

METODICKÉ MATERIÁLY

pro práci s žáky se SVP
v uměleckém vzdělávání



TANEČNÍ OBOR

kolektiv autorů

Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy, ZUŠ
Západočeská univerzita v Plzni
Portedo o.p.s.



ZÁPADOČESKÁ
UNIVERZITA
V PLZNI

METODICKÉ MATERIÁLY

**pro práci s žáky se SVP
v uměleckém vzdělávání**

TANEČNÍ OBOR

kolektiv autorů

Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy, ZUŠ

Západočeská univerzita v Plzni

Portedo o.p.s.

Metodické materiály jsou vydány v rámci projektu
Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti,
reg. č. projektu: CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004850.

Tento projekt je spolufinancován Evropskou unií.



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



Tyto metodické materiály jsou licencovány
pod licenci Creative Commons 4.0 BY-SA.



Obsah

Úvodní slovo	5
I. Obecný úvod	7
1/ Aktuální trendy v přístupu k jedincům s postižením a základní východiska psychologie jinakosti	8
2/ Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a v mimoškolním prostředí	12
3/ Prameny a literatura	20
II. Taneční a pohybová výchova v inkluzivním vzdělávání	23
1/ Inkluze, inkluzivní metody a hodnoty ve vztahu k taneční a pohybové výchově (TPV)	24
2/ Inkluze ve vztahu k RVP tanečního oboru	26
3/ Taneční obor ve formálním i neformálním vzdělávání	28
4/ Složky taneční výchovy	31
5/ Taneční a pohybová terapie a tělesná výchova	33
6/ Tanec a bazální stimulace	35
7/ Prameny a literatura	37
III. Výukové jednotky (příklady dobré praxe) a metodické texty pro taneční obor	39

Úvodní slovo

Obecný a oborové úvody jsou součástí metodických materiálů, které tvoří třídní celek spolu s didaktickými materiály a publikací zaměřenou na práci s dětmi se sociálním znevýhodněním. Na tyto texty byla navázána celá řada pilotních aktivit, v rámci kterých jsme teoreticky popisované metody a pedagogické nástroje vyzkoušeli v praxi. Tyto tři publikace spolu s dalšími doprovodnými aktivitami tvoří hlavní pilíř projektu Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti, který byl realizován od 1. 10. 2017 do 29. 2. 2020.

Součástí projektu jsou další publikace. Vše je vydáno ve formátu PDF a bude postupně publikováno na webových stránkách www.kreativnibudoucnost.cz. Některé texty budou transformovány do podoby e-learningových kurzů. Menší část textů bude vydána tiskem.

Metodické a didaktické materiály a publikace zaměřená na práci s dětmi se sociálním znevýhodněním tvoří celek v rozsahu minimálně 1 500 normostran. Budou proto v tisku vydány pouze obecný a oborové úvody k metodickým materiálům.

Metodické materiály jsou členěny podle oborů: hudební, výtvarný, taneční a literárně-dramatický obor. Obecný úvod je společný pro všechny obory. Součástí PDF vydání jsou výukové jednotky, které vytvořili učitelé ZUŠ, konzervatoří a uměleckých předmětů ZŠ. Každý text byl vyzkoušen ve výuce, reflexe učitelů jsou uvedeny v jednotlivých výukových jednotkách.

Testování modelových lekcí bylo realizováno v inkluzivních třídách. V případě základních uměleckých škol se jednalo většinou o žáky, kteří na ZUŠ nejsou vedeni jako žáci se SVP oficiálně, ale učitelé s nimi pracují individuálně (často jsou tyto žáci vedeni jako SVP na ZŠ). Cílem bylo vyzkoušet metody a nástroje pro výuku ve třídách s žáky s různými typy SVP napříč obory. Realizace pilotních aktivit nám umožnila dospět k obecnějším principům výuky v inkluzivních třídách. Tyto návody a tipy nyní nabízíme učitelům ZUŠ, konzervatoří a uměleckých předmětů na ZŠ a SŠ.

Vedle informací o práci s žáky se SVP metodické materiály obsahují také popisy výuky, metod a metodik, které si mohou učitelé upravit pro výuku libovolné inkluzivní i neinkluzivní žakovské skupiny. Oborově-pedagogickou stránku věci jsme více rozvinuli

v didaktických materiálech, které se věnují výtvarnému oboru a některým studijním zaměřením hudebního oboru ZUŠ.

Pro hudební obor jsme vytvořili celkem 29 výukových jednotek, které se zaměřily na výuku hudební nauky a přípravné hudební nauky na ZUŠ a hudební výchovy na ZŠ a ZŠ. Tři texty jsou pro učitele hudebně-teoretických předmětů na konzervatořích. Další texty jsou určeny pro studijní zaměření hra na příčnou a zobcovou flétnu, elektronické klávesové nástroje, akordeon a dudy. Na tyto texty navazují didaktické materiály, které jsou určeny pro výuku hry na hoboj, fagot, trubku, lesní roh, pozoun, kytaru, cembalo a bicí nástroje a pro výuku improvizace a skladby na ZUŠ. Jedná se tedy převážně o „malé“ obory (studijní zaměření).

Pro taneční obor jsme vypracovali 14 výukových jednotek, pro literárně-dramatický obor celkem 11 výukových jednotek. Každý text obsahuje popis výuky i reflexi, kterou do textu doplnili učitelé, kteří jednotlivé lekce testovali.

Texty pro výtvarný obor jsou koncipovány jinak. Nejprve bylo vytvořeno 12 modelových lekcí, které si testující učitelé přepracovali do vlastních výukových jednotek obsahujících také reflexi. Takto bylo zpracováno 14 reflexí. Na rozdíl od ostatních oborů koncepce kurikula oblasti Umění a kultura a zejména pak výtvarného oboru záměrně poskytuje jednotlivým pedagogům prostor pro vlastní pojetí obsahu oboru a jeho výuky. Jsou tedy definovány závazné očekávané výstupy, ke kterým je možné dospět více cestami a každý pedagog si za zvolenou cestu nese vlastní odpovědnost. (Podrobněji je tato problematika popsána v kompletní digitální verzi metodických materiálů, v úvodu k modelovým lekcím výtvarného oboru, který napsala Markéta Pastorová).

*Robert Mimra
hlavní manažer projektu*



Obecný úvod

Mgr. Šárka Káňová, Ph.D.
PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

1/ Aktuální trendy v přístupu k jedincům s postižením a základní východiska psychologie jinakosti

Pohled na jedince s postižením či jedince, kteří se něčím odlišují, resp. vykazují určitou míru jinakosti, se ve veřejném vnímání postupně mění, a tím se mění i jejich postavení ve společnosti. Je nutné dostatečně porozumět fenoménu postižení v kontextu životních situací konkrétních lidí, to také může napomoci pedagogickým pracovníkům k nastavení vzdělávacího procesu či jeho případné modifikaci ve vztahu k jedincům s určitým typem postižení.

1.1 Teoretická východiska nových pohledů na postižení

Ve speciálně-pedagogických kruzích hovoříme o změně tzv. speciálně-pedagogického paradigmatu (Vítek, Vítková, 2010; Pipeková, 2006). Tato změna úzce souvisí s tím, jak se v čase proměňuje pojetí zdraví a nemoci v mezinárodním měřítku a jaký postupný přerod zaznamenává. Jde o přerod od biologického vymezení zdraví a nemoci jako dvou kategorií, které stojí proti sobě, k tzv. biopsychosociálnímu modelu uznávajícímu jeho jednotlivé složky jako významné determinanty zdraví, nemoci a postižení. Autoři (Vítek, Vítková, 2010; Pipeková, 2006) odkazují v souvislosti s měnícím se speciálně-pedagogickým paradigmatem na významné klasifikační systémy Světové zdravotnické organizace (WHO). V zahraničí se v tomto kontextu hovoří o tzv. modelech „disablementu“ (Bickenbach, Chatterji, Badley, Üstün, 1999).

V roce 1980 byla pod patronací WHO vypracována Mezinárodní klasifikace poškození, omezení a postižení (1980), v anglickém jazyce International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH). Uvedený materiál je možno považovat ve své době za stěžejní pro vymezení nejen medicínských, ale i speciálně-pedagogických termínů. ICIDH rozlišovala pojmy *impairment* s významem poškození, *disability* s významem omezení a *handicap* s významem znevýhodnění. Výhodou této klasifikace bylo zřetelné vymezení a zároveň odlišení termínu; *impairment* s významem orgánového nebo funkčního poškození, které může, ale nemusí vést k úplnému nebo částečnému omezení schopností a dovedností – k tzv. *disability*. Následkem může, ale nemusí být vznik *handicapu* – tedy určitého znevýhodnění (Káňová, 2016).

V průběhu téměř čtyřicetiletého vývoje došlo k postupnému přerodu od tzv. modelu biologického k biopsychosociálnímu modelu zdraví a nemoci. Tím také došlo k postupné úpravě klasifikačního systému

Světové zdravotnické organizace. V roce 1998 byla nahrazena triáda pojmů *impairment*, *disability* a *handicap* pojmy *impairment*, *activity* a *participation*. *Impairment* opět s významem poškození, pojem *activity* zohledňující rozsah činností v takové podobě, v jaké je člověk zvládne vykonávat, a pojem *participation* zohledňující co možná nejvyšší možnou míru účasti na životě společnosti a vlastním rozhodování. Tato v té době nová klasifikace platila od roku 2001 a je též nazývána jako Mezinárodní klasifikace funkčnosti (2001), v anglickém jazyce International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Za přelomové bylo považováno to, že v mnoha zemích je od té doby upouštěno od pojmu *handicap* a je více kladen důraz na vzájemné působení postižení a prostředí. V prostředí České republiky s ICF klasifikací pracují někteří autoři (Vítek, Vítková, 2006; Šiška, 2005), nicméně mnohé publikace stále běžně vycházejí z klasifikace předchozí a stále operují s pojmem *handicap*. V rozporu s výše uvedeným se v České republice můžeme setkat například s označením mentálně handicapovaný. Termín handicapovaný člověk je zároveň mnohými, zejména v laických kruzích či v některých médiích, vnímán jako méně stigmatizující než označení člověk s postižením (Káňová, 2016).

Klasifikace ICF apeluje na umožnění co nejvíce samostatného a nezávislého způsobu života lidí s postižením či lidí s chronickým onemocněním. Zajímavé je, že tato klasifikace byla původně vytvořena čistě pro medicínské účely, ale časem dokázala najít velmi dobré uplatnění i v dalších příbuzných disciplínách. Jejím hlavním smyslem bylo vytvořit základy pro porozumění a další studium stavů zdraví a stavů se zdravím souvisejících včetně dopadů na biopsychosociální jednotu člověka (Bickenbach, Chatterji, Badley, Üstün, 1999). Pojí se s ní (a také s lidmi, kterých se téma týká) i preferovaná terminologie. V tomto smyslu například lidé s tělesným postižením požadují, aby byli v sociokulturním prostředí označováni nikoliv jako tělesně postižení, ale jako lidé s omezením v pohybu (*people with mobility difficulties*). Obdobně je tomu v anglicky mluvících zemích i u jedinců s poškozením zraku či sluchu, z nichž mnozí sami sebe neoznačují automaticky jako lidi s postižením (*people with disabilities*), ale preferují označení konkrétního poškození (*people with sight impairment*, *people with hearing impairment*).

Z výše uvedeného je patrné, že v rámci klasifikace ICF se více přihlíží k tomu, jak jedinci, kteří danou realitu žijí, sami sebe spatřují. Je kladen důraz na to, že omezení funkčnosti není automatické, ale závisí na interakci

člověka s prostředím, ve kterém dotyčný žije, resp. kým je obklopen a jak je ve svém životě podpořen. Někteří sociální vědci, například Hannah Bartlett (1970), tento koncept nazývají „člověk v prostředí“ (Person in environment) a hovoří o tzv. konceptu sociálního fungování, založeném na způsobech interakce člověka a prostředí, které ho obklopuje. Koncept na jedné straně zohledňuje, do jaké míry je člověk schopen reagovat na požadavky okolí, a na straně druhé, jak – a zdali – je prostředí (konkrétní lidé či společnost) připraveno reagovat na požadavky jedince s postižením. Postižení se v tomto konceptu stává relativním, nicméně jeho definice je složitější a je nutné k ní přistupovat v určitém kontextu (Káňová, 2016).

Vytvoření klasifikace ICF mělo ambici poskytnout informace odborníkům z rozličných vědních disciplín, a podpořit tím mezioborovou spolupráci a různé sociální aktéry (včetně samotných osob s postižením „Nic o nás bez nás“). Další snahou též bylo přispět k terminologické jednotě a usnadnit možnosti mezinárodního srovnání systémů zdravotní a sociální pomoci. Z tohoto důvodu je možné ICF vnímat i jako východisko při nastavování systémů podpory či při tvorbě strategických opatření. V neposlední řadě je však možné ji využít i jako nástroj pedagogického počínání při snaze vysvětlit budoucím učitelům a dalším pomáhajícím pracovníkům „jiný pohled“ na postižení.

Pokud shrneme výše uvedené, je možno konstatovat, že klasifikace ICF je oproti ICIDH jemnější a k životu lidí s postižením umožňuje přistupovat citlivěji, neboť výrazně zohledňuje prostředí, ve kterém tito lidé žijí. Bere v úvahu i to, jak jsou tito lidé někdy pozitivně a jindy negativně ovlivňováni lidmi, kteří je obklopují. Svou pozornost soustřeďuje na individuální potřeby a zájmy osob vykazujících určitou jinakost, ať už jde o postižení či chronické onemocnění. Klasifikace ICF tak nepřímo rozšiřuje jedincům s postižením možnosti činit vlastní volby a ovlivňovat trajektorie svých životů (Káňová, 2016).

1.2 Pohledy na lidi s postižením v kontextu různých modelů zdravotního postižení

Přístup konkrétních osob k jinakosti, tedy včetně jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, se promítá do užívaného jazyka (pojmu a termínů) i v odborné veřejnosti, včetně učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Volba jazyka a jazykových prostředků odráží, u někoho vědomě, u jiných nevědomě, různá filozofická východiska v podobě tzv. modelů zdravotního postižení. Ty představují určitý rámec či mentální schéma, prostřednictvím kterého se mluvčí orientuje a svůj přístup k jinakosti a hodnoty s ní spojené si uvědomuje. Způsob uvažování konkrétních lidí o postižení předurčuje to, jak k jinakosti přistupují a jak se k lidem, kteří jsou označeni jako tzv. odlišní, chovají (Káňová, 2016). Uvedené modely zároveň dávají možnost

rozličné interpretace nazírání na vlastní jinakost a celkově na životní situaci i samotným lidem, kteří onu jinakost vykazují, tj. umožňují jim interpretovat svůj pohled na jimi žitou realitu.

S modely zdravotního postižení pracuje několik příbuzných disciplín, např. sociologie, speciální a inkluzivní pedagogika, Disability Studies (studia zdravotního postižení), sociální práce, medicína, sociální politika aj., přičemž všechny reflektují postupný vývoj a přerod v přístupech společností tzv. intaktních (bez postižení) k lidem s postižením. V kontextu společnosti zmiňujeme množné číslo záměrně, neboť vývoj přístupu k jinakosti je odvislý i od sociokulturního prostředí. Mnoho výzkumů dokazuje, že vývoj přístupu společnosti k postižení a jinakosti jako celku probíhá ve všech společnostech, společenstvích a národech stejně (Krhutová, 2013). Mnoho autorů zároveň přichází s různě precizním členěním těchto modelů. Nejběžněji užívanou klasifikací modelů, kterou ve svých pracích zmiňují např. Šiška (2005) či Lečbych (2008), je členění na model medicínský a model sociální. V posledních letech je však čím dál tím častěji zmiňován i tzv. model lidských práv (Barbuto, Biggeri, Ciani a Griffo, 2013).

Medicínský model je možno charakterizovat jako patientský. K lidem s postižením se přistupuje jako k držitelům jisté diagnózy, a nikoliv ojediněle je skrze medicínskou diagnózu těmto lidem přidělena také jedna dominující identita (např. na žáka s epilepsií je mnohdy nahlíženo především jako na „epileptika“), ačkoliv prostředí, ve kterém se právě nachází a v němž je jim možná poskytována i podpora, nemá s medicínou co do činění. Komunikant, v jehož smýšlení dominuje medicínský model, přistupuje k člověku s postižením především jako k pacientovi, tedy jako k nemocnému. Člověk je v tomto vidění charakterizován především prostřednictvím negativních, patologických charakteristik. Pokud je takový člověk obklopen lidmi smýšlejícími skrze medicínské mentální schéma, soustřeďují se tito lidé zejména na zkoumání a posuzování toho, co není tzv. normální (Krhutová, 2013). Tento způsob uvažování často automaticky doprovází předjímání závislosti lidí s postižením na odbornících bez možnosti jejich přímého podílu na rozhodování o sobě samých. V jazyce lidí smýšlejících medicínským pohledem je možné často slyšet terminologický aparát užívaný v medicíně nebo jazykové prostředky vyjadřující předjímaná negativa spojená s postižením a často dávající podklad pro stigmatizaci, např. pojmy deficit, defekt, limitace, korekce, retardace, upoutání na vozík, invalida, jedinec trpící atd. (Krhutová, 2013; Inclusion Ireland, 2014). Výrazná kritika tohoto modelu, zejména z řad organizací zdravotně postižených, vyvolala potřebu vytvoření paradigmatu nového – tzv. sociálního (Oliver, 1992).

Model sociální byl poprvé zmíněn na počátku 90. let minulého století a jeho autorem je britský sociolog Oliver (1992) a pokračovateli jsou např. Goodley (1996) či Priestley (2001). Charakteristika tohoto modelu

postížení spočívá v tom, že je postížení nahlíženo jako důsledek strukturálních znevýhodňujících vlivů ze strany společnosti, pro niž jsou stěžejní hodnoty výkonu a normality. Oliver (1992) v této souvislosti hovoří o sociálním útlaku neboli též o opresi. Zároveň si všímá, že státy, jejichž sociální aktéři postupně akceptují uvedený model, provádí revizi stěžejní legislativy a strategických opatření i systémů podpory, včetně zavádění nových služeb. Tyto země postupně ustupují od vnímání jedinců s postížením jako individuálního problému a směřují spíše k překonávání diskvalifikujících, segregujících a často degradujících bariér (Oliver, 1992). Pro sociální model postížení je někdy užíváno alternativní označení **ekologický model**, které klade důraz na maximální možné zapojení lidí s postížením do společnosti a vnímá zapojení každého člověka do života společenství jako právo. Model je též vnímán jako tzv. **uschopňující**, neboť usiluje o naplňování práva činit vlastní rozhodnutí, práva ovlivňovat svůj život a lépe využít svůj potenciál. Tím nabízí lidem s postížením plnohodnotnější život a směřuje k naplnění jejich lidských práv. Člověk s postížením je v tomto modelu nahlížen jako plnohodnotný občan.

V některých zemích, např. v USA nebo ve Velké Británii, se můžeme setkat i se stoupenci radikální verze sociálního modelu, která však zcela opomíjí biologické aspekty postížení. Jeho kritika spočívá v tom, že se opírá ponejvíce pouze o kategorii „prostředí“, to však není platné u všech jedinců s postížením. Podle mnohých nemá tato radikální verze budoucnost, neboť nepřipouští existenci kategorie „poškození“ (impairment), jež s sebou přináší určitá psychologická specifika a potřebu řady intervencí. Sociální model má smysl vždy v určitém kontextu. Pokud se změní kontext, může se stát model nepoužitelným (Shakespeare, Watson, 2001).

V posledních několika letech je často zmiňován a samotnými aktivisty z řad lidí s postížením preferován tzv. **model lidských práv**, který vychází z modelu sociálního. Zároveň klade důraz na respektování lidských práv, která je podle něj bezpodmínečně nutné vztáhnout na všechny, tj. i na osoby s postížením (Barbuto, Biggeri, Ciani, Griffio, 2013). Postížení není vnímáno jako pouhá individuální charakteristika jedince, ale jako výsledek interakce mezi jeho charakteristikami (osobnostní rysy, zdravotní stav, funkční stav aj.) a charakteristikami prostředí (s ohledem na kulturní, sociální a architektonická specifika) i společnosti, ve které žije. Východiskem modelu lidských práv je právě klasifikace WHO ICF z roku 2001 a ústředními operačními pojmy jsou participace, rovnocennost a aktivita (WHO, 2008).

Z výše uvedeného plyne, že v praxi je možné se setkat minimálně se dvěma odlišnými přístupy odrážejícími jiná hodnotová východiska a odlišný vztah ke skupině lidí s postížením. Ani jeden z nich se však nemusí vyskytovat ve své vyhraněné podobě. Jeden z přístupů klade důraz na komplexní péči a podporu, kterou zajišťují odborníci v zařízeních k tomu určených. Jejich snahou je zajistit těmto osobám bezpečí například skrze

různé druhy příspěvků a dávek nezbytných pro zajištění péče nebo zřizováním specializovaných ústavů, případně humanizací péče v zařízeních stávajících. To představuje na jedné straně zajištění jejich bezpečí, ale zároveň i ponechání v pasivitě a v závislosti na druhých osobách. Druhý přístup usiluje o vyrovnání příležitostí a snaží se zapojovat tyto jedince do fungování společnosti. Zároveň klade důraz na uplatňování vlastní volby a práva rozhodovat o sobě samém. To se projevuje napříč sektory. V oblasti vzdělávání například možnost rozhodnout se pro vzdělávání v běžných školách, v oblasti zaměstnanosti snahou o zapojení lidí s postížením na nechráněný trh práce apod. Shrneme-li výše uvedené, jde o co nejvyšší aktivizaci a podporu maximální možné samostatnosti jedinců s postížením (Lečbých, 2008; Káňová, 2016).

1.3 Komunikace s lidmi s postížením a o lidech s postížením – role používaného jazyka

Se změnou paradigmatu zdravotního postížení se mění i přístup k jedincům s postížením, a tím pak i k jejich postavení ve společnosti. Tento trend jde ruku v ruce se změnou nastavení systémů podpory a služeb ve všech resortech národního hospodářství, samozřejmě v resortu školství, sociálních věcí a zdravotnictví, ale v souvislosti s novými technologiemi i v resortu průmyslu. Lidem s postížením se oproti minulosti v současnosti dostává větší pozornost, která se začíná čím dál tím více zaměřovat na celý jejich životní běh – od dětství přes dospělost až po stáří. Lidé s postížením mohou lépe naplňovat svá práva díky nastavení právních rámců jednotlivých zemí, zejména pak díky postupné ratifikaci právně závazných mezinárodních dokumentů a úmluv, například Úmluvy OSN o právech dítěte (Česká republika, 1993) či Úmluvy o právech osob se zdravotním postížením (Česká republika, 2010). Budeme-li konkrétní, máme na mysli např. právo na vzdělání v prostředí běžných škol, právo na získání zaměstnání, právo osamostatnění se od rodičů či právo na samostatné bydlení. Dnešní generace mladých lidí s postížením může v porovnání se situací lidí s postížením starších generací o sobě rozhodovat a ovlivňovat svůj život podstatně více, než tomu bylo dříve. I přesto se tyto lidé stále potýkají s mnohými bariérami, které jim v naplňování jejich práv brání (Káňová, 2016).

To, že konkrétní člověk akceptoval sociální model postížení a uplatňuje ho v přístupu k lidem s postížením, může mít mnohé příčiny. Může například spočívat v žité zkušenosti s vlastním postížením či určitým zdravotním oslabením, v žité zkušenosti s postížením člena rodiny, v angažování se v organizacích občanské společnosti či například v dosavadních profesních zkušenostech. Wágnerová a kol. (2009) uvádí, že takovéto zkušenosti setkání se s žitou realitou často vedou k vytvoření méně negativního obrazu o životě člověka s postížením. Nejsou však popřením negativních asociací, ale spíše doplněním celkového obrazu o další,

i pozitivní charakteristiky. To vše může mít vliv na to, k jakému modelu postižení se komunikant přiklání, jak je ve svém pohledu na postižení vyhraněný a v neposlední řadě i jaké jazykové prostředky ve vztahu k tématu postižení užívá. V této souvislosti doporučují organizace obhajující práva a zájmy konkrétních skupin osob s postižením nebo samotní lidé s postižením vyvarovat se určitých více či méně stigmatizujících spojení. V praxi se například vyhýbáme užívání obrátů typu „trpí“, „je stížen“, „je upoután“ a dalším podobným termínům, které evokují negativní zkušenost či snížená očekávání. Při užívání jazyka respektujeme zásady tzv. „People First Language“ zmiňované organizací „The Arc“ (Arc, 2016) a ctíme jedinečnost každého člověka. Tím projevujeme lidem s postižením respekt, úctu a uznáváme jejich důstojnost.

2/ Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a v mimoškolním prostředí

Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami patří mezi aktuální témata nejenom českého a evropského školství, ale v souvislosti s prosazováním inkluzivního trendu se stala doslova globální výzvou pedagogické teorie i praxe. Přestože mezi teoretickým vymezením a oborovou praxí někdy můžeme pozorovat až propastný rozdíl, v otázce inkluzivního vzdělávání a podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přiznávají podobné tápání obě strany – tedy teorie i praxe. Vyplývá z dosud nejistého ukotvení teoretických souvislostí fenoménu inkluze a současně z nedostatečné praktické zkušenosti s inkluzivním vzděláváním u nás, tedy s edukací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí běžné školy nebo v rámci běžných mimoškolních aktivit. Jsme totiž na počátku výrazných změn v přístupu k těmto žákům – nebo spíše v přístupu k různosti těch, kteří jsou dnes sice vychováváni a vzděláváni v totožném prostředí a stále častěji i přímo ve společné skupině, ale navzájem se od sebe mnohdy i velmi výrazně liší. Tato situace se stává jednou z největších výzev pro všechny aktéry edukačního procesu – zejména však pro ty, kteří mají celý proces vzdělávání vést, koordinovat a stimulovat, tedy pro samotné pedagogy.

2.1 Inkluzivní vzdělávání a jeho základní východiska

Pojem **inkluze** ve vzdělávání u nás začal být výrazně frekvencovaný teprve relativně nedávno, pro mnohá neporozumění a nedorozumění se však začíná z diskuze nad vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zvolna vytrácet, neboť je stále častěji nahrazován termínem „společné vzdělávání“. Není však možné oba tyto termíny jednoduše považovat za synonyma, protože nemusí vždy automaticky znamenat totéž. Základní východiska inkluzivní edukace nespočívají v pouhém formálním vytvoření heterogenních vzdělávacích skupin složených ze žáků intaktních a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V takových skupinách totiž nemusí vůbec docházet ke vzájemnému přijetí a ke kooperaci všech jejich členů – a navzdory jejich bezprostřední osobní účasti v procesu edukace ve společném prostoru a ve stejném čase mohou tito jedinci zůstávat nadále odděleni bariérami předsudků a nepřijetí. Inkluze vychází především ze společného hodnotového základu, který umožňuje vytvářet společnou **kulturu** (školní, skupinovou, komunitní) a udržovat kvalitní vzájemné **vztahy** (mezi žáky navzájem, mezi žáky a pedagogy, mezi školou a místní komunitou atd.). Pro takový způsob edukace je samozřejmě nezbytné vytvářet adekvátní **podmínky** (materiální, personální atd.) a přizpůsobovat

těmto společným hodnotám i celou edukační *praxi*. Tyto čtyři oblasti proto můžeme vnímat jako zcela klíčové pro úspěšnou implementaci skutečné inkluzivní edukace (Tannenbergerová, 2016).

Od roku 2016 vymezuje podrobné podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami především vyhláška MŠMT ČR č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve které jsou stanovena i podpůrná opatření využitelná v edukaci těchto žáků. Bez využití vhodných podpůrných opatření by v některých případech nebylo vůbec reálné uvažovat o inkluzivním začlenění konkrétních žáků do běžných škol. Úspěšnost inkluze ve vzdělávání je však ovlivněna i řadou dalších faktorů – kromě jiného jsou velmi důležité (Slowík, 2016):

- prostředí školy (např. bezbariérovost prostoru, vstřícné klima);
- postoje a kompetence učitelů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- kvalitní spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními (pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně-pedagogickými centry);
- dobrá vzájemná spolupráce mezi školou a rodinou žáka;
- skutečné přijetí každého žáka ze strany učitelů, spolužáků a jejich rodičů atd.;
- dostupná potřebná míra a kvalita podpory pro konkrétní žáky (speciální pomůcky, asistenti pedagoga apod.);
- vstřícný přístup k inkluzivnímu vzdělávání v místní komunitě a v celé společnosti (proinkluzivní hodnotové paradigma).

Předpoklad inkluzivního přístupu ve vzdělávání je ukotven i v rámcových vzdělávacích programech a reálný přístup ke vzdělávání těchto žáků na konkrétních školách se pak musí opírat samozřejmě také o školní vzdělávací programy; pro jednotlivé žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je v odůvodněných případech navíc možné, anebo dokonce nezbytné vytvářet plány pedagogické podpory či individuální vzdělávací plány. Přitom je důležitým cílem zejména tzv. *vyrovnávání příležitostí*, které můžeme chápat jako „proces, který umožňuje, aby bydlení, doprava, sociální a zdravotní služby, vzdělání a pracovní příležitosti, kulturní a společenský život včetně sportovních a rekreačních zařízení byly přístupné všem“ (Vysokajová, 2000) – tedy i jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami. Je ovšem nutné podotknout, že „vyrovnávat příležitosti“ neznamená nabízet všem zcela stejné příležitosti, ale nabízet všem příležitosti vhodné vzhledem k jejich individuálním možnostem (Evans, 2007).

Dobrá inkluze musí být totiž především smysluplná a spojovat v sobě myšlenky respektu k odlišnosti a práva jedince na rovnoprávné členství v komunitě a společnosti (Lombardi, Kappa, 1999, s. 10).

2.2 Výhody a rizika inkluzivní edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a v mimoškolním prostředí

V argumentaci výhod a rizik inkluzivní výchovy a vzdělávání bývá často zdůrazňována především jeho náročnost pro pedagogy anebo také obava, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nemohou ostatním stačit a zohledňování jejich individuálních vzdělávacích potřeb a limitů naopak může ostatní žáky ve skupině brzdit a omezovat. Zejména v uměleckých a esteticko-výchovných oblastech je však očekávání vyšší náročnosti na kreativní a individuální přístup učitele spíše přirozené a také samotné znevýhodnění žáků oproti ostatním vrstevníkům nemusí být v těchto oblastech zdaleka tak výrazné (pokud v nich vůbec zaostávají). Nesmíme také zapomenout na důležitost respektování lidskoprávního nároku na rovnocenné příležitosti ke vzdělávání pro všechny žáky (tedy i pro ty se speciálními vzdělávacími potřebami).

Nedostatečně jsou naopak doceňovány prokazatelné efekty inkluzivního přístupu především v oblasti osobnostně-sociálního rozvoje všech žáků ve třídě nebo skupině, zvyšování kvality školního (resp. edukačního) klimatu a rovněž pozitivní vliv na životní perspektivu žáků se speciálními, vzdělávacími potřebami (ve srovnání s jejich vzděláváním v segregovaném prostředí). Kvalita inkluzivní edukace je samozřejmě výrazně závislá na skutečné kvalitě přístupu konkrétních pedagogů, správné diagnostice speciálních vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků a na indikaci a uplatňování vhodných podpůrných opatření.

Inkluze ale nesmí spočívat pouze v nastavení určité „technologie“ výchovy a vzdělávání; skutečně inkluzivní přístup musí vycházet z pozitivních hodnot; některé z nich jsou například popsány jako stěžejní požadavky v tzv. Ukazateli inkluze (Booth, Ainscow, 2007).

2.3 Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami na podkladě školské legislativy platné od roku 2016

V roce 2016 vešla v platnost novela školského zákona (č. 82/2015 Sb.). Novelizován byl zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V kontextu inkluzivního vzdělávání je jednoznačně upřednostňováno vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí hlavního vzdělávacího proudu

a je akcentováno právo volby rodiče na způsob vzdělávání svého dítěte. Novelu doprovází její podzákonná norma – prováděcí vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (dále jen vyhláška č. 27/2016 Sb.), která sama o sobě prošla od roku 2016 již dvakrát dílčí úpravou¹. Novela zákona i podzákonné normy přinesly některé podstatné změny, například samotný pojem „speciální vzdělávací potřeby“ či pojem „podpůrná opatření ve vzdělávání“ (Lechta, 2016), na jejichž podkladě vznikly tzv. katalogy podpůrných opatření v podobě ucelené sady metodických příruček. Jejich cílem je podpořit pracovníky škol v práci s jedinci, kteří z různých důvodů vyžadují podpůrná opatření při vzdělávání v mateřských, základních a středních školách (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. stanovuje, že **dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami** se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

Podpůrná opatření ve vzdělávání jsou od roku 2016 nově vnímána jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídajících zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Mezi tzv. podpůrná opatření řadíme poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení, úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání u žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, podporu osob nevidomých, úpravu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a v neposlední řadě i využití asistenta pedagoga (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Novela školského zákona z roku 2016 i vyhláška č. 27/2016 Sb. přinesly změny i ve způsobu posuzování speciálních vzdělávacích potřeb. Hlavními aktéry odpovídajícími za tuto činnost jsou jednak školní poradenská pracoviště a dále školská poradenská zařízení.

Školní poradenské pracoviště je tvořeno odborníky, obvykle z řad kmenových pracovníků školy, a v současné době nemají tato pracoviště ve školách stejnou podobu. Minimálně však musí být zastoupeny odborností výchovného poradce a školního metodika prevence. V současnosti přibývá škol, i díky nemalé podpoře státu a strukturálních fondů EU, které zaměstnávají speciálního pedagoga a školního psychologa. Uvedení aktéři hrají velkou úlohu při asistenci pedagogickým

¹Vyhláška č. 27/2016 Sb. byla od roku 2016 prozatím dvakrát novelizována, poprvé ve znění 270/2017 Sb. a podruhé ve znění 416/2017 Sb.

pracovníkům při provádění základní pedagogické diagnostiky, při vyhodnocování potřeb konkrétních žáků a sestavování tzv. plánu pedagogické podpory v rámci navrženého 1. stupně podpůrných opatření. Tento proces je ideálně realizován i ve spolupráci s rodiči a nejlépe i s žákem samotným. Škola tak může získat představu o rodinném zázemí žáka, o postavení dítěte v rodině a o celém životním příběhu dítěte a rodiny jako takové (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Druhým neméně důležitým typem pracovišť jsou školská poradenská zařízení, mezi která patří speciálně-pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny. Provádějí speciálně-pedagogická a psychologická vyšetření a diagnostikují speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů na doporučení škol či na žádost samotných rodičů. Na základě provedených vyšetření, tedy speciálně-pedagogického vyšetření a psychologického vyšetření, vypracovává školské poradenské zařízení detailní zprávu pro rodiče a dále tzv. doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Poradenské zařízení přiznává příslušný stupeň podpůrných opatření, za jejichž následnou realizaci odpovídá kmenová škola žáka, resp. ředitel školy. Rodiče žáka stvrzují svým podpisem souhlas s navrženými opatřeními a v případě nesouhlasu mají právo podat žádost k přezkoumání zjištěných skutečností. Přiznání podpory v příslušném stupni podpůrných opatření závisí na mnoha faktorech, mimo jiné na typu školy, vzdělávacím stupni, kompetencích příslušných pedagogů, klimatu třídy i celé školy a v neposlední řadě i na fyzické přístupnosti a dalších podmínkách školy. Zodpovědní pracovníci školských poradenských zařízení musí vést všechny uvedené skutečnosti v patrnosti, a proto jsou na jejich odbornost kladeny vysoké nároky (Pančocha, Slepčiková, 2013).

2.4 Základní přehled systému podpůrných opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Podpůrná opatření různého druhu a stupně lze kombinovat a vyhláška č. 27/2016 Sb. je člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Ze strany pedagoga vyžaduje realizace podpůrných opatření individuální přístup k žákovi a rovněž předpokládá flexibilní reagování pedagogů na žákovy momentální potřeby.

Podpůrná opatření 1. stupně umožňují individuální přístup k žákovi a metody práce, které mohou přispět k jeho stabilizaci. Přiznání 1. stupně podpůrných opatření je v kompetenci školního poradenského pracoviště a jeho rozhodnutí není zapotřebí konzultovat se školským poradenským zařízením. Pracovníci školního poradenského pracoviště nejdříve navrhnou a poté ve spolupráci s pedagogy školy realizují a následně i vyhodnocují poskytnutou podporu. Opatření 1. stupně představují například organizační změny,

umožnění relaxace, jiné prostorové uspořádání pracovního místa, zasedacího pořádku apod. Tento stupeň podpůrných opatření se může týkat žáků s lehkým omezením v pohybu, žáků s chronickým onemocněním (např. diabetes mellitus, epilepsie, celiakie). Může jít například i o žáka, který ve vyučování selhává z důvodu nepodnětného sociálního prostředí rodiny, přestěhování, úmrtí v rodině aj. Pokud u takového žáka nedojde v daných oblastech do 3 až 6 měsíců ke zlepšení, může škola ve spolupráci se zákonným zástupcem nejpozději do šesti měsíců požádat o posouzení školské poradenské zařízení (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření od druhého stupně výše přiznávají školská poradenská zařízení.

2. stupeň podpůrných opatření představuje úpravy vyučovacích metod a organizace, které může provést sám pedagog bez ovlivnění výuky ostatních žáků. Tento stupeň je přiznáván žákům s potřebou podpůrných opatření ve vzdělávání z důvodu oslabení zrakové a sluchové funkce, z důvodu dlouhodobého onemocnění, oslabené komunikační schopnosti či snížené znalosti vyučovacího jazyka. Změna obsahu výuky je obvykle malá nebo žádná, a pokud ano, je možné přistoupit k vypracování individuálního vzdělávacího plánu vycházejícího z původně nastaveného plánu pedagogické podpory. Žákovi může kromě pedagoga pomáhat i tzv. sdílený asistent, který ve třídě pomáhá více žákům. Škola při tomto stupni podpůrných opatření získává od státu finanční prostředky stanovené na základě platné legislativy (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření 3. stupně představují podporu žákovi se závažnými problémy, které jsou očekávány i v budoucím vzdělávání, žákovi s odlišným mateřským jazykem či vážnějšími emočními problémy (např. z důvodu syndromu týraného a zneužívaného dítěte, přechodu z ústavní do komunitní péče nebo do pěstounské rodiny atp.). Implementace podpory v rámci tohoto stupně podpůrných opatření již více zasahuje do výuky. Může jít o změny v organizaci vzdělávání, jiné postupy ve školní práci i v domácích přípravě. Doporučení spočívají v uzpůsobení výukových forem a vyučovacích metod a pedagogovi je doporučováno individuálně přistupovat k hodnocení výsledků vzdělávání. Obsah výuky je zpravidla změněn a je o tom záznam v individuálním vzdělávacím plánu žáka. K úpravám často dochází i v oblasti používání pomůcek. Žák může pracovat se speciálními učebnicemi a s didaktickými pomůckami. V uvedeném stupni přiznané podpory je možno využívat pomoc sdíleného asistenta nebo spolupracovat s přiděleným asistentem pedagoga. Realizace podpory v tomto stupni se pojí s navýšenými finančními prostředky (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření 4. stupně jsou přiznána žákovi, jehož speciální vzdělávací potřeby vyžadují rozsáhlejší úpravy prostorové (například úpravu pracovního

místa nebo zajištění fyzické přístupnosti prostředí), úpravy organizace výuky, použití kompenzačních pomůcek či speciálních výukových pomůcek. Čtvrtý stupeň podpory se poskytuje žákovi z důvodu střední a těžké mentální retardace, poruch autistického spektra, těžkého sluchového, zrakového a tělesného postižení a s ohledem na to se počítá s celodenní asistencí asistenta pedagoga. V některých případech mohou být činnosti asistenta pedagoga rozšířeny i o činnosti jiných profesí, převážně nižšího zdravotnického personálu, spojené s přesuny a zajištěním stravy, pokud žák vyžaduje i speciální zdravotnické úkony. Obsah učiva je i zde obvykle upraven a informace o tom je zanesena do individuálního vzdělávacího plánu žáka. Hodnocení výsledků je taktéž modifikováno. Žáci s příznými podpůrnými opatřeními 4. stupně mohou být vzděláváni ve speciálních školách. Škola vzdělávající žáka s příznou podporou ve 4. stupni získává taktéž finanční podporu od státu (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření 5. stupně představují vyšší míru podpory v oblasti organizace, forem výuky a obsahu probírané látky s přihlédnutím k reálným možnostem konkrétního žáka. Opatření v pátém stupni jsou přiznávána v případě žákova středně těžkého či těžkého mentálního postižení, často v kombinaci s dalším postižením. Pokud je žák vzděláván v prostředí běžné školy, je i tam obsah výuky často upraven podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální. I u žáka s podporou v 5. stupni je vždy vypracován individuální vzdělávací plán. Ve výuce je žákovi nápomocen asistent pedagoga. S ohledem na žakovu případnou potřebu činností a úkonů zdravotně-sociální povahy je možné přizvat i pracovníka sociálních služeb či příslušný zdravotnický personál (např. některé zdravotnické úkony vykonávané zdravotní sestrou z agentury domácí péče financované resortem zdravotnictví, případně v působnosti resortu MPSV). U žáka s příznými podpůrnými opatřeními v 5. stupni je v případě potřeby, pokud je na základě zdravotního stavu nebo rozhodnutí lékaře nutná výuka v domácím prostředí, zajišťována výuka pedagogy školy nebo pracovníkem speciálně-pedagogického centra. Finanční podpora škoje je přiznána i v případě 5. stupně podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

2.5 Specifika inkluzivní edukace žáků s postižením zraku

Za žáky s postižením zraku můžeme ze speciálně-pedagogického hlediska považovat takové žáky, kteří i po optimální korekci (medikamentózní, chirurgické, brýlové apod.) stále mají v běžném životě problémy se získáváním a zpracováváním informací zrakovou cestou – tedy například se čtením čerhotisku nebo zrakovou orientací v prostoru (Vitásková, Ludíková, Souralová, 2003).

Podle postižených zrakových funkcí se může jednat o žáky:

- se sníženou zrakovou ostrostí,
- s omezením zorného pole,
- s poruchami barvocitu,
- s poruchami akomodace (s refrakčními vadami),
- s poruchami zrakové adaptace,
- s poruchami okohybné aktivity,
- s poruchami hloubkového (3D) vidění.

U těchto jedinců i navzdory využití všech dostupných možností terapie, korekce, reedukace a kompenzace trvale zůstává zrakové vnímání omezeno ve srovnání s jedinci bez zrakové vady (nepatří sem tedy žáci, u kterých je při použití běžných brýlí nebo kontaktních čoček zraková vada dostatečně kompenzována). Podle úrovně závažnosti se zraková postižení kategorizují na několik stupňů slabozrakosti a nejzávažnější postižení pak představuje praktická nebo úplná nevidomost. Zatímco žáci s lehkou slabozrakostí bývají už tradičně vzděláváni převážně v běžných školách, ti se závažnějšími stupni zrakového postižení byli přednostně zařazováni do škol speciálních – dnes se však můžeme setkat v prostředí běžných škol i s nimi.

Úspěšná a efektivní edukace žáků s postižením zraku vyžaduje zejména využívání různých forem kompenzace. Nejčastěji se jedná o širokou škálu speciálních pomůcek. Vedle optických nebo digitálních přístrojů a speciálních počítačových pomůcek jsou v některých případech dobře využitelné i pomůcky velmi jednoduché, a přitom dostatečně účinné – např. kontrastní fixy se silnou stopou, vhodné kombinace barev usnadňující zrakové vnímání, barevné fólie apod. Informační bariéru u žáků nevidomých lze kompenzovat také pomocí Braillova hmatového písma (existuje např. i jeho varianta pro zápis notového záznamu) a samozřejmě formou audionahrávek (včetně stále oblíbenějšího formátu audioknih). Je také důležité dodržovat některé zásady pro úpravu prostředí (v závislosti na typu a stupni zrakového postižení), např.:

- dostatek světla (při vzdělávání slabozrakých žáků – tak, aby mohli maximálně využívat zrakové vjemy);
- přiměřená (pokojová) teplota (potřebná pro optimální schopnost hmatového vnímání – tedy především u žáků s těžkým postižením zraku anebo nevidomých);
- omezení hluku (pro nerušené sluchové vnímání a orientaci, která výrazně pomáhá kompenzovat omezené nebo chybějící vnímání zrakové);
- vhodnou úpravu prostoru (pro bezpečný pohyb a snadnou orientaci je nezbytné odstranit zejména rizikové překážky – např. věci položené na zemi, pootevřená dvířka skříněk nebo zásuvky stolků, neoznačené schody nebo nízké překážky v cestě apod.; úpravu prostoru je také třeba udržovat stabilně beze změn).

Žáci s těžkým postižením zraku mají omezenou možnost situačního a náhodného učení v běžném sociálním prostředí, které je obvykle velice významným

aspektem ve výchově, vzdělávání a osobnostně-sociálním rozvoji. Proto je školní a mimoškolní edukační prostředí velmi významné z hlediska nenásilné a přirozené přípravy těchto žáků na zvládnání běžných situací v další životní cestě (Wolffe, Sacks, 2005).

Protože žáci s těžkým postižením zraku používají jako hlavní kompenzační smysl sluch, dochází u nich častěji např. k intenzivnímu rozvoji hudebních schopností a s tím pak souvisí i jejich volnočasové preference (hra na nástroj, zpěv atd.) a někdy také budoucí studijní a profesní zaměření.

2.6 Specifika inkluzivní edukace žáků s postižením sluchu

Sluchové postižení vzniká v důsledku poškození (organické nebo funkční vady) v kterékoli části sluchového analyzátoru, příp. sluchové dráhy anebo sluchových center. Přestože okolí často předpokládá opak (sluchové vady nejsou totiž výrazně zjevné), sluchové postižení je považováno za jedno z nejzávažnějších postižení vůbec. Jeho závažnost vyplývá především z toho, že:

- způsobuje výraznou komunikační bariéru (v případě vrozených vad sluchu je od počátku narušen vývoj řeči, omezené slyšení znamená omezenou schopnost porozumění ostatním atd.);
- způsobuje deficit v orientačních schopnostech (člověk se závažným postižením sluchu je odkázán pouze na zrakovou orientaci omezenou prakticky na rámec zorného pole);
- znamená výraznou psychickou zátěž (při výrazné ztrátě sluchu se někdy hovoří až o jakémsi „vězení ticha“);
- zapříčiňuje omezení sítě sociálních vztahů (především kvůli omezeným možnostem komunikace);
- může mít negativní vliv na vývoj myšlení, které vychází z řeči (rozvoj myšlení je spojen s rozvojem vnitřní řeči, který je u vrozeně neslyšících jedinců velmi limitovaný a odlišný) (Slowík, 2016).

Podle stupně (intenzity) sluchové ztráty mohou být jedinci s postižením sluchu:

- **nedoslýchaví**
(a to lehce, středně, středně těžce nebo těžce),
- **neslyšící**,
- **ohluchlí**.

Závažnější je ztráta sluchu vzniklá prelingválně (tedy před dokončením vývoje řeči – cca před 7. rokem věku dítěte) než ta, ke které došlo až později (postlingválně), kdy už dítě dokáže komunikovat běžnou řečí a má rozvinuté komunikační kompetence potřebné pro kontakt s běžným sociálním okolím.

K účinné kompenzaci někdy postačují sluchadla, kterých existuje hned několik různých typů a variant (analogových nebo digitálních – např. kapesní, závěsná, brýlová, zvukovodová nebo kanálová). Zcela odlišnou

technologii pak nabízí **kochleární implantáty**, které elektricky stimulují přímo sluchový nerv tak, aby byl vyvolán sluchový vjem. Nelze je však využít zdaleka u každého – zaleží na věku, typu sluchové vady a řadě dalších faktorů. Kochleární implantace je také finančně i zdravotně náročný zákrok vhodný pro relativně velmi úzkou skupinu dětí neslyšících nebo těžce nedoslýchavých klientů, nejčastěji skupinu dětí (Souralová, Langer, 2003).

Důležitou edukační zásadou je už od raného dětství využívat u dětí s těžkým postižením sluchu co nejbohatší škálu podnětů pro ostatní smysly, aby se tak maximálně snížilo riziko podnětové deprivace, která u těchto dětí vždy nastává (Vágnerová, 2004). Vedle léčebné rehabilitace (např. indikace sluchadla nebo voperování kochleárního implantátu) je u jedinců se sluchovým postižením důležitá také rehabilitace sociální – tedy překonávání komunikačních bariér a dostatek příležitostí pro zapojení do běžných aktivit nejlépe v rámci běžné vrstevnické skupiny a v běžném prostředí.

Vrozeně neslyšící jedinci používají obvykle jako základní komunikační systém (a jako svůj mateřský jazyk) znakovou řeč – resp. český znakový jazyk. Ten je svébytným a plnohodnotným jazykem založeným především na pohybovém kódu, a tedy zcela odlišným od běžné češtiny (která je pro neslyšícího v podstatě cizím jazykem). Jedinci nedoslýchaví anebo ti, kteří ztratili sluch postlingválně, obvykle komunikují běžnou řečí a odezíráním. Předpokladem je schopnost srozumitelně používat mluvenou řeč a odezírat z úst druhého člověka, což je mimořádně náročné. S odezírajícím žákem je nutné mluvit pomalejším tempem, používat jednoduché věty a známá slova, správně a výrazněji artikulovat, udržovat optimální interpersonální vzdálenost (cca 1–4 m). Především obličej mluvčího musí být dostatečně osvětlen a pomáhají také podpůrné komunikační prvky (mimika a gestikulace). Schopnost koncentrace při souvislém odezírání výrazně klesá po 15–20 minutách (u mladších dětí je kratší); odezíráním je totiž možné přímo zachytit vždy pouze část sdělení (přibližně 30–40 % výpovědi), zbytek musí odezírající domýšlet z kontextu, a existuje zde proto velké riziko neporozumění (pochopení smyslu a obsahu sdělení je třeba pravidelně ověřovat vhodnými otázkami).

Doplňkově se při komunikaci s lidmi s postižením sluchu používá také **daktylní (prstová) abeceda**, psaní nebo kreslení apod. (vhodné je využívat tzv. totální komunikaci – tedy kombinaci všech komunikačních metod tak, abychom se s dotyčným co nejlépe dorozuměli).

Označení „žák se sluchovým postižením“ není zcela totožné s termínem „neslyšící žák“. Podle zákona o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (zákon č. 384/2008 Sb.) se totiž za neslyšící považují pouze osoby, které ohluchly před rozvinutím mluvené řeči a u nichž velikost a charakter sluchové vady neumožňuje plnohodnotný rozvoj mluvené řeči, a dále osoby později ohluchlé a nedoslýchavé, které samy po-

važují znakovou řeč za primární formu své komunikace. Využívání pohybu a dalších neverbálních projevů jako hlavního komunikačního kódu je u jedinců s těžkým postižením sluchu (resp. neslyšících) dobře uplatnitelné např. také při dramatických aktivitách (pantomima).

2.7 Specifika inkluzivní edukace žáků s narušenou komunikační schopností

Narušená komunikační schopnost znamená postižení jedné nebo více rovin jazykového projevu (Lechta, 1990; Peutelschmiedová, 2003) – jedná se o roviny:

- foneticko-fonologické (výslovnosti a zvukové stránky řeči);
- lexikálně-sémantické (slovní zásoby a porozumění významu slov);
- morfologicko-syntaktické (gramatiky a stavby vět);
- pragmatické (používání řeči ke komunikaci v sociálním prostředí).

V praxi se můžeme u žáků setkat s postižením celkového vývoje řeči a symbolických funkcí (např. vývojová dysfázie), narušením plynulosti nebo tempa řeči (koktavost, breptavost), narušením zvuku řeči (huhňavost), neurotickými vadami řeči (např. elektivní mutismus), vadami výslovnosti (dyslalie, dysartrie), příp. i s poruchami hlasu (dysfonie).

Logopedická intervence nemusí být vždy stoprocentně úspěšná a vést k rychlému odstranění řečových vad (zejména u jedinců s kombinovaným postižením, pervazivními poruchami apod.). V případech přetrvávajícího výrazného narušení komunikačních schopností, kdy dorozumívání běžnou řečí není u konkrétního jedince na dostatečně srozumitelné a sociálně použitelné úrovni, je možné využívat také různé metody alternativní a augmentativní komunikace (Peutelschmiedová, 2003). Ty pak nahrazují běžnou řečovou komunikaci anebo ji rozšiřují o další podpůrné prvky (pohyby, gesta, obrázky apod.). V takových případech má dotčený žák právo na využívání alternativní komunikace i v rámci svého vzdělávání (ve škole i při mimoškolních aktivitách).

2.8 Specifika inkluzivní edukace žáků s tělesným postižením

Žáci s pohybovým nebo jiným tělesným postižením anebo se závažným chronickým postižením jsou považováni za skupinu nejlépe akceptovanou v rámci inkluzivního vzdělávání. Souvisí to s tím, že i celková společenská integrace takto postižených osob je relativně snazší oproti případům lidí s jinými druhy postižení (Vágnerová, 2004). Jde o skupinu velmi pestrou – od žáků s vrozenými a vývojovými vadami (např. DMO, tělesné malformace, rozštěpové vady) až po následky úrazů nebo závažných onemocnění (např. amputace končetin nebo jejich částí, poranění páteře apod.) (Vítková, 2003). Omezení pohybu může

mít formu částečného ochrnutí (tzv. parézy), anebo ochrnutí úplného (tzv. plegie). Tito jedinci pak mohou používat pro usnadnění pohybu opěrné pomůcky (hole, berle) nebo ortopedický vozík (mechanický či elektrický, které se od sebe výrazně liší, pokud jde o způsob manipulace a také hmotnost a rozměry).

Mezi nejnámější chronická onemocnění, se kterými se můžeme u žáků setkat, patří epilepsie (jako nejčastější záchvatové onemocnění), metabolická onemocnění (např. diabetes), stále častěji také onkologická onemocnění. Bývají obvykle spojena s určitými (někdy i závažnými) riziky, ovšem při účinné udržovací léčbě a respektování nezbytných omezení a režimu jsou rizika většinou minimalizována a přílišné omezování takového žáka z důvodu nadbytečných obav je pak více handicapujícím faktorem než onemocnění samotné.

I v procesu edukace je důležité zajistit pro jedince s pohybovým omezením zejména potřebnou úroveň bezbariérovosti a osobní asistenci – vždy ale jen v nezbytně nutné míře, aby nedocházelo k vytváření neadekvátní závislosti jedince na pomoci druhé osoby a naopak aby byla podporována maximální míra jeho samostatnosti a nezávislosti. Důležité je podporovat u těchto žáků vytváření zdravého sebevědomí a sebepojetí především v období puberty a adolescence, kdy se učí obstat v konkurenci, hledají smysl života a ujasňují si vlastní identitu, která je u každého člověka silně svázána také s tělesností (resp. tělesněním). Tělesné postižení omezuje a mění vnímání vlastního tělesného obrazu a omezena je také zkušenost prostředí, kterou ostatní běžně získávají pohybem (Vítková, 2003). Silně se v tomto období může projevovat i rozpor mezi *ambicemi* žáka s postižením a jeho reálnými možnostmi a schopnostmi limitovanými právě v důsledku jeho postižení. **Komplexní rehabilitace** proto musí být zaměřena mimo jiné také na oblast seberealizace, širších sociálních kontaktů, fyzického i kulturního rozvoje (včetně např. uměleckých anebo i sportovních aktivit). Vycházíme přitom ze skutečnosti, že potřeby osob se zdravotním postižením jsou v podstatě stejné jako potřeby ostatních vrstevníků, pouze jejich naplňování vyžaduje často neobvyklé postupy a prostředky (Slowík, 2016).

2.9 Specifika inkluzivní edukace žáků s mentálním postižením

Mentální postižení je samo o sobě poměrně obtížně definovatelné. Nejčastěji je popisováno jako stav, jenž se projevuje během vývoje, souvisí s omezeným vývojem myšlení a je charakteristický zejména snížením schopností, které vytvářejí celkovou úroveň inteligence, tedy schopností poznávacích, komunikačních, motorických a sociálních. Mentální retardace se může a nemusí vyskytovat ve spojení s jinými psychickými nebo tělesnými obtížemi (WHO, 2006). Příčinou je vždy závažné organické a funkční poškození mozku, které se odráží nejenom ve snížené úrovni rozumových schopností (intelektu), ale promítá se do celé osobnosti

člověka ve všech jejích vrstvách. Kvantitativně měřitelné složky intelektu (vyjadřované většinou zjištěnou hodnotou IQ), na které se obvykle klade největší důraz, zachycují ve skutečnosti pouze část skutečné inteligence a osobnosti lidského jedince (např. vůbec nezahrnují složku emoční inteligence vyjadřovanou emočním kvocientem – EQ), a v praxi se proto můžeme setkávat s případy jedinců, u kterých se i přes výrazně podprůměrnou hodnotu IQ projevuje např. múzické nadání (nejčastěji např. v hudební nebo výtvarné oblasti) a jejichž výkon je v těchto směrech zcela srovnatelný s intelektově průměrnými nebo i nadprůměrnými vrstevníky.

Klasifikace mentálního postižení (resp. mentální retardace) rozlišuje čtyři orientačně vymezené základní stupně podle závažnosti: lehký, střední, těžký a hluboký. Konkrétní projevy tohoto postižení jsou značně individuální, ale obecně bývá charakteristická snížená schopnost učit se, doprovázená také nižší kapacitou paměti a současně intenzivnějším procesem zapomínání. Je proto velmi důležité u těchto jedinců již fixované znalosti a dovednosti opakovat a udržovat prakticky v průběhu celého života. Typická je také zvýšená emocionalita, která v některých případech svým způsobem kompenzuje deficit racionální složky osobnosti. Spontánní a otevřené reakce těchto jedinců pak často racionálně založené okolí překvapují a někdy svou neočekávaností zvyšují míru jejich handicapu ve skupině a ve společnosti.

2.10 Specifika inkluzivní edukace žáků s poruchami autistického spektra

Poruchy autistického spektra patří mezi **pervazivní poruchy** a jsou typické především tzv. autistickou triádou symptomů – tedy problémy v interpersonální komunikaci, omezenou schopností navazovat vztahy a zvláštnostmi ve vnímání okolního světa. Navenek se projevují jakousi chorobnou uzavřeností, časté jsou také určité typické projevy v chování (stereotypní pohyby, činnostní rituály, sebepoškozování nebo extrémní reakce na běžné podněty) (Vágnerová, 2004).

Mezi poruchami autistického spektra poněkud vyniká *Aspergerův syndrom*, který nebývá spojen s mentálním postižením – naopak se u takových jedinců dokonce může vyskytovat nadprůměrný intelekt nebo alespoň některé výjimečné izolované schopnosti (např. paměťové, kombinační, matematické apod.), které však tito lidé obvykle nedokážou dobře využít v praktickém životě.

V edukaci a osobnostním rozvoji žáků s poruchami autistického spektra se osvědčuje především **strukturované učení** a na něm založené kognitivně-behaviorální techniky. Využívá se při tom prvků pravidelnosti (předvídatelného režimu), strukturovaného prostředí (bez rušivých vlivů), strukturovaných instrukcí, grafické podpory formou jednoduchých

symbolických obrázků (piktogramů) apod. Velmi specifické bývají také některé múzické projevy jedinců s poruchami autistického spektra (např. kresba, hra na rytmické nástroje apod.).

2.11 Specifika inkluzivní edukace žáků se specifickými poruchami učení a chování

Specifické vývojové poruchy učení představují různorodou skupinu poruch projevujících se především obtížemi při nabývání a užívání tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítání – ale také hudebních nebo výtvarných dovedností), a to u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu. Příčinou nejsou snížené rozumové schopnosti ani nedostatek snahy, lajdáctví nebo sociální zanedbání či podnětová deprivace (tedy patologie rodinného prostředí). Naopak je možné tyto poruchy učení nezřídka diagnostikovat i u žáků s mimořádným nadáním (hovoříme pak o tzv. dvojí výjimečnosti). Příčiny nejsou vždy zcela jasné – vedle drobných deficitů ve funkci CNS bývá za hlavní faktor považována genetická dispozice a v některých případech není jednoznačná příčina vůbec identifikována (Zelinková, 2005). Mezi typické projevy patří velké rozdíly a výkyvy ve výkonech v různých oblastech dovedností (např. v určitých školních předmětech žák podává výrazně zhoršený výkon, který neodpovídá úrovni jeho celkového nadání). Jednotlivé poruchy jsou obecně známé především pod názvy označujícími konkrétní postižené dovednosti – tedy **dyslexie** (porucha čtení), **dysgrafie** (porucha psaní), **dysortografie** (porucha pravopisných dovedností), **dyskalkulie** (porucha matematických dovedností), **dyspraxie** (porucha motorických schopností), **dysmúzie** (porucha hudebních schopností) nebo **dyspinxie** (porucha výtvarných schopností). Podobným způsobem (i když pod jinými názvy) je většina těchto poruch klasifikována rovněž v mezinárodním diagnostickém přehledu (WHO, MKN-10).

V edukačním procesu bývají tyto poruchy nejvíce zřetelné v mladším školním věku, v němž je také nutná nejvyšší míra podpory takových žáků. Později jsou využívány především různé kompenzační přístupy (podle typu konkrétních poruch a symptomů). V převážné většině případů jsou specifické vývojové poruchy učení spojeny s poruchami pozornosti, příp. i s hyperaktivitou (syndromy ADD nebo ADHD) – edukační strategie by proto měly být vždy založeny na zklidnění, pravidelnosti, rytmu, častějším střídání aktivit, ale také toleranci výkyvů nálad nebo respektování některých obtížně ovlivnitelných zvláštností v chování žáka (impulzivita apod.).

2.12 Specifika inkluzivní edukace žáků se sociálním a sociokulturním znevýhodněním

U žáků se sociálním nebo sociokulturním znevýhodněním je nutné diferencovat příčiny, které odlišují sociálně či psychicky podmíněné poruchy chování od jiných typů poruch sociální adaptace a výchovných patologií. Děti, které vyrůstají v sociálně nebo sociokulturně znevýhodněném prostředí, se často potýkají s charakteristickými problémy, jako jsou např.:

- frustrace základních potřeb (primárních, emočních, vztahových atd.),
- silný bezprostřední vliv sociálně patologických jevů,
- deviace v hodnotovém systému a etice,
- absence životních jistot a cílů i sociálního zakotvení,
- přijímání neadekvátních rolí (deviace v sebepojetí),
- ztížené podmínky seberealizace a sociální integrace.

Žáci z menšinových etnických skupin nebo z rodin s odlišným kulturním a sociálním zázemím se také nezdávkou setkávají s mnoha předsudky a leckdy i s přímými projevy rasismu, xenofobie a následně se šikanovali. Právě vzhledem k různým formám sociální izolace a diskriminace mají pak takoví jedinci přirozenou tendenci setkávat se a komunikovat především sami mezi sebou a vytvářet tak *minoritní subkulturu* spojenou mnohdy i s rizikovým chováním (Slowík, 2016). Inkluzivní vzdělávání vycházející z prosociálních (resp. etických) hodnotových základů proto může už v období dětství a dospívání zásadně zmírnit tyto negativní stimuly a pomáhat při vytváření pozitivní individuální struktury hodnot všech žáků i na základě jejich osobní vztahové zkušenosti.

Umělecké a jiné kreativní činnosti, které odpovídají zájmům dětí a baví je, mohou být velmi dobrou sociálně integrační aktivitou a jsou u této skupiny často efektivně využívány jako součást primární prevence, ale i reedukačních a resocializačních metod. Jsou také silným prvkem v rámci interkulturní a multikulturní výchovy.

2.13 Význam a možnosti rozvoje žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v esteticko-výchovných a uměleckých oblastech

Múziké aktivity jsou jednou z oblastí života, v níž bývají jedinci se zdravotním nebo i sociálním a sociokulturním znevýhodněním obvykle nejméně handicapováni. Ze speciálně-pedagogického hlediska je možné v přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami hovořit o využívání prvků speciálních terapií (např. arteterapie – resp. artefiletiky, muzikoterapie, dramaterapie atd.) využitelných nejen při edukaci, ale i při volnočasových a zájmových aktivitách s cílem podporovat jak rozvoj schopností komunikace, sebevyjádření a seberealizace, tak i kooperace s dalšími jedinci, tedy rozvíjení sociálních kompetencí těchto žáků. Podpora směřuje přes stoupající abstraktní úroveň od vnímání k představám, a nakonec až k myšlení

(Müller, 2005; Pipeková, Vítková, 2001). Spolu s edukačním významem mají tyto aktivity také smysl terapeutický ve smyslu sociálně-terapeutické podpory společenského začleňování.

Z hlediska speciálně-pedagogických terapií nemají ani umělecké aktivity nikdy jako primární cíl dosažení vysoké úrovně uměleckého výsledku (např. bezchybná hudební interpretace, kvalita výtvarného díla apod.), ačkoliv takový výsledek rozhodně není vyloučen. Tím podstatným je zde především proces kreativní tvorby, příležitost k sebevyjádření, možnost tvořivé reflexe a příp. také spontánní kooperace ve skupině. Forma hry, kterou tyto aktivity většinou využívají, navíc poskytuje bezpečný prostor bez obav ze selhání (hra je v režimu „jako“ a nehrozí při ní fatální důsledky), umožňuje prakticky neomezené opakování zkoušení (návčik) a při skupinové kooperaci vymezuje pravidla vzájemné interakce (např. nezbytné reciproční spolupráce, bez které by nebylo možné hru realizovat). Společně s výraznějším zapojením emocí a využíváním přirozeného osobního potenciálu každého jednotlivce se právě v tomto typu činností otevírá vhodná edukační cesta k rozvoji i těch žáků, kteří jsou jinak třeba výrazně limitováni svým zdravotním postižením anebo jiným typem odlišnosti.

3/ Prameny a literatura

- BARBUTO, R.; BIGGERI, M.; CIANI, F.; GRIFFO, G. From formal to substantive citizenship – the role of capability. In HVINDEN, B.; HALVORSEN, R. *Active Citizenship for Persons with Disabilities – Current Knowledge and Analytical Framework – A Working Paper*. Oslo: Oslo and Akershus University College, 2013, s. 73–96.
- BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.
- BARLETT, H. *The Common Base of Social Work Practice*. Washington: National Association of Social Workers, 1970.
- BICKENBACH, J. E.; CHATTERJI, S.; BADLEY, E. M.; ÜSTÜN, T. B. Models of Disablement, Universalism and the International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. *Social science & medicine*, 1999, 48(9). ISSN 1173-1187. [online]. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953698004419%20%20bib10-accessdate=26>. [cit. 28. 9. 2018].
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus, 2007. ISBN 80-903598-5-X.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Úmluva OSN o právech dítěte*. 1993.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 2004.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením*. 2010.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 82/2015 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 2015.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. 2016.
- ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*. 2008.
- EVANS, L. *Inclusion*. New York: Routledge, 2007. ISBN 978-1-84312-435-5.
- *International Statistical Classification of Diseases – 10th Revision Version for 2016*. [online].
- Dostupné z: <http://www.who.int/classifications/icd/en/>. [cit. 28. 9. 2018].
- GOODLEY, D. Tales of hidden lives. A critical examination of life history research with people who have learning difficulties. *Disability & Society*, 11(3), 1996, s. 333–348. ISSN 1360-0508.
- INCLUSION IRELAND. *About us. Who We Are and What We Do*. [online]. Dublin: Inclusion Ireland, 2014, s. 1–10. Dostupné z: http://www.inclusionireland.ie/sites/default/files/documents/inclusionirel_about_us.pdf. [cit. 28. 9. 2018].
- KÁŇOVÁ, Š. *Fenomén aktivního občanství v odezvách životů lidí s mentálním postižením v ČR a ve vybraných evropských zemích*. (Dizertační práce). Praha: PedF UK, 2016.
- KRHOVÁ, L. *Úvod do Disability Studies* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. Dostupné z: http://projekty.osu.cz/karp/opory/aktualizovane/02_Uvod_do_Disability_Studies_Opora.pdf. [cit. 28. 9. 2018].
- LEČBYCH, M. *Mentální retardace v dospívání a v mladé dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-2071-4.
- LECHTA, V. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V. a kol. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LOMBARDI, T. P.; KAPPA, P. D. *Inclusion: Policy and Practice*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1999. ISBN 0-87367-820-6.
- MICHALÍK, J.; BASLEROVÁ, P.; FELCMANOVÁ, L. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-57.
- MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1075-3.
- OLIVER, M. *Changing the Social Relations of Research Production. Disability, Handicap & Society*, 7(2), 1992, s. 101–114. ISSN 0968-7599.
- PANČOCHA, K.; SLEPIČKOVÁ, L. *Aktéři školní inkluze. Actors of School Inclusion*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6688-5.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. Speciální pedagogika osob s narušenou komunikační schopností. In RENO-TIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 271–292. ISBN 80-244-0873-2.
- PRIESTLEY, M. (ed.). *Disability and the Life Course: Global perspectives*. Cambridge: University Press, 2001. ISBN 9780521797344
- SHAKESPEARE, T.; WATSON, N. The Social Model of Disability: an Outdated Ideology? In *Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where We Are and Where We Need to Go*. Series: *Research in Social Science and Disability* (2). JAI: Amsterdam and New York, 2001, s. 9–28. ISBN 978-0-762-3077-39
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SOURALOVÁ, E.; LANGER, J. Speciální pedagogika osob s postižením sluchu. In RENO-TIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 271–292. ISBN 80-244-0873-2.
- ŠIŠKA, J. *Mimořádná dospělost*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0992-4.
- TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

- THE ARC. „*What is People First Language?*“, 2016 [online]. Dostupné z: <http://www.thearc.org/who-we-are/media-center/people-first-language>. [cit. 28. 9. 2018].
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VITÁSKOVÁ, K.; LUDÍKOVÁ, L.; SOURALOVÁ, E. *Zefektivnění studia a profesního uplatnění handicapovaných studentů na vysokých školách*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0621-7.
- VÍTEK, J.; VÍTKOVÁ, M. *Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii psychosociální podpory jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na neurologická onemocnění*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-731-5210-9.
- VÍTKOVÁ, M. Integrace dětí s tělesným postižením. In: VALENTA, M. (ed.). *Přehled speciální pedagogiky a školské integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 132–176. ISBN 80-244-0698-5.
- VÍTKOVÁ, M.; PIPEKOVÁ, J. (eds.). *Terapie ve speciálně-pedagogické péči*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-010-7.
- VYSOKAJOVÁ, M. *Hospodářská, sociální, kulturní práva a zdravotně postižení*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0057-9.
- WÁGNEROVÁ, M.; STRNADOVÁ, I.; KREJČOVÁ, L. *Náročné mateřství. Být matkou postiženého dítěte*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN: 978-80-246-1616-2
- WOLFFE, K. E.; SACKS, S. *Teaching Social Skills to Students with Visual Impairments*. New York: AFB Press, 2005. ISBN 0-89128-882-1.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. *The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*. Geneva: WHO, 1980.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. *The International Classification of Impairments, Disability and Health (ICF)*. Geneva: WHO, 2001.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF*. Praha: Grada, 2008.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-800-7.





Taneční a pohybová výchova v inkluzivním vzdělávání

Mgr. Zuzana Kurfiřtová

1/ Inkluze, inkluzivní metody a hodnoty ve vztahu k taneční a pohybové výchově (TPV)

Inkluze se vymezuje jako autonomní pedagogický koncept založený na nové kvalitě přístupu k dětem s postižením – jde o bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech dětí, tzn. heterogenní skupiny žáků, kteří mají různé individuální potřeby (Lechta a kol., 2010).

Základním principem inkluzivní pedagogiky je stejná důležitost všech zúčastněných stran – žáků i učitelů, příp. asistentů pedagoga či dalších pracovníků. Každý z členů nějakého uskupení je plnohodnotným členem, který se může podílet na všem, co se tohoto uskupení týká. Členové se zapojují do „fungování školy“ – jsou aktivně zapojeni do výuky, politiky, komunikace v rámci školy i nad její rámec. Může se jednat např. o návrh učební metody, návrh fungování v rámci kolektivu, návrh aktivity, návrh námětu na taneční zpracování. Dalším důležitým principem je respekt k diverzitě jedinců. Nikdy se v pedagogické praxi neobjeví dva naprosto stejní jedinci, i když se to na první pohled může zdát. Velmi často jde pouze o nepatrné odlišnosti mezi jedinci, které se mohou projevit při tvořivých činnostech během tance. Pro pedagoga je velmi důležité během hodin TPV být hlavně dobrým pozorovatelem, aby mohl „odhalit“, jak si jedinci mohou navzájem pomoci, inspirovat se a podněcovat se k aktivitě. Každá skupina, ať už se jedná o školní třídu nebo partu, se skládá z heterogenních jedinců, z nichž každý může „přispět svou troškou do mlýna“.

V závislosti na diverzitě žáků se mění prostředí (důraz je kladen na jeho podnětnost), materiální vybavení a učební praxe – dochází k odstraňování překážek, a tím k zapojení všech žáků.

V TPV se ukazuje, že je možné využít poznatků o nějakém postižení a hledat nové možnosti, kompenzace. Pokud je např. ve třídě jedinec s tělesným postižením, nemůže vykonávat některé pohyby. Ostatní mu však mohou pomoci najít způsob, jak daný pohyb provést podle jeho možností.

Dále je rozmanitost žáků a jejich schopností využívána k inspiraci pro výuku. Každé postižení má svá specifika, omezení a možnosti, což nás může leccemu naučit. Může se jednat např. o jedince se sluchovým postižením, který navzdory svému postižení dokáže vnímat hudbu daleko intenzivněji a může být pro ostatní motivací či jejich cílem.

S těmito principy může taneční a pohybová výchova velmi dobře pracovat. V TPV nejde o výkon, ale především o rozvíjení schopností a dovedností jedinců v rámci jejich možností, a to jak po stránce fyzické, tak i po stránce psychické.

V TPV, stejně jako v inkluzivním vzdělávání, je důležitá snaha o rozvíjení našich možností, vzájemné tolerance, pomoci a inspirace. K tomu velmi často slouží volná improvizace, její pozorování a hledání jejího smyslu (hodnocení z pohledu tančícího jedince a okolí, které jej pozorovalo).

Během taneční výchovy a různých tanečních aktivit má učitel prostor pozorovat žáky a odhalovat jejich možnosti a pocity, s nimiž může následně pracovat, má prostor reagovat na aktuální individuální potřeby žáků (např. potřeba být momentálně sám, odreagovat se od ostatních starostí).

Tanec velmi často překonává komunikační bariéry, jež mohou být dány postižením jedince či jeho aktuálním rozpoložením.

Mezi základní inkluzivní metody v rámci TPV patří **kooperace**, tedy spolupůsobení jedinců na sebe navzájem při práci na společném projektu se společným cílem (např. vytvoření taneční variace na zadané téma). Další metodou je **partnerská součinnost** – jedná se o druh kooperace mezi dvěma jedinci. Tento druh spolupráce vyžaduje vzájemnou důvěru obou partnerů. V tanečním projevu lze využít i nedůvěru mezi partnery, ale toto není většinou ani pro jednoho příjemné. TPV podporuje **sociální kontakt** skrze různé aktivity. Může se rozvíjet sociální kontakt v různých formách – jedinec vs. kolektiv, partnerský kontakt, jedinec jako součást skupiny či celku. Nedílnou součástí je **individualizace**, a tedy práce s jedincem samotným a jeho potenciálem – ať už pohybovým, citovým či kreativním. Je zde dán prostor pro sebevyjádření, většina žáků se snáze vyjádří skrze pohyb než slovně. S tím velmi úzce souvisí **improvizace**, která může být řízená či volná. TPV pracuje také se **senzomotorickou koordinací**, při níž je potřeba propojit využití smyslů s pohybovou činností těla. Toto úzce souvisí s **objevováním** – svého těla, pohybových možností svých i ostatních, stejně tak prostoru svého i ostatních. Dochází také k rozvoji **sebehodnocení**, a to nejčastěji na základě vnitřního prožitku.

Inkluzivní hodnoty, které z TPV vyplývají, spadají především do kategorie **kultury a vzdělávací praxe**. Z hlediska oblasti kultury se jedná o *sounáležitost se skupinou*, ve školním prostředí jde nejčastěji o školní třídu. *Partnerství* rozvíjené v tanci je také proinkluzivním prvkem. Dochází k rozvoji respektu, tolerance a s tím souvisí i rozvoj *kulturního chování a komunikace*. Toto směřuje k utváření nejen *společenské kultury* (hodnoty, vzorce chování a morálka, jež jsou vhodné a jedinci je přijali za vlastní), ale také *kultury*

školy (vnitřní vztahy, vybudované přístupy a hodnoty ve škole). Tyto prvky posilují *klima třídy*, ale také *školní klima*. Kulturu lze pochopit i v užším pojetí, žák se učí *hodnotit a udělat si vlastní názor* na viděné představení. V oblasti vzdělávací praxe se pak jedná o *zapojování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*, kdy je potřeba si uvědomit možnosti jedinců, možnou míru jejich zapojení, ale zároveň jde o snahu o rozvoj jejich dovedností a schopností. Dále je to *sounáležitost se skupinou ostatních vrstevníků*, jež se dá rozvíjet pomocí různých kolektivních či partnerských aktivit. Podstatnou hodnotou, již si žáci z TPV odnášejí, je *přijímání odlišnosti, tolerance jinakosti*, a tedy jedinečnost a důležitost každého z nás. Dále je to *schopnost vyjádření pocitů a prožitků, schopnost sebehodnocení* v bezpečném prostředí. Dochází také k rozvoji *představitivosti* vyvolané tanečními motivy, hudebním doprovodem, inspirací ostatními žáky. Velmi dobře je to popsáno v charakteristice vzdělávacího oboru (RVP ZV, 2017): „Vytváří trvalé vztahy mezi myšlením, emocemi a fyzickou složkou žáka, harmonizuje jeho fyzický vývoj. Rozvíjí tvořivost, citovost, citlivost a inteligenci těla. Učí vnímavosti vůči prostředí, rozvíjí sociální inteligenci. Na jedné straně učí spontaneitě, na druhé straně sebekázní.“

2/ Inkluze ve vztahu k RVP tanečního oboru

Obecně lze říci, že RVP je osnovou toho, co má žák zvládnout, ale je na pedagogovi, jak si poradí s náplní výuky a jakým způsobem dosáhne očekávaných výstupů u žáků. Pokud je tedy pedagog přesvědčen o vhodnosti inkluzivního vzdělávání, dokáže obsahovou náplň i jednotlivé aktivity a činnosti přizpůsobit všem jedincům tak, aby pro ně byly výzvou a rozvíjely jejich schopnosti a dovednosti.

2.1 Taneční a pohybová výchova v RVP na základních školách

Zpracování vzdělávacího oboru taneční a pohybová výchova (TPV) v RVP ZV poskytuje prostor pro širokou škálu činností, které si sám pedagog může vymyslet/upravit podle skladby svých žáků. Toto je i základním východiskem inkluze – respekt k heterogenitě žáků.

V celém zpracování vzdělávacího oboru TPV je patrná jeho variabilita a zaměření na celistvý rozvoj jedince v rámci jeho možností. Kladen je důraz na propojení fyzické a psychické složky jedince. Očekávané výstupy jsou formulované jako schopnosti a dovednosti, které žák přijme za své a stanou se jeho přirozenou součástí.

Pro lepší představu jsou zde vloženy očekávané výstupy pro oba stupně základní školy.

Očekávané výstupy TPV pro 1. stupeň (RVP ZV, 2017)

Očekávané výstupy – 1. období

Žák

- TPV-3-1-01 rozumí základním pravidlům správného držení těla ve smyslu statickém i kinetickém
- TPV-3-1-02 vnímá a prožívá základní prostorové pojmy a půdorysné dráhy pohybu
- TPV-3-1-03 rozlišuje základní dynamické stupně pohybu
- TPV-3-1-04 rozlišuje základní členění času – vědomě používá různá tempa včetně zrychlování a zpomalování, pracuje s pauzou
- TPV-3-1-05 zvládá základní druhy kroků pro pohyb z místa a dokáže je správně používat
- TPV-3-1-06 navazuje pozitivní partnerské vztahy v malé skupině
- TPV-3-1-07 aktivně vnímá hudební doprovod, reaguje na změny tempa, rytmu, tělem vyjádří hudební melodii, vnímá a vyjadřuje hudební frázování

- TPV-3-1-08 je schopen jednoduché krátké pohybové improvizace vedené pohybovým, hudebním nebo tematickým zadáním
- TPV-3-1-09 přijímá a respektuje pravidla her
- TPV-3-1-10 zvládá základní prvky obratnosti

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

- TPV-5-1-01 vědomě přenáší pravidla správného držení těla do běžného života
- TPV-5-1-02 uplatňuje správné návyky používání svého těla, rozumí pojmu přirozený (správný, zdravý) pohyb
- TPV-5-1-03 vnímá a v pohybu aplikuje základní prostorové vztahy
- TPV-5-1-04 rozlišuje a vědomě používá základní dynamické stupně pohybu
- TPV-5-1-05 vnímá a vyjádří pohybem dvoudobost, třídobost a čtyřdobost
- TPV-5-1-06 slyší a vyjadřuje pohybem jednoduché rytmické modely

Očekávané výstupy TPV pro 2. stupeň (RVP ZV, 2017)

Očekávané výstupy

Žák

- TPV-9-1-01 uplatňuje správné držení těla a dovednost přirozeného pohybu nejen při výuce, ale i v běžném životě
- TPV-9-1-02 vnímá měnící se prostorové vztahy a aktivně vytváří partnerství mezi svým tělem a prostorem
- TPV-9-1-03 navazuje vzájemné vztahy a aktivně spoluvytváří společenství
- TPV-9-1-04 používá své tělo jako nástroj sebevyjádření
- TPV-9-1-05 v improvizaci i tvorbě uplatňuje své vlastní zkušenosti a zážitky

2.2 Taneční obor v RVP na základních uměleckých školách

V RVP ZUV nacházíme větší zaměření na tanec jako umění, přesto jde stále o rozvoj jak fyzické, tak i psychické stránky. Je zde patrná práce s uvědoměním si získaných poznatků a vědomá schopnost je aplikovat v praxi. I zde je možnost pracovat tak, aby byla respektována diverzita žáků. „Každému žákovi – podle míry jeho schopností a zájmu – poskytuje základy odborného vzdělání.“ (RVP ZUV, 2010).

Očekávané výstupy pro oblast Taneční tvorba a interpretace lze upravit tak, aby vyhovovaly inkluzivním hodnotám. Oblast Recepce a reflexe tanečního umění lze ve většině případů také upravit. V některých případech je již toto trochu obtížnější, neboť se zde pracuje např. s odborným názvoslovím, hodnocením zásad postavení těla.

Opět jsou zde vloženy očekávané výstupy pro oba stupně základního uměleckého vzdělávání.

Očekávané výstupy 7. ročníku základního studia 1. stupně (RVP ZUV, 2010)

Taneční tvorba a interpretace

Žák:

- vědomě aplikuje zásady a zákonitosti optimálního postavení těla a jeho jednotlivých částí při pohybu v prostoru, ve skupině, s rekvizitou a při pohybu s partnerem
- orientuje se v dané hudební předloze a dokáže ji vyjádřit pohybem, interpretuje zadaný pohybový úkol
- uplatňuje bezprostřední emocionální a pravdivý projev s osobitým a účelově pojatým využitím potenciálu jemu dostupné techniky pohybu
- rozpoznává, kultivuje a respektuje svá specifika
- tvořivě přistupuje ke ztvárnění hudebních i nehu-debních podnětů
- podílí se na tvorbě taneční kompozice
- spolupracuje s ostatními ve skupině a účinně se zapojuje do nejrůznějších interpretačních i tvůr-čích činností

Recepce a reflexe tanečního umění

Žák:

- uvědomuje si principy prováděného pohybu a uplatňuje je ve svém pohybovém vyjádření
- vnímá a identifikuje charakteristické znaky práce s pohybem v různých oblastech tanečního umění
- hodnotí dodržování zásad optimálního postavení těla při provádění pohybových úkolů
- hodnotí vlastní projev realizovaný v rámci taneč-ního vystoupení a jeho přípravy
- vnímá a hodnotí komunikační obsah choreogra-fického díla
- užívá základní odborné názvosloví

Očekávané výstupy 4. ročníku základního studia 2. stupně (RVP ZUV, 2010)

Taneční tvorba a interpretace

Žák:

- provádí pohybové úkoly větší technické a obsahové náročnosti v různých oblastech tanečního umění

- při improvizaci používá techniku z různých oblastí tanečního umění a dbá na čistotu jejího provedení
- uvědomuje si svůj pohyb v čase a prostoru, vnímá vnější a vnitřní prostor
- používá improvizaci k hledání osobitého pohybového vyjádření jako základu pro autorskou tvorbu
- tvoří individuálně nebo ve skupině vlastní choreografie s využitím všech získaných pohybových dovedností
- zapojuje se při scénickém řešení choreografického díla (návrzích kostýmů, osvětlení, rekvizit apod.)

Recepce a reflexe tanečního umění

Žák:

- vnímá neoddělitelnost vztahů mezi intelektuální, emocionální a fyzickou stránku člověka
- užívá odborné názvosloví a pojmosloví z oblasti techniky pohybu a taneční tvorby
- vnímá a hodnotí choreografické dílo, diskutuje o něm a své názory, myšlenky a postoje vyjadřuje na základě promyšlených argumentů
- hodnotí vlastní přístup k tvorbě a realizaci společ-ného choreografického díla

3/ Taneční obor ve formálním i neformálním vzdělávání

3.1 Taneční a pohybová výchova v předškolním vzdělávání

Začátky pohybové výchovy jsou patrné už v útlém dětství. K systematickému rozvíjení dochází od nástupu do mateřské školy (tzn. od 3 let dítěte). „Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována.“ (RVP PV, 2018).

Přestože taneční a pohybová výchova není v RVP PV specifikována jako samostatný vzdělávací obor, přirozeně se prolíná všemi činnostmi, které děti v mateřských školách dělají, a to v jednotlivých vzdělávacích oblastech: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. „Učební aktivity probíhají především formou nezávazné dětské hry“ (RVP PV, 2018).

V rámci RVP PV se jedná o širokou nabídku aktivit. Jedná se o lokomoční pohybové činnosti (pohyb z místa, v prostoru – činnosti spojené s chůzí, během, skákáním apod.), nelokomoční pohybové činnosti (pohyb na místě – změna polohy těla, pohyb jen danou částí těla apod.) a další činnosti (např. různé hry, turistika). Právě lokomoční pohybové činnosti jsou dětem velmi přirozené, neboť při nich mohou zkoumat nejen své možnosti, ale také své okolí. Při nelokomočních pohybových činnostech je potřebné velké soustředění dětí, neboť je jejich podstatou „být neustále v pohybu a nejlépe všude“.

Pohybové činnosti jsou často provázané s manipulačními úkony, kdy děti pracují s jednoduchými předměty. Toto se také velmi často využívá při dramatické výchově (např. při scéně, kde vypravěč říká, co postavy dělají, a ony to dělají i ve skutečnosti).

V předškolním vzdělávání jsou taneční a pohybové aktivity velmi často propojeny s mluveným slovem (např. říkanky spojené s pohybem), zpěvem (např. písnička s tanečkem), hrou na tělo (např. tleskání, dupání), instrumentálním doprovodem (např. doprovod vyprávěné pohádky) či reprodukováním hudebním doprovodem. Dochází tak k multisenzoriálnímu vzdělávání dětí.

Důležitou součástí předškolního vzdělávání dětí jsou také činnosti relaxační a odpočinkové, při nichž opět může být využito prvků taneční a pohybové výchovy (např. relaxace v lehu na zádech a na základě příběhu vytváření představ o svém těle a pocitů). Během ta-

kovýchto aktivit je vhodné zapojit také rozhovory či společnou konverzaci, kdy mají děti vyjádřit své pocity a myšlenky. Pro některé může být obtížné pocity a myšlenky vyjádřit slovy, proto by měly mít děti prostor pro vlastní podobu vyjádření (např. tancem, hudbou, kresbou). I v předškolním vzdělávání může tedy taneční a pohybová výchova plnit funkci komunikační. Tím přispívá i k rozvoji sociálních vazeb a sociálního citění.

Rozvoj tanečních a pohybových dovedností přispívá k vývoji dítěte po stránce fyzické, ale i po stránce psychické.

3.2 Taneční a pohybová výchova v základním vzdělávání

Mezi povinné předměty na základní škole patří tělesná výchova, která je zaměřena především na pohybovou výchovu. Nicméně je již v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) zahrnuta mezi doplňujícími vzdělávacími obory i taneční a pohybová výchova (TPV), a to od roku 2010, čímž došlo k obohacení vzdělávacího obsahu Umění a kultura. V některých případech je hodinová dotace pro TPV brána z dotací tělesné výchovy, čímž žákům nepřibývají hodiny pohybu. Je patrné úsilí o dotaci z jiných disponibilních hodin, aby tak žákům přibyl pohyb. Výuku tohoto oboru je možné realizovat také jako nepovinný předmět.

V tělesné výchově je patrné kladení důrazu na pohybovou složku, a tedy důrazu na fyzickou složku pohybu. Psychické složce zde není věnována dostatečná pozornost.

Naopak TPV pracuje jak se složkou fyzickou, tak i se složkou psychickou. „TPV nezahrnuje úzce účelové činnosti zaměřené na dosažení taneční techniky a výsledných pohybových tvarů. Nezaměřuje se na prvenství, rychlost, výsledek, úspěch, ale nabízí soustředění, sebepoznávání, úctu k druhým, radost a potřebu pečovat o společně sdílený prostor. TPV je chápána jako tvůrčí umělecká činnost, která je prostředkem ke znovuobjevování těla, jeho možností a citlivosti, k sebepoznávání a rozvíjení vyjadřovacích schopností neverbálním způsobem. Jedním z hlavních úkolů je podněcování k samostatné tvůrčí činnosti.“ (RVP ZV, 2017).

TPV je rozdělena do čtyř oblastí: Objevování svého místa, Rozvíjení inteligence těla, Původnost/originalita, Vytváření společenství.

Podstatou oblasti Objevování svého místa je hledání a poznávání prostoru, a to jak prostoru svého vlastního těla, tak i prostoru okolního, tzn. prostředí. Jedná se tedy o pohybové činnosti, které vedou k pocitu poznání a uvědomění si vlastního těla v kontextu okolního prostředí. Dochází také k tomu, že si jedinec uvědomuje svou jedinečnost, ale také sounáležitost s okolím, s celkem.

Oblast Rozvíjení inteligence těla se zaměřuje na činnosti, které vedou k rozvoji individuálního přirozeného prožívání pohybu, jež je dáno odlišnými fyzickými i psychickými předpoklady každého jedince.

Oblast Původnosti/originality usiluje o rozvoj jedinečného vyjádření každého žáka, čímž dochází k rozvoji jeho osobnosti.

Poslední oblast Vytváření společenství zahrnuje činnosti, které zprostředkovávají prožitek sounáležitosti a sdílení. Tím dochází k podpoře sociální interakce.

3.2.1 Tělesná výchova a taneční a pohybová výchova na 1. stupni základní školy

Tělesná výchova

Tělesná výchova staví na předpokladech a získaných dovednostech v předškolním vzdělávání.

Učivo korespondující s očekávanými výstupy je rozděleno do tří oblastí – Činnosti ovlivňující zdraví, Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností, Činnosti podporující pohybové učení.

V první oblasti učiva (Činnosti ovlivňující zdraví) je kladen důraz na správné návyky spojené s pohybem (např. režim, příprava, uklidnění po zátěži, správné držení těla, bezpečnost, hygiena, vhodné oblečení a obuv).

Druhá oblast učiva (Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností) se zabývá konkrétním pohybovým a dovednostním materiálem (např. pohybové hry, základy gymnastiky, atletiky, rytmické a kondiční formy cvičení pro děti, turistika, pobyt v přírodě, plavání, lyžování, bruslení).

Třetí oblast (Činnosti podporující pohybové učení) usiluje o správnou organizaci, vhodné zásady chování a jednání, pravidla činností.

Taneční a pohybová výchova

Učivo TPV je rozděleno na Pohybovou přípravu, Prostorové cítění, Vzájemné vztahy, Pohyb s předmětem, Pohybové a taneční hry, Hudbu a tanec, Improvizaci. Pohybová příprava je zaměřena na rozvoj tělesné/fyzické stránky. Dochází k rozvoji práce s tělesným těžištěm (nachází se přibližně ve výšce 2. křížového obrátle), postavením dolních a horních končetin, s pohybem trupu. Rozvíjí se nejen svalový aparát, ale také hybnost kloubního systému.

Učivo Prostorového cítění pracuje s uvědoměním si vlastností prostoru, s dráhou pohybu v rovině i prostoru. Zároveň pracuje s prožitkem z činností spojených s vnímáním prostoru.

Oblast Vzájemných vztahů pracuje nejen se vztahy rovnocennými, ale také se vztahy dominance a subdominance. Vzájemnost vztahů si lze uvědomit v různých uskupeních (např. dvojice, čtveřice, kruh, řada) a v různých způsobech držení. Dochází k budování důvěry a vzájemnému porozumění.

Učivo oblasti Pohyb s předmětem využívá předmět jako zdroj/impulz k pohybu. Žáci se učí pracovat s náčiním – jsou využívány poznatky, které se získávají při manipulaci s daným náčiním (např. s míčem, švihadlem, stuhou).

Pohybové a taneční hry jsou základem umělecké činnosti. Jedná se o hry, které pracují s psychickými procesy, různými vlastnostmi či stavy, s formováním charakteru, hry učící senzomotorické koordinaci, hry, jež motivuje hudba, předmět, hry spojené se zpěvem, hry prostorové.

V oblasti Hudba a tanec jde o naslouchání hudbě, které podněcuje k pohybu. Žák se stává mezičlánkem mezi hudbou a tancem. Skrze hudbu žák vnímá rozdílnost rytmu, melodie, dynamiky. Může hudbu vnímat jako podpůrnou složku svého pohybu, tzn. inspiruje se jí k pohybu, respektuje její vlastnosti, nebo ji může vnímat jako prostředek k vyjádření opaku, tedy nerespektuje její vlastnosti.

Oblast Improvizace poskytuje žákům pocit absolutní svobody projevu jak fyzické, tak psychické.

3.2.2 Tělesná výchova a taneční a pohybová výchova na 2. stupni základní školy

Tělesná výchova

Tělesná výchova na 2. stupni základní školy (ZŠ) je rozdělena do identických oblastí učiva, jako je tomu na 1. stupni. I zde učivo koresponduje s očekávanými výstupy, jež staví na získaných dovednostech z prvního stupně ZŠ.

První oblast (Činnosti ovlivňující zdraví) se zaměřuje na význam pohybu pro zdraví a prohlubování znalostí z prvního stupně ZŠ – např. rovnoměrné zatížení, různá cvičení (průpravná, kompenzační, vyrovnávací, relaxační), hygiena a bezpečnost při různých pohybových činnostech.

V druhé oblasti učiva (Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností) se staví na dovednostech získaných na 1. stupni. Dochází k prohlubování pohybových dovedností v oblasti pohybových her, gymnastiky, atletiky, turistiky a pobytu v přírodě, plavání, lyžování/snowboardingu, bruslení.

Třetí oblast (Činnosti podporující pohybové učení) již více pracuje s tělocvičným názvoslovím, stále se pracuje s organizací prostoru, pravidly, zásadami chování a jednání. Dochází i ke vzdělávání v historii a současnosti sportu.

Taneční a pohybová výchova

Stejně jako TPV na 1. stupni je i učivo TPV na 2. stupni rozděleno do velmi obdobných oblastí: Pohybová průprava, Prostorové cítění, Vzájemné vztahy, Pohyb s předmětem, Hudba a tanec, Improvizace a tvorba.

V Pohybové přípravě je kladen důraz na přístup k vlastnímu tělu vzhledem ke změnám v době dospívání, cvičení svalové i kloubní pohyblivosti, cvičení pohybové paměti s obtížnějšími pohybovými vazbami.

V oblasti Prostorového cítění dochází k práci s tělesným těžištěm, která podněcuje k pohybu po prostoru. Dochází k uvědomění si svého těla ve vztahu k prostoru.

V oblasti Vzájemných vztahů se pracuje ve složitějších obměnách vztahu partnerství, dominance a subdominance, využívá se volných seskupení a schopnosti vyjádřit vzájemné vztahy bez přímého tělesného kontaktu, který je mnohdy v době dospívání pro jedince nepřijemný.

Učivo oblasti Pohyb s předmětem staví na již získaných dovednostech. Předmět slouží jako prostředek k porozumění vlastnímu pohybu či k pozorování předmětu a poznávání jeho vlastností.

Oblast Hudba a tanec podporuje rozbor hudby k vytvoření jednoduché taneční variace/kompozice. Je dán prostor pro vlastní volbu hudební skladby, včetně současné hudební tvorby.

Poslední oblast Improvizace a tvorba nyní poskytuje již složitější náměty (příběh, hudba). V této oblasti je prostor pro reflexi odlišných postupů tvorby ostatních a zároveň je kladen důraz na respektování autorství.

3.3 Taneční obor v základních uměleckých školách

V základním uměleckém vzdělávání je taneční výchova také zaměřena na rozvoj tělesné/fyzické a duševní/psychické stránky. V RVP pro základní umělecké vzdělávání jsou očekávané výstupy specifikovány na konci 7. ročníku 1. stupně a na konci 4. ročníku 2. stupně. Vzdělávací obsah je rozdělen do dvou vzájemně provázaných oblastí – Taneční tvorba a interpretace, Receptce a reflexe tanečního umění.

Oblast Taneční tvorba a interpretace poskytuje prostor pro seznámení se základy různých tanečních technik. Získané poznatky technik aplikovaných v pohybu slouží jako způsob komunikace. Žáci rozvíjejí a kultivují koordinační, silové a vytrvalostní schopnosti. Jsou seznamováni s dopady fyzické zátěže na organismus.

V oblasti Receptce a reflexe tanečního umění žák rozvíjí své schopnosti porozumět obsahu uměleckého díla, hodnotit ho a chápat taneční umění v souvislostech (pohyb a umělecký projev).

Mimo základní umělecké školy nabízí kroužky taneční výchovy domy dětí a mládeže, střediska volného času nebo jsou tyto kroužky nabízeny v rámci mateřských či základních škol.

4/ Složky taneční výchovy

4.1 Charakteristika tance a taneční výchovy

Tanec je odedávna prostředkem k vyjádření a realizace jedince či skupiny. V dnešní době to platí ještě více. Společně s hudbou patří k nejtypičtějším prostředkům sebevyjádření a už odnepaměti zaujímá důležité místo a funkci v životě člověka (Čížková, 2005). Zvláště pro současnou společnost je patrná nezbytnost lidské svobody a realita denního prožitku. Právě takovouto funkci má tanec a všechny taneční styly (Jebavá, 1998).

Lidské činnosti můžeme rozdělit na dvě skupiny, a to na činnosti přírodní a kulturní. Tanec spadá do činností kulturních (Rey, 1947). Lze rozlišit různé druhy tance – např. lidový, společenský, scénický. Nicméně je potřeba si uvědomit, že se v současnosti vyvíjejí nové taneční styly a jsou různé styly, jež si berou z každého stylu něco.

Tanec je ve své podstatě součástí života každého člověka už od dětství, je stejně přirozený jako hra (Payneová, 1999). Každý člověk se rodí s určitým tanečním talentem, záleží pak na něm, jestli ho nadále rozvíjí či nikoliv. Každý pohyb je protkán řadou tanečních projevů, které jsou spojeny s určitým výrazem (Jeřábková, 2004).

Každému člověku je vrozena touha po pohybu, avšak nejvíce převažuje v dětství. Skrze tanec se u jedinců rozvíjí vnitřní citlivost, vnímavost, představivost, hudební, prostorové i kolektivní cítění a probouzí se tvořivost (Jeřábková, 2004).

„Pohyb dokáže člověka uvolnit, rozproudit, přináší dobrou náladu. Člověk může pohybem říci vše, i věci, které jinak sdělit nelze.“ (Vaňharová, 1997). Nástrojem tance se stává lidské tělo, jež je zároveň i nositelem výrazu (Landischová, 2007).

Tanec může poskytnout jedincům možnost, jak uvolnit napětí, vyjádřit sebe sama, realizovat sebe sama.

Tanec poskytuje tanečnickovi různé prožitky – motorický, sensorický, asociativní (Rey, 1947). Jinými slovy, skrze fyziologický pohyb působí tanec na naše smysly a každý pohyb něco znamená a následně vyvolává další pohyb. Každý tanečník během tance vyjadřuje nějaký vnitřní prožitek. Tyto své prožitky se pak snaží přenést na diváky, již zhlédnuté vnímají jako estetický zážitek. Takový zážitek je souborem jednotlivých aspektů – kinestetický aspekt (pocitování polohy těla v prostoru), vizuální aspekt, auditivní aspekt, taktilní aspekt, olfaktorický aspekt (Landischová, 2007).

Tanec poskytuje tanečnickům prostor k tomu, aby se projevili jako individuality, nebo jako skupina. Toto je ovlivněné především vybraným tématem, které zároveň ovlivňuje zvolený pohybový materiál, a tím i celou choreografii. Každý jedinec má svůj vlastní nezaměnitelný pohybový výraz (Vaňharová, 1997).

Tanec je charakteristický svou pomíjivostí, neboť jej nemůžeme zachytit, např. jako hudbu v podobě zápisu na notovém papíře. V současnosti existuje možnost zachytit tanec na video, avšak ani to není naprosto trvalé médium. Zároveň zde chybí možnost záznamu jednotlivých pohybů – např. odkud pohyb vychází, čím je veden, jaká je jeho motivace.

Mezi základní taneční prvky patří rytmus. Rytmus má jakýkoli pohyb, ať už je provázen tichem, mluveným slovem (toto je převzato od primitivních kmenů) nebo hudbou. Jakmile je rytmus umocněn nějakou hudbou, melodií, může tanečník využít „veliké bohatství výrazových možností kombinováním síly, trvání, výšky a barvy tónů.“ (Siblík, 1917). Pokud tanečnicka zvolená hudba či melodie nezaujme, nebude schopna ji pohybově ztvárnit.

„Funkce hudby je při pohybové a taneční výchově mnohotvárná a během výchovné práce nabývá různých podob.“ (Jeřábková, 2004). Je potřeba, aby si člověk, zvláště pak pedagog, uvědomil, jaké možnosti daná hudba nabízí, a aby dokázal rozkrýt co nejvíce významů, jež hudba poskytuje. „Hudba dává základní emotivní zážitek, který přetváříme v pohyb – napomáhá tak podstatně k tomu, aby pohyb nebyl samoučelný, ale byl vždy vyjádřením určitého vnitřního pocitu.“ (Jeřábková, 2004).

Důležitým prvkem v taneční výchově je využití improvizace, protože právě ta dokáže odhalit jedincovy pohybové dispozice, jeho temperament, motivaci a momentální stav. Zároveň můžeme o jedinci získat i velmi důvěrné informace, s nimiž pak pedagog musí vhodně naložit. Z toho vyplývá, že je tanec „komplexem komunikačních symbolů a může srozumitelně reprezentovat segmenty psychického života.“ (Čížková, 2005).

Tanec si dává za cíl vytvoření nového svébytného díla, a to ve spojení s hudbou či jiným doprovodem (Rey, 1947).

Taneční výchova usiluje o harmonický pohyb – tedy pohyb „kultivovaný, vytvářený z vnitřního pocitu, z radosti z pohybu samého, z určité představy, z hudebního zážitku“ (Jeřábková, 2004). V tanci nejde pouze o práci s tělem, ale i o práci s myslí a duší.

Taneční výchova vede jedince „k získání správného držení a pohybu těla vzhledem k anatomickým a fyziologickým možnostem každého dítěte“ (Jeřábková, 2004). Pohyb je vždy veden v přímé souvislosti tělesného pohybu s vnitřní citlivostí. Toto je doplněno o představivost a vnímání hudby.

Tanec má dvě základní složky – složku technickou a složku výrazovou. V taneční výchově pedagogové usilují o to, aby se tyto dvě složky navzájem doplňovaly a umocňovaly (Jeřábková, 2004). Taneční projev je pro každého osobitým vyjádřením a nikdo by do něj neměl být nucen. Prostředkem k tanci je tělo, které má své vlastní limity, a skrze tanec a pohyb našeho těla vnímáme určité pocity.

4.2 Složky pohybu a taneční výchovy

„Pohyb je běžný a tvarově nejzajímavější, vnější projev lidského těla, krása pohybu je nekonečná ve své variabilitě, kdy jedinec dokáže schopnost přizpůsobit se dané objektivní skutečnosti.“ (Jebavá, 1998).

Můžeme rozlišit dvě základní skupiny pohybů – pohyby stylizované, mající pevný a jasný tvar, jsou rytmicky i prostorově upřesněny, a nestylizované, nemající určený přesný průběh, tvar, je zde dán prostor pro tanečnickou fantazii (Kröschlová, 2002).

Dvěma základními složkami taneční výchovy je složka fyzická a složka psychická. Obě složky spolu souvisí a mají mezi sebou vztah. Fyzická složka taneční výchovy je realizována skrze tělo jedince, jenž se pak pohybuje pomocí svalů v určitém prostoru a čase. Psychickou složkou rozumíme jedincovy emoce a myšlenky, které se projevují i navenek v podobě výrazu a exprese. V taneční výchově se usiluje o synergii fyzické a psychické složky.

Nejdůležitější složkou pohybu je **lidské tělo**, které je předpokladem pohybu, je různě variabilní a nabízí různou míru pohybových možností. Každý pohyb je prováděn v určitém **čase**. Časový úsek, který pohyb zabere, záleží nejen na samotném pohybu, ale i na jedinci, jenž ho provádí. Pohyb je vázán na **prostor**, a to jak na prostor vnější – projev pohybu navenek, tak i na prostor vnitřní – cítění pohybu uvnitř těla. K vyvolání jakékoli pohybové reakce je potřeba **impulz**. Pro jednotlivé pohyby využíváme různou **váhu a sílu**, což způsobuje různou náročnost pohybu. Impulz v kombinaci s váhou a silou vytváří různou **dynamiku** pohybu. **Rytmus a rytmizace** zprostředkovávají střídání a průběh pohybů. Každý pohyb je prováděn s nějakým záměrem a vyžaduje určitou svalovou spolupráci, jedná se tedy o **účelnost a přesnost** pohybu. **Napětí a uvolnění** svalů dodávají pohybu jeho plynulost, pohyb plyne ve vlnách. **Technická zdatnost** reprezentuje schopnost provést náročnější pohyby. Každý pohyb má svou **ladnost**, lehkost provedení. Pohyb je provázen určitým **pocitem** a danou **myšlenkou**, jež jsou vlastní každému jedinci. Každý pohyb má nějaký **výraz a expresi**, a to jak ve tváři, tak i v těle.

5/ Taneční a pohybová terapie a tělesná výchova

5.1 Taneční a pohybová terapie

Taneční a pohybová terapie se v současnosti těší velkému zájmu a oblibě. Dochází v ní k propojení psycho-terapie a zážitků a zkušeností z tance. Je to expresivní terapeutický postup, v němž dochází k propojení tělesnosti a duševna jedince.

Jedná se o terapeutickou aktivitu, která má „široké spektrum uplatnění, protože se může vhodně přizpůsobovat potřebám“ jedinců (Dosedlová in Müller, 2005). Tuto terapii lze tedy využít u jedinců s různými typy znevýhodnění či postižení.

V taneční terapii, jde „o prohloubení sebepoznání skrze pohyb, o zlepšení tělesného sebepojetí, o výraz emocí, které nebyly ještě verbalizovány nebo jen s obtížemi, o rozšíření sociálních kontaktů“ (Dosedlová in Müller, 2005).

Taneční a pohybová terapie využívá pět základních principů – celkové chápání osobnosti, zrcadlení psychiky v pohybu, rovnocennost vztahu terapeuta a klienta, odhalování nevědomí prostřednictvím pohybu, ocenění hodnoty tvořivé improvizace (Landischová, 2007). „Terapeutický proces tanečního projevu je schopen projevit a odhalit duševní rovnováhu uvnitř i vně našeho organismu. Pohybová terapie využívá slova jako stimulace, mimiku k uvolnění napětí.“ (Jebavá, 1998). Z toho plyne důležitost pohybu, ale také důležitost našeho motivu k pohybu. To vyústí v nějaký pocit a prožitek.

V taneční a pohybové terapii je důležitý jakýkoliv pohyb, nezáleží na jeho kvantitě či kvalitě, „není zde kladen důraz na estetičnost pohybu, ale na výpověď, kterou o sobě každý člověk svým pohybem činí“ (Čížková, 2005).

„Mezi teoretická východiska tanečně-pohybové terapie patří například studie týkající se neverbální komunikace.“ (Čížková, 2005). Více než 90 % komunikace tvoří právě komunikace neverbální, která je oproti slovům pravdivější a lépe kopíruje lidské prožitky a emoce. „Tanec odhaluje především citový stav člověka, proto je nutné hledat vazbu na pohyb, který vyjadřuje a odráží specifickou hladinu duševního rozpoložení člověka.“ (Jebavá, 1998, s. 11). To nám může odhalit skrytá lidská tajemství, bolesti či problémy. Tanec překračuje jazykové bariéry (Jebavá, 1998).

Využívanou technikou je také focusing. V této technice jde o porozumění vlastnímu prožívání (Hájek, zdroj Čížková, 2005). Focusing se zabývá tělesnými ohnisky,

kteří mají souvislost s tělesnými pocity, jimž odpovídají jevy v psychické rovině.

Každý má svůj body-image, tzn. představu o vlastním těle. Pro terapeuta či pedagoga je důležité zjistit, jakou představu mají jeho klienti. „Představa, jakou má každý jedinec o svém těle, je neoddelitelná od jeho představy sebe sama jako osobnosti.“ (Čížková, 2005).

Taneční terapie si klade za cíl podporu jedince při jeho vnímání a prožívání pohybu. Zároveň usiluje o uvědomění si vlastního těla, přijetí ho za své, ochotu podílet se sám na procesu změny zlepšení pohybových možností.

Taneční terapeut volí techniku, pomocí které chce u klienta dosáhnout změny. Vybrat může z několika tanečních a pohybových technik: improvizace, moderní tanec, balet, lidový tanec, pantomima, jazz, afro tanec, etnický tanec, kreativní tanec (Landischová, 2007).

5.1.1 Principy taneční a pohybové terapie

Taneční a pohybová terapie se zakládá na principu, „že mezi pohybem a emocemi je vztah.“ (Čížková, 2005). Tělo je přitom expresivním prostředkem. Je třeba si uvědomit, že každý pohyb má svou motivaci a je doprovázený nějakým pocitem. Ne vždy je však klient schopen s tímto pocitem pracovat, proto je nutné, aby si toto terapeut uvědomoval a pracoval s tímto poznatkem.

„Při taneční a pohybové terapii mohou nevědomě navozené pohybové reakce vést k asociacím ranějších událostí a k jejich novému prožití.“ (Payneová, 1999). Terapie se zakládá na přirozených pohybech (vzhledem k motorickému vývoji dítěte), při nichž si jedinec uvědomuje pocity, které jsou s pohybem již spjaté, prohlubuje je a vytváří nové pocity spojené s tímto pohybem.

Taneční terapie vychází z poznatku, že pohyb ovlivňuje i vývoj řeči, sociálně přijatelné chování a kognitivní dovednosti člověka (Payneová, 1999).

Taneční terapie se zakládá především na tvořivé taneční improvizaci a s tím souvisejícími volnými pohybovými asociacemi (Payneová, 1999). Tělo a mysl jsou vzájemně propojené a působí na sebe. Jde tedy o terapii, při níž se zároveň pracuje s pohybem a osobním prožitkem.

Taneční a pohybová terapie pracuje s místem a prostorem. To by mělo být pro klienta příjemné. Pokud je

to možné, může si ho klient vybrat sám. Neméně důležitá je práce s dechem. Samotné dýchání také ovlivňuje naše tělo v prostoru – při nádechu dochází k rozšíření našeho těla a při výdechu dojde k jeho zmenšení v prostoru (Gräffová, 1999). V taneční terapii je důležité uvědomit si vnitřní fungování našeho těla a jeho hranice.

Každý pohyb je vyvolán nějakým impulzem, který je potřeba si uvědomit. Impulzy jsou propojeny s dotykem, který může být impulzivní, nebo klidný. „Ruče jsou našimi nástroji tvoření a ukazování, ale i dávání a přijímání.“ (Gräffová, 1999). Dotyk lze realizovat i jinou částí těla než jen rukama.

„Při tanci je tělo – jako čidlo, prostředek a vykonavatel – schopné věci znovuprožívat tím, že přijímá kineestetické, rytmické a sociální podněty a reaguje na ně.“ (Payneová, 1999). Díky tanci lze rozvíjet schopnost vyjádřit své pocity, myšlenky a chování. „Rozšiřování pohybového slovníku je zejména důležité u lidí, jejichž život jim přináší omezené množství podnětů.“ (Lan-dischová, 2007).

Podle Čížkové (2005) je potřeba, aby si terapeut uvědomil tato základní východiska: tělo a mysl jsou v neustálé vzájemné interakci, pohyb reflektuje osobnost, záleží na vztahu terapeuta a klienta, pohyb může být projevem nevědomí, improvizace má sama o sobě terapeutický účinek.

Taneční terapie využívá expresivní pohyb s jeho individuálními odlišnostmi, které jsou pro každého jedince specifickým osobnostním rysem a stylem. Z tohoto pohybu je divák schopný vyčíst aktuální stav tanečnicka.

„Pohybovou změnou v tanečně-terapeutickém procesu nazýváme takovou změnu, která znamená obohacení pohybového repertoáru jednotlivce, tedy jeho možností vyjadřování sebe sama pohybem.“ (Čížková, 2005). Jakýkoliv poznatek, i ten nejmenší, i ta nejmenší změna je pokrokem, jenž přispívá k rozvoji jedince.

„Tanečně-pohybová terapie nepracuje pouze se vztahem těla k emocím a učení, ale také využívá těla a tance jako přesného komunikačního prostředku.“ (Čížková, 2005). To je pro jedince s postižením velmi důležité. K pokroku mnohdy vede i verbalizace, kdy jsou tělesné prožitky převedeny do slov. Však ne vždy je toho klient schopen.

5.2 Tanec jako umění vs. taneční a pohybová terapie

„Taneční a pohybová terapie se vyvinula z výuky tance a pohybu ve skupinách lidí se speciálními potřebami“ (Payneová, 1999). Je zde tedy patrné propojení mezi tancem jako uměním a taneční a pohybovou terapií. Taneční terapie se při svém vzniku opírala o tanec jako umění. Postupně se od sebe tyto dva směry začaly více odlišovat.

Jako společný znak můžeme jmenovat prostředek pohybu, jímž je tělo. S tělem souvisí i ostatní základní jednotky – čas, prostor, energie nebo síla (Payneová, 1999).

Velmi jasný rozdíl je v cílech těchto dvou směrů. Tanec jako umění usiluje např. o představení, řekněme o estetický prožitek. Taneční terapie má jako hlavní cíl rozvíjení jedince, kdy nejsou podstatné „taneční dovednosti a technika, taneční vzdělání a umělecký výkon“ (Payneová, 1999). Avšak vedlejším produktem taneční terapie může být i představení.

Pro taneční terapii je důležitý vnitřní prožitek a vytvoření vztahu ke svému tělu. Tanec jako umění působí především vnějším prožitkem (ze strany diváka), vztah k vlastnímu tělu se u tanečnicka předpokládá.

5.3 Taneční a pohybová terapie ve vztahu k tělesné výchově

V současnosti se v rámci inkluze na běžných školách setkáváme se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Taneční a pohybová terapie pozitivně působí nejen na tyto jedince, ale prospívá všem ostatním, i pokud se zaměříme na třídní kolektiv jako celek (jde např. o vzájemné vztahy, toleranci, spolupráci, vzájemné porozumění a přijetí).

Základem jak taneční a pohybové terapie, tak i tělesné výchovy ve školách je pohyb. To dává velký prostor pro zapojení taneční a pohybové terapie právě do výuky tělesné výchovy.

Taneční a pohybová terapie neusiluje o bezchybnost a přesnost pohybu, ale o jakoukoliv kvantitu či kvalitu pohybu. Zejména v dnešní době je vhodné zapojovat prvky taneční a pohybové terapie, která poskytne žákům možnost relaxace, prostor pro práci s emocemi, uvědomění si vlastního těla a méně děti stresuje, protože není zaměřena na výkon.

V rámci výuky tělesné výchovy je tedy vhodné čerpat z taneční a pohybové terapie, která je velmi variabilní a celkově rozvíjí pohyb. Aktivita a techniky z tanečně-pohybové terapie mohou žákům odhalit, jak správně daný pohyb vést, jaká je jeho dynamika atd., a tím mohou být úspěšní v hodinách tělesné výchovy (např. při skoku do dálky). Prvky taneční a pohybové terapie mohou být pro některé žáky se speciálními vzdělávacími potřebami takovým pohybem, který je pro ně vhodný nebo možný.

6/ Tanec a bazální stimulace

Koncept bazální stimulace je využíván především při práci s jedinci s těžkými formami zdravotního postižení. Právě tanec a taneční terapie jsou jednou z oblastí, kde můžeme uplatnit některé prvky bazální stimulace.

Podstatou konceptu bazální stimulace je rozvoj osobnosti a elementárních schopností jedinců s postižením. Jedná se o „vědecký pedagogicko-ošetrovatelský koncept, který podporuje v nezákladnější rovině lidské vnímání, komunikaci a pohybové schopnosti“ jedince (Kroupová a kol., 2016). Tanec a taneční výchova pracují s mimickými a gestickými znaky. Prostřednictvím tance dochází ke komunikaci na dvou úrovních – jednak mezi jednotlivými tanečníky; jednak mezi tanečníky a obecně.

Nejdůležitější myšlenkou konceptu je vnímání jedince v jeho tělesné a duševní jednotě. Základními prvky konceptu jsou pohyb, vnímání, komunikace. „Prostřednictvím pohybu a vnímání se vytvářejí tělesné zkušenosti, které jsou neoddelitelné od naší osoby a jsou neoddelitelně spojené s lidskou interakcí.“ (Vítková in Müller, 2005). Profesorka Anna Hogenová uvádí filozofický termín „tělesnění“ – souvislost osobnosti člověka s okolním prostředím a světem skrze tělesné uvědomování a tělesné projevy. Toto jsou východiska i pro taneční a pohybovou terapii, která je též založena na vnímání jedince jako celku těla a duše a následně na jejich rozvíjení. Dochází k rozvoji pohybového slovníku, který bude moci klient pak využít v běžném životě. Skrze koncept bazální stimulace jedinci zprostředkováváme a prohlubujeme především tělesné zkušenosti, jež by jinak vzhledem ke svému postižení nezískal.

Taneční terapie i koncept bazální stimulace jsou vhodné pro velké množství klientů – s tělesným či duševním postižením, s mentálním postižením, pro jedince s postiženým vnímáním.

Obě terapie, taneční terapie i bazální stimulace, usilují o celkový rozvoj jedince, díky němuž dojde k postupné redukci závislosti jedince na pomoci z jeho okolí, a to v oblasti lokomoce, komunikace a vnímání. Tanec poskytuje multisenzorický rozvoj díky využití:

- zrakového vnímání – propojení pohybu s pohybem okolí,
- sluchového vnímání – doprovod tance skrze hudbu či melodii,
- hmatového vnímání – kontaktnost v tanci.

Jak v bazální terapii, tak i v tanci nejsou potřeba žádné speciální pomůcky či přístroje, avšak přesto lze různé pomůcky využít (polohovací zařízení, míče, stuhly, šátky, gumy, tyče apod.) – dle kreativity terapeuta.

Cílem bazální stimulace i taneční terapie je „podpora uvědomění si vlastní identity, umožnit jedinci orientaci na svém těle a následně v jeho okolí a zprostředkovat mu komunikaci s okolním světem“ (Fialová, Hanáková in Hájková, 2009). Jde tedy o rozvoj komplexnosti těla a duše, tzv. „tělesnění“.

Bazální stimulace využívá iniciální dotek. „Je to dotyk, podle kterého má mít postižený člověk první možnost poznat, že s ním bude nyní někdo komunikovat, něco dělat, i případně kdo.“ (Procházková in Hájková, 2009). Doteky využíváme ke stimulaci k činnosti a zároveň ke komunikaci. Je též důležité, aby jedinci vnímali své tělo skrze vlastní doteky. „Jde o komunikaci, která se u lidí s těžkou poruchou vnímání vztahuje pouze na základní obsah: prožívat sama sebe, poznávat své tělo a jeho hranice, vnímat nejbližší okolní svět a seznamovat se s ním, vnímat lidi okolo, cítit přítomnost druhého člověka.“ (Procházková in Hájková, 2009). S doteky pracuje i tanec, při němž zprostředkovávají komunikaci, stimulují k činnosti, dávají podněty a možnosti zažít nové zkušenosti.

„Tanec splňuje důležitou funkci v oblasti sociální, neboť podporuje vazby s různě postiženými skupinami populace a často slouží jako podpůrná terapie k uvolnění tenze, k seberealizaci handicapovaného jedince.“ (Jebavá, 1998). Stejně tak bazální stimulace má důležitou funkci v oblasti sociální.

Základními prvky bazální stimulace jsou somatická, vestibulární a vibrační stimulace. Lze také využít i další prvky, kterými jsou zraková a sluchová stimulace, čichová a chuťová stimulace, komunikační a sociálně-emocionální stimulace (Vítková in Hájková, 2009).

6.1 Somatická stimulace v taneční terapii

Somatická stimulace je v tanci nejvyužívanější z konceptu bazální stimulace. Jedná se o tělesné vnímání, čímž získáváme vjemy z povrchu těla i z vnitřního prostředí organismu. K tomu je využíván již zmiňovaný dotek se svými funkcemi.

Při somatické stimulaci nedochází pouze k práci se samotným tělem, ale lze využít různé pomůcky, které mohou zprostředkovat další pocity či zkušenosti.

Velmi důležitým prvkem somatické stimulace je polohování. Tanec též pracuje s různými polohami. Nejčastěji využívanými polohami jsou: poloha vleže na zádech či na břiše, poloha na boku, poloha zádech, na břiše či na boku s oporou o předloktí, poloha vsedě,

poloha v kleku na čtyřech, poloha ve vzpřímeném kleku, polohy ve stoji, přenášení a nošení. Polohování podporuje ovládání pohybů hlavy a těla.

Už samotná poloha navozuje určité pocity, které mohou být příjemné, či nepříjemné nebo nezvyklé. Můžeme tak pracovat i na posouvání vlastních hranic, kdy se nedržíme pouze v hranicích svých možností, ale jdeme i za ně.

Somatická stimulace pracuje s pohybem vycházejícím ze středu těla a procházejícím tělem až do končetin. Stejně tak je tomu v tanci.

6.2 Vestibulární stimulace v taneční terapii

Vestibulární stimulace podporuje rovnovážné ústrojí, prostorovou orientaci a vnímání pohybu. „Vestibulární podnět zprostředkovává člověku s těžkým postižením informaci o poloze v prostoru, o pohybu celého těla v prostoru.“ (Vítková in Hájková, 2009). Jedná se o orientaci danou gravitací (Vítková in Müller, 2005). Tento princip hojně využívá i tanec, který pracuje jednak s prostorem vlastního těla, jednak s prostorem v našem okolí, např. ve velkých sálech, v přírodě, v malém ohraničeném prostoru, na židli.

Podněty vestibulární stimulace působí na stabilitu a držení těla. To poskytuje klientům vjemy, jež budou moci opět využít ve svém životě. Stejně tak je tomu u tance, který jedince stimuluje v prostoru, orientaci a ve vnímání vlastního těla vzhledem k okolnímu prostoru.

Tanec pracuje nejen s místním prostorem, ale také s prostorem časovým. Ten nabízí možnost volby délky trvání pohybu, v jakém sledu budou pohyby následovat, jaká mezi nimi bude pauza atd.

6.3 Vibrační stimulace v taneční terapii

Při pohybu vnímáme nejen povrch těla, ale i vnitřek – kostru. K navození tohoto vjemu se využívá vibrační stimulace, kdy „použití vibrace po délce těla navodí intenzivní pocit v nosných částech těla a kloubech“ (Vítková in Hájková, 2009). Člověk bez znevýhodnění či postižení tyto zkušenosti a pocity vnímá při stání, chůzi apod. (Vítková in Müller, 2005). U jedince s postižením (především tělesným) je možné těchto vjemů dosáhnout masáží. Vibrační stimulace je v taneční terapii využívána hlavně při rozcvičení, zcitlivění těla a při dozrívání pohybů a uvolňování těla. Vibrace může jak poskytnout tělesné vjemy, tak i zprostředkovávat vnímání směru. Směrová vibrace v tanci se využívá v podobě hudby, melodie či dalších zvuků (např. hlasu spolutanečníků).

6.4 Zraková a sluchová stimulace v taneční terapii

„Při zpracování sluchových a zvláště zrakových podnětů je třeba disponovat v protikladu ke smyslům blízkým k tělu značně komplikovanou rovinou vědomí.“ (Vítková in Hájková, 2009). Zvukové podněty jsou běžně kombinované s pohybem či dotykem. To poskytuje jedinci s postižením multisenzorický vjem. To je v tanci běžná praxe, neboť je slovní pokyn doprovázen i ukázkou nebo navedením do pohybu dotykem, aby si všichni, včetně jedinců se znevýhodněním či postižením, dokázali pod slovním pokynem představit i jeho realizaci. Tím vznikne slovně-pohybový spoj, jež následně budou moci využívat.

6.5 Komunikační a sociálně-emocionální stimulace v taneční terapii

„Rané formy komunikace mají charakter stimulace. Dospělý stimuluje dítě svou mimikou a vzbuzuje jeho pozornost speciálním zabarvením hlasu.“ (Vítková in Hájková, 2009). Přestože malé dítě či jedinec s postižením nerozumí mluvené řeči, vnímá barvu hlasu a další jeho kvality. Proto je potřeba, aby si rodiče, pedagogové a vůbec všichni uvědomili, že je potřeba na ně mluvit, a to za jakékoliv situace. Práci s hlasem lze využít i v tanci – podle melodie, hlasitosti může klient poznat, jak má pohyb provádět – jaký bude mít rytmus, náboj, plynulost apod. Obdobně je tomu při práci s hudbou.

„Všechno naše snažení směrem k těžce postiženému dítěti, naše doteky, naše pohyby a jeho vnímání ústí do emotivního zabarvení všech těchto zkušeností, z kterých vzniká sociální zkušenost.“ (Vítková in Müller, 2005). Právě tuto stimulaci umožňuje tanec, a to především proto, že se nejčastěji pracuje ve větší skupině lidí, v níž se všichni navzájem poznávají. Tím se následně utvářejí vztahy, prohlubují sociální a emocionální vazby.

7/ Prameny a literatura:

- ČÍŽKOVÁ, K. *Tanečně-pohybová terapie*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-547-7.
- DOSEDLOVÁ, J. *Taneční terapie*. In: MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: UPOL, 2005, s. 200–222. ISBN 80-244-1075-3.
- FIALOVÁ, I.; HANÁKOVÁ, M. *Bazální stimulace při všestranném rozvoji osobností dětí a žáků s těžkým postižením v prostředí základní a mateřské školy*. In: HÁJKOVÁ, V. a kol. *Bazální stimulace, aktivace a komunikace v edukaci žáků s kombinovaným postižením*. Praha: Somatická společnost, o. s., 2009, s. 45–55. ISBN 978-80-904464-0-3.
- GRÄFFOVÁ, Ch. *Koncentrativní pohybová terapie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-63-4.
- JEBAVÁ, J. *Kapitoly z dějin tance a možnosti terapie*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-620-1.
- JERÁBKOVÁ, J.; CVEKLOVÁ, B. *Taneční příprava*. Praha: NIPOS-Artama, 2004. ISBN 80-7068-181-0.
- KRÖSCHLOVÁ, E. *Jevištní pohyb: herecká pohybová výchova*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra autorské tvorby a pedagogiky, 2003. ISBN 80-7331-910-1.
- KROUPOVÁ, K. *Slovník speciálně-pedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
- LANDISCHOVÁ, E. *Teorie a praxe arteterapie: taneční a výtvarné formy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, s. 29–49. ISBN 978-80-7290-297-2.
- LECHTA, V., ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- PAYNEOVÁ, H. *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-213-0.
- PROCHÁZKOVÁ, L. *Role doteku při komunikaci s těžce postiženými jedinci*. In: HÁJKOVÁ, V. a kol. *Bazální stimulace, aktivace a komunikace v edukaci žáků s kombinovaným postižením*. Praha: Somatická společnost, o. s., 2009, s. 111–121. ISBN 978-80-904464-0-3.
- REY, J. *Jak se dívat na tanec*. Praha: Vyšehrad, 1947.
- SIBLÍK, E. *Tanec: projev života a umění*. Praha: Unie, 1917.
- VAŇHAROVÁ, M. *Rozvoj tvořivosti v tělesné výchově a moderní taneční techniky*. In: *Tvořivostí učitele k tvořivosti žáka*. Brno: Paido, 1997, s. 121–123. ISBN 80-85931-47-8.
- VÍTKOVÁ, M. *Metoda bazální stimulace a její využití při edukaci žáků s těžším postižením a s více vadami*. In: MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: UPOL, 2005, s. 223–251. ISBN 80-244-1075-3.
- VÍTKOVÁ, Marie. *Využití konceptu bazální stimulace při vzdělávání žáků s těžkým a souběžným postižením více vadami*. In: HÁJKOVÁ, V. a kol. *Bazální stimulace, aktivace a komunikace v edukaci žáků s kombinovaným postižením*. Praha: Somatická společnost, o. s., 2009, s. 77–87. ISBN 978-80-904464-0-3.
- *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: 2018.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: 2010.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: 2017.



VÝUKOVÉ JEDNOTKY **příklady dobré praxe**

Mgr. Bohumíra Eliášová, Ph.D.
Mgr. et BcA. Radka Kulichová, DiS.
Mgr. Markéta Pražáková, Dis.
Kateřina Dietzová

Úvod k výukovým jednotkám

Texty výukových jednotek jsou strukturovány podle typů SVP, a to konkrétně pro výuku žáků s postižením hmatu, sluchu, zraku, smyslu pro pohyb a žáci s narušenými komunikačními schopnostmi a žáci se specifickými poruchami chování. Celkem 14 textů je určeno pro žáky I. stupně základních uměleckých škol.

Jednotlivé výukové jednotky jsou v následující části publikace. Proklikem na název publikace vstoupíte přímo do vybraného textu.

[Smysly – využití všech smyslů kromě zraku](#)

[Smysly – zrak 1](#)

[Smysly – zrak 2](#)

[Smysly – zrak 3](#)

[Smysly – sluch 1](#)

[Smysly – sluch 2](#)

[Smysly – hmat 1](#)

[Smysly – hmat 2](#)

[Smysly – hmat 3](#)

[Smysly – smysl pro pohyb 1](#)

[Smysly – smysl pro pohyb 2](#)

[Smysly – smysl pro rovnováhu 1](#)

[Smysly – smysl pro rovnováhu 2](#)

[Smysly – smysl pro rovnováhu 3](#)

Smysly – využití všech smyslů kromě zraku

Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Ročník: 4. až 7. roč. I. stupně ZUŠ (záměrně byla zpracována lekce, kterou je možné modifikovat pro různé věkové skupiny a typy škol)

Charakter handicapu: žáci se zrakovým postižením

Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: je potřeba vhodný prostor pro pohybové aktivity, další speciální didaktické pomůcky nejsou potřeba

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou

Anotace:

Vlastní orientace bez využití zraku:

Hodina je vedena tak, že nejprve probíhá zahřátí, práce se zadaným tématem ve vztahu k tělu – ovládání vlastního těla, práce se zadaným tématem ve vztahu k vnějšímu prostoru – komunikace s partnerem, skupinou a vnějším prostorem, prostor pro vlastní tvořivost, zklidnění. Je třeba dbát na střídání klidných a dynamických částí hodiny. Ideálně ve spolupráci s hudebníkem.

Očekávané výstupy:

Zcitlivění vnímání doteku a nonverbální komunikace bez využívání zraku. Využití získaných fyzických zkušeností pro vyjádření vlastních nápadů, schopnost spolupracovat v menších skupinách nebo ve dvojicích.

Popis hodiny

Příklad tvořivých zadání na téma smysl pro pohyb:

Najdi ruce (warm-up)

Lektor ohraničí bezpečný prostor (například pomocí žíněnek), celá skupina zavře oči a pohybuje se v tomto uzavřeném prostoru s pomocí hmatu, sluchu apod. Na pokyn lektora si všichni najdou partnera a prozkoumají si navzájem ruce – jejich kvalitu: jemnost, tvrdost kůže, stisk, svalově napětí, atd. Posléze si může dvojice beze slov ujednat nějaké společné gesto, znak. Na pokyn lektora se beze slov rozloučí a pokračují ve své cestě. Setkání se může několikrát opakovat.

Varianta pro pokročilejší, či menší skupinky dětí: lektor vyzve všechny, aby si prvního partnera dobře zapamatovali (včetně společného gesta) a na závěr se pokusí svého prvního partnera poslepu najít

Následuj hudbu

Celá skupina má zavřené oči, lektor pomyslně rozdělí skupinu na dvě poloviny: jednu polovinu skupiny přivede dotykem do vzájemného kontaktu – děti se rukama dotýkají někoho jiného a

vzájemným spojením vzniká bludiště. Druhá polovina skupiny bludištěm prochází tak, že každý sám za sebe následuje zdroj hudby (přenosný reproduktor přenášený lektorem z jednoho rohu bludiště do jiného). Děti jsou nabádány jít s opatrností přímo za cílem.

Dotek zády

Ve dvojicích, tanečníci stojí přilepení zády k sobě a sdílejí váhu. Mohou zavřít oči. Nikdo nevede, ale přes naslouchání a jemné změny polohy se dostanou do pohybu (spíše na místě, případně opatrně do prostoru vlastní kinesféry).

Varianta pro pokročilejší:

Tvarování (cool down)

Ve dvojicích, A i B se zavřenýma očima, A vytvoří svým tělem sochu specifického tvaru, B tvar musí po hmatu rozpoznat a polohu napodobit vlastním tělem.

Modifikované zadání pro žáky se SVP: vzhledem k využití zvolených prostředků není nutné modifikovat, ze své podstaty zohledňují individuální schopnosti žáků.

Doporučená literatura:

M. Orel, V. Facová a kol.: Člověk, jeho smysly a svět, 2010

A. Soesman: Dvanáct smyslů, brány duše, 2009

M. Poláková, M. Pucová: Kreativní tanec pro děti a mládež, 2016

A. Sedlačková: Vývin pohybu v systému Body-mind centering, 2013

J. Boorman: Creative Dance in Grades Four to Six, 1971

N. Doidge: Váš mozek se dokáže změnit, 2012

Smysly – zrak 1

Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Ročník: 4. až 7. roč. I. stupně ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Charakter handicapu: Žáci s narušenými komunikačními schopnostmi a žáci se specifickými poruchami chování

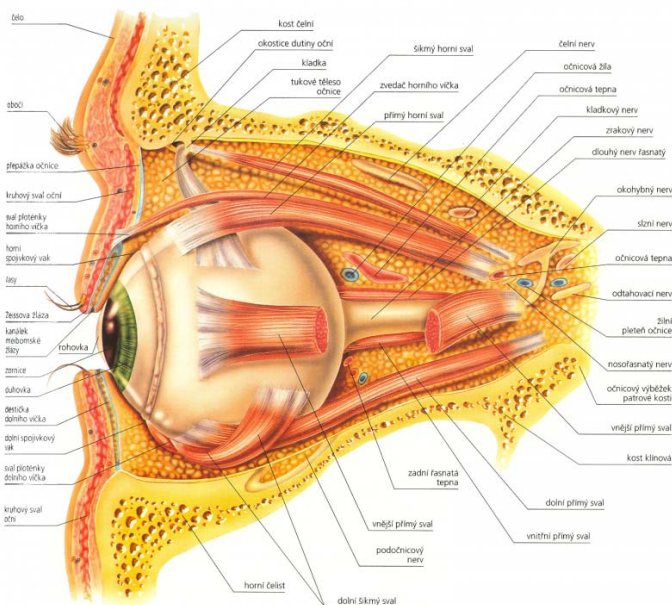
Celková časová dotace výukové jednotky: 45'

Didaktické pomůcky: je potřeba vhodný prostor pro pohybové aktivity, další speciální didaktické pomůcky nejsou potřeba

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou

Anotace:

Zrak považuje západní kultura podle současných průzkumů jako nejspolehlivější smysl, nejvíce nám přibližuje realitu, ve které žijeme. Zrakem vnímáme konkrétní tvary (i věci, které si nemůžeme osahat), uspořádání, vzdálenosti, ale i jak se jeví průběh konkrétních tvarů v čase. Jsme schopni zaměřit pozornost na jednu akci/věc, či pozornost rozšířit do periferního vidění, zrakem můžeme obsáhnout rozsáhlý prostor.



Očekávané výstupy:

Práce zaměřená na zrak napomáhá zlepšení pozornosti a vnímání těl vůči sobě, vnímání a používání prostoru a prostorových vztahů, vnímání vlastního těla jako součást dvojice či skupiny, vzájemnou fyzickou komunikaci beze slov. Rozvíjí periferní zrak a postřeh.

Popis hodiny

Díky specifickým typům nervových buněk, tzv. zrcadlovým neuronům, které jsou ve spojení se zrakovým vnímáním, jsme také schopni si představit, na základě toho co vidíme, co to fyzicky znamená. Jinými slovy: angažujeme vlastní smysl pro pohyb a smysl pro rovnováhu už jen tím, že se na pohyb díváme. Díky tomuto mechanismu jsme také schopni fyzicky adoptovat něčí pohyb. Jednak jeho vnější tvar či postavení v prostoru, ale i kolik váhy/síly do něj tanečník vkládá a jakou má pohyb dynamiku. Průzkumem na poli neuroplasticity bylo zjištěno, že mechanismy zrcadlových neuronů jsou velice důležité pro budování schopnosti empatie a celkové emoční inteligence. Jednoduchými prostředky, jako je například pohybová hra, můžeme využívání a zjemňování tohoto mechanismu podpořit.

Hodina je vedena tak, že nejprve probíhá zahřátí, práce se zadaným tématem ve vztahu k tělu – ovládání vlastního těla, práce se zadaným tématem ve vztahu k vnějšímu prostoru – komunikace s partnerem, skupinou a vnějším prostorem, prostor pro vlastní tvořivost, zklidnění. Je třeba dbát na střídání klidných a dynamických částí hodiny. Ideálně ve spolupráci s hudebníkem.

Příklad tvořivých zadání na téma smysl pro zrak:

Trpaslík za uchem

Děti sedí v kruhu nebo samostatně na zemi a hledí různými způsoby do stran a pozorují rozdíly ve výrazu pružnosti a účinku. Je třeba také zjistit, jak otočit hlavu, abychom mohli vidět, co nejdále. Lze pracovat s představou, že na hlavě nad uchem sedí trpaslíček a ten chce, abychom při pohledu na stranu také dobře slyšeli. Proto nás neustále tahá trochu za ucho. Otáčení do stran lze dělat s různou rychlostí, kterou může řídit hudba. Směřujeme k plynulému osmičkovému pohybu, který uvolňuje krční páteř a pomáhá rozvíjet periferní vidění.

Jdi rovně“, i když koukáš jinam – otvírání periferního vnímání

Obyčejná chůze v prostoru mezi s sebou, zpočátku si všímáme prostoru mezi sebou, snažíme se časovat procházení do mezer mezi těli, tak aby se do sebe nevráželo. Pohled je dopředu před sebe, hlava v rovině pohledu do horizontu, nastavíme jednotné tempo chůze. Chůze pokračuje jen pohled je vzhůru, potom dolů, vpravo, vlevo, digonálně nahoru vpravo, dolů vlevo a naopak nahoru vlevo a dolu vpravo, pohyb hlavy po směru hodinových ručiček a na závěr protisměru hodinových ručiček. Dbáme na to, aby chůze byla neustále plynulá a po různých drahách mezi sebou (ne pouze do kruhu nebo vnějším prostoru).

Laserový pohled

Vytvořte dvojice, které spolu komunikují tak, že se vedou vzájemně pohledem. Cvičení lze rozdělit do toho, že nejprve jeden vede/ druhý následuje a poté si role vymění. Další stupeň je společná komunikace bez určení rolí. Na závěr lze situaci rozvinout do skupinové hry, kdy se děti vzájemně propojují a pohybují spolu díky lasertovému pohledu. Nastanou situace, jak lze někoho opustit nebo „přebrat“ nebo „ukrást“.

Sleduju tě

Ve skupině, každý si vybere dva lidi ze skupiny, kterým to nedá vědět; úkolem je udržovat vlastním

přemísťováním oba dva od sebe ve stejné vzdálenosti. Každý pohyb tedy podněcuje další pohyb v prostoru.

varianta: každý si vybere dva lidi ze skupiny, jednoho zloděje a jeden peníz, kterým to nedá vědět; úkolem je udržovat od zloděje co největší vzdálenost a k penízu mít co nejbliž. Pro pokročilejší: během hry si zkusit všimnout, jestli jsem pro někoho zloděj nebo peníz.

průchod lidským bludištěm (cool down)

Polovina skupiny vytvoří vzájemným spojením rukou a nohou bludiště, druhá polovina bludištěm bez doteku prochází a prohlíží si prostor, pohledem ho vykresluje a s koncem hudby v bludišti najde své místo a usne.

Varianta: s několika dlouhými elastickými gumami rozdělených ve dvojicích, půl skupiny vytvoří prostorovou pavučinu, druhá polovina pavučinou bez doteku prochází.

Modifikované zadání pro žáky se SVP: vzhledem k využití zvolených prostředků není nutné modifikovat, ze své podstaty zohledňují individuální schopnosti žáků.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

- zcitlivění těla, uvědomění si zraku, postavení hlavy a uvolnění krční páteře
- zažití komunikace s druhými pouze pohledem a vnímáním pohybu
- společná hra zapojující zrakové vjemy.

Metodický komentář:

Ve cvičení trpaslík za uchem je třeba dbát na držení těla. Pro děti je poměrně těžké zkordinování pohybu hlavy do stran a vnímání polohy hlavy, proto je toto cvičení dobré zařazovat i do jiných lekcí.

Cvičení ***Jdi rovně, i když koukáš jinak*** – změnu polohy hlavy je podle vyspělosti dětí dobré měnit v zastavení a později během chůze. Také tempo je dobré zpočátku volit volnější, a potom lze zrychlovat.

Průchod lidským bludištěm je třeba děti slovně instruovat k tomu, aby pohyb rozpohybovali pomocí pohledu, prohlížení a obkreslování pohledem jednotlivých “zákoutů” bludiště.

Doporučená literatura:

M. Orel, V. Facová a kol.: Člověk, jeho smysly a svět, 2010

A. Soesman: Dvanáct smyslů, brány duše, 2009

M. Poláková, M. Pucová: Kreativní tanec pro děti a mládež, 2016

A. Sedlačková: Vývin pohybu v systému Body-mind centering, 2013

J. Boorman: Creative Dance in Grades Four to Six, 1971

R. Lauper: Dítě od hlavy až k patě v pohybu, 2007

Smysly – zrak 2

Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Ročník: 4. až 7. roč. I. stupně ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Charakter handicapu: žáci s narušenými komunikačními schopnostmi a žáci se specifickými poruchami chování

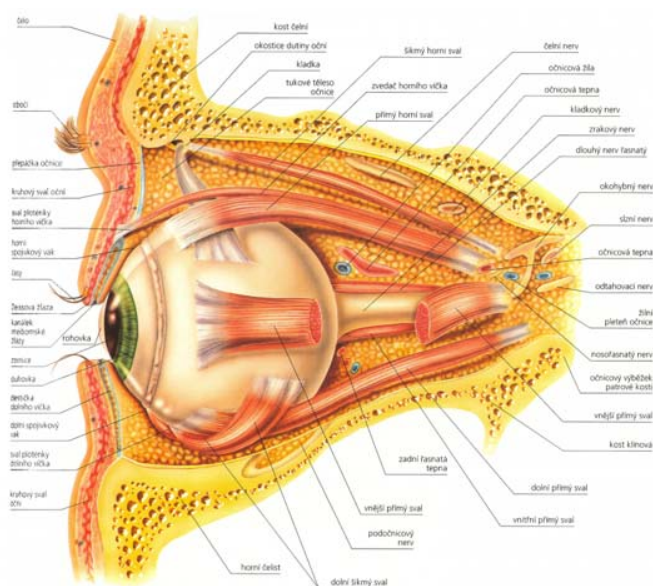
Celková časová dotace výukové jednotky: 45'

Didaktické pomůcky: je potřeba vhodný prostor pro pohybové aktivity, další speciální didaktické pomůcky nejsou potřeba

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou

Anotace:

Zrak považuje západní kultura podle současných průzkumů jako nejspolehlivější smysl, nejvíce nám přibližuje realitu, ve které žijeme. Zrakem vnímáme konkrétní tvary (i věci, které si nemůžeme osahat), uspořádání, vzdálenosti, ale i jak se jeví průběh konkrétních tvarů v čase. Jsme schopni zaměřit pozornost na jednu akci/věc, či pozornost rozšířit do periferního vidění, zrakem můžeme obsáhnout rozsáhlý prostor.



Očekávané výstupy:

Práce zaměřená na zrak napomáhá zlepšení pozornosti a vnímání těl vůči sobě, vnímání a používání prostoru a prostorových vztahů, vnímání vlastního těla jako součást dvojice či skupiny, vzájemnou fyzickou komunikaci beze slov. Rozvíjí periferní zrak a postřeh, spolupráci ve dvojicích i ve skupině. Tvořivost na základě vizuálního vjemu.

Popis hodiny

Díky specifickým typům nervových buněk, tzv. zrcadlovým neuronům, které jsou ve spojení se zrakovým vnímáním, jsme také schopni si představit, na základě toho co vidíme, co to fyzicky znamená. Jinými slovy: angažujeme vlastní smysl pro pohyb a smysl pro rovnováhu už jen tím, že se na pohyb díváme. Díky tomuto mechanismu jsme také schopni fyzicky adoptovat něčí pohyb. Jednak jeho vnější tvar či postavení v prostoru, ale i kolik váhy/síly do něj tanečník vkládá a jakou má pohyb dynamiku. Průzkumem na poli neuroplasticity bylo zjištěno, že mechanismy zrcadlových neuronů jsou velice důležité pro budování schopnosti empatie a celkové emoční inteligence. Jednoduchými prostředky, jako je například pohybová hra, můžeme využívání a zjemňování tohoto mechanismu podpořit.

Hodina je vedena tak, že nejprve probíhá zahřátí, práce se zadaným tématem ve vztahu k tělu – ovládání vlastního těla, práce se zadaným tématem ve vztahu k vnějšímu prostoru – komunikace s partnerem, skupinou a vnějším prostorem, prostor pro vlastní tvořivost, zklidnění. Je třeba dbát na střídání klidných a dynamických částí hodiny. Ideálně ve spolupráci s hudebníkem.

Příklad tvořivých zadání na téma smysl pro zrak:

Tvary (warm-up)

Jedna skupina dětí se podle hudby pohybuje v prostoru. Když hudba skončí, zaujmou nějaký zajímavý tvar na zemi. Vstupuje druhá skupina dětí, která chůzí / pohybem nohou co nejpřesněji vykresluje tvar těch, kteří jsou na zemi, aniž by se jich dotkla. Toto může několikrát proběhnout a pak se role skupin vystřídají.

Zrcadlení

ve dvojicích - jeden z dvojice pohyb vede, druhý zrcadlí. Pozornost vedoucího můžeme směřovat na ten aspekt, že zrcadlo mu dává poznat vlastní charakteristiku pohybové kvality (specifické pohyby, dynamiku, rychlost pohybu).

Ovládni mě

Vytvoříme dvojice, kdy A ovládá pohyb B prostřednictvím papírové lepenky. Např. lepenka se může kutálet vpřed (B se pohybuje vpřed), kutálí se vzad (B se pohybuje pozpátku), spadne, roztočí se kolem osy, může se vyhodit (B vyskočí), může do něčeho narazit, kutálí se šikmo po hraně apod. S dětmi můžeme vymyslet další možnosti.

Poté se role vymění.

Strop

Vytvoříme trojice, odvineme kousek lepenky, kterou musí dvojice mezi sebou držet napnutou a tvoří tak horní hranici - strop pro pohyb třetího tanečníka, polohu a sklon stropu mohou měnit, tanečník se tomu přizpůsobuje, strop je mu partnerem. Po té se všichni vystřídají.

Protančit cestou

Děti na zemi pomocí lepenky vytvoří každý nějaký tvar tak, aby to dohromady vytvořilo cestu. Děti si tvary prohlédnou, vytvoří menší skupiny (asi po 3) a vymyslí si cestu i příběh, který cestou prožijí.

Modifikované zadání pro žáky se SVP: vzhledem k využití zvolených prostředků není nutné modifikovat, ze své podstaty zohledňují individuální schopnosti žáků.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

- zcitlivění těla, uvědomění si zraku, postavení hlavy a uvolnění krční páteře
- zažití komunikace s druhými pouze pohledem a vnímáním pohybu
- společná hra zapojující zrakové vjemy

Doporučená literatura:

- M. Orel, V. Facová a kol.: Člověk, jeho smysly a svět, 2010
- A. Soesman: Dvanáct smyslů, brány duše, 2009
- M. Poláková, M. Pucová: Kreativny tanec pre deti a mládež, 2016
- A. Sedlačková: Vývin pohybu v systéme Body-mind centering, 2013
- J. Boorman: Creative Dance in Grades Four to Six, 1971
- R. Lauper: Dítě od hlavy až k patě v pohybu, 2007

Smysly – zrak 3

Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Ročník: 4. až 7. roč. I. stupně ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Charakter handicapu: žáci s narušenými komunikačními schopnostmi a žáci se specifickými poruchami chování

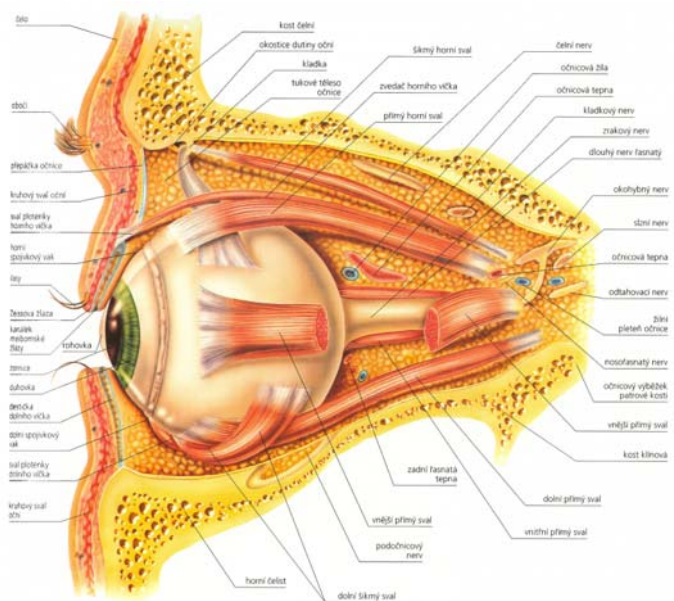
Celková časová dotace výukové jednotky: 45'

Didaktické pomůcky: je potřeba vhodný prostor pro pohybové aktivity, další speciální didaktické pomůcky nejsou potřeba

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou

Anotace:

Zrak považuje západní kultura podle současných průzkumů jako nejspolehlivější smysl, nejvíce nám přibližuje realitu, ve které žijeme. Zrakem vnímáme konkrétní tvary (i věci, které si nemůžeme osahat), uspořádání, vzdálenosti, ale i jak se jeví průběh konkrétních tvarů v čase. Jsme schopni zaměřit pozornost na jednu akci/věc, či pozornost rozšířit do periferního vidění, zrakem můžeme obsáhnout rozsáhlý prostor.



Očekávané výstupy:

Práce zaměřená na zrak napomáhá zlepšení pozornosti a vnímání těl vůči sobě, vnímání a používání prostoru a prostorových vztahů, vnímání vlastního těla jako součást dvojice či skupiny, vzájemnou fyzickou komunikace beze slov. Rozvíjí periferní zrak a postřeh. Dále pak práci s tvarem, úrovní pohybu a jeho dynamického rozvíjení do prostoru.

Popis hodiny

Díky specifickým typům nervových buněk, tzv. zrcadlovým neuronům, které jsou ve spojení se zrakovým vnímáním, jsme také schopni si představit, na základě toho co vidíme, co to fyzicky znamená. Jinými slovy: angažujeme vlastní smysl pro pohyb a smysl pro rovnováhu už jen tím, že se na pohyb díváme. Díky tomuto mechanismu jsme také schopni fyzicky adoptovat něčí pohyb. Jednak jeho vnější tvar či postavení v prostoru, ale i kolik váhy/síly do něj tanečník vkládá a jakou má pohyb dynamiku. Průzkumem na poli neuroplasticity bylo zjištěno, že mechanismy zrcadlových neuronů jsou velice důležité pro budování schopnosti empatie a celkové emoční inteligence. Jednoduchými prostředky, jako je například pohybová hra, můžeme využívání a zjemňování tohoto mechanismu podpořit.

Hodina je vedena tak, že nejprve probíhá zahřátí, práce se zadaným tématem ve vztahu k tělu – ovládání vlastního těla, práce se zadaným tématem ve vztahu k vnějšímu prostoru – komunikace s partnerem, skupinou a vnějším prostorem, prostor pro vlastní tvořivost, zklidnění. Je třeba dbát na střídání klidných a dynamických částí hodiny. Ideálně ve spolupráci s hudebníkem.

Příklad tvořivých zadání na téma smyslu zrak:

Tanec očí (warm up)

Děti chodí volně prostorem a všímají si okolí. Vnímají vše co je v sále přítomno – tvary, barvy, lidi. Zastaví se ve stoji nebo vzpřímeném sedu. Podle hudby pohybují hlavou i očima společně, poté pohybují pouze hlavou a oči zavřou, poté pohybují pouze očima a hlava je bez pohybu. Pokyny vedeme pohyb očí – např. Nahoru, dolů, doprava, doleva, diagonálně nahoru nebo dolů, do dálky, dovnitř hlavy, krouživý pohyb očí po směru hodinových ručiček, proti směru hodinových ručiček, na špičku nosu, přímkou, obloukem apod.

Potom oči zapíchneme do jednoho místa a pohybujeme hlavou opět podle pokynů (obdobně jako v předchozí situaci). Po té oči vedou pohyb hlavy. Nakonec zkusíme kombinace pohybu očí a hlavy na jinou stranu v jeden moment, např. oči se dívají dolů, hlava se pohybuje nahoru, oči nahoru hlava dolů, oči vpravo hlava vlevo, oči vlevo hlava vpravo – můžeme společně s dětmi vymyslet další kombinace.

Následuj mě

Děti vytvoří dvojice nebo trojice (podle velikosti skupiny). První z dvojice vede a vybírá cestu. Ostatní se snaží v zástupu co nejdříve následovat prvního. Pohyb do prostoru je motivován představou cesty přírodou.

Kreslím, co vidím

Děti se opět volně pohybují prostorem a všímají si jeho tvarů, velikosti, barev. Potom se zastaví a pohledem začnou obkreslovat a vyplňovat tvar, který si zvolili. Postupně od očí a hlavy rozvíjejí celý pohyb do celého těla.

Pokročilejší varianta: rozdělíme děti do skupinek a předmět, který vykreslují, se dává jako hádanka.

Ve stejné rovině

Jsou tři roviny – rovina stoje, sedu a lehu; ve dvojicích, A vede pohyb, B se přizpůsobuje ve využití

roviny, ale má vlastní pohybový materiál – nejde o kopírování pohybu.

Jeden vede a druhý reaguje – následuje

Varianta – oba jsou ve stejné rovině

Varianta – doplňování – jeden musí být v doplňující rovině

Varianta – nikdo nevede, musí reagovat na sebe navzájem

Varianta – ve větší skupině

Hejno rybiček

Děti vytvoří skupiny po 4 a více dětech a pohybují se ve skupině. Snaží se co nejpřesněji opisovat pohyb prvního. Vede vždy ten kdo je vepředu. Ke změně dochází pohybem skupiny např. otočením, kdy se změní ten, kdo je první. Zpočátku necháme děti objevovat možnosti hry a v závěru zkusíme to, že skupiny reagují na hudbu např. vždy, když je pomlka tak se střídá vedení apod.

Modifikované zadání pro žáky se SVP: vzhledem k využití zvolených prostředků není nutné modifikovat, ze své podstaty zohledňují individuální schopnosti žáků.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

Zcitlivění těla, uvědomění si zraku, postavení hlavy a uvolnění krční páteře

- zažití komunikace s druhými pouze pohledem a vnímáním pohybu

- společná hra zapojující zrakové vjemy

- prožitek ze společné tvorby.

Metodický komentář:

U Tance očí dbáme na správný postoj a držení těla, a myslíme také na to, že pokud nejsou děti zvyklé pracovat s očima, brzy se unaví.

Cvičení *Následuj mě* je dobré otevřít krátkým povídáním o tom, jak se pohybujeme v přírodě. Kudy může vést naše cesta, jakým prostředím se pohybujeme. Zda jdeme po široké cestě nebo např. že se prodíráme křovím, jdeme bažinou, nebo po kládě nad hlubokou strží. Zapojeme fantazii a představy dětí.

Kreslím co vidím můžeme udělat jako hru na hádanky, kdy ostatní se snaží uhádnout co jednotlivec nebo skupina vykresluje.

Hru ve stejné rovině je důležité motivovat jako pohyb do prostoru a ne pouze na jednom místě.

Lze si vypomocť např. tím, že dvojice prochází po předem určené dráze z bodu A do bodu B.

Hejno rybiček – toto cvičení je dobré instruovat tak, že ten kdo vede, začíná klidným pohybem, tak aby ostatní měli šanci následovat jeho pohyb co nejdříve.

Doporučená literatura:

M. Orel, V. Facová a kol.: Člověk, jeho smysly a svět, 2010

A. Soesman: Dvanáct smyslů, brány duše, 2009

M. Poláková, M. Pucová: Kreativní tanec pro děti a mládež, 2016

A. Sedlačková: Vývin pohybu v systému Body-mind centering, 2013

J. Boorman: Creative Dance in Grades Four to Six, 1971

Smysly – sluch 1

Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Ročník: 6. až 7. roč. I. stupně ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Charakter handicapu: žáci se zrakovým postižením a narušenými komunikačními schopnostmi

Celková časová dotace výukové jednotky: 45'

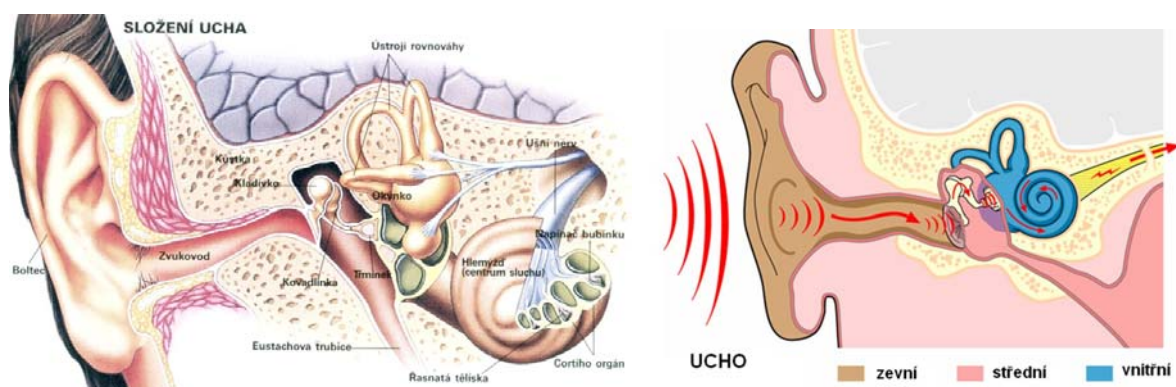
Didaktické pomůcky: je potřeba vhodný prostor pro pohybové aktivity, další speciální didaktické pomůcky nejsou potřeba

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou

Anotace:

Sluch je orgán, kterým jsme schopni vnímat zvuk jako neviditelné vibrace, které se šíří vzduchem. Když někdo promluví, listy na stromě se pohnou, telefon zazvoní nebo cokoliv jiného vytvoří „zvuk“, šíří se vibrace, neboli zvukové vlny, vzduchem všemi směry. Tak zvuk vstupuje i do zvukovodu a naráží na ušní bubínek. Ušní bubínek a sluchové kůstky středního ucha, které jsou na něj napojené, se jeden po druhém rozvibrují a posílají zvukovou vlnu dál do vnitřního ucha. Vnitřní ucho tvoří spirálově tvarovaný hlemýžď naplněný kapalinou, která zvukovou vlnu dále přebírá a její pohyb vyvolává pohyb malých vláskových buněk. Vlásokové buňky pohyb detekují a přeměňují jej na chemické signály pro sluchový nerv. Sluchový nerv dále přenáší informace do mozku ve formě elektrických impulsů, které jsou interpretovány jako zvuk.

Cíl tvůrčí činnosti: prozkoumat možnosti sluchového vnímání a jak jimi nechat inspirovat vlastní pohybový/tělesný projev.



Očekávané výstupy:

Obrácení pozornosti ke sluchu, k naslouchání. K tomu, že pohyb lze nejen vidět, ale že mu lze i naslouchat. Otevření pozornosti ke sluchovým vjemům, které mají další návaznost v hudebním vnímání. Propojení zvuku a pohybu, získávání povědomí o rytmu, pomlce, dynamice zvuku prostřednictvím fyzického prožitku. Vzájemná spolupráce skupiny a uplatnění vlastních nápadů v tvorbě.

Popis hodiny

Člověk dokáže slyšet frekvence přibližně v rozmezí 20 Hz až 20 kHz. Někteří mladí lidé dokážou slyšet frekvence mírně nad 20 kHz, naopak s přibývajícím věkem se horní hranice snižuje. Běžný lidský hlas má frekvenci zhruba od 200 Hz do 800 Hz. Výzkum prokázal, že za určitých okolností, které přinášejí příliš stresu pro organismus dítěte, je dítě nevědomě schopné určité hlasové frekvence vyloučit ze svého vnímání.

Téměř všechny zvukové vlny jsou unikátní. Proto každý člověk i každá věc zní jinak - proto daný člověk nebo daná věc neznějí vždy stejně. Některé zvukové vlny mohou mít vysoké frekvence, jiné nízké, mohou být hlasité nebo tiché.

Také schopnost rozeznávat zabarvení zvuků, tedy jednotlivé tóny, se u lidí různí. Tato schopnost se označuje jako relativní sluch. Odhaduje se, že asi jeden člověk z 10 000 má absolutní sluch, takže dokáže rozlišit i nepatrné rozdíly v tónech a nepotřebuje například referenci k naladění hudebního nástroje.

Díky tomu, že člověk má uši po stranách hlavy, umožňuje sluch orientaci v prostoru, nicméně podstatně hůře než zrak. Zejména původ hlubokých nebo táhlých tónů se pomocí sluchu obtížně lokalizuje. Některá zvířata (šelmy, přežvýkavci) dokážou natáčet ušní boltce, což jejich schopnost lokalizace původu zvuku zlepšuje. U člověka se tento mechanismus evolučně vyvinul jiným způsobem: v uchu je zároveň uložen smysl pro vnímání rovnováhy a pozice těla a umožňuje nám tedy zpětnou vazbu o tom neefektivnější poloze pro dobré slyšení. Zatímco nízké frekvence vedou k uvolněnému, skloněnému postoji, vysoké frekvence podporují vzpřímenou, pozornou vertikální pozici.

Zvuk a hudba je tedy výborným prostředkem k jemnému „ladění těla“ co se týká svalového napětí, intenzity či práce s rytmickým opakováním.

V tanečních hodinách se tedy zaměříme zejména na práci s výškou a hloubkou zvuku či hudby, na intenzitu zvuku, práci s rytmem a na opačném pólu i na práci s tichem a jeho specifickými kvalitami.

Hodina je vedena tak, že nejprve probíhá zahřátí, práce se zadaným tématem ve vztahu k tělu – ovládání vlastního těla, práce se zadaným tématem ve vztahu k vnějšímu prostoru – komunikace s partnerem, skupinou a vnějším prostorem, prostor pro vlastní tvořivost, zklidnění. Je třeba dbát na střídání klidných a dynamických částí hodiny. Ideálně ve spolupráci s hudebníkem.

Příklad tvořivých zadání na téma smysl pro rovnováhu:

Poslouchej (warm up)

Skupina chodí prostor a vnímá zvuky, zvuky okolí. Potom začne poslouchat rytmus chůze skupiny, sjednotí se a úkolem je společně zrychlit, zpomalit a zastavit.

Síla zvuku

Korepetitor nebo učitel hraje na nástroj a mění dynamiku. Skupina dětí reaguje svým pohybem na dynamiku. Když se dynamika zvětšuje i pohyb se zvětšuje a naopak.

Pokročilé zadání: dynamika pohybu a dynamika hudby je v kontrapunktu tzn. silnější hudba = menší pohyb a naopak.

Zatanči, to co slyšíš

Vytvoříme dvě skupiny. Skupina A se umístí v prostoru, zavře si oči a naslouchá. Druhá skupina B na pokyn se začne pohybovat okolo. Může, ale nemusí vytvářet zvuky, na pokyn nebo samostatně pohyb ukončí. Potom skupina A zatančí to, co slyšela. Poté si skupiny vymění svoje role.

Zvuk mě ovládá

Rozdělíme se na dvě skupiny. Skupina A je v prostoru a reaguje na skupinu B, která vydává zvuky. Zvuky vytváří na tělo, nebo i hlasem. Skupina B se vzájemně naslouchá a hraje jako jedna kapela, úkolem je najít společné pauzy. Skupina A pohybem co nej přesněji vyjadřuje zvuky. Poté se skupiny vymění.

Obměna zadání: zvukovou složku lze omezit např. Zvuky jsou tvořené pouze na tělo, zvuky jsou pouze perkusivní, zvuky tvoříme pouze hlasem a dechem apod.

Sám sobě hudbou

Každé dítě doprovází samosebe zvukem, takže pohyb a zvuk jsou v souladu nebo i dialogu (podle pokročilosti skupiny).

Přeber zvuk (cool down)

Skupina stojí v kruhu. Společná nádech a přes hlásku aaa a pohybem posílají zvuk do středu kruhu. Jde o to nepřerušit zvuk a pohyb. Jednotlivci se mohou střídavě nadechovat tak aby společný zvuk byl nepřerušovaný.

Zpočátku lze použít pouze brumendo Hmmm.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

- zcitlivění těla k vnímání sluchem
- zažití a převedení sluchového vjemu do pohybu statického i dynamického
- společná tvorba na základě předchozího prožitku

Metodický komentář:

U cvičení Naslouchej je dobré dopředu děti upozornit, že pokud budou vytvářet zvuky, měly by být funční – tedy pouze takové, které vytváří tělo nebo dech při pohybu, nezapojujeme hlas.

Při cvičení *Zvuk mě ovládá* je třeba dbát na to, aby se děti, které vytvářejí zvuky společně vnímali. Pokud se jedná o začátečníky, je dobré jim omezit zvukovou škálu.

U cvičení *Sám sobě hudbou*, někdy se děti stydí pracovat s hlasem, oproti je dobré cvičení provádět zpočátku hromadně, aby se odboural stud.

Modifikované zadání pro žáky se SVP: vzhledem k využití zvolených prostředků není nutné modifikovat, ze své podstaty zohledňují individuální schopnosti žáků.

Doporučená literatura:

M. Orel, V. Facová a kol.: Člověk, jeho smysly a svět, 2010

A. Soesman: Dvanáct smyslů, brány duše, 2009

M. Poláková, M. Pucová: Kreativní tanec pro děti a mládež, 2016

A. Sedlačková: Vývin pohybu v systéme Body-mind centering, 2013

J. Boorman: Creative Dance in Grades Four to Six, 1971

Smysly – sluch 2

Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Ročník: 6. až 7. roč. I. stupně ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Charakter handicapu: žáci se zrakovým postižením a narušenými komunikačními schopnostmi

Celková časová dotace výukové jednotky: 45'

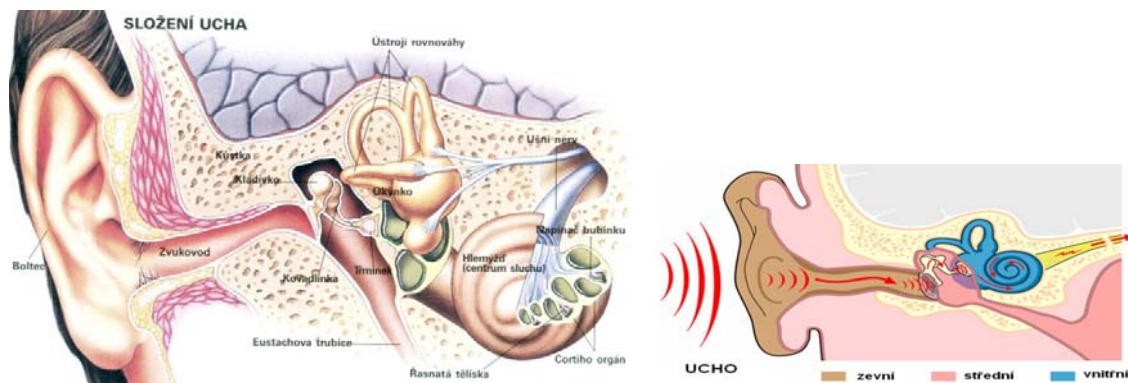
Didaktické pomůcky: je potřeba vhodný prostor pro pohybové aktivity, další speciální didaktické pomůcky nejsou potřeba

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou

Anotace:

Sluch je orgán, kterým jsme schopni vnímat zvuk jako neviditelné vibrace, které se šíří vzduchem. Když někdo promluví, listy na stromě se pohnou, telefon zazvoní nebo cokoliv jiného vytvoří „zvuk“, šíří se vibrace, neboli zvukové vlny, vzduchem všemi směry. Tak zvuk vstupuje i do zvukovodu a naráží na ušní bubínek. Ušní bubínek a sluchové kůstky středního ucha, které jsou na něj napojené, se jeden po druhém rozvibrují a posílají zvukovou vlnu dál do vnitřního ucha. Vnitřní ucho tvoří spirálově tvarovaný hlemýžď naplněný kapalinou, která zvukovou vlnu dále přebírá a její pohyb vyvolává pohyb malých vláskových buněk. Vlásokové buňky pohyb detekují a přeměňují jej na chemické signály pro sluchový nerv. Sluchový nerv dále přenáší informace do mozku ve formě elektrických impulsů, které jsou interpretovány jako zvuk.

Cíl tvůrčí činnosti: prozkoumat možnosti sluchového vnímání a jak jimi nechat inspirovat vlastní pohybový/tělesný projev.



Očekávané výstupy:

Obrácení pozornosti ke sluchu, k naslouchání. K tomu, že pohyb lze nejen vidět, ale že mu lze i naslouchat. Otevření pozornosti ke sluchovým vjemům zejména k rytmu, které mají další návaznost v hudebním vnímání. Propojení zvuku a pohybu, získávání povědomí a schopnost pracovat s rytmem, pomlkou, dynamikou zvuku prostřednictvím fyzického prožitku. Důležitá je vzájemná spolupráce skupiny a uplatnění vlastních nápadů v tvorbě.

Popis hodiny

Člověk dokáže slyšet frekvence přibližně v rozmezí 20 Hz až 20 kHz. Někteří mladí lidé dokážou slyšet frekvence mírně nad 20 kHz, naopak s přibývajícím věkem se horní hranice snižuje. Běžný lidský hlas má frekvenci zhruba od 200 Hz do 800 Hz. Výzkum prokázal, že za určitých okolností, které přinášejí příliš stresu pro organismus dítěte, je dítě nevědomě schopné určité hlasové frekvence vyloučit ze svého vnímání.

Téměř všechny zvukové vlny jsou unikátní. Proto každý člověk i každá věc zní jinak - proto daný člověk nebo daná věc neznějí vždy stejně. Některé zvukové vlny mohou mít vysoké frekvence, jiné nízké, mohou být hlasité nebo tiché.

Také schopnost rozeznávat zabarvení zvuků, tedy jednotlivé tóny, se u lidí různí. Tato schopnost se označuje jako relativní sluch. Odhaduje se, že asi jeden člověk z 10 000 má absolutní sluch, takže dokáže rozlišit i nepatrné rozdíly v tónech a nepotřebuje například referenci k naladění hudebního nástroje.

Díky tomu, že člověk má uši po stranách hlavy, umožňuje sluch orientaci v prostoru, nicméně podstatně hůře než zrak. Zejména původ hlubokých nebo táhlých tónů se pomocí sluchu obtížně lokalizuje. Některá zvířata (šelmy, přežvýkavci) dokážou natáčet ušní boltce, což jejich schopnost lokalizace původu zvuku zlepšuje. U člověka se tento mechanismus evolučně vyvinul jiným způsobem: v uchu je zároveň uložen smysl pro vnímání rovnováhy a pozice těla a umožňuje nám tedy zpětnou vazbu o tom nejefektivnější poloze pro dobré slyšení. Zatímco nízké frekvence vedou k uvolněnému, skloněnému postoji, vysoké frekvence podporují vzpřímenou, pozornou vertikální pozici. Zvuk a hudba je tedy výborným prostředkem k jemnému „ladění těla“ co se týká svalového napětí, intenzity či práce s rytmickým opakováním.

V tanečních hodinách se tedy zaměříme zejména na práci s výškou a hloubkou zvuku či hudby, na intenzitu zvuku, práci s rytmem a na opačném pólu i na práci s tichem a jeho specifickými kvalitami.

Hodina je vedena tak, že nejprve probíhá zahřátí, práce se zadaným tématem ve vztahu k tělu – ovládání vlastního těla, práce se zadaným tématem ve vztahu k vnějšímu prostoru – komunikace s partnerem, skupinou a vnějším prostorem, prostor pro vlastní tvořivost, zklidnění. Je třeba dbát na střídání klidných a dynamických částí hodiny. Ideálně ve spolupráci s hudebníkem.

Příklad tvořivých zadání na téma smysl pro sluch:

Hraj se mnou (warm up)

Skupina chodí přesně podle tempa hudby. Když má hudba pomlku, pohyb zmrzne. Později se vymění vzájemný vztah, hudba hraje a po každé pauze mění tempo, pohyb následuje v pauze vždy přesně podle hudby.

Vytleskej, zatanči

Skupina stojí v kruhu a postupně každý vytleská rytmus- krátkou rytmickou frází, celá skupina to zopakuje. Potom totéž, ale každý pohybem vytvoří krátkou rytmickou frází a všichni zopakují.

Ovládám

Dvojice, kdy A tleskne u určité části těla a B reaguje pohybem podle síly tlesknutí. Slabé tlesknutí –

malý pohyb silné velký pohyb. Směr tlesknutí určuje směr pohybu ovládaného. Potom se vymění. Obměna cvičení dvojice vede tímto principem rozhovor bez určení rolí.

Poslouchej

Skupina A se pohybuje v prostoru podle hudby. Skupina B pozoruje a po určitém čase začne dávat slovní pokyny – stop, vpřed vzad, opakuj, zpětný chod. Skupina A reaguje na slovní pokyny, tak jak je v daný okamžik pochytil a pochopí. Skupina B pozoruje, jak se kompozice tanečníků proměňuje a snaží se vzájemně spolupracovat.

Rytmický kruh (cool down)

Skupina stojí v kruhu. Učitel určí tempo a metrum. Nejprve hrají všichni společně, tleskají nebo bouchají do země nebo dupou, tleskají do stehů, po určité době si každý začne v daném metru a tempu vytvářet vlastní rytmické variace, ale kruh společně drží tempo i metrum, v závěru se hra zase sjednotí a společně ukončí.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

- zcitlivění těla k vnímání sluchem
- zažití a převedení sluchového vjemu do pohybu statického i dynamického
- společná tvorba na základě předchozího prožitku.

Metodický komentář:

U cvičení Hraj se mnou je potřeba nejprve co nejpřesněji navázat úzký vztah s hudbou a teprve poté je možné začít vyplňovat pomlky pohybem.

U cvičení *Ovládám* je užitečné jednotlivé možnosti ovládní vyzkoušet postupně. Tzn. nejprve vyzkoušet reakci jednotlivých částí těla na tlesknutí, potom zapojit různou sílu tleskání, potom směr, který ovládaná část těla následuje a potom různou rychlost nebo i vznikající rytmus a tím i členitost pohybu.

U cvičení *Ovládej* je třeba vysvětlit skupině, které slovně ovládá, že je třeba se vzájemně vnímat a respektovat, a že slovní příkaz je třeba vyslovit nahlas. Postupně si lze hrát i se silou zvuku a způsobem jak se příkaz vysloví.

Rytmický kruh je třeba udržet společné metrum. Zpravidla pedagog je ten, který vede ale i udržuje metrum.

Modifikované zadání pro žáky se SVP: vzhledem k využití zvolených prostředků není nutné modifikovat, ze své podstaty zohledňují individuální schopnosti žáků.

Doporučená literatura:

M. Orel, V. Facová a kol.: Člověk, jeho smysly a svět, 2010

A. Soesman: Dvanáct smyslů, brány duše, 2009

M. Poláková, M. Pucová: Kreativní tanec pro děti a mládež, 2016

A. Sedláčková: Vývin pohybu v systému Body-mind centering, 2013

J. Boorman: Creative Dance in Grades Four to Six, 1971

Smysly – hmat 1

Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Ročník: 4. až 7. roč. I. stupně ZUŠ (záměrně byla zpracována lekce, kterou je možné modifikovat pro různé věkové skupiny a typy škol)

Charakter handicapu: žáci se zrakovým postižením a narušenými komunikačními schopnostmi

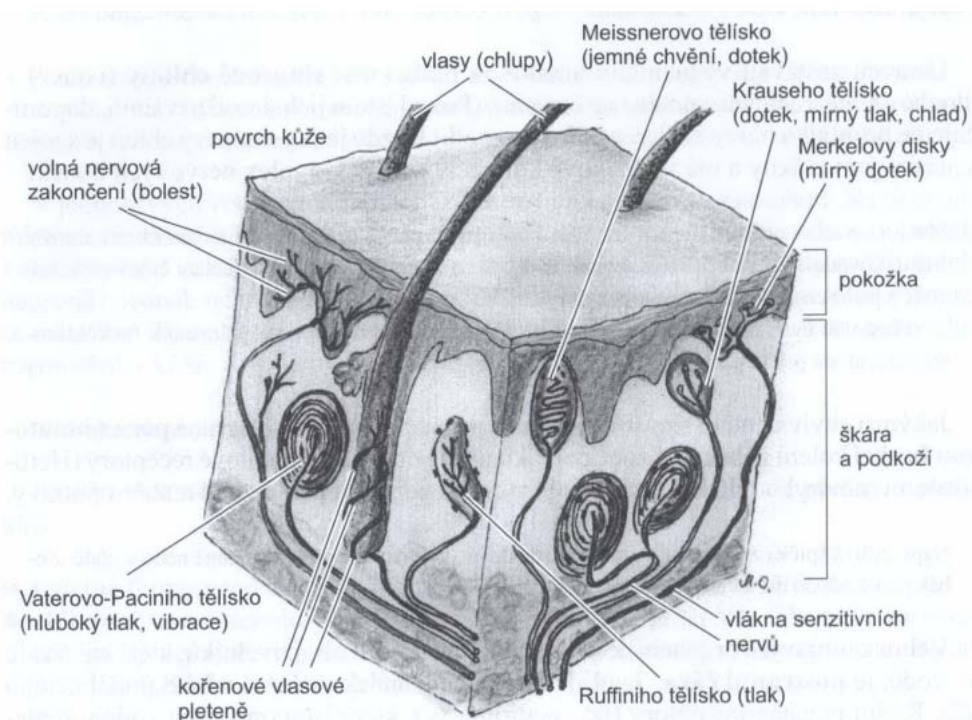
Celková časová dotace výukové jednotky: 45´

Didaktické pomůcky: je potřeba vhodný prostor pro pohybové aktivity, další speciální didaktické pomůcky nejsou potřeba

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou

Anotace:

Hmat je zajišťován nejrozsáhlejším receptorovým systémem. Podílí se na něm několik typů kožních buněk rozmístěných po celém těle, které registrují teplo, chlad, vibrace, celou škálu tlaku atd. Hmat je smysl, který tedy registruje materiální kvalitu okolí. Antroposofie nabízí pohled na hmat jako na smysl, kterým zažíváme vlastní oddělenost od okolí. Díky hmatu tedy můžeme vymezit hranice vlastního já, vlastního prostoru a zažívat přítomnost, tvar a povrchovou kvalitu věcí, které už nejsou naší součástí. Tím stojí hmat přesně na rozmezí mezi „zažívám sebe“ a „zažívám okolí“.



Očekávané výstupy:

Zcitlivění vnímání doteku, co se týká textury a kvality povrchů, teploty, atd. a následné propojení těchto vjemů s vlastním zážitkem a jeho vyjádřením (jako příprava k vzájemnému doteku v pohybových hodinách, kde je třeba na způsob dotyku někoho jiného adekvátně reagovat), práce s kinesférou, osobní bublinou a následně jejím formováním pomocí představy, či pomocí jiného těla. Využití získaných fyzických zkušeností pro vyjádření vlastních nápadů, schopnost spolupracovat v menších skupinách.

Popis hodiny

V této lekci se soustředíme na téma *zažívám sebe* a věnujeme se práci na probuzení orgánu hmatu po celém povrchu kůže mimo ty rozvinutější hmatové oblasti jako jsou dlaně a jazyk. Budeme se soustředit na vlastní prožitek z vjemů doteku – pocity, které v nás dotek vyvolává / asociace / intuitivní reakce. Dále se budeme zabývat prací s kinesférou, osobní intimní bublinou, která je jamýmsi přechodem mezi prostorem já a prostorem okolí.

Hodina je vedena tak, že nejprve probíhá zahřátí, práce se zadaným tématem ve vztahu k tělu – ovládání vlastního těla, práce se zadaným tématem ve vztahu k vnějšímu prostoru – komunikace s partnerem, skupinou a vnějším prostorem, prostor pro vlastní tvořivost, zklidnění. Je třeba dbát na střídání klidných a dynamických částí hodiny. Ideálně ve spolupráci s hudebníkem.

Příklad tvořivých zadání na téma smysl pro rovnováhu:

Povrchy rukou (warm-up)

Ve dvojicích, A má zavřené oči a je veden B do prostoru dlaní napřed, B nechává dlaní A zažívat dotekem různé povrchy (drsne, jemné, studené, teplé, kluzké,...).

Povrchy nohou / tělem

Lektor si připraví pár povrchů (nalepených případně na tvrdých podložkách): zmuchlaný papír, něco pleteného, kovovou/dřevěnou desku, igelit, umělou trávu, chlupatý povrch, atd.; rozloží je po prostoru.

Ve dvojicích, A má zavřené oči a je veden B křížem krážem po prostoru, B nechává A zažívat různé povrchy ploškami nohou.

Následná variace: B vede A do prostoru v různých polohách a výškách (na čtyřech, do lehu, po kolenou, apod.), tanečníci A zažívají povrchy celým povrchem těla dle vedení B (rolují se, posunují, lezou).

Poté si ve dvojici vymění role.

Následně si mohou navzájem říct, který povrch pro ně byl nejsilnějším zážitkem a jaký pocit/asociaci jim přinesl. Jinou variací na reflexi může být: vyjádřete tento pocit jedním pohybem, vypovězte tento pocit jedním tanečním slovem.

Barvení podlahy

Představa vlastního těla, které spadlo do vany s barvou, a teď všechny naše tělesné části použijeme na nabarvení celé podlahy. Můžeme se na podlahu nejdříve obtisknout, rolovat se, používat různé části těla jako razítka, vytvářet na podlaze vzory, atd.

Práce s kinesférou

Můžeme zůstat u tématu těla od barvy, ale necháme tanečníky provést zadání přes sál (improvizace na jednu délku sálu)

- vytvořit na podlaze co nejmenší otisk v nejnižší poloze (vleže), posléze ve střední výšce (na čtyřech) a poté ve stoje
- vytvořit na podlaze střední otisk v nejnižší poloze (vleže), posléze ve střední výšce (na čtyřech) a poté ve stoje
- vytvořit na podlaze co největší otisk v nejnižší poloze (vleže), posléze ve střední výšce (na čtyřech) a poté ve stoje
- vytvořit vlastním pohybem 3D obraz co nejmenší velikosti v nejnižší poloze (vleže), posléze ve střední výšce (na čtyřech) a poté ve stoje
- vytvořit vlastním pohybem 3D obraz střední velikosti v nejnižší poloze (vleže), posléze ve střední výšce (na čtyřech) a poté ve stoje
- vytvořit vlastním pohybem 3D obraz co největší velikosti v nejnižší poloze (vleže), posléze ve střední výšce (na čtyřech) a poté ve stoje.

Negative spaces

Necháme tanečníky provést zadání přes sál (improvizace na jednu délku sálu) ve dvojicích; A vytvoří 3D obraz v prostoru a s hudbou se v něm jako socha zhmotní, v tu chvíli přichází do obrazu B a doplní svým tělem kinesféru kolem těla A a s hudbou se rozpohybuje do vlastního 3D obrazu; takto se střídají na délku sálu.

Tajný příchozí (cool-down)

Tanečníci stojí v řadě, první projde na konec trasy a naladí se a zavře oči, další tanečník v klidu a tichosti dojde do jeho blízkosti zezadu a počká. První tanečník se snaží vycítit, kdy ten další došel do jeho kinesféry; v momentě kdy má pocit, že se to stalo, otevře oči a odchází.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

- otevření dotekového vnímání
- uvědomění si „kam až sahá moje já – tělesné/energetické“
- uvědomění si momentu vstupu do něčího prostoru.

Modifikované zadání pro žáky se SVP: vzhledem k využití zvolených prostředků není nutné modifikovat, ze své podstaty zohledňují individuální schopnosti žáků.

Doporučená literatura:

- M. Orel, V. Facová a kol.: Člověk, jeho smysly a svět, 2010
- A. Soesman: Dvanáct smyslů, brány duše, 2009
- M. Poláková, M. Pucová: Kreativní tanec pro děti a mládež, 2016
- A. Sedlačková: Vývin pohybu v systému Body-mind centering, 2013
- J. Boorman: Creative Dance in Grades Four to Six, 1971

Smysly – hmat 2

Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Ročník: 4. až 7. roč. I. stupně ZUŠ (záměrně byla zpracována lekce, kterou je možné modifikovat pro různé věkové skupiny a typy škol)

Charakter handicapu: žáci se zrakovým postižením a narušenými komunikačními schopnostmi

Celková časová dotace výukové jednotky: 45'

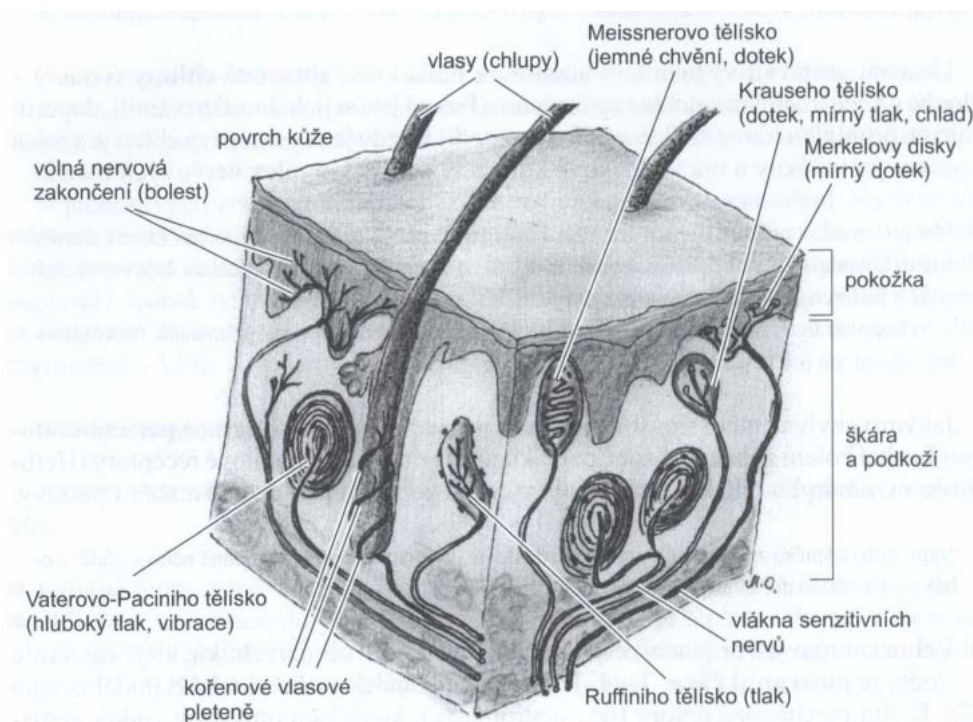
Didaktické pomůcky: je potřeba vhodný prostor pro pohybové aktivity, další speciální didaktické pomůcky nejsou potřeba

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou

Anotace:

Hmat je zajišťován nejrozsáhlejším receptorovým systémem. Podílí se na něm několik typů kožních buněk rozmístěných po celém těle, které registrují teplo, chlad, vibrace, celou škálu tlaku atd. Hmat je smysl, který tedy registruje materiální kvalitu okolí. Antroposofie nabízí pohled na hmat jako na smysl, kterým zažíváme vlastní oddělenost od okolí. Díky hmatu tedy můžeme vymezit hranice vlastního já, vlastního prostoru a zažívat přítomnost, tvar a povrchovou kvalitu věcí, které už nejsou naší součástí. Tím stojí hmat přesně na rozmezí mezi „zažívám sebe“ a „zažívám okolí“.

Cíl tvůrčí činnosti: Vyzkoušet si smysl hmatu jako zprostředkovatele komunikace s okolím



Očekávané výstupy:

Zcitlivění vnímání hmatu v kontextu doteku jako hlavního komunikačního nástroje ve skupině. Prozkoumání doteku jako nástroje k orientaci v prostoru a ve skupině. Navázání komunikace s partnerem skrz hmat, první seznámení s konceptem sdílení váhy. Využití získaných fyzických zkušeností pro vyjádření vlastních nápadů, schopnost spolupracovat v menších skupinách.

Popis hodiny

V této lekci se zabýváme komunikací s okolím a půjde nám tedy o hmat/dotek jako nástroj k analýze vnějšího světa: skrz hmat můžeme poznat uspořádání prostoru kolem nás, rozeznávat tvary či definovat překážky. Dále probereme hmat jako nástroj k navázání vztahu s partnerem. Tento způsob sociální interakce většinou lidé zažívají jako přímější než komunikaci slovem. Možná z toho důvodu, že angažujeme-li hmat, vždy zažíváme nejen své okolí, ale i sebe / svou pozici v této interakci. Dotyk mezi lidmi je všední záležitost, a přesto se v kontextu budování vztahu snad každý člověk sám sebe jednou ptal, jestli je jeho vyjádření dotykem adekvátní. Můžeme se proto podívat i na způsob, jakým citlivě dotek do tanečních hodin zařadit, aby byl vnímán jako přirozenou součástí komunikace.

Hodina je vedena tak, že nejprve probíhá zahřátí, práce se zadaným tématem ve vztahu k tělu – ovládání vlastního těla, práce se zadaným tématem ve vztahu k vnějšímu prostoru – komunikace s partnerem, skupinou a vnějším prostorem, prostor pro vlastní tvořivost, zklidnění. Je třeba dbát na střídání klidných a dynamických částí hodiny. Ideálně ve spolupráci s hudebníkem.

Příklad tvořivých zadání na téma hmatu jako zprostředkovatele okolního světa:

Bludiště (warm-up)

Celá skupina tanečníků se rozdělí na dvě poloviny; jedna polovina se rozestaví ve vymezeném prostoru (tak, aby na sebe všichni dosáhli), druhá polovina vstoupí do tohoto vymezeného prostoru se zavřenými očima a prochází po hmatu bludištěm z pevných a pohyblivých lidských objektů, poté si skupiny promění role.

Variace: Následně se skupina, která tvoří bludiště, může pospojovat do různých tvarů pomocí rukou a nohou, bludiště se tím stane rozmanitější. Druhá polovina se opět vydává do bludiště se zavřenými očima.

Tvarování

Ve dvojicích, A se zavřenými očima, B ho vede prostorem a nechává ho hmatem poznat předmět (který má specifický tvar), A ho dle své vizuální představy napodobí vlastním tělem
varianta: pokročilejší stupeň – předmět může být nahrazen, specifickou strukturou povrchu, specifickou kvalitou, kterou A pomocí své představivosti převede do tvaru těla, případně do pohybu.

Prst na prst

Ve dvojicích, oba se vzájemně dotknou ukazováčky, A pohyb vede, B následuje, snažíme se o to, aby se kontakt mezi ukazováčky nerozbil.

Následná variace: dotek prsty můžeme nahradit dotekem jiných částí těla a prozkoumat plynulý pohyb v prostoru v náročnější pozici.

Trochu váhy

Ve dvojicích, A stojí s připraveným, pozorným tělem, B dotykem dlaní dá určitý tlak určité části těla, A na manipulaci reaguje dle směru a intenzity protitlakem, společně poté srovnávají tělo zpět do středu a přichází další impuls.

Variace: B může dotek dlaní zaměnit za jakoukoliv jinou část těla, pozornost jde na adekvátní odhadnutí použité síly.

Lidské tvarování

Pokročilejší stupeň zadání *Tvarování* - předmět může být nahrazen jiným tělem v nějakém specifickém tvaru, které musí po hmatu rozpoznat a polohu převést do vlastního těla.

V kruhu (cool-down)

Skupina stojí v maximálně velkém kruhu tak, aby se lehce držela za ruce, na vyzvání lektora všichni lehce pustí váhu dozadu a vychýlí se z kruhu; snažíme se o plynulost přenosu váhy v rámci celého kruhu. Poté návrat do centra.

Poté se změní úchop na dlaněmi proti sobě a celá skupina se na vyzvání lektora z centra nakloní dopředu a tlakem do dlaní se podpoří; snažíme se o rovnoměrný tlak v rámci skupiny a plynulý přenos váhy.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

- otevření dotekového vnímání
- orientace v prostoru a ve skupině skrz hmat
- dát vedení a být schopný následovat skrz hmat, sdílení váhy

Modifikované zadání pro žáky se SVP: vzhledem k využití zvolených prostředků není nutné modifikovat, ze své podstaty zohledňují individuální schopnosti žáků.

Doporučená literatura:

M. Orel, V. Facová a kol.: Člověk, jeho smysly a svět, 2010

A. Soesman: Dvanáct smyslů, brány duše, 2009

M. Poláková, M. Pucová: Kreativní tanec pro děti a mládež, 2016

A. Sedlačková: Vývin pohybu v systému Body-mind centering, 2013

J. Boorman: Creative Dance in Grades Four to Six, 1971

Smysly – hmat 3 (dotek a váha)

Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Ročník: 4. až 7. roč. I. stupně ZUŠ (záměrně byla zpracována lekce, kterou je možné modifikovat pro různé věkové skupiny a typy škol)

Charakter handicapu: žáci se zrakovým postižením a narušenými komunikačními schopnostmi

Celková časová dotace výukové jednotky: 45'

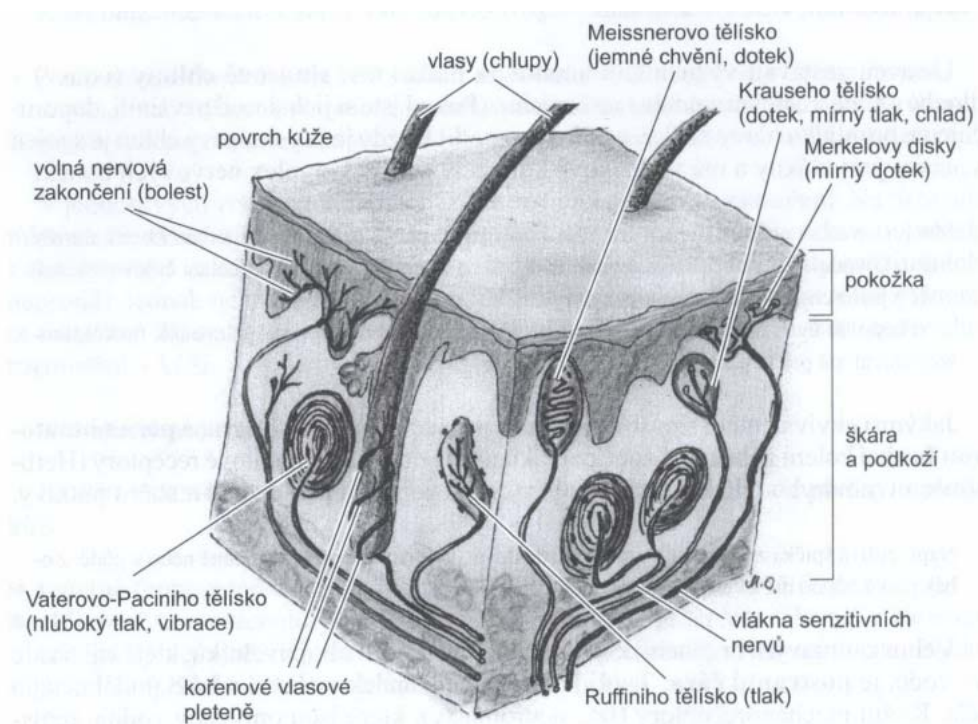
Didaktické pomůcky: je potřeba vhodný prostor pro pohybové aktivity, další speciální didaktické pomůcky nejsou potřeba

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou

Anotace:

Hmat je zajišťován nejrozsáhlejším receptorovým systémem. Podílí se na něm několik typů kožních buněk rozmístěných po celém těle, které registrují teplo, chlad, vibrace, celou škálu tlaku atd. Hmat je smysl, který tedy registruje materiální kvalitu okolí. Antroposofie nabízí pohled na hmat jako na smysl, kterým zažíváme vlastní oddělenost od okolí. Díky hmatu tedy můžeme vymezit hranice vlastního já, vlastního prostoru a zažívat přítomnost, tvar a povrchovou kvalitu věcí, které už nejsou naší součástí. Tím stojí hmat přesně na rozmezí mezi „zažívám sebe“ a „zažívám okolí“.

Cíl tvůrčí činnosti: práce se škálou od doteku do svěření vlastní váhy druhému



Očekávané výstupy:

Uvědomělé pracování s vlastním dotykem: práce s významem manipulace, pozvání do pohybu, svěřením vlastní váhy někomu, přijetí váhy někoho jiného, podpora někoho jiného v situaci, kterou mám pod kontrolou. Schopnost zpracování a transformace impulsu jako kreativní odpověď na výzvu. Prohloubení pochopení principů spolupráce, sdílení váhy, vzájemné důvěry. Využití získaných fyzických zkušeností pro vyjádření vlastních nápadů, schopnost spolupracovat v menších skupinách.

Popis hodiny

V této lekci se zabýváme paletou možností od doteku až po svěřením vlastní váhy druhému. Dotýkáme se tedy témat míry vlastní kontroly, sdílení zodpovědnosti, vést versus být veden, vesměs tedy citlivých témat a otázek, o kterých má každý jinou představu a očekávání. Podle toho se také odvíjí dynamika takové hodiny a kolik času jednotlivým fázím je třeba dát.

Hodina je vedena tak, že nejprve probíhá zahřátí, práce se zadaným tématem ve vztahu k tělu – ovládání vlastního těla, práce se zadaným tématem ve vztahu k vnějšímu prostoru – komunikace s partnerem, skupinou a vnějším prostorem, prostor pro vlastní tvořivost, zklidnění. Je třeba dbát na střídání klidných a dynamických částí hodiny. Ideálně ve spolupráci s hudebníkem.

Příklad tvořivých zadání na téma „od doteku do svěřením vlastní váhy druhému“:

V kruhu I. (warm-up)

Skupina stojí v kruhu, drží se lehce za ruce (pro podporu), všichni odlepí levé chodidlo od země a prozkoumají okolo sebe levou nohou co největší prostor, mohou se vzájemně využít pro podporu, aby zasáhli co největší kinesféru; pak výměna nohy.

Následná variace s větším využitím váhy: užší kruh, kde se tanečníci chytanou vzájemně kolem pasu, všichni zvednou levou nohu co nejvýš pomocí naklonění trupu dozadu; poté nohu dozadu s nakloněním trupu dopředu.

S vlnou

Ve dvojicích, A stojí s připraveným, pozorným tělem, B dotykem dlaní dá impuls určité části těla, A na manipulaci reaguje dle směru a intenzity impulsu, poté srovnává tělo zpět do středu a přichází další impuls.

Následná variace: pokročilejší verze, kde impulzy přichází v rychlejší sledu.

Trochu váhy

Ve dvojicích, A stojí s připraveným, pozorným tělem, B dotykem dlaní dá určitý tlak určité části těla, A na manipulaci reaguje dle směru a intenzity protitlakem, společně poté srovnávají tělo zpět do středu a přichází další impuls.

Variace: B může dotek dlaní zaměnit za jakoukoliv jinou část těla, pozornost jde na adekvátní odhadnutí použité síly.

Následná variace: ve dvojicích, oba tanečníci najdou společný bod dotyku, do kterého když dají

váhu, tak vytvoří stabilní zaklesnutí; v tomto zaklesnutí najdou způsob jak se přesunout prostorem bez ztráty rovnováhy.

Společná váha

Ve dvojicích, tanečníci stojí čelem proti sobě a dotýkají se palci u nohou, chytí se za ruce, pustí váhu dozadu a vyvšší se tahem; bez ztráty rovnováhy přehazují ruce, snižují a zvyšují těžiště, natáčejí tento závěs do stran.

Variace: v tomto závěsu se pustí do prostoru.

Tahem – tlakem

Ve trojicích, A je flyer, B a C jsou podpora; A tahem nebo tlakem využívá různých povrchů těla, které B a C nabízejí k podpoře, aby dostal své tělo z rovnováhy.

Variace: role flyera a podpory nejsou určeny a plynule se proměňují dle konstelace trojice
pokročilá variace: pro více lidí ve skupině, kde se role flyera a podpory organicky proměňují.

Moře v kruhu (cool-down)

Skupina stojí v kruhu, drží se lehce za ruce, lektor se dotkne jednoho z kruhu a ten reaguje na dotyk impulsem v dané části těla, impuls se dále přenáší po kruhu, dokud neodezní.

Lektor postupně mění intenzitu impulzů a začíná do kruhu přidávat více a více impulzů, moře se rozvlní, postupně může kruh převzít iniciativu pro impuls vlny sám.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

- síla impulzu / manipulace / pozvání do pohybu
- vzájemná závislost váhy: princip tahu a tlaku
- princip dát váhu a přijmout někoho váhu a vzájemná plynulá transformace těchto dvou principů.

Modifikované zadání pro žáky se SVP: vzhledem k využití zvolených prostředků není nutné modifikovat, ze své podstaty zohledňují individuální schopnosti žáků.

Doporučená literatura:

M. Orel, V. Facová a kol.: Člověk, jeho smysly a svět, 2010

A. Soesman: Dvanáct smyslů, brány duše, 2009

M. Poláková, M. Pucová: Kreativní tanec pro děti a mládež, 2016

A. Sedlačková: Vývin pohybu v systému Body-mind centering, 2013

J. Boorman: Creative Dance in Grades Four to Six, 1971

Smysly – smysl pro pohyb 1

Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Ročník: 1. až 3. roč. I. stupně ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Charakter handicapu: žáci s tělesným postižením

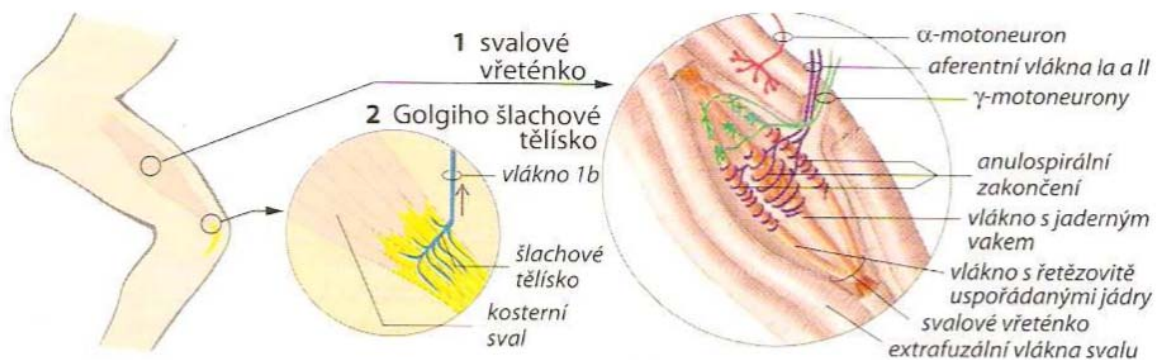
Celková časová dotace výukové jednotky: 45'

Didaktické pomůcky: je potřeba vhodný prostor pro pohybové aktivity, další speciální didaktické pomůcky nejsou potřeba

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou

Anotace:

Smysl pro pohyb registruje a zpracovává informace o průběhu pohybu různých částí těla, o rychlosti a rozsahu pohybu. Informace o míře svalového zaangažování a její korekce probíhá nepřetržitě na základě zpětné vazby z mozečku. Tuto složku nazýváme dynamickou propiocepcí, která také získává informace ze svalových vřetének, šlachových tělísek a receptorů uložených v kloubních pouzdrech stejně jako receptory statické propiocepce. Informace pak probíhají nervovou soustavou jinými cestami než informace statické propiocepce.



obr 1.: svalové vřeténko a šlachové tělísko (Silbernagel & Despopoulos, 2004)

Očekávané výstupy:

Obrácení pozornosti k pohybu a vnímání vlastního těla. Prohloubení schopností spolupráce díky společným pohybovým aktivitám.

Popis hodiny

Dynamickou propiocepcí se tedy zabýváme, pracujeme-li s pozorností na průběh pohybu

* v čase: počáteční impuls, zrychlení, zpomalení pohybu

* v prostoru: ve smyslu vlastního rozsahu pohybu

* ohledně použité váhy/síly vložené do pohybu: odhad potřebné svalové síly k vykonání pohybu, odhad odporu vůči vlastní váze, vědomé vložení určité síly do průběhu pohybu

* ohledně plynulosti: vedení pohybu či míry jeho nekontrolovatelnosti.

Hodina je vedena tak, že nejprve probíhá zahřátí, práce se zadaným tématem ve vztahu k tělu – ovládání vlastního těla, práce se zadaným tématem ve vztahu k vnějšímu prostoru – komunikace s partnerem, skupinou a vnějším prostorem, prostor pro vlastní tvořivost, zklidnění. Je třeba dbát na střídání klidných a dynamických částí hodiny. Ideálně ve spolupráci s hudebníkem.

Příklad tvořivých zadání na téma smysl pro pohyb:

Ved' mě (warm-up)

Každý samostatně se nechává vést zadanou částí těla, iniciace pohybu je z jednotlivých částí těla. Můžeme vystavět od chodidel, která prozkoumají vlastní pružnost a hybnost i prostor okolo sebe (na podlaze i výš), přes kolena, pánev, hrudník, ruce až po hlavu.

Variace 1: náročnější varianta je, když se úrovně na sebe nabalují (chodidla, pak přidáme kolena, pak přidáme pánev, atd.)

Variace 2: můžeme zvolit určitou trasu z bodu A do bodu B, kterou si jednotlivé části těla projdou.

Loutka

Děti vytvoří dvojice. Jeden se nechává ovládat tím druhým jako loutka. Jsou dvě varianty vedení buď impulsem – fyzickým dotykem, nebo je část těla, která je ovládaná na „šňůrce“, tedy ten, kdo ovládá šňůrkou táhne. Děti reagují na hudbu. Poté se vymění.

Stínování

Ve dvojicích – jeden z dvojice pohyb vede, druhý ho za ním stínuje. Pozornost stínu směřujeme k vžití se do dynamiky a impulsů/akcentů pohybu; stín se snaží svému vedení ukrást jeho pocit z pohybu, tím jak následuje pohyb toho, kdo vede.

Varianta: náročnější variace na pozornost ve skupině kde je stínů víc.

Kouzelník

Děti vytvoří dvojice. Jeden je kouzelník, který svými gesty ovládá toho druhého. Sílu, tempo a kvalitu gesta mění podle hudby. Ten, který je ovládaný, se snaží co nejpřesněji vnímat gesta kouzelníka a pohybem je vyjádřit. Poté se role vymění.

Varianta: jeden kouzelník ovládá skupinu, kouzelná moc se může předávat a střídají se ve vedení. Toto cvičení lze rozvinout na hru na příběhy.

Siamská dvojčata (cool down)

Ve dvojicích děti přirostou vždy zadanou částí těla k sobě a takto se pohybují do prostoru. Např. Přirostou čelem, ukazováčkem pravé ruky, křížovou kostí apod. Někdy lze kombinovat dvě části těla spolu např. Loket a hlava, koleno a pánev apod.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

- zcitlivění těla k vnímání jednotlivých částí těla a těla v jeho komplexnosti
- zažití dynamiku i staticnost těla i jeho jednotlivých částí
- společná tvorba na základě předchozího prožitku.

Metodický komentář:

Práce s tělem a poznávání a ovládání jeho jednotlivých částí je jedním z podstatných předpokladů ovládnutí dobré techniky těla v jakémkoliv stylu tance. Pro vytvoření správné představy a zaměření se na problematiku práce s tělem a smyslem pro pohyb, je třeba žáky seznámit nejlépe prostřednictvím anatomických obrázků se základní stavbou těla a jeho funkcemi, dále je třeba seznámit žáky s jednotlivými vrstvami těla s kosti – svaly – kůže – tekutiny. Dále je třeba přiblížit gravitaci, co to je a jak funguje v pohybu. Je dobré připomenout a zdůraznit práci s těžištěm a osou pohybu.

Modifikované zadání pro žáky se SVP: vzhledem k využití zvolených prostředků není nutné modifikovat, ze své podstaty zohledňují individuální schopnosti žáků.

Doporučená literatura:

M. Orel, V. Facová a kol.: Člověk, jeho smysly a svět, 2010

A. Soesman: Dvanáct smyslů, brány duše, 2009

M. Poláková, M. Pucová: Kreativní tanec pro děti a mládež, 2016

A. Sedláčková: Vývin pohybu v systému Body-mind centering, 2013

J. Boorman: Creative Dance in Grades Four to Six, 1971

Smysly – smysl pro pohyb 2

Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Ročník: 1. až 3. roč. I. stupně ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Charakter handicapu: žáci s tělesným postižením

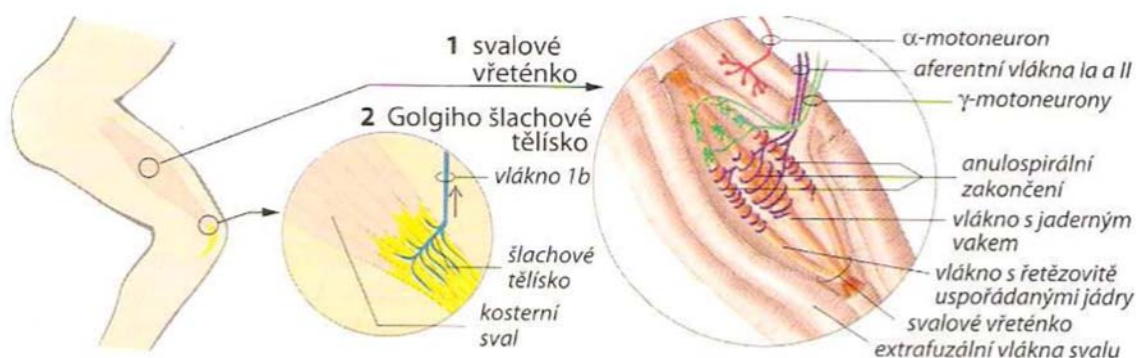
Celková časová dotace výukové jednotky: 45'

Didaktické pomůcky: je potřeba vhodný prostor pro pohybové aktivity, další speciální didaktické pomůcky nejsou potřeba

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou

Anotace:

Smysl pro pohyb registruje a zpracovává informace o průběhu pohybu různých částí těla, o rychlosti a rozsahu pohybu. Informace o míře svalového zaangażování a její korekce probíhá nepřetržitě na základě zpětné vazby z mozečku. Tuto složku nazýváme dynamickou propiocepcí, která také získává informace ze svalových vřetének, šlachových tělísek a receptorů uložených v kloubních pouzdrech stejně jako receptory statické propiocepce. Informace pak probíhají nervovou soustavou jinými cestami než informace statické propiocepce.



obr 1.: svalové vřeténko a šlachové tělísko (Silbernagel & Despopoulos, 2004)

Očekávané výstupy:

Obrácení pozornosti k pohybu a vnímání vlastního těla. Prohloubení schopností spolupráce díky společným pohybovým aktivitám.

Popis hodiny

Dynamickou propiocepcí se tedy zabýváme, pracujeme-li s pozorností na průběh pohybu

* v čase: počáteční impuls, zrychlení, zpomalení pohybu

* v prostoru: ve smyslu vlastního rozsahu pohybu

* ohledně použité váhy/síly vložené do pohybu: odhad potřebné svalové síly k vykonání pohybu, odhad odporu vůči vlastní váze, vědomé vložení určité síly do průběhu pohybu

* ohledně plynulosti: vedení pohybu či míry jeho nekontrolovatelnosti.

Hodina je vedena tak, že nejprve probíhá zahřátí, práce se zadaným tématem ve vztahu k tělu – ovládání vlastního těla, práce se zadaným tématem ve vztahu k vnějšímu prostoru – komunikace s partnerem, skupinou a vnějším prostorem, prostor pro vlastní tvořivost, zklidnění. Je třeba dbát na střídání klidných a dynamických částí hodiny. Ideálně ve spolupráci s hudebníkem.

Příklad tvořivých zadání na téma smysl pro pohyb:

Kosti – svaly – kůže – tekutiny (warm-up)

Tanečníci zaujmou místo ve volném prostoru, položí se na zem a úplně se uvolní. Skrz fyzickou představu je lektor vede k napojení na kvalitu různých vrstev těla, která každá využívá jiný druh síly (= dynamiky). Lektor nejprve provede slovem tanečnický k uvědomění kůže, přes vazivo ke svalům a poté ke kostem. Od tohoto momentu jde lektor zpět od kostí na povrch kůže a nyní se tanečníci zapojí pohybem. Kvalita kostí využívá kosterní strukturu, může zkoumat funkci a rozsah jednotlivých kloubů, skladnost jednotlivých částí těla přes/do sebe, může zkoumat segmentaci pohybu a dominový efekt (kvalita loutkového pohybu). Ve kvalitě svalů pozornost zaměříme na pružnost a elasticitu svalů, na měkkost pohybu (kvalita pohybu kočky). V kvalitě kůže pracujeme s představou, že náš kožní obal je naplněn vzduchem (kvalita lehkého vánku). Kvalitu tekutin motivujeme jako řeku protékající vnitřní krajinou těla, která vede/strhává tělo k pohybu (kvalita vln s celou škálou své síly).

Práce s tělesnými kvalitami

Pro toto zadání zůstaneme u tématu různých kvalit těla, ale necháme tanečnický provést zadání přes sál (improvizace na jednu dálku sálu)

- projít cestu s tím, že impuls k pohybu přichází vždy z kostí nebo kloubů, jednotlivé kosti nebo klouby se skládají přes sebe, najednou mohou padat nebo se vydat do prostoru a zbytek kostí musí následovat, atd.; v nižší poloze (vleže až po polohu na čtyřech), posléze ve vyšší poloze (od polohy na čtyřech až po polohu ve stoje)
- projít cestu s tím, že impuls k pohybu přichází vždy od páteře, kvalita plynulého hadího pohybu páteře; volně od nižších poloh (vleže až po polohu na čtyřech) až po vyšší polohy (na čtyřech až po polohu ve stoje)
- projít cestu s tím, že impuls k pohybu přichází od smršťování a natahování svalů, kvalita hustého silového pohybu v rozsahu od křečovitého sevření až po úplné protažení; volně od nižších poloh (vleže až po polohu na čtyřech), až po vyšší polohy (na čtyřech až po polohu ve stoje)
- projít cestu s tím, že impuls k pohybu přichází vždy od doteku kůže s okolním vzduchem, vzdušná, lehká kvalita pohybu končetin a trupu; volně od nižších poloh (vleže až po polohu na čtyřech) až po vyšší polohy (na čtyřech až po polohu ve stoje)
- projít cestu s tím, že impuls k pohybu přichází jako čistý řez končetinou/částí trupu do okolního prostoru, vzdušná, ale úderná a rozhodná kvalita; volně od nižších poloh (vleže až po polohu na čtyřech) až po vyšší polohy (na čtyřech až po polohu ve stoje)

-> poté rozvineme jednotlivé kvality v jejich intenzitě (1-100%, tzn: protanči si tu cestu s co nejmenší intenzitou, jako jenom v duchu, až po plnou intenzitu zabírající co největší prostor)

-> každý z tanečnicků si najde partnera a společně na délku jednoho sálu zatančí spolu duet v té samé kvalitě, kde ale mohou přecházet z jedné intenzity do druhé. Úkolem je být na sebe napojení tak, že intenzita je u obou stejná, i když není jeden, který vede a druhý, který následuje. Tanečníci si naslouchají, reagují na sebe.

-> posléze si každý z tanečnicků najde partnera, vybere si jednu z kvalit a společně na délku jednoho sálu zatančí spolu duet – naslouchají se, reagují na sebe, mohou se zastavit a dát prostor kvalitě svého partnera, ale zároveň zůstávají věrní vlastní kvalitě.

Energie v rovnováze

Celá skupina se volně rozmístí v prostoru. Lektor iniciuje toto zadání jednou pohybovou kvalitou a každý z tanečnicků má dvě možnosti: kvalitu následovat nebo reagovat 100% jinou kvalitou. Následně, mohou tanečníci reagovat v libovolném čase na všechny ostatní, které kolem sebe vidí, vždy těmito dvěma možnostmi. Vzniká tak kompozice různých energií a kvalit, kde se na sebe tanečníci naladují či protichůdně reagují.

-> *cooldown*

vychází plynule z předchozího zadání, tanečníci jsou lektorem slovem vedeni, aby postupně snižovali svou intenzitu od stavající na 50%, na 20%, na 5%, na 1%.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

- práce s rozdílnými tělesnými kvalitami na základě představy
- práce s intenzitou vlastního projevu, samostatně a ve spolupráci s partnerem
- společná tvorba na základě předchozího prožitku

Metodický komentář:

Práce s tělem a poznávání a ovládání jeho jednotlivých částí je jedním z podstatných předpokladů ovládnutí dobré techniky těla v jakémkoliv stylu tance. Pro vytvoření správné představy a zaměření se na problematiku práce s tělem a smyslem pro pohyb, je třeba žáky seznámit nejlépe prostřednictvím anatomických obrázků se základní stavbou těla a jeho funkcemi, dále je třeba seznámit žáky s jednotlivými vrstvami těla s kosti – svaly – kůže – tekutiny. Dále je třeba přiblížit gravitaci, co to je a jak funguje v pohybu. Je dobré připomenout a zdůraznit práci s těžištěm a osou pohybu.

Modifikované zadání pro žáky se SVP: vzhledem k využití zvolených prostředků není nutné modifikovat, ze své podstaty zohledňují individuální schopnosti žáků.

Doporučená literatura:

- M. Orel, V. Facová a kol.: Člověk, jeho smysly a svět, 2010
- A. Soesman: Dvanáct smyslů, brány duše, 2009
- M. Poláková, M. Pucová: Kreativní tanec pro děti a mládež, 2016
- A. Sedlačková: Vývin pohybu v systému Body-mind centering, 2013
- J. Boorman: Creative Dance in Grades Four to Six, 1971

Smysly – smysl pro rovnováhu 1

Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Ročník: 4. až 7. roč. I. stupně ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Charakter handicapu: žáci s tělesným postižením a žáci s oslabením sluchového vnímání a s postižením sluchu

Celková časová dotace výukové jednotky: 45'

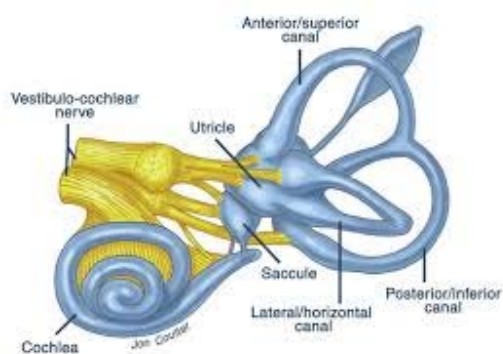
Didaktické pomůcky: je potřeba vhodný prostor pro pohybové aktivity, další speciální didaktické pomůcky nejsou potřeba

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou

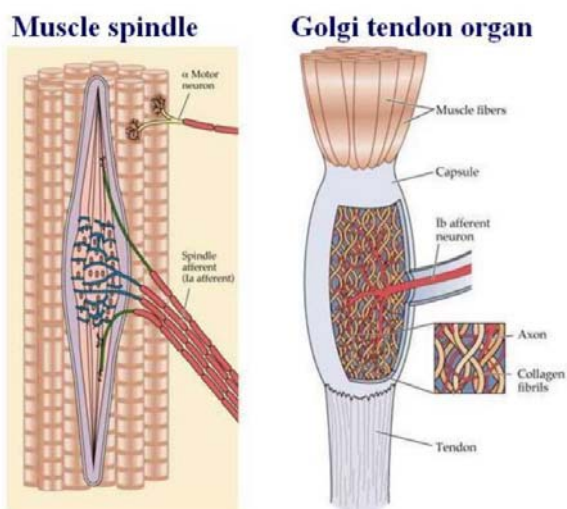
Anotace:

Smysl pro rovnováhu nás informuje o poloze a pohybu hlavy vzhledem ke gravitaci (pomocí vestibulárního tělesa uloženého ve vnitřním uchu) a o poloze a postavení trupu a končetin vzhledem k prostoru a k sobě navzájem (tuto složku nazýváme statickou propiocepcí, která získává informace ze svalových vřetének, šlachových tělísek a receptorů uložených v kloubních pouzdrech, tedy receptory statické propiocepce jsou přítomny ve všech kosterních svalech, v jejich úponových šlachách a ve vazivových pouzdrech všech kloubů). Je tedy zajímavé si uvědomit, že i jakákoliv výchozí statická poloha těla se sebemenším vychýlením z rovnováhy tělo vlastně zve do pohybu: buď do prohloubení tohoto vychýlení a tím prozkoumání extrému, nebo do zpět do rovnováhy.

Cíl tvůrčí činnosti: Vyzkoušet si smysl pro rovnováhu samostatně i v interakci s dalšími těly.



obr 1.: vestibulární aparát



obr 2.: svalové (vlevo) a šlachové (vpravo) tělísko

Očekávané výstupy:

Fyzické prožití práce s rovnováhou, přenášením váhy a balancováním vlastního těla i vnímání rovnováhy v komunikaci s ostatními těly, využití získaných fyzických zkušeností pro vyjádření vlastních nápadů, schopnost spolupracovat v menších skupinách.

Popis hodiny

Hodina je vedena tak, že nejprve probíhá zahřátí, práce se zadaným tématem ve vztahu k tělu – ovládání vlastního těla, práce se zadaným tématem ve vztahu k vnějšímu prostoru – komunikace s partnerem, skupinou a vnějším prostorem, prostor pro vlastní tvořivost, zklidnění. Je třeba dbát na střídání klidných a dynamických částí hodiny. Ideálně ve spolupráci s hudebníkem.

Příklad tvořivých zadání na téma smysl pro rovnováhu:

Otisk v písku (warm up)

Představte si, že jsme na pláži a pod nohama máme teplý písek. Vyberte si místo a udělejte do písku svým tělem nebo jeho částí obtisk, nechte tam tělo klidně ponořit. Když je otisk v písku dobře vepsaný, necháme tělo převalovat tak dlouho, dokud nenajdeme jiný zajímavý obtisk, kde necháme tělo zase ponořit.

Variace: pohyb na nádech, ponoření na výdech.

Stopy v písku

V každém kroku obtiskujte svoje chodidlo a vytvářejte cestu. Zastavte se a vraťte se ve svých stopách. Napište nohama na zem do písku svoje jméno (tiskacími i psacími písmeny). Napište ho obrovskými písmeny. Vyšlapejte ho. Dbejte na střídání nohou při psaní jména, pracujte se střídáním tempa a síly pohybu. Tvar písmen ovlivňuje kvalitu pohybu. Hru lze rozvést na střídání a poznávání 4/4 taktu – tiskací písmena a 3/4 taktu – psací písmena

Dalším stupněm je psaní ve dvojicích ve společném dotyku horními končetinami nebo jinou částí těla.

Stojím jinak

Lektor zadává 2-3 body na těle, na kterých tanečník musí najít rovnováhu (noha – loket – dlaň; bok - palec).

Variace: práce ve dvojicích, jeden zadává dotykem body.

Sochař (pokročilejší)

Ve dvojicích – A vymodeluje celé tělo B do nějaké sochy a pak obraz vlastním tělem nějak doplní, takže vznikne sousoší. Posléze vystoupí B z obrazu a přetvoří A a zase vlastním tělem dotvoří sousoší.

Poznámka: důležitost práce s detailem, je možné řídit délku proměny (vystoupení z obrazu a vstoupení do nové pozice), lze také obměňovat tvary soch zadáním, např. nesymetrické sochy, balancující na třech bodech apod.

Toto cvičení lze rozvinout do práce v menších skupinkách. Každá skupina (ideálně skupina po 3–4 dětech) si připraví „pohybový příběh“ na základě předchozího cvičení. Je třeba vysvětlit, že pohybový příběh neznamena vyprávět děj, ale že to znamená vytvořit začátek, něco co se odehraje a společný konec. Následuje slovní reflexe prožitého a viděného.

Otisk v písku (cool down)

Ve dvojici jeden leží a ten druhý tlakem rukou obtiskuje různé části ležícího do písku na zemi. Ležící může měnit polohy.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

- zcitlivění těla k vnímání rovnováhy
- zažití smyslu pro rovnováhu fyzicky v pohybu statickém i dynamickém
- společná tvorba na základě předchozího prožitku.

Metodický komentář:

Práce s rovnováhou je jedním z podstatných předpokladů ovládnutí dobré techniky těla v jakémkoliv stylu tance. Pro vytvoření správné představy a zaměření se na problematiku rovnováhy je třeba žáky seznámit nejlépe prostřednictvím anatomických obrázků s umístěním vestibulárního tělesa uloženého ve vnitřním uchu. Dále je třeba přiblížit gravitaci, co to je a jak funguje v pohybu. Je dobré připomenout a zdůraznit práci s těžištěm a osou pohybu. Prostřednictvím cvičení otisků těla do písku se rozšiřuje schopnost využití různých částí těla. V dalším cvičení psaní písmen do písku je třeba připomínat střídání končetin v psaní (jedna noha může v psaní jména navazovat na druhou), měnit velikost písmen (zvětšovat nebo zmenšovat, hledat extrémy).

Při zdávání balancování na 2–3 bodech je dobré experimentovat a navigovat do nepohodlných poloh.

U sochaře je třeba zaměřit se kromě tvaru sochy na různé dráhy vedení pohybu při opuštění sochy a vytvoření dalšího tvaru. Lze dobře využít hudby, která určuje rychlost a dynamiku změny.

Modifikované zadání pro žáky se SVP: vzhledem k využití zvolených prostředků není nutné modifikovat, ze své podstaty zohledňují individuální schopnosti žáků.

Doporučená literatura:

M. Orel, V. Facová a kol.: Člověk, jeho smysly a svět, 2010

A. Soesman: Dvanáct smyslů, brány duše, 2009

M. Poláková, M. Pucová: Kreativní tanec pro děti a mládež, 2016

A. Sedláčková: Vývin pohybu v systému Body-mind centering, 2013

J. Boorman: Creative Dance in Grades Four to Six, 1971

Smysly – smysl pro rovnováhu 2

Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Ročník: 1. až 5. roč. I. stupně ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Charakter handicapu: žáci s tělesným postižením a žáci s oslabením sluchového vnímání a s postižením sluchu

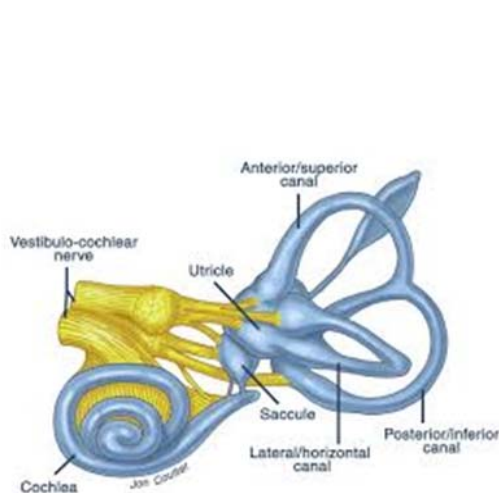
Celková časová dotace výukové jednotky: 45'

Didaktické pomůcky: je potřeba vhodný prostor pro pohybové aktivity, další speciální didaktické pomůcky nejsou potřeba

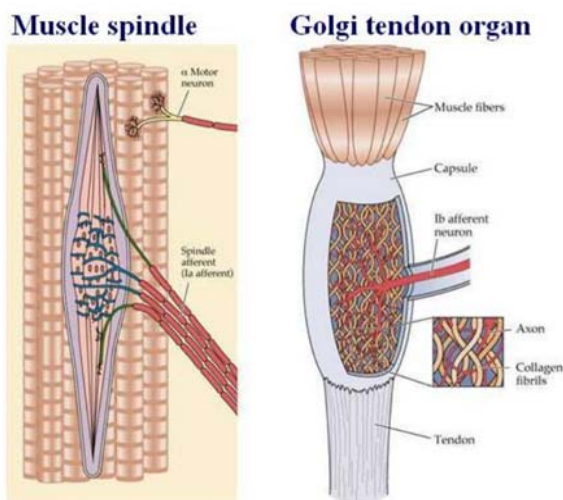
Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou

Anotace:

Smysl pro rovnováhu nás informuje o poloze a pohybu hlavy vzhledem ke gravitaci (pomocí vestibulárního tělesa uloženého ve vnitřním uchu) a o poloze a postavení trupu a končetin vzhledem k prostoru a k sobě navzájem (tuto složku nazýváme statickou propiocepcí, která získává informace ze svalových vřetének, šlachových tělísek a receptorů uložených v kloubních pouzdrech, tedy receptory statické propiocepce jsou přítomny ve všech kosterních svalech, v jejich úponových šlachách a ve vazivových pouzdrech všech kloubů). Je tedy zajímavé si uvědomit, že i jakákoliv výchozí statická poloha těla se sebemenším vychýlením z rovnováhy tělo vlastně zve do pohybu: buď do prohloubení tohoto vychýlení a tím prozkoumání extrému, nebo do zpět do rovnováhy.



obr 1.: vestibulární aparát



obr 2.: svalové (vlevo) a šlachové (vpravo) tělísko

Očekávané výstupy:

Fyzické prožití práce s rovnováhou ve spolupráci s listem papíru, přenášením váhy a balancováním vlastního těla i vnímání rovnováhy v komunikaci s ostatními těly, využití získaných fyzických zkušeností pro vyjádření vlastních nápadů, schopnost spolupracovat v menších skupinách.

Popis hodiny

Hodina je vedena tak, že nejprve probíhá zahřátí, práce se zadaným tématem ve vztahu k tělu – ovládnutí vlastního těla, práce se zadaným tématem ve vztahu k vnějšímu prostoru – komunikace s partnerem, skupinou a vnějším prostorem, prostor pro vlastní tvořivost, zklidnění. Je třeba dbát na střídání klidných a dynamických částí hodiny. Ideálně ve spolupráci s hudebníkem.

Příklad tvořivých zadání na téma smysl pro rovnováhu za využití listu papíru A4

Balancování papíru (warm up)

Každý má jeden list papíru a balancuje s ním nejprve na hlavě na místě, zkusit pohyb nahoru a dolů tak aby list papíru z hlavy nespadol. Dále lze rozvinout na další části těla – nohy, břicho, ruce, záda a pod.. Zkusíte se pohybovat z místa tak, aby papír nespadol (podle věku a šikvosti dětí).

Udrž papír na těle

papír udržíme na dlani dynamickým pohybem, při kterém si tanečník uvědomí odpor vzduchu – běh nebo rychlou chůze. Tanečníci mají určený směr, který mají překonat a udržet při něm na určených částech těla papír (lze vyzkoušet běh tak aby se papír udržel na dlani, hrudníku, břiše nebo obličeji při běhu odporem vzduchu, možná lze vyzkoušet i běh stranou nebo vzad, a papír se drží na boku nebo zádech – varianta pro starší děti).

Magická dlaň

Předchozí cvičení se rozvine do volnějšího pohybu tak, že tanečník pohybem ruky a následně celého těla a odporem vzduchu udržuje papír „přilepený“ na dlani. Pohyb je veden po oblých nebo přímých drahách, lze vyzkoušet točení. Společně s hudbou na konci fráze (krátká pomlka) papír „přišpendlí“ na zem. S novou hudbou začíná další dráhu.

Zrychli dopad

Papír, pokud dopadá sám, většinou nemá přímou dráhu dopadu. Cílem cvičení je urychlit papír v dopadu tak, že po upuštění listu dlaní nebo později jinou částí těla tanečník urychlí papír v jeho dopadu na zem. Na zvukový signál tanečník co nejrychleji dostane papír na zem. Cvičení lze rozvinout i do dvojic, kdy ve dvojici urychlují jeden papír společně nebo urychlí papír druhého tanečníka.

Bludiště

Skupina A se postaví do prostoru a různými natočeními papíru vytvoří bludiště. Skupina B bludištěm prochází tak, aby se nedotkla a nerozpohybovala žádný z listů papíru. Dalším stupněm může být pohyblivé bludiště, které na zvukový signál mění svoje uspořádání a skupina, která prochází, má stejný úkol nerozpohybovat se a nedotknout se listů papíru.

Jako list (cool down)

Každý tanečník má svůj list papíru, představí si, že je to list na stromě. Umístí svůj list v prostoru (větve „stromů“ mohou být různě vysoko) a na zvukový signál (triangl nebo cinknutí) list pustí, nechá dopadat na zem a pozoruje dráhu dopadu. Potom se sám snese jako list na zem ve stejné dráze, dynamice a času.

Modifikované zadání pro žáky se SVP: vzhledem k využití zvolených prostředků není nutné modifikovat, ze své podstaty zohledňují individuální schopnosti žáků.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

- zcitlivění těla k vnímání rovnováhy
- zažití smyslu pro rovnováhu fyzicky v pohybu statickém i dynamickém
- práce s pozorováním a využitím rychlosti a dráhy papíru a těla
- zapojení jemné motoriky těla

Doporučená literatura:

M. Orel, V. Facová a kol.: Člověk, jeho smysly a svět, 2010 A. Soesman: Dvanáct smyslů, brány duše, 2009

A. Sedláčková: Vývin pohybu v systéme Body-mind centering, 2013 J.

Boorman: Creative Dance in Grades Four to Six, 1971

Švandová, Lenka, Mojdí, Edgar: Tvořivé hry s hudebním doprovodem, Praha, Nipos-Artama 2011

Švandová, Lenka: Taneční výchova pro předškolní děti, Praha, Nipos-Artama 2015

Poláková Marta, Pucová Markéta: Kreativny tanec, Bratislava, By't v pohybe 2016

Joyce, Mary: First Step in Teaching Creativ Dance. A Handbook for Teachers of Children, Kindergarten through Six Grade, California, USA: Mayfield Publishing Company 1973

Tufnell, Crickmay: Body Space Image, Notes Towards Improvisation and Performance, 1990.

Poláková, Marta: Slobody objavovať tanec, Bratislava, Divadelný ústav 2010, ISBN 978-80-89369-23-2

Rellichová, Ludmila: Taneční tvorba pro děti a s dětmi, Praha, Nipos-Artama 2015

web Děť v tanci NIPOS Artama

Smysly – smysl pro rovnováhu 3

Typ školy: ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Ročník: 6. až 7. roč. I. stupně ZUŠ (je možné realizovat na dalších typech škol)

Charakter handicapu: žáci s tělesným postižením a žáci s oslabením sluchového vnímání a s postižením sluchu

Celková časová dotace výukové jednotky: 45'

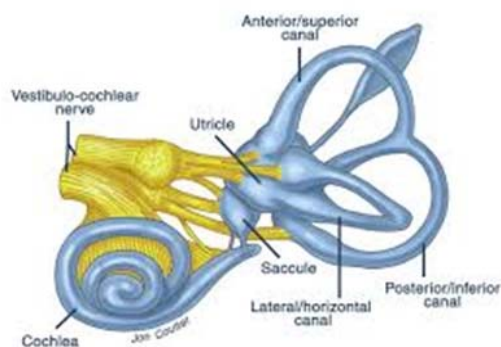
Didaktické pomůcky: je potřeba vhodný prostor pro pohybové aktivity, další speciální didaktické pomůcky nejsou potřeba

Specifické potřeby/podmínky pro zdárnou realizaci: nejsou

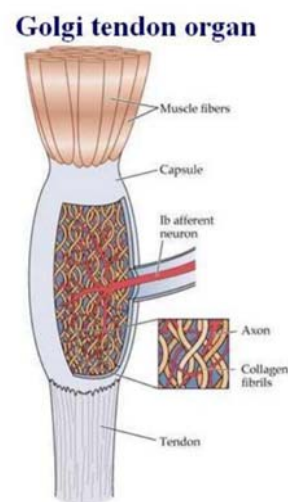
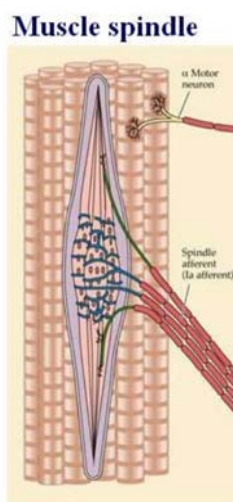
Anotace:

Smysl pro rovnováhu nás informuje o poloze a pohybu hlavy vzhledem ke gravitaci (pomocí vestibulárního tělesa uloženého ve vnitřním uchu) a o poloze a postavení trupu a končetin vzhledem k prostoru a k sobě navzájem (tuto složku nazýváme statickou propriocepcí, která získává informace ze svalových vřetének, šlachových tělísek a receptorů uložených v kloubních pouzdrech, tedy receptory statické propriocepce jsou přítomny ve všech kosterních svalech, v jejich úponových šlachách a ve vazivových pouzdrech všech kloubů). Je tedy zajímavé si uvědomit, že i jakákoliv výchozí statická poloha těla se sebemenším vychýlením z rovnováhy tělo vlastně zve do pohybu: buď do prohloubení tohoto vychýlení a tím prozkoumání extrému, nebo do zpět do rovnováhy.

Cíl tvůrčí činnosti: Rozvoj fyzické tvořivé práce smyslu pro rovnováhu.



obr 1.: vestibulární aparát



obr 2.: svalové (vlevo) a šlachové (vpravo) tělísko

Očekávané výstupy:

Fyzické prožití práce s rovnováhou ve spolupráci s partnerem i se skupinou, přenášením váhy a balancováním vlastního těla i vnímání rovnováhy v komunikaci s ostatními těly, využití získaných fyzických zkušeností pro vyjádření vlastních nápadů, schopnost spolupracovat v menších i větších skupinách.

Popis hodiny

Hodina je vedena tak, že nejprve probíhá zahřátí, práce se zadaným tématem ve vztahu k tělu – ovládnutí vlastního těla, práce se zadaným tématem ve vztahu k vnějšmu prostoru – komunikace s partnerem, skupinou a vnějším prostorem, prostor pro vlastní tvořivost, zklidnění. Je třeba dbát na střídání klidných a dynamických částí hodiny. Ideálně ve spolupráci s hudebníkem.

Příklad tvořivých zadání na téma smysl pro rovnováhu

Vlastní stínování

Ve dvojicích – A se zavřenýma očima a B, B vysochá jednu z končetin A do nějakého tvaru, A ji se zavřenýma očima přesně zkopíruje tou druhou končetinou, po určité době se vymění.

Živé sochy

tanečník si vytvoří sochu z vlastního těla, se začátkem hudby socha ožívá, s koncem hudby se promění v sochu, zadání lze obměnit o symetrické nebo asymetrické tvary a o práci s nerovnovážnou polohou.

Poznámka: práce s přirozeným frázováním hudby ze strany lektora.

Stromy a opice

Skupina A zakoření v prostoru do země jako stromy, skupina B se promění v opice, které se na stromy zavěšují, zkoušení jejich zakořenění, mohou se na ně navažovat. Po určité době se skupiny vymění.

Obměna může být, že opice po stromech kloužou na zem co nejdelší dráhou a plnou vahou svého těla.

Živý a nerost

Ve dvojicích – A (nerost) si najde co nejstabilnější pozici a slouží jako opěrný bod, pevná podpora pro tělo B (živého), B může prozkoumat jak tahem nebo tlakem může najít opěrný bod na A a tím získat rovnováhu v naklonění.

Variace: náročnější varianta ve skupině, kde každý je nerost i živý zároveň a obě role musí vyvážit.

Padám

Skupina utvoří těsný kruh, jeden se postaví doprostřed; s přiměřeně zpevněným tělem nechá své tělo vyklonit z rovnováhy a skupina ho v pádu zachytí a přepoše jinam.

Variace: čím užší kruh, tím menší vychýlení i zatížení.

Modifikované zadání pro žáky se SVP: vzhledem k využití zvolených prostředků není nutné modifikovat, ze své podstaty zohledňují individuální schopnosti žáků.

Klíčové momenty tvůrčího procesu:

- zcitlivění těla k vnímání rovnováhy
- zažití smyslu pro rovnováhu fyzicky v pohybu statickém i dynamickém
- práce s pozorováním a využitím rychlosti a dráhy papíru a těla
- zapojení jemné motoriky těla.

Metodický komentář:

Ve cvičení živé sochy je dobré vést k vnímání dráhy pohybu a pohybu z místa, zároveň je dobré měnit délky úseků, kdy se socha hýbe.

Ve cvičení Stromy a opice je důležité nejprve vyzkoušet fázi zakořenění a ve dvojicích vyzkoušet vyvedení zakořeněného z rovnováhy. Je potřeba rychle přenesením váhy reagovat na impuls.

Ve cvičení *Padám* je důležité vytvořit prostředí důvěry a pozornosti, je dobré navést prostředního, že má důvěřovat, ale zároveň má zodpovědnost sám za sebe.

Doporučená literatura:

M. Orel, V. Facová a kol.: Člověk, jeho smysly a svět, 2010 A. Soesman: Dvanáct smyslů, brány duše, 2009

A. Sedláčková: Vývin pohybu v systéme Body-mind centering, 2013 J. Boorman: Creative Dance in Grades Four to Six, 1971

Švandová, Lenka, Mojdí, Edgar: Tvořivé hry s hudebním doprovodem, Praha, Nipos-Artama 2011

Švandová, Lenka: Taneční výchova pro předškolní děti, Praha, Nipos-Artama 2015

Poláková Marta, Pucová Markéta: Kreativny tanec, Bratislava, By't v pohybe 2016

Joyce, Mary: First Step in Teaching Creativ Dance. A Handbook for Teachers of Children, Kindergarten through Six Grade, California, USA: Mayfield Publishing Company 1973

Tufnell, Crickmay: Body Space Image, Notes Towards Improvisation and Performance, 1990.

Poláková, Marta: Slobody objavovať tanec, Bratislava, Divadelný ústav 2010, ISBN 978-80-89369-23-2

Rellichová, Ludmila: Taneční tvorba pro děti a s dětmi, Praha, Nipos-Artama 2015
web Děť v tanci NIPOS Artama

Metodické materiály pro práci s žáky se SVP v uměleckém vzdělávání – taneční obor

Autoři

Obecný úvod: Mgr. Šárka Káňová, Ph.D.; PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

Oborový úvod: Mgr. Zuzana Kurfiřtová

Modelové lekce: Mgr. Bohumíra Eliášová, Ph.D., Mgr. et BcA. Radka Kulichová DiS.,
Mgr. Markéta Pražáková, DiS. a Kateřina Dietzová

Grafický návrh obálky a sazba stran 1 až 39: Tatiana Roubíčková

Odpovědný redaktor: Robert Mimra

Vydala: Západočeská univerzita v Plzni, Univerzitní 8, 301 00 Plzeň
ve spolupráci s Gymnáziem a Hudební školou hl. m. Prahy, ZUŠ
a Portedo o.p.s.

Vydáno ve formátu PDF, volně ke stažení na <http://kreativnibudoucnost.cz/>

1. vydání, Plzeň, 2020

Publikace je vydána v rámci projektu
Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti
(reg. č. projektu: CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004850).
Tento projekt je spolufinancován Evropskou unií.



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

**MS
MT**
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY