

Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta  
Ústav pedagogiky a sociálních věd

# VYUŽITÍ PRVKŮ MUZIKOTERAPIE V ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGICE

Diplomová práce

Autor: Bc. Sabina Pelechová

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Olomouc

2023

## Poděkování:

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce, PaedDr.

Aleně Jůvové, Ph.D., za cenné a odborné rady při zpracování práce a co je

nejdůležitější, za její ochotu, trpělivost a vřelý přístup.

Děkuji Ing. Dagmar Entlerové, která mi umožnila výzkum v RC. Také dětem a rodičům,

kteří trpělivě spolupracovali na mé DP.

V neposlední řadě děkuji členům své rodiny za podporu během celého studia.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Využití prvků muzikoterapie v zážitkové pedagogice“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 11. 04. 2023

Podpis .....

# OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
<b>OBSAH</b> .....		<b>3</b>
<b>ÚVOD</b> .....		<b>5</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....		<b>6</b>
<b>1 Muzikoterapie a muzikofiletika</b> .....		<b>7</b>
1.1 Muzikoterapie.....		7
1.2 Muzikofiletika.....		9
1.2.1 Vznik a vývoj muzikofiletiky.....		10
1.3 Rozdíly mezi muzikofiletikou a muzikoterapií.....		11
1.4 Dopady muzikofiletiky ve výchově a vzdělávání.....		12
1.4.1 Klíčové kompetence.....		12
1.4.2 Osobnostní a sociální rozvoj.....		14
<b>2 Zážitková pedagogika</b> .....		<b>15</b>
2.1 Historie.....		16
2.2 Podstata zážitkové pedagogiky.....		18
2.3 Cíle zážitkové pedagogiky.....		19
2.4 Principy a modely zážitkové pedagogiky.....		24
2.4.1 Kolbův cyklus.....		24
2.4.2 Flow.....		24
2.4.3 Model komfortní zóny.....		25
2.4.4 Princip dobrovolnosti.....		26
2.4.5 Dobrodružná vlna.....		26
<b>3 Mladší školní věk</b> .....		<b>29</b>
3.1 Kognitivní vývoj.....		30
3.2 Sociální vývoj.....		31
3.3 Emoční vývoj.....		31
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....		<b>33</b>
<b>4 Metodologie výzkumného šetření</b> .....		<b>34</b>
4.1 Cíle a výzkumné otázky.....		34
4.2 Výzkumné metody.....		34
4.2.1 Participační pozorování.....		34
4.2.2 Anamnéza.....		35
4.2.3 Případová studie.....		35
4.2.4 Analýza dokumentů.....		36
4.3 Etické aspekty výzkumu.....		37

<b>5</b>	<b>Charakteristika souboru a prostředí.....</b>	<b>38</b>
5.1	Popis výzkumného vzorku.....	38
5.2	Popis prostředí rodinného centra.....	38
<b>6</b>	<b>Organizace výzkumného šetření.....</b>	<b>39</b>
6.1	Průběh výzkumu.....	39
6.2	Průběh muzikofiletických lekcí.....	39
6.2.1	Popis jednotlivých setkání.....	40
<b>7</b>	<b>Případové studie.....</b>	<b>56</b>
<b>8</b>	<b>Shrnutí výsledků a diskuze.....</b>	<b>70</b>
8.1	Limity a přínosy výzkumného šetření.....	75
<b>9</b>	<b>Závěr.....</b>	<b>76</b>
<b>LITERATURA.....</b>		<b>77</b>
<b>PŘÍLOHY.....</b>		<b>82</b>

# ÚVOD

Téma muzikoterapie jsem zpracovávala už ve své bakalářské práci. Vybrala jsem si ho z důvodů osobních i profesních. Jako muzikoterapeutka pracuji nejen s dětmi již 15 let, posledních 5 let vedu zájmový kroužek muzikoterapie a muzikofiletiky v Rodinném centru na jihu Moravy pro děti již od předškolního věku. Za dobu své praxe jsem poznala a zažila mnohostrannou sílu hudby a její vliv na rozvoj osobnosti člověka. Jak se říká, hudba léčí a povznáší duši. Spojení hudby a pohybu má potenciál ovlivňovat fyzickou i psychickou stránku dětské osobnosti. Současně je muzikofiletika pro děti velmi přitažlivá, protože svou hravostí se děti spontánně učí a rozvíjí sociální dovednosti.

Teoretická část práce bude obsahovat charakteristiku muzikoterapie a muzikofiletiky, zážitkové pedagogiky a období mladšího školního věku, jež bude vycházet z odborných zdrojů. V empirické části práce je zpracováno výzkumné šetření.

Cílem tohoto výzkumu bude aplikovat zvolené muzikofiletické techniky v rámci zájmové aktivity určené pro děti mladšího školního věku. Dále budu zkoumat, jaký vliv tyto techniky mají na vybrané kompetence. Zaměřím se zejména na komunikační a sociální kompetence

a na kompetence trávení volného času. K tomuto účelu jsem zvolila jako hlavní výzkumnou metodu zúčastněné pozorování, anamnestický rozhovor s rodiči a analýzu dokumentů. Ze získaných údajů zpracuji kazuistické studie jednotlivých dětí.

Tato diplomové práce přispívá k rozšíření obecného povědomí o muzikofiletice a jejím principu. Zároveň může posloužit jako zdroj inspirace nejen pro pedagogy, ale také milovníky hudby či zájemce hledající nové metody práce s hudebními prvky. Muzikofiletika nabízí široké možnosti uplatnění v jakémkoli věku. Činnosti a techniky zde popsané mohou najít využití ve školských zařízeních, družinách, nejruznějších kurzech či seminářích, v sociálním sektoru anebo dalším vzdělávání.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 MUZIKOTERAPIE A MUZIKOFILETIKA

Ač mají tyto dva obory mnoho společného, v mnohém se liší. Muzikoterapie je pojem všeobecně známý, naopak muzikofiletika je pojem docela nový a laickou veřejností ne úplně zažitý. V následujících kapitolách vymezíme podrobně tyto dva obory. Uvedeme, co je spojuje a co je naopak odlišuje.

## 1.1. Muzikoterapie

Využití účinků hudby na člověka má tisíciletou historii. Muzikoterapie není novodobý fenomén. Odborný zájem o zkoumání pozitivního vlivu hudby na psychiku začal narůstat až po II. světové válce, kdy se tato disciplína začala intenzivně rozvíjet. Definicí muzikoterapie je dnes v odborné literatuře mnoho. Doslovný překlad tohoto pojmu znamená „lčba hudbou“. Pod pojmem lčba se však chápe hlavně záměrné působení na chorobný stav, jeho odstraňování nebo zmírnění. Muzikoterapie se však využívá i u zdravých lidí a hudba může na člověka působit pozitivně i při jejím zcela nezáměrném poslechu. Proto by nahrazení pojmu muzikoterapie pojmem „lčba hudbou“, zvláště v sociální pedagogice, nebylo zcela adekvátní. Vzhledem k tomu, že v sociální pedagogice se jedná především o využití muzikoterapie jako metody, používáme dále pojmy „uplatnění hudby“, „využití muzikoterapie“ a „využití hudebních přístupů“ jako ekvivalentní (Lipský, 2009).

*„Muzikoterapie je použití hudby k terapeutickým cílům znovuoobnovení, udržení a zlepšení mentálního a fyzického zdraví. Je to systematická aplikace hudby řízená terapeutem v terapeutickém prostředí tak, aby se dosáhlo kžžené změny v chování. Hudba pomáhá jedinci v rozvíjení jeho celkového potenciálu a přispívá k jeho větší přizpůsobivosti. Muzikoterapie je plánovitě a kontrolované použití hudby k terapeutickým účelům s dětmi, mládeží a dospělými se zvláštními potřebami na základě sociálních, emocionálních, fyzických nebo duševních omezení.“ (Zeieiová, 2007, s. 28).*



Muzikoterapie patří do terapeutického oboru, který využívá hudbu nebo hudební prvky k dosažení mimohudebních cílů. Těmito cíli jsou většinou cíle léčebné, ale také osobní rozvoj, zlepšení kvality života či mezilidských vztahů (Gerlichová, 2014).

Existuje celá řada definic muzikoterapie. World Federation of Music Therapy definuje muzikoterapii takto: „Muzikoterapie je profesionální využití hudby a jejích prvků jako intervence v lékařském, vzdělávacím a každodenním prostředí s jednotlivci, skupinami, rodinami nebo komunitami, kteří se snaží optimalizovat jejich kvalitu života a zlepšit jejich fyzické, sociální, komunikativní, emocionální, intelektuální a duchovní zdraví a pohodu. Výzkum, praxe, vzdělávání a klinický výcvik v muzikoterapii jsou založeny na profesionálních standardech podle kulturních, sociálních a politických souvislostí“ (Kern, 2011).

Muzikoterapie je použití hudby pro terapeutické účely: obnovení, udržení a zlepšení duševního a fyzického zdraví. Jde o systematickou aplikaci hudby řízené terapeutem

v terapeutickém prostředí k dosažení požadované změny chování. Hudba pomáhá jedinci rozvíjet jeho celkový potenciál a přispívá k jeho větší sociální adaptabilitě. Muzikoterapie je plánované a řízené využití hudby pro terapeutické účely u dětí se speciálními potřebami na základě sociálních, emocionálních, fyzických nebo mentálních omezení. Při formulaci cílů léčby a výcviku se řeší čtyři funkční oblasti: sociální, psychologická, fyzická a intelektuální (Decker-Voigt, Knill & Weymann, 1996, s. 251).

Definice od Bruscia říká: „Muzikoterapie je cílevědomý proces, při kterém terapeut pomáhá klientovi zlepšit, udržet nebo obnovit pocit duševní pohody. On nebo Ona využívá hudební zkušenosti a jako dynamická hnací síla slouží vztahům vytvořeným prostřednictvím hudebního zážitku“ (Bruscia, 2014 s. 21).

Není však důležité, která definice se jeví jako nejvhodnější, jako spíše jak lze muzikoterapii využít v praxi, přirozeně v souladu se všemi etickými a terapeutickými pravidly, aby bylo možné pomáhat lidem s konkrétními obtížemi. Podstatným aspektem je nabídnout pomoc, nenutit, stanovit krátkodobý i dlouhodobý terapeutický cíl a v průběhu terapeutického procesu objektivně zhodnotit vliv muzikoterapie a po ukončení procesu umět vyhodnotit proces. Primárně je třeba pamatovat na to, že chceme jedinci pomoci a snažit se jeho stav zlepšit, nikoli zhoršit, protože muzikoterapie při necitlivém přístupu může i ublížit. Při zavádění cílené muzikoterapie samozřejmě musíme dodržovat terapeutický cíl např. zlepšení řečových aktů, ale zároveň sledujeme, jaké hudební prvky ovlivňují dech, náladu, chování klienta atd. Je velmi těžké soustředit se na všechny aspekty

najednou, proto se doporučuje stanovit jeden dominantní cíl, kterému je pak věnována zvláštní pozornost a ostatní sledovat na pozadí vztahů (Gerlichová, 2014).

Muzikoterapie je klinický obor, který využívá hudbu k dosažení nehudebních cílů. Terapeuti používají psaní písní, improvizaci, analýzu textů a poslech hudby ke splnění cílů v oblasti poznání, řeči, pohybu, jazyka a duševního zdraví. Jedná se o zdravotnické povolání, které poskytuje zdravotní služby mimo rámec tradičních služeb poskytovaných sestrami

a lékaři. Protože je hudba známé a silné médium, je vhodné ji používat po celý život, od použití v hospicových zařízeních a pečovatelských domech až po jednotky intenzivní péče pro novorozence. Muzikoterapii mohou využívat i psychiatrické léčebny, protidrogová rehabilitační centra a nápravná zařízení (Howland, 2016).

Z definic muzikoterapie vyplývá, že je to léčebně – výchovná metoda, zaměřená na zlepšení kvality života klienta, která využívá jako prostředek hudbu. „*Terapie hudebními aktivitami (Music Activity Therapy), kdy prostřednictvím hudebních aktivit a cvičení terapeut pomáhá žákům rozvíjet vědomosti, dovednosti a chování podstatné pro lepší adaptaci. Důležitým hodnoticím a intervenčním nástrojem v tomto přístupu je behaviorálně orientovaná analýza úloh a dovedností. Potřeba odhalení emocionálních nebo osobních témat je obvykle podřízena adaptačním cílům*“ (Müller, 2020, s. 59). Dochází tak k rozvoji pozornosti, sluchových percepčních dovedností, vlastní iniciativy dětí, schopnosti sdílet.

## 1.2. Muzikofiletika

Holzer (2012) popisuje muzikofiletiku jako pojem složený ze dvou slov – hudba a filetika. Hudba (řecky *músikos*) znamená hudební. Filetika (řecky *filein*) překládáme jako milovat či mít rád, souvisí s osobností řeckého dramatika a pedagoga Fileta (*Philétas*) pocházejícího

z Kosu. Jeho díla obsahují osobité aspekty filetického přístupu jako jsou uvolněnost, tvůrčí a výtvarný projev, reflexe a zkušenosti směrem k výchově a chování.

Muzikofiletika je pedagogický obor vycházející ze základů muzikoterapie a stojí mezi terapií a hudbou. Zároveň je oborem multidisciplinárním, protože čerpá poznatky z mnoha dalších oborů, především muzikoterapie a hudební výchovy, hudební teorie, hudební psychologie nebo sociální výchovy (Drlíčková, 2014).

Muzikofiletiku popisuje Friedlová (2020, s. 11) jako *tvůřivé, zážitkové a reflektivní pojetí hudby a uměleckých hudebních činností ve vzdělávání, které směřuje k poznávání sebe, druhých a světa v kontextu umění a kultury a jehož základem je využití kvalit zvuku, hudby a vztahu člověka k nim*. Lektori provádějí muzikofiletiku bez diagnostického a terapeutického záměru. Jsou využívány neobvyklé výchovné a pedagogické postupy, lektoři vytvářejí zcela nové, jim vlastní. Součástí jsou také reflexivní dialogy a diskuze, jež zesilují prožitek účastníků (Drlíčková, 2014). Je přínosná ve školách, kde učitelé používají různé metody práce s hudbou, rytmem a hlasem. Muzikofiletika kreativně a zážitkovým způsobem aplikuje muzikoterapeutické techniky, jež jsou využitelné v oblasti vzdělávání (Kusý, 2019).

Podle Jedličky a Počtové (2015) můžeme muzikofiletiku definovat také jako umělecko-pedagogickou disciplínu. Cílem je výchovné využití hudby pro osobnostní a sociální rozvoj, předcházení duševním poruchám, prevence psychosociálního selhání a rizikového chování a zároveň vytvoření pevného vztahu k hudbě. Muzikofiletika se dále snaží rozvíjet pozitivní stránky osobnosti a života jednotlivce. Osobní zkušenost spojená s uměleckým procesem může jedince vést k hlubšímu poznání obsahu díla a zároveň k hlubšímu poznání sebe sama i druhých.

Tento koncept se zaměřuje na osobnost studentů a vychází z jejich zkušeností a možností. Má dobré předpoklady pro zvýšení přirozeného zájmu žáků o hudbu s využitím výrazových prostředků, jež jsou typické pro různé druhy umění (Drlíčková, Friedlová a Kantor, 2015).

Principy a charakteristiky muzikofiletických aktivit dle Počtové (2014):

- muzikofiletika je nedirektivní, ale procesně orientovaná,
- zaměřuje se na vzdělávací cíle, zejména osobní rozvoj,
- hudební aktivity lze kombinovat s jinými výrazovými metodami
- využívá hudební prostředky a techniky, které mohou vycházet z muzikoterapie, primárním prostředkem je vyjádření a reflexe,
- je zaměřena na praxi a zkušenosti, nikoli na teorii,
- vychází z osobních témat a zkušeností samotných účastníků,
- celkový efekt by měl působit pozitivně,
- muzikofiletika má prakticky neomezené využití a uplatnění.

### **1.2.1 Vznik a vývoj muzikofiletiky**

Muzikofiletika je stále nově vznikající obor. Podnět k jejímu vzniku zavedl obor artefiletiky. Artefiletiku založil v 90. letech doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. Základ vychází z výtvarné výchovy a arteterapie (Friedlová, 2020). Východiskem artefiletiky je prožívání vlastní umělecké tvorby a osobní zkušenosti jedincem. Pomocí reflexe a reflektivního dialogu dochází ke zpětnému pohledu na jedincovy zkušenosti, na emoce či postoje a jejich sdílení s ostatními účastníky v diskuzi. Jedinec má možnost srovnat svůj pohled na vnější i vnitřní svět s ostatními a hledat tak vzájemné vztahy a souvislosti (Počtová, 2014). Po zrodu artefiletiky začaly kromě muzikofiletiky vznikat také další filetické obory např. psychofiletika (Nohavová, 2017).

Svatava Drlíčková začala v roce 2007 jako první užívat termín muzikofiletika. V roce 2008 byly akreditovány první muzikofiletické semináře pod záštitou Ministerstva práce a sociálních věcí a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. O čtyři roky později byl tento termín poprvé definován a publikován. V současnosti je pojem užíván v odborných publikacích a odborných článcích (Friedlová 2020, Počtová, 2014).

O rozvoj muzikofiletiky se zasloužili pedagogové, jež absolvovali semináře týkající se expresivních a prožitkových metod práce s hudbou nebo muzikoterapie a začali je aplikovat v edukačním procesu.

Obor muzikofiletika se rozvíjí zejména v České republice. Česká muzikoterapeutická asociace dokonce vyhradila zájemcům o sdružování zvláštní sekci muzikofiletiky, jež spravuje Mgr. Svata Drlíčková, Ph.D. Členové si v sekci mohou vzájemně vyměňovat své zkušenosti, získat metodickou podporu, pronajímat hudební nástroje či pomůcky, realizovat stáže a dále se vzdělávat (CZMTA, 2023).

## **1.3. Rozdíly mezi muzikofiletikou a muzikoterapií**

Muzikofiletika bývá často označována jako obor jež stojí mezi muzikoterapií a hudební výchovou. Všechny zmiňované obory spojuje hudba. Rozdíl je však především mezi procesem, obsahem a způsobem provedení hudebních aktivit. Rozdílné jsou také cíle a vztahy mezi účastníky. Také požadavky na odborné kompetence lektorů se různí (Gerlichová, 2021).

Nyní se zaměříme na porovnání uvedených atributů mezi muzikoterapií a muzikofiletikou. Proces v muzikofiletice probíhá zážitkovou a tvořivou formou za účelem rozvoje

sebezpoznání a poznání druhých. Účastník rozvíjí poznání svého vnitřního světa, učí se rozpoznávat své emoce a myšlenky, současně mu lektor pomáhá orientovat se ve světě druhých. Prostřednictvím hudby dochází k vývoji osobnostních a sociálních dovedností. Mezi účastníkem kurzu a lektorem vzniká partnerský vztah, který však má výchovnou podstatu. Podle toho, jak moc jsou účastníci osobně zainteresováni do celkového dění, se mění povaha vztahu k lektorovi i účastníkům navzájem. Záleží na samotném lektorovi, jaké nabídne skupině techniky a aktivity a jakým způsobem účastníky osloví k aktivní spolupráci. Lektor muzikofiletiky potřebuje pro svou činnost pedagogické a hudební vzdělání. Muzikofiletickým cílem je primárně výchova a vzdělávání, oproti tomu muzikoterapie má terapeutické cíle a staví na terapeutickém procesu, jehož základem je důvěrný kvalitní vztah mezi terapeutem a klientem. Cíle vychází z potřeb klienta. Mohou mít léčebnou povahu, nebo se zaměřovat na rozvoj určitých dovedností. Terapeut musí absolvovat muzikoterapeutický výcvik a musí být vysokoškolsky vzdělán v oboru psychologie, nebo speciální pedagogiky (Friedlová, 2020).

## **1.4. Dopady muzikofiletiky na výchovu a vzdělávání**

Muzikofiletiku pedagogové realizují nejčastěji ve školním prostředí. V následující kapitole se proto zaměříme na její působení na osvojování klíčových kompetencí a také na to, jaké má dopady na osobnostní a sociální rozvoj dětí.

Považujeme také za vhodné vymezit základní pojmy, se kterými budeme operovat i v praktické části práce.

### **1.4.1 Klíčové kompetence**

Klíčové kompetence (KK) jsou v Rámcových vzdělávacích programech stanoveny jako základní cílové kategorie a výstupy vzdělávání. Veškerý obsah a aktivity ve vzdělávání by měly směřovat k jejich osvojení. KK jsou vzájemně prolínající se a doplňují se dovednosti, mají multifunkční a nadpředmětovou podobu (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021).

*Mít kompetenci znamená, že člověk je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci*

*přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.* (Bělecký, 2007, s. 7).

Klíčové kompetence jsou stanoveny v Rámcových vzdělávacích programech pro různé stupně a obory vzdělávání. V našem případě se blíže podíváme na klíčové kompetence určené pro základní vzdělávání, jež jsou následující: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní a nově kompetence digitální (RVP ZV, 2021).

V rámci naší práce se budeme zabývat pouze komunikativními, personálními a sociálními kompetencemi, které si nyní blíže popíšeme.

Komunikativní kompetence – komunikace je velmi důležitá lidská potřeba a má zásadní vliv na rozvoj osobnosti. Definujeme je jako schopnost rozumět nejrůznějším druhům verbálních a neverbálních projevů, tištěným i písemným textům a jiným informačním prostředkům. Dle míry porozumění jsme schopni adekvátně reagovat na dané podněty a získané dovednosti využít k vlastnímu kultivovanému projevu (Zezulková, 2015).

RVP ZP (2021) popisuje co by měl žák umět na konci 5. ročníku. V souvislosti se způsobem vyjadřování by se jedinec měl vyjadřovat srozumitelně a výstižně; vyjádření by mělo být logické, chronologické a adekvátní tématu. Schopnost rozlišit s kým vede hovor a podle toho přizpůsobit svůj slovník a způsob vyjadřování. Umí vyjádřit svou myšlenku nebo pocit v souvislých větách nebo dovedou vytvořit krátký příběh. Zvládne mluvit nahlas i před ostatními, adekvátně reaguje na chování druhých. Zná základní pravidla komunikace, udržuje oční kontakt, odpoví na položený dotaz a umí vyjádřit svůj názor a respektuje odlišné názory ostatních. Oplývá schopností hájit svůj názor a ochotou jej na základě nových informací změnit.

Právě umění nám nabízí pestrou paletu prostředků pro rozvoj komunikace. Pro efektivní komunikaci jsou potřeba adekvátní podmínky a bezpečné a důvěryhodné prostředí, kde může jedinec získat zkušenost v podobě průběhu dobré komunikace. Neméně důležitou schopností je také naslouchání, a to jak sobě, tak i druhým. Muzikofiletika nám nabízí celou řadu aktivit a technik utvářejících množství komunikačních situací, během níž účastník rozvíjí své komunikační dovednosti. Základem

každé komunikace je navázání vzájemného vztahu a naladění se na druhého. Důležitá je například určitá míra empatie, zrcadlení komunikačního partnera a oční kontakt. Komunikace probíhá prostřednictvím různých kanálů. Jedním z nich je i hudba, prostřednictvím které lze dobře popsat naše pocity, nálady i emoce. Dítě také komunikuje s hudebním nástrojem, na který hraje. Dokáže skrze něj vyjádřit své emoce či náladu. V rámci muzikofiletických technik se pracuje i s hlasem - jedinci objevují své možnosti a kvality, čehož lze využít i v komunikačním procesu. Komunikaci dále rozvíjíme prostřednictvím reflektivního dialogu v závěrečných diskuzích (Friedlová, 2020).

Sociální a personální kompetence – Pojem sociální kompetence bývá v odborné literatuře často synonymní k pojmům sociální dovednosti nebo sociální inteligence. Nakonečný (2000) definuje sociální kompetence stručně jako *způsobilost vést a rozvíjet smysluplnou sociální interakci* (s. 254). Smékal (1995, s. 4) vymezil sociální kompetenci jako *„obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku, založenou na respektu k lidské důstojnosti*

*a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti.*“ Obratnost autor popisuje jako dovednost sociálně komunikovat např. umět spolupracovat, schopnost navázat a udržet kontakt. Efektivita ve Smékalově podání znamená dosahování cílů jedince či skupiny v rámci sociálních interakcí, například schopnost rozpoznat problém či předcházet konfliktům. Základem sociální kompetence je znalost sebe sama i druhých, schopnost sebereflexe a orientace v sociálním kontextu. Siegl a Benza vymezili sociální kompetenci jako schopnost kooperace, týmové spolupráce, komunikace a zvládat konfliktní situace. Personální kompetence jsou schopnosti týkající se dané osoby. Patří sem například vytváření pozitivních představ o své osobě, podpora sebedůvěry, seberegulace chování a emocí (Belz, 2001).

Muzikofiletický reflektivní dialog pomáhá jedincům poznávat své nitro a sebe sama skrze sdílené zkušenosti s ostatními. Pokud osoba srovnává své potřeby, emoce a myšlenky, dojde k pochopení rozdílů, rozvoji sebezpoznání a empatie. Muzikofiletika přispívá k rozvoji sociálních a personálních kompetencí, konkrétně vede např. k uvědomování si svých vlastních emocí a jak tyto emoce působí na ostatní, jak působí na atmosféru ve skupině, rozvoji adaptačních schopností a flexibility jedince (Friedlová, 2020).

### **1.4.2 Osobnostní a sociální rozvoj**

V RVP ZP (2021) je zařazena Osobnostní a sociální výchova jako průřezové téma, jež prostupuje celým výchovně vzdělávacím procesem. Podílí se na formování osobnosti žáka a cílí na osvojení praktických životních dovedností.

Muzikofiletika disponuje řadou metod, jež vedou k osobnostnímu rozvoji, pomáhá rozvíjet kognitivní schopnosti, sebepojetí, kreativitu a pěstuje psychohygienu. Sociální rozvoj se působí na morální rozvoj, ovlivňuje hodnotovou a postojevou orientaci, cílí na rozvoj sebepoznání, spolupráci a navazování mezilidských vztahů, nácvik asertivní a efektivní komunikace či předcházení sociálně patologickým jevům. Muzikofiletika vede ke kultivaci estetického a hudebního vnímání, rozvíjí zpěv, improvizaci, hudební vlohy, hudební cítění a také naslouchání (Počtová, 2014).



## 2 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Zážitkové vzdělávání je filozofie vzdělávání, která popisuje proces, který se odehrává mezi učitelem a studentem a který vnáší přímou zkušenost do učebního prostředí a obsahu. Termín není zaměnitelný se zkušenostním učením; zkušenostní učení je však dílčím oborem a funguje podle metodik zážitkového vzdělávání (Jirásek, 2019).

John Dewey byl nejznámějším zastáncem praktického učení neboli zážitkového vzdělávání, o kterém pojednával ve své knize *Experience and Education* (1938). Vyjadřovalo jeho představy o teorii kurikula v kontextu historických debat o organizaci školy a potřebě postavit zkušenosti ve vzdělávacím procesu na první místo. Proto je zážitkové vzdělávání označováno jako filozofie. Deweyova sláva v tomto období spočívala na neúnavné kritice veřejného školství a poukazování na to, že autoritářský, přísný, předem stanovený znalostní přístup moderního tradičního vzdělávání se příliš zabýval poskytováním znalostí a nezhledňoval zkušenosti studentů (Dewey, 2015).

Deweyho práce ovlivnila desítky dalších prominentních zážitkových modelů a obhájců servisního vzdělávání v druhé polovině 20. včetně Foxfire, servisního vzdělávání, Kurta Hahna a *Outward Bound* a Paula Freireho. Freire je často citován v pracích o zážitkovém vzdělávání. Zaměřil se na participaci studentů, na zkušenostní a radikální demokracii a na to, aby si vzdělávání vytvářeli přímé zkušenosti (Jirásek, 2019).

John Dewey byl nejen pedagogem, ale i filozofem. Mezi jeho zájmy patřila politická filozofie, metafyzika, epistemologie, estetika, logika a filozofie výchovy. Politická filozofie byla jedním z mnoha jeho filozofických zájmů. Viděl slabiny jak v tradičním, tak v progresivním stylu vzdělávání. Své kritiky obou forem vzdělávání obšírně vysvětluje ve své knize *Experience & Education* (2015). Vytýkal jim především to, že nenaplnují cíle vzdělávání, které podle něj mělo vzdělávaným přinést především svobodu myšlení.

Dewey prosazoval, aby vzdělání bylo založeno na zkušenosti a jejich kvalitě. Aby zkušenost vzdělávala, pak, jak Dewey věřil, musí být splněny určité parametry, z nichž

nejdůležitější je, že zkušenost má kontinuitu a interakci. Kontinuita je myšlenka, že zkušenost pochází a vede k jiným zkušenostem. V podstatě pohání člověka, aby se naučil více. K interakci dochází, když zkušenost splňuje vnitřní potřeby, nebo cíle člověka. Dewey také kategorizuje zážitky jako výchovné a nevýchovné. Špatně výchovná zkušenost je taková, která zastavuje nebo deformuje růst pro budoucí zkušenosti. Nevýchovná zkušenost je taková, ve které člověk neprovedl žádnou reflexi, a tak nezískal nic pro trvalý duševní růst (Dewey, 2015).

Ukázalo se, že zkušenostní učení nenahrazuje tradiční metody učení, ale doplňuje je ve formě laboratorního a klinického učení, aby vzdělávaným dokázalo nabídnout další dovednosti, perspektivy a porozumění mezilidským vztahům. Místo toho je zážitkové učení navrženo tak, aby zlepšilo chápání člověka tím, že mu dává svobodu zkoumat a najít takový způsob učení, který je pro něj nejvhodnější.

Zážitková pedagogika je speciální právě svým ojedinělým přístupem k výchově. Jirásek (2004) zážitkovou pedagogiku definuje jako výchovu prožitkem, která působí na jedince skrze aktuální dění čili prožitek.

Zážitková pedagogika původně nevznikla v České republice. Její český název vznikl překladem z jiného již existujícího pojmu. Anglické slovo „experience“ je do češtiny překládáno jako prožitek, zážitek a zkušenost. Na první pohled se slova mohou zdát synonymní, ovšem opak je pravdou. Každé ze slov popisuje událost z jiné časové perspektivy. Nejlépe o tom hovoří Jirásek (2019), který uvádí, že aktuální dění události, kterou jedinec právě zakouší, se nazývá prožitek. Onen intenzivní význam a hlubokost činnosti v nás vzbuzuje předpona pro-. Předpona za- působí dojmem přesahu, dokončení, celistvosti. Z tohoto důvodu jej používáme v pojmu zážitek jakožto popis pro zpětné vyhodnocení aktivity.

Zkušenost v nás vzbuzuje význam určité trvalosti prožitku. Pojem zážitková pedagogika definuje Jirásek jako „*teoretické uchopení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí zážitkových událostí za účelem získání zkušeností, které lze přenést do dalšího života.*“ (Jirásek, 2008, s. 26).

## 2.1. Historie

Historie zážitkového vzdělávání úzce souvisí s vývojem filozofie, psychologie, sociologie a pedagogiky. Zážitkové vzdělávání bylo vždy metodou, která stála v určité

opozici vůči tradičním metodám vzdělávání. Jeho zastánci prosazovali reformy těchto metod.

Zážitkové vzdělávání se vyvíjelo v kontextu školy a jejího vzdělávacího poslání a bylo úzce spjato s konceptem celostního učení. Dějiny zážitkového učení psali významní představitelé z oblasti pedagogiky a filozofie. Jeho historie se začala odvíjet již Platónovou pedagogickou teorií, která předpokládá komplexní podporu mladým lidem.

Na Platóna navázal Aristotelés, který přišel s myšlenkou holistického vzdělávání mladých lidí. V éře osvícenství tuto myšlenku rozvinul Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), který ve své knize *Emile aneb o výchově* požadoval tzv. „přirozenou výchovu“.

O 100 let později na Rousseaua navázal Henry David Thoreau (1817-1862), jehož cílem byl původní a bezprostřední život bez prostředníků. Thoreau stejně jako Rousseau ducha své doby ze ztráty bezprostřednosti a jako hlavní příčiny tohoto nešvaru označil je luxus, pohodlí, u, i. Předpokládal, že zkušenost v podobě vytržení ze známého sociálního prostředí a každodenních povinností může vyvolat změnu osobního pohledu.

Thoreau si kladl otázku, jaké jsou skutečné potřeby lidí, a činil tak v skutku opravdově a poctivě. Důkazem tohoto tvrzení je skutečnost, že mj. strávil dva roky ve srubu u jezera Walden poblíž svého rodného města Concord s cílem uspokojovat je nejnnutnější potřeby, aby pochopil, co je v životě v skutku důležité.

Kromě přírody, ze které se mohl kdokoli a kdykoliv zdarma učit, Thoreau věřil, že zřizování lidových středních škol má lidem poskytnout vzdělání a světonázor. Tyto zkušenosti zdokumentoval ve svém klíčovém díle z roku 1854: *Walden or Life in the Woods* (anglický původní název *Walden; or, Life in the Woods*).

Německý myslitel, Sam Hahn, byl důvěrníkem a politickým poradcem prince Maxe von Badenaa a v letech 1920 až 1933 vedl státní vzdělávací dům Schule Schloss Salem. V roce 1934 v založil v britském exilu "British Salem School" v Gordonstoun (Skotsko). Poté, co už nebyl v Německu v bezpečí kvůli svým nápadům a svému židovskému původu. V roce 1941 založil krátkou školu s několikátýdenními Kurzy, které měly zážitkově vzdělávací charakter. Hahn se svou pedagogikou obrátil proti známým úpadku své doby, které diagnostikoval pozorováním. Byly jimi:

- nedostatek lidského zájmu,
- pokles fyzické kondice,
- nedostatek iniciativy a spontánnosti,
- nedostatek péče.

Zastával názor, za úspěšností učení nestojí jeho konečná délka, ale intenzita zážitku a osobní nasazení. Pomocí konceptu zážitkové terapie by se s těmito nemocemi společnosti mělo bojovat, aby se napomohlo rozvoji léčivých sil. Kurt Hahn se vždy snažil oslovit co nejvíce mladých lidí. Začal s řadou Kurzů pro mladé lidi se zaměřením na tělesnou výchovu. Poté se sadil u rejdaře v Aberdovey a nabízel pouze krátkodobé vzdělávací kurzy. Účastníky čtyřtýdenních Kurzů s názvem Outward Bound Laurence Holtem byli studenti ve věku 16 až 20 let.

Účinnost zážitkové terapie v podstatě závisí na kvalitě prožitku z akcí. Protože čím více mimořádných zážitků, tím hlubší vnímání, což je přináší léčivý účinek. Hahn zahrnul do svého konceptu zážitkové terapie mj. i plachtění. Již v 50. letech 20. století získala jeho škola Schloss Salem vlastní plachetnici, která byla umístěna na Bodamském jezeře a sloužila jako stmelovací prvek komunity. Koncem 50. let přibyla veslice (později vybavená plachtami), kterou zakoupila námořní záchranná služba. Kurt Hahn považoval přírodní a kulturní krajinu za první a nejdůležitější pole své výchovy. Předpokladem a podmínkou pro něj byla vážnost a bezprostřednost situace.

V německé pedagogice po roce 1945 byla zážitková terapie Kurta Hahna uznávána jen okrajově. Dnešní vysoce technizovaný a medializovaný svět se však k jeho přístupům vrací a cení si jich.

Tělesnost a pocit prožívání tělesné a duševní námahy jako příjemného stavu - to jsou výchozí body současného moderního zážitkového vzdělávání (Biechele a Pardós, 2003).

## **2.2. Podstata zážitkové pedagogiky**

Podle V. Břicháčka, uznávaného psychologa působícího dlouhá léta ve skautingu, se výchova zážitkovou pedagogikou na rozdíl od ostatních metod zaměřuje na dva rozměry:

- horizontální, ve kterém si člověk rozšiřuje obzory a získává nové informace,
- vertikální, který sleduje rozvíjení osobnosti čili růst člověka .

V tom podle nás spočívá výjimečnost zážitkové pedagogiky. Jak již bylo zmíněno výše, zážitková pedagogika vyžaduje aktivní přístup studenta více než v kterékoli jiné metodě. Aby totiž žák vymyslel nový postup, jak vyřešit problém, nebo aby si vyzkoušel simulovanou situaci, kterou nikdy předtím neviděl, musí do aktivity vložit kousek sebe. A učitel musí také vložit kousek sebe, aby dokázal vymyslet kvalitní aktivitu, která žáky zaujme a přivede je k novým poznatkům tak, aby je pochopili a zapamatovali si tje skrze

prožitý zážitek. Žák vidí sama sebe po splnění výzvě v novém světle. Mění své postoje a někdy

i hodnoty. Právě naše zážitky z nás dělají ty, kterými jsme a odlišují nás od jiných. To znamená, že když zážitková pedagogika poskytuje zážitky, vytváří do jisté míry i osobnost žáka. Ke každému zážitku patří i emoce. Brestovanský ve své práci zmiňuje J. Kirchnera, který tvrdí, že „na kvalitu a intenzitu prožívání mají zásadní vliv emoce (...) na emocích závisí, jak silný bude otisk konkrétní situace, která se uloží v našem vědomí a podvědomí a také to, zda ho budeme vnímat kladně a záporně.“ (Kirchner, 2011). A o to nám právě ve výuce první pomoci jde, chceme zanechat co největší stopu v paměti žáka, aby měl poznatky silně zapamatované a aplikovatelné v praxi. Brestovanský ve své práci píše, že ve výuce zážitkem počítáme a těžíme z výjimečnosti situace, s níž dosud žák neměl zkušenost (Brestovanský, 2013). Ve výuce například první pomoci je výjimečnost, vystoupení z komfortní zóny a první setkání s danou situací poměrně častý jev. Právě subjektivní zkušenosti a osobnost ovlivňují míru prožívání zážitku a jeho dopad, a právě to je podstatou.

V této pedagogické metodě je tedy žák postaven před problém, pro který musí vymyslet řešení. Když dostane nejprve problém, který má rozlousknout, zjistí, že mu chybí řešení.

A tak se rýsuje otázka, zda látka je tím, co mu chceme prodat. Nyní jej však problém zajímá

a chce vědět víc, protože mu chybí pomyslný kousek skládačky. Představme si žáka, který nemá motivaci naučit se v přírodopisu názvy listů stromů. Můžeme však vymyslet hru, ve které před něj postavíme symbolický rámeček. Dejme tomu, že děti budou muset po skupinkách koupit u obchodníka nějaké suroviny jako součást hry. Obchodník bude chtít za nějaké zboží dva dopisy ze smrku a tři listy z dubu. Dosáhli jsme toho, čeho jsme chtěli, naučili jsme třetíáka typy listů a o tom nám šlo (Balvín a Macáková, 2013).

## 2.3. Cíle zážitkové pedagogiky

Existuje mnoho cílů zážitkového vzdělávání, které lze použít a cílů, kterých jím můžeme snadno dosáhnout.

1. Rozvoj osobnosti (sebeúcta, sebevědomí, sebezodpovědnost a samostatnost)

Bez ohledu na to, zda jsou cílovou skupinou děti, důraz je kladen na osobní růst jednotlivce. Především by mělo dojít ke zvýšení sebevědomí. Důvěra ve vlastní schopnosti,

silné stránky a osobnost by měla být podporována cvičením. Mnoho lidí například kvůli přístupu k vlastním „nedostatkům“ a „chybám“ ztratilo nebo potlačilo důvěru ve vlastní silné stránky a tím i důvěru ve své schopnosti. Zážiteková vzdělávací prostředí zaměřená na řešení se snaží znovu a znovu ukázat hodnotu jednotlivce, a to jak pro ně samotné, tak pro skupinu.

Dalšími cíli zážitkového vzdělávání jsou samostatnost a zodpovědnost, které je třeba podporovat. V mnoha zážitkových vzdělávacích prostředích je příroda dobrým učitelem, který okamžitě vnímá a reaguje na důsledky nezodpovědného chování. Nicméně daleko od školy a učebních prostor, nabízí praktické a akční prostředí, ve kterém jsou ti, kteří například ve škole nebo v sociálním kontextu, zaostávají, rozvíjeni.

Vzhledem k tomu, že zážitkoví pedagogové sami sebe vidí především jako facilitátory procesů, po krátkých, relevantních vstupech ustoupí v jednotlivých projektech do pozadí a nechají jednotlivce a skupiny, aby našli své vlastní já. To také podporuje a neustále posiluje iniciativu jednotlivců a skupin. Vzrušující zážitkové vzdělávací prostředí, které vzbuzuje zvědavost, by také mělo účastníkům pomoci přejít od částečně pasivního spotřebitelského postoje (který je mj. posilován rostoucí digitalizací) k aktivnímu a radostnému přístupu k novým výzvam.

## 2. Podpora týmové práce (komunikace a spolupráce)

Důležitými cíli zážitkového vzdělávání je také skutečný týmový duch a radost ze společné práce. Abychom tyto hodnoty mohli rozvíjet, je někdy nutné zvolit pomalý přístup prožitku blízkosti a společenství. Přitom je často zásadní zvýšení osobního sebevědomí a objevení osobních silných stránek. Společným vytvářením nastavení a pokynů pro vzájemné jednání a chování by měla být přizpůsobena cílová skupina a podporováno vzájemné porozumění.

Cílem je znovu získat přístup k vlastním pocitům a podporovat ochotu zapojit se do dialogu. Tyto základy otevírají cestu k nenásilnému řešení problémů a životních cest, k větší toleranci a otevřenosti vůči sobě i ostatním členům skupin. Prostřednictvím cíleného výběru interakčně-pedagogických metod jako jsou kooperativní dobrodružná cvičení, lze metody společné implementace testovat, reflektovat, nově definovat a aplikovat jako strategii pro každodenní život.

## 3. Zvýšení fyzické kondice a vitality

Dokonce i Kurt Hahn viděl fyzický úpadek mládeže jako problém. Bylo proto jedním z jeho cílů v oblasti zážitkového vzdělávání, aby tomu čelil tělesným tréninkem. Je tedy patrné, že mnoho zážitkových vzdělávacích zařízení chce pracovat v přírodní sportovní oblasti. Ať už na horách, na vodě, při expedicích, túrách, na lezecké stěně nebo na kole.

Moderní zážitkové vzdělávání se však nezaměřuje na myšlenku sportovního výkonu, ale spíše na radost z pohybu a touhu „být v pohybu“ pro pohyb samotný. Radost z vědomí, že naše vlastní tělo sílí a také z toho, že krok za krokem dosahujeme pokroků v mentálních postojích je nádherným prožitkem. Můžeme dosáhnout cílů, které jsme si předem stanovili. To je velice motivující.

Kromě toho je naše tělo úzce spojeno s emocemi a kognicemi, s našimi náladami a myšlením. Už jako malé děti prozkoumáváme naše prostředí uchopováním a prokoumáváním. Tělesné vědomí a tělesná paměť tedy významně přispívá k rozvoji lidské identity. Poznatky neurověd dále akcentují význam motoriky a fyzické aktivity. Pohyb vede k nárůstu množství synapsí a podporuje pozornost, koncentraci, komunikaci, duševní obratnost, paměť, pohodu, sebehodnocení a toleranci vůči stresu.

#### 4. Přijetí a respektování hranic

Zážitková výchova pracuje specificky se „závažnými situacemi“ alespoň tak, že subjektivní riziko je účastníky hodnoceno jako vysoké, aby účastníci podporovali aktivní přístup, odpovědnost a osobní iniciativu, a přesto je odpovědností zážitkového pedagoga, aby navrhl program tak, aby byla objektivně zaručena bezpečnost.

V tomto rámci by mělo být možné prozkoumat svoje vlastní limity a dobrovolně se za ně zaměřit. Důležitou, ne-li cennější zkušeností s učením, je však především rozpoznání vlastních limitů a jejich přijetí a vděčné respektování. Z tohoto důvodu existuje v opatřeních zážitkového vzdělávání princip dobrovolnosti. Není na zážitkových pedagogích, aby nedobrovolně tlačili účastníky do vážných situací anebo nabádali k překračování hranic. Je však velmi žádoucí použít pomoc a podporu.

Cílem je podporovat u žáka jeho vlastní schopnost reflexe a schopnost pozitivně se vypořádat s pocity jako je strach nebo stud a „být tak na sebe hrdý“ bez ohledu na to, zda je na sebe hrdý, protože sám pro sebe překonal hranici, nebo protože jsme měli odvahu přiznat limit a ocenit ho. To je jeden z nejdůležitějších cílů zážitkového vzdělávání.

#### 5. Rozvíjení povědomí o přírodě (ocenit, milovat a chránit)

Příroda nabízí učební pole pro mnoho zážitkových vzdělávacích opatření. Příroda je nám jako učitel k dispozici tím, že nás nutí podřídit se jejím zákonům a podle toho jednat.

Dále je pro nás životním prostorem, kterému se stále více vzdalujeme. Zážitekovým vzděláváním se učíme znovu se v přírodě orientovat, poznávat, co nám nabízí, např. prostřednictvím volně rostoucích bylin, orientačních dovedností, technik rozdělování ohně, práce ve venkovní kuchyni, úpravy vody, stavby tábora apod.

Jako jeden z cílů zážitkového vzdělávání se učíme znovu sledovat všímavost a uznání pro naše bližní, získáváme vhled do ekologických vztahů a koloběhu přírody a interakcí

s námi lidmi. Vzájemným prožíváním a poznáváním může vzniknout zodpovědnost a doufejme i aktivní potřeba ochrany přírody.

#### 6. Celostní učení všemi smysly a hlavou, rukou a srdcem

Zážitekové vzdělávání zve k tomu znovu zažít opravdová dobrodružství. Daleko od mobilních telefonů, počítačů, herních konzolí nebo televizorů. Pryč od tohoto dvourozměrného vnímání, zpět k zážitku všemi smysly. Takový prožitek je opět zajímavý a formativní, díky čemuž se v našem mozku ukládá snadněji a má tendenci v něm zůstat. Nezapomínáme jej.

Moderní zážitkové vzdělávání je silně ovlivněno přístupem Johna Deweyho k akčnímu vzdělávání a zásadou učení se praxí a učením se ze zkušeností, kterou silně prosazoval již Jean-Jacques Rousseau. To, co sám prožívám, se stává součástí mé osobnosti.

Pojmy „proces“ a „reflexe“ jsou zde důležité, abychom pochopili a poznali to, co jsme zažili svým jednáním prostřednictvím reflexe, tedy prostřednictvím procesu vědomého myšlení, a také to mohli upravit a zkusit to znovu. V zážitkovém vzdělávání se tedy zaměřujeme na procesy, nelpíme na úspěchu. Zážitekové vzdělávání podporuje vědomé přijímání výzev tady a teď, s tím emoce a odvahu učit se z chyby.

#### 7. Všímavost (Únik před stresem)

Pouhým pomalým pohybem, krok po kroku si lépe uvědomujete nejen své vlastní tělo, ale i myšlenky se mohou konečně zastavit. Uvědomujeme si více sami sebe a cíleněji vnímáme své okolí. Příroda nás okouzluje, a tak pro nás může být snazší jen obdivovat krásu krajiny, poslouchat ptáky nebo cítit půdu pod nohama, cítit vzduch, který nás obklopuje, nebo čistou vodu, kterou pijeme z hor. Jednoduše být přítomní v okamžiku.

#### 8. Kulturní a sociální dovednosti (ovládání života, stát si za svým a pomáhat utvářet budoucnost)



Moderní zážitkové vzdělávání dnes vidí hlavní cíl ve zvyšování smyslu odpovědnosti u účastníků například za ochranu našeho životního prostředí a přírody, která nás obklopuje.

Zážitkovým vzděláváním a četnými interakčními cvičeními podporujeme toleranci a otevřenost vůči druhým. Přáním je, aby především mladí lidé viděli smysl v touze aktivně a pozitivně utvářet svou budoucnost a budoucnost svého okolí.

#### 9. Podporovat pozitivní přístup k životu a vděčnosti

Jde o jeden z nejdůležitějších nejdůležitějších cílů zážitkového vzdělávání, který má pozitivní vliv na náš život. Příroda zajišťuje redukci na to nejnужnější. Ukazuje nám, jak málo někdy stačí a jak šťastní můžeme být. Mnoho dětí, mladých lidí i dospělých zažívá vnitřní uspokojení v přírodě u táboráku, při spaní pod stanem, nebo prostě na krásném místě v přírodě. Stále více se ukazuje, že právě tyto zdánlivě obyčejné věci jsou ty, na kterých záleží, vede k vděčnému základnímu postoji k životu, který zase může vést k větší spokojenosti a pozitivnějšímu životnímu přístupu.

#### 10. Transcendence – konfrontace s prvotními jevy jako je život a smrt

Vzhledem ke konkrétnímu pobytu v přírodě a okamžitě viditelné pomíjivosti je nevyhnutelná konfrontace s tématy jako je život a smrt, ale i vlastní pomíjivost a vlastní smysl života. Především by však měla být posílena úcta k životu (včetně toho vlastního) a zahájena osobní konfrontace s těmito tématy.

Co zážitková výchova neumí?

Přes veškeré výhody zážitkového vzdělávání, je namístě uvést, že nejde o metodu, která funguje tzv.přes noc. Ostatně vzdělávání není dle našeho názoru nikdy instantním procesem. Procesy změn vyžadují čas, zvláště pokud jde o zkoušení nových strategií jednání, jejich učení a nakonec jejich implementaci v každodenním životě tak, aby se zautomatizovány. Zkoušení pedagogové vědí, že je musí mít především trpělivost a občas také invenci, aby dovedli využívat pestrou směs metod k podpoře pozitivních účinků předávaného a k vytvoření dlouhodobě udržitelné změny.

Nakonec se můžeme pouze pokusit nasměrovat znalosti určitými směry prostřednictvím reflexů. Jaké závěry jednotlivci ze své zkušenosti vyvodí, je jen částečně v našich rukou. Je proto důležité věnovat pozornost našim otázkám.

Zážitkové vzdělávání informuje o mnoha vzdělávacích praktikách probíhajících ve školách (formální vzdělávání) a mimoškolních programech (neformální vzdělávání). Mnoho vyučovacích metod spoléhá na zážitkové vzdělávání, které poskytuje

kontext a rámce pro učení prostřednictvím akce a reflexe, zatímco jiné na vyšších úrovních (univerzitní a odborné vzdělávání) se zaměřují na terénní dovednosti a modelování (Biechele a Pardós, 2003).

Reflexy středního mozku jsou zodpovědné za přežití a jsou základním pozadím, přes které se uskutečňuje vnímání světa jako nebezpečného nebo bezpečného. To je jakýsi klíč ke zralejšímu vnímání světa a základ pro člověka. Kromě toho, že tyto reflexy tvoří určité základní zázemí pro rozvoj psychiky, ovlivňují vertikální rozměr. Tento rozměr rozvoje osobnosti byl evolučně propracován a zapsán v nervovém systému, ve kterém je naprogramována změna některých reflexů jinými. Paralelně se rozvíjí a přestavuje psychologická sféra struktura osobnosti prostřednictvím postupného utváření funkcí ega. "Orchestr" je veden nervovým systémem a sekvenčním algoritmem zařazení některých programů (reflexů), které nahrazují jiné. V prvních letech života a během vývoje plodu toto programy středního (reptiliánského) mozku, jejichž hlavním cílem je přežití. Tyto reflexy poskytují strukturu existence. Jak se systém vyvíjí (do 3, maximálně 6 měsíců), měl by se stát neaktivní (nevyvolán). Mezi tyto reflexy patří: mrazivý reflex na strach, Galantův a Perezův reflex nezbytný pro plazení, Morro reflex. Pokud nedojde k zániku těchto reflexů, ke změnám chování, posturologie a superstrukci pozdějších nepodmíněných reflexů spojených se vzpřímeným držením těla, ztíží se rozvoj jemné motoriky, řeči a psaní. Při osteopatii pracujeme přímo s těmito reflexy. Přes struktury středního mozku nebo mozkové kůry (postcentrální gyrus). Bohužel tyto reflexy jsou aktivní u 30 % dospělé populace a asi 50 % dětí předškolního a školního věku. Tyto děti tvoří většinu hyperaktivních dětí a dětí s poruchami autistického spektra.

## **2.4. Principy a modely zážitkové pedagogiky**

V této kapitole popíšeme pět nejčastějších principů či modelů zážitkové pedagogiky, které udává odborná literatura.

### **2.4.1 Kolbův cyklus**

Zážitková pedagogika vychází z teorie, která říká, že nejlépe se učíme z toho, co zažijeme, pokud to není zážitek destruktivního charakteru, a je správně vyhodnocen a porozuměn. Právě na tomto je postaven Kolbův cyklus. Tento cyklus se skládá ze čtyř

komponent: zážitek, reflexe, zobecnění, experimentování. V části zážitek se žák poprvé setká s novou situací, novým problémem, novou výzvou. Po této výzvě udělá reflexi, zhodnotí svůj postup v dané situaci. Aplikovaný postup lze zobecnit a řešení lze použít i na jiné, podobné situace, naučí se totiž i obecně platný princip. Později ho bude zkoušet v nových, podobných situacích.

Většina žáků ve školách nemá výsledky pravděpodobně také proto, že obsah učiva, který je jim předkládán je syrové kvantum teoretických znalostí. Nevidí přes kopec vědomostí, který musí zdolat. Řešením pro zvýšení efektivity vyučování je ukázat jim nejprve problém, teprve potom řešení. Domnívám se, že právě z tohoto důvodu je na pomyslném „začátku“ Kolbova cyklu zážitek. Právě zážitek je přijměje, aby si položili správné otázky s čímž je později v cyklu pracováno.

Co chci na této metodě zvláště vyzvihnout je skutečnost, že žák je nejdříve postaven před problém a následně, když už má „brouka v hlavě“, máme připravenou půdu pro naši odpověď čili výklad. Správný výklad by měl být odpovědí na otázku, kterou si žák díky nám položil. Může ovšem nastat situace, že žák se z vlastní zkušenosti naučí natolik, že na odpověď přijde sám. Ty jsou pak nejcennější.

## 2.4.2 Flow

Flow můžeme definovat jako vtažení do hry pomocí fiktivní situace, do které jsou účastníci postaveni. Právě tím, že budou účastníci do aktivity vtaženi, zvýší se úroveň jejich soustředění a všímavosti. Podle Činčery (2007) jsou pro flow typické následující znaky:

- koncentrace;
- jasný cíl a úloha;
- ztráta rozpaků „ice breaking“;
- změna vnímání času;
- přítomnost jasné zpětné vazby;
- rovnováha mezi úrovní vlastních znalostí a výzvami situace.

Za tři důležité faktory se považují koncentrace účastníků, zájem a pocit zábavy a uspokojení. I stav flow má svá rizika a v případě že dojde k nerovnováze mezi vědomostmi a výzvami, může nastat buď apatie, v případě úlohy, která nepředstavuje výzvu pro účastníka, nebo strach, v případě, že je cíl nedosažitelný.

### 2.4.3 Model komfortní zóny

Jak jsme již zmínili, volba přiměřených výzev je velmi důležitá pro výsledek. V zážitkové pedagogice model komfortních zón vysvětluje individuální rozdíly účastníků v prožívání a chování během aktivit. Pro každého člověka je výzvou něco jiného, protože komfortní zónou rozumíme činnosti, které konkrétnímu jedinci nezpůsobují stres. Pro skauta se zážitky z mnoha táborů nebude náročnější výprava do lesa výzvou, naopak pro holčičku z města zvyklou na večírky a diskotéky to může být silný inspirativní zážitek. Tato metoda má podobné hrozby jako princip flow. Pokud se účastníkovi podaří při vystoupení z komfortní zóny uspět, byla aktivita úspěšná - dojde k rozšíření komfortní zóny, posílení sebevědomí a zafixování nového poznatku. V případě, že z jedince ze své komfortní zóny nevyjde, ať už z důvodu, že nepřistoupí k účasti, nebo při plnění úkolu zůstane zóna nedotčená, aktivita pro něj nebude příliš přínosná. Žádná výzva, žádný nový poznatek. V případě, že účastník vystoupí ze své komfortní zóny za účelem splnění nereálného cíle, může se stát, že hranice své komfortní zóny ještě více zmenší a ztratí důvěru ve své schopnosti (Biechele a Pardós, 2003).

Praktické aplikování rozšiřování komfortní zóny se vyskytuje téměř vždy při praktické části našeho kurzu. Když mají účastníci například jen sáhnout jeden na druhého, nemusí to být některým z nich příjemné. Proto je třeba velmi obezřetně pracovat s rozšiřováním této zóny, jak bylo popsáno na vzorovém obrázku. Možná by bylo výhodné na začátku kurzu začít s méně kontaktními úkoly, a to minimálně do okamžiku, kdy se účastníci navzájem seznámí. Můžeme také začínat malými kontakty jako například zastavování krvácení na předloktí, nebo zatřesení v případě přístupu k bezvědomému. Později už můžeme zařadit situace, kdy účastníci musí raněného kolegu transportovat při rozsáhlém kontaktu a manipulaci s cizím tělem.

### 2.4.4 Princip dobrovolnosti

Princip dobrovolnosti využívá například australský program Education Outside the Classroom (ETOC). Dává účastníkům možnost vybrat si, do jaké míry se chtějí do aktivity zapojovat a míru náročnosti, za jaké dokážou výzvu splnit. Lektori zajistí dobrovolnost, aby účastníci nebyli nuceni podstupovat aktivitu, a účastníci zodpovídají za to, aby výzva byla fyzicky a psychicky akceptovatelná. Zároveň lektor či instruktor zajistí, aby bylo účastníkům podle možnosti co nejvíce vyhověno. Tento princip stojí na třech zásadách:

1. Stanovení vlastního cíle ve vybrané aktivitě – Účastník nebo skupina si dají sami kritérium úspěchu v dané aktivitě. Úspěchem tak není splnění celé aktivity, ale dosažení vlastního stanoveného cíle. Činčera (2007) udává příklad, kdy si v rámci běžecké aktivity skupina vytyčí cíl zaběhnout například 200 m do minuty a splní ho přičemž nezáleží na tom, že jiná skupina doběhla v polovičním limitu. Tento princip se často využívá v aktivitách skautingu, kdy si skautská družina sama stanoví společné cíle pokroku na rok (Balvín a Macáková, 2013).
2. Možnost výběru co a jak si vyzkoušet – Příkladem může být, že studenti si sami vybírají způsob, jakým přednášejí třídní projekt. Pro někoho představuje výzvu hraní rolí, pro jiného znázornění myšlenek výtvarným dílem.
3. Informovanost účastníků – Jinými slovy účastníci musí vědět, do čeho jdou. Nemělo by se stávat, že lektor účastníkům aktivity zamtlčí podstatnou informaci, která by mohla ovlivnit výsledek aktivity. Účastníci by měli mít prostor pro otázky a dostat kompletní informace o pravidlech, či jiných důležitých okolnostech aktivity. Účastník by si například mohl stěžovat, že nevěděl, do čeho jde, a kdyby měl všechny informace, do hry by se nezapojil.

#### **2.4.5 Dobrodružná vlna**

Tento typ aktivity je určen vyloženě pro aktivity představující výzvu, která rozvíjí osobnost a schopnosti. Jeho jádrem je tzn. debriefing nebo processing. Můžeme tyto pojmy chápat jako rozebírání aktivity, diskuse, zhodnocení či doslova zpracování. Na některé aktivity nelze použít. Je to totiž princip, který více než předchozí principy staví na reflexi a diskusi. Existují aktivity, které nepotřebují zpětnou vazbu, nebo u nich nemá klíčový význam. Jedná se o aktivity jako ice breaking, rozehrávací hry, úvodní poznávací hry. Hry a aktivity, u kterých naopak význam má, jsou speciální teambuildingové aktivity, hry rozvíjející schopnosti řešit problémy, nebo hry pro rozvoj komunikace a jiné. Takové aktivity dosáhnou svého cíle jen při zpětném zpracování a rozebrání.

Systém framingu nebo briefingu představuje úvod do hry, motivování účastníků, ale hlavně vložení hry do metaforického rámce. Činčera (2007) zmiňuje tři typy rámce:

1. Fantastický rámec je využíván například ve skautingu či v Prázdninové škole Lipnice. Zasadí hru do prostředí nereálného, vymyšleného, u kterého není pravděpodobné, že by se v ní účastník někdy ocitl. Není však určen pro hry s hlubokým smyslem. Chce být spíše zábavný, legrační, či zajímavý. Jako příklad

vedu fantazijní mýtus, nebo legendu, která se využívá spíše k motivování účastníků a není určena k hlubšímu rozboru. Účel však dozajista má - prostřednictvím tohoto rámce, chcete-li okolností, je možné účastníky aktivity naučit různým praktickým dovednostem. Příkladem může být například přenášení krále poddanými na druhý konec louky za využití dopravního prostředku, který skupina sestrojí. Král musí být přenesen rychle a pohodlně, aby se na své poddané nezlobil a nevrhl je do vězení.

2. Univerzální rámec se snaží používat situace a zápletky, na které lze v běžném životě narazit. Tento typ využíváme přesně při našem tématu, kdy při výuce první pomoci můžeme dát účastníkům za úkol přenést zraněného kamaráda na druhý konec louky co nejefektivněji a nejšetrněji, aby se jeho stav nezhoršil a aby bylo místo co nejbližší bodu, kam přijede či přijde záchranná služba.
3. Izomorfní rámec využívá problém přizpůsobený na míru specifické skupině. Před skupinu učitelů je například postaven problém, který spočívá v tom, že do třídy přišel nový žák, který se neumí začlenit. Je to cvičná simulovaná situace z jejich oboru, kterou musí řešit a řešení mohou později využít v praxi, za předpokladu, že podobná situace nastane.

Důležitým komponentem tohoto principu hlavně fantastického rámcového typu jsou symboly. Jejich interpretace může proběhnout ještě před začátkem hry (účastníkům je vysvětleno, že míčky jsou v této hře kokosy, které po nich házejí rozzuření domorodci) nebo po začátku hry (zeptáme se účastníků, co si myslí, že ve hře představovaly míčky).

Druhá část programu zvaná doing spočívá v samotné hře. Aktivita proběhne a v případě, že má opravdu hluboký význam, měla by být provedena důkladně a správně, aby byl její význam naplno využit.

Třetí část, debriefing nebo processing je zpracování zážitku ze hry a diskuse. Čerpá z Kolbova cyklu, ve kterém se (v tomto případě bezprostředně) po zážitku odehraje diskuse, během níž dochází k reflexi a zobecnění. Ve fázi transferu se můžeme účastníků zeptat, co bude dál a jak by v podobné situaci zareagovali v budoucnosti.

Využitím tohoto principu je praktikována většina simulací. V mnohém se podobá Kolbovu cyklu zejména fázemi. Rozdíl však vidím v tom, že dobrodružná vlna se více soustředí na rámec, do kterého je cíl situace zaobalen. V úvodu takové aktivity by byli účastníci, kteří v této situaci zachraňují figuranty, instruováni náležitými pokyny. Jak jsme již zmínili výše při popisu typů rámců, lektor s nimi může kreativně pracovat v přirozeném prostředí a

situacích (váš kolega v práci má najednou výrazné problémy s dýcháním). Pokud jsou účastníky aktivity děti, lze použít fiktivní příběh (situace, ve které účastníci dostanou za úkol přistoupit ke spící Šípkové Růžence jako k bezvědomému, nebo musí přepravit co nejpohodlněji svého krále na nosítkách na druhý konec louky) (Biechele a Pardós, 2003).

### 3 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

V této kapitole se zaměříme na charakteristiku období mladšího školního věku (středního dětství), protože v tomto věkovém rozmezí se nacházejí participanté našeho výzkumného šetření. Začátek tohoto období je spojen se zahájením povinné školní docházky. Končí zhruba kolem 11. až 12. roku, kdy se objevují první známky fyziologických změn spojených s pohlavním dospíváním (Langmeier a Krejčířová, 2006). Mladší školní věk dále dělíme na raný školní věk, jež trvá zhruba od 6 do 8 let a střední školní věk trvající od 9 do 11 až 12 let (Collins, 1984). Thorová (2015, s. 410) toto období vymezuje jako *zlatý věk motorického učení, první období tělesné zdatnosti a obratnosti*, protože v tomto období dochází dosažení vrcholu reakčních schopností. Langmeier s Krejčířovou (2006) popisují tento věk jako období střízlivého realismu, kdy se dítě plně zaměřuje na reálný okolní svět, což se projevuje především v dětské kresbě, jež odráží skutečnosti, které dítě vidí.

S. Freud v rámci své teorie sexuálního vývoje toto období označil jako latentní, kdy jsou sexuální energie a pocity utlumeny. Děti rozvíjejí sociální dovednosti, hodnoty a vzájemné vztahy s vrstevníky a dospělými mimo rodinu. Pro mladší školáky je důležitý rozvoj komunikačních a sociálních dovedností a sebevědomí (Lantz a Ray, 2022). E. Erikson rozdělil jednotlivé životní etapy do osmi věků člověka, v každém z nich musí jedinec vyřešit určitou životní krizi či splnit vývojový úkol. Způsob, jaký zvolí, a míra, do které se mu to povede, ovlivní jeho osobnost. Dítě v období mladšího školního věku se nachází v období snaživosti a iniciativy. Zapojilo se do školního procesu a jeho cílem je naučit se účelně a správně využívat nástroje hmotného světa. Rozvíjí se výkonnost, pracovitost a soustředěnost; projevuje se radost z dobře odvedené práce. Dítě se začíná porovnávat s ostatními a na základě tohoto srovnání hodnotí samo sebe i svou práci. Považujeme za účelné na tomto místě zmínit, že zde hrozí nebezpečí rozvoje méněcennosti, a to zvláště tehdy, pokud dítě nezažije úspěch či není chváleno. Ve srovnání s ostatními si pak může připadat nešikovné nebo neužitečné (Erikson, 2002). V tomto období se rovněž utváří genderová identita, sebepojetí a postoje ke vzdělávání (Thorová, 2015). K hlavním činnostem dětí patří učení, práce a plnění zadaných úkolů. Hra však



zůstává i nadále důležitou aktivitou zejména pro zdravý vývoj osobnosti. Dětské hry se stávají diferencovanější, mají složitější pravidla. K oblíbeným hrám patří pohybové, konstruktivní, společenské či soutěživé hry, které slouží k odreagování a relaxaci. Mají tedy psychohygienický význam. V tomto období se objevují počátky zájmů. Tyto jsou však spíše přechodného charakteru. Dítě teprve začíná objevovat své schopnosti a možnosti jejich využití v pestré škále aktivit. Pokud se dítě v nějaké činnosti zhlédne a je v ní úspěšné, vede to k rozvoji a obohacení jeho osobnosti (Vágnerová, 2008).

### **3.1. Kognitivní vývoj**

V tomto období nastává intenzivní rozvoj poznávacích procesů. Vyvíjí se proces smyslového vnímání, které přestává být bezděčné. Vzděláváním se u dítěte zlepšují jeho rozlišovací schopnosti, dokáže pozorovat a rozlišovat různé vlastnosti předmětů a jevů např. různé odstíny barev, časové úseky, vzdálenosti nebo výšky tónů (Kuric, 2001). Další změny nastávají u procesu pozornosti, která se rozvíjí po stránce kvality i kvantity. Děti se cíleně učí zaměřovat pozornost žádoucím směrem. Tím, že se dále vyvíjí mozek, a vlivem učení dochází ke zlepšení paměťových funkcí. Objevují se počátky logické paměti (Thorová, 2015). Představivost dosahuje svého vrcholu. Představy dítěte bývají emočně zabarvené, velmi názorné, podobají se vjemu (Vágnerová, 2005). Dochází k velkému rozmachu řeči, a to jak po stránce kvalitativní, tak kvantitativní. Míra řečového rozvoje je velmi individuální. Velký vliv má interakce s nejbližším okolím, tedy s rodinou, sourozenci a vrstevníky. Slovní zásobu také ovlivňuje četba a způsob rozvíjení ve škole. Na začátku tohoto období děti disponují zhruba 2500 až 3000 slovy. Do konce mladšího školního věku se slovní zásoba ztrojnásobí (Palenčárová a Šebesta, 2006). V období raného školního věku se dle Piageta nachází myšlení dítěte ve stádiu konkrétních operací. Ve druhém stádiu středního školního věku se začíná uplatňovat logické myšlení a na konci této vývojové etapy se dítě dostává do stádia formálních operací. Myšlení je na začátku stále velmi egocentrické. Dítě vnímá svět pouze ze svého subjektivního úhlu pohledu a jedná dle svých představ a postojů. Ulpívá na vlastním názoru a opomíjí názory ostatní. Postupně se však myšlení proměňuje a stává se allocentrickým, což znamená, že dítě je schopno zaujmout více stanovisek (Thorová, 2015). Piaget připsal myšlení v tomto věku určité typické charakteristiky, jež si nyní přiblížíme. Patří k nim reverzibilita neboli vratnost, která je stěžejní pro operační myšlení. Právě díky němu dokáže dítě sledovat vlastní myšlenky. Při řešení problémů si umí myšlenky přehrávat a vracet se na začátek.

Dále bychom rádi zmínili princip konzervace, což znamená, že dítě chápe, že předměty mají určité stálé vlastnosti. K vývoji konzervace dochází postupně. Stálost počtu myšlenek dozrává okolo 6 let. Stálost délky a objemu mezi 7 a 8 lety. Konzervace váhy dosahuje vrcholu v 9 letech a na konci období se ustálí plocha (Morss, 2020). Díky principu klasifikace zvládne dítě třídit předměty na základě určitých vlastností. Klasifikace předmětů na základě 2 kritérií zvládá dítě až po 8. roce. Schopnost zobecňovat umožní dětem vyvozovat obecná fakta z faktů specifických. Serialita je schopnost řazení různých předmětů dle určitých kritérií (např. dle velikosti nebo barev). Tranzitivní interferencí je dítě schopno logicky porovnat dva prvky tím, že je srovná s prvkem třetím. Posledním principem je decentrace, která umožňuje vyvodit závěr na základě zhodnocení více aspektů (Piaget 1997, Thorová 2015).

## **3.2. Sociální vývoj**

V tomto období dítě vstupuje do školy a na jeho socializaci se kromě rodiny začínají podílet také pedagogové a vrstevníci. Zahájením školní docházky dochází k rozvoji kognitivních schopností a také k saturaci potřeby kontaktu s vrstevníky. Dle Matějčka (1995) je kontakt s vrstevníky podstatný pro navazování intimních vztahů v adolescentním období.

V rámci socializace se dále rozvíjí sociální reaktivita a kontrola a osvojování nových sociálních rolí. Skupina vrstevníků má vliv především na způsob sociální reaktivity. Ve skupině stejně starých dětí dítě reaguje na nejrůznější sociální podněty a interakce, čímž se učí např. spolupracovat, komunikovat, mít soucit s ostatními a či být soutěživé (Langmeier a Krejčířová, 2006). Z dítěte se stává školák a osvojuje si tak novou roli mimo jiné i roli spolužáka nebo kamaráda. V kolektivu si dítě buduje určitou sociální pozici

a prestiž, což následně ovlivňuje způsob budování a navazování sociálních vztahů a interakcí a v neposlední řadě také popularitu. Důležitá je pozitivní akceptace jedince ve skupině a subjektivní pocit úspěšnosti ve škole. Tím se u dítěte buduje pozitivní sebehodnocení, což tvoří základ pro budování identity a zdravého sebevědomí (Vágnerová, 2005). Sociální kontrola a hodnotová orientace se utváří již v předškolním věku, je však velmi nestálá a stále založena na principech vnější kontroly. Kohlberg (in Woolfolk, 2012) definoval šest stádií morálního vývoje, jichž dosahují jedinci v jednotlivých vývojových obdobích. Děti mladšího školního věku spadají do stádia konvenční morálky, která je

svázána s osobními a společenskými vztahy. Děti se chovají tak, aby získaly přijetí a souhlas ostatních a zároveň se vyhnuly nesouhlasu a odmítnutí. Důraz je kladen na slušné chování

a na to, aby lidé byli na ostatní „hodní“ (Woolfolk, 2012).

### **3.3. Emoční vývoj**

V emoční oblasti vidíme posun, - děti se stávají méně afektivními, zvyšuje se seberegulace a daří se jim odkládat okamžité uspokojování potřeb či přání. City vyzrávají a stávají se trvalejšími. Děti se v nich začínají lépe orientovat a rozumět jim (Thorová, 2015). Dítě je však emočně ještě nezralé a závislé na autoritách. Pocity dítěte se odvíjejí od hodnot a emocí rodičů a pedagogů. Jestliže jsou postoje a emoce těchto autorit ve vzájemném rozporu působí to na dítě negativně. Zažívá přitom vnitřní konflikt a zmatení, jelikož se samo od sebe ještě nedokáže s tímto tíživým pocitem vyrovnat (Vágnerová, 2008). V návaznosti na rozvoj socializace poznávají děti nové způsoby vyjadřování či skrývání emocí a pocitů. Děti v tomto období už dokážou pochopit emoce ostatních, a to i v případě, že se od jejich vlastních odlišují. S rozvojem kognice přichází děti také na fakt, že lidé mohou pociťovat zároveň ambivalentní emoce. Začínají se rozvíjet vyšší city – morální, estetické a intelektuální (Langmeier a Krejčířová, 2006). Děti se stávají více samostatnými a chápou své povinnosti a svá práva. Toto období je typicky extrovertní. Projevuje se optimistickou a radostnou náladou. U dětí slábnou obavy z nereálných bytostí a stoupá strach z reálných objektů a situací (Novotná, Hříchová a Miňhová, 2004).

# EMPIRICKÁ ČÁST

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V empirické části diplomové práce uvedeme cíle výzkumu, výzkumné otázky a zvolíme design výzkumu. Charakterizujeme použité výzkumné metody a výzkumný soubor. V závěru pak prezentujeme výsledky výzkumného šetření, diskuzi a doporučení pro praxi.

Dále popíšeme koncept vytvořeného metodického materiálu zaměřeného na muzikofiletiku.

### 4.1. Cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je aplikovat vybrané muzikofiletické aktivity v rodinném centru a zjistit, jaký mají vliv na vybrané kompetence u dětí mladšího školního věku.

Z hlavního cíle nám vyplynuly následující výzkumné otázky:

- Jakou roli sehrává muzikofiletika u dětí mladšího školního věku v rámci rozvoje komunikačních kompetencí?
- Jakou roli sehrává muzikofiletika u dětí mladšího školního věku v rámci rozvoje sociálních kompetencí?
- Jakou roli sehrává muzikofiletika u dětí mladšího školního věku v rámci rozvoje pozornosti a odbourávání neklidu?
- Jakou roli sehrává muzikofiletika u dětí mladšího školního věku v rámci rozvoje kompetence ke smysluplnému naplnění volného času?

### 4.2. Výzkumné metody

Pro naše výzkumné šetření jsme vybrali smíšený design. Použili jsme kvalitativní i kvantitativní výzkumné metody. Konkrétně se jednalo o participační pozorování, anamnestický rozhovor, obsahovou analýzu dokumentů a případovou studii.

### 4.2.1 Participační pozorování

*„Hlavním rysem pozorování je dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis. Pozorovatel zaznamenává skoro všechno, co se v daném prostředí odehraje. Může přitom zhotovovat i audiofonní nebo obrazové záznamy, které potom analyzuje. Během pozorování nebo hned po něm dělá krátké zápisy, píše si poznámky, ze kterých potom skládá celkový obraz o zkoumaném prostředí. Přitom se snaží vysvětlovat jevy očima zkoumaných osob, a ne na základě svých vlastních názorů, očekávání, tradicí apod“ (Gavora, 2000, s. 94).*

Na pozorování se podílela autorka práce (volnočasový pedagog rodinného centra) a asistent pedagoga. Pedagogické pozorování má své specifické požadavky. Je zapotřebí specifikovat pozorovaný objekt, zaměřit pozorování na výzkumný cíl, organizovat pozorování a přesně zaznamenávat jeho průběh (Chrásková, 2016). Objektem pozorování jsou děti mladšího školního věku účastníci se hudebního kroužku v rodinném centru. Gavora (2000) uvádí, že je potřeba se zaměřit na určité druhy jevů, jež jsou stanoveny ve strukturovaném pozorování. Naším stanoveným předmětem pozorování je reakce dětí na jednotlivé muzikofiletické aktivity, jejich zapojení se do aktivit, způsob komunikace, míra spolupráce, pozornost, kreativita, nálada a schopnost vyjádření emocí. Z důvodu většího množství participantů výzkumu a také větší objektivizace získaných informací, jsme vytvořili záznamový arch (viz příloha). Tento arch nám také zjednodušil způsob zaznamenávání v průběhu výzkumného šetření a nepůsobil tak rušivě. Záznamy jsme prováděli každou lekci po dobu jednoho pololetí, od září 2022 do ledna 2023 (celkem 10 lekcí). Informace získané zúčastněným pozorováním jsme následně třídili a zapracovali do kazuistických studií.

### 4.2.2 Anamnéza

Anamnéza pochází z řečtiny (*anamnesis* a znamená rozpomínání se). Prostřednictvím strukturovaného rozhovoru získáváme informace z minulosti, jež mohou být významné pro vysvětlení současného stavu jedince. Pořadí a počet otázek mívá ustálenou podobu, druh otázek vychází podle toho, kdo se ptá, tedy jestli se jedná o lékařskou, psychologickou či pedagogickou anamnézu. Během anamnestického rozhovoru je zapotřebí ihned přesně zapisovat získané údaje, a to za přítomnosti hovořícího (Sucharda, Zlatohlávek, 2015).

Anamnestické rozhovory jsme s rodiči prováděli před zahájením samotné zájmové činnosti, buď osobně tváří v tvář, nebo po telefonu. Zjišťovali jsme osobní údaje

sledovaného dítěte, průběh těhotenství a porodu, psychomotorický vývoj, dřívější či současná onemocnění. Rodinnou situaci dítěte, minulé návštěvy školních institucí a popis osobnosti dítěte. Také jsme zjišťovali důvod přihlášení dítěte do zájmové činnosti. Zápis jsme prováděli do předem připravených anamnestických dotazníků. Z rozhovorů jsme získali anamnestická data. Ty byly následně zpracovány do kazuistik. Jednotlivé otázky jsou k nahlédnutí v příloze.

### **4.2.3 Případová studie**

Případová studie neboli kazuistika se zabývá detailním popisem a rozбором jednoho či několika málo případů. Cílem je pochopit chování a jednání jedinců v určitém kontextu (Hendl, 2016). Výzkumné objekty mohou být osoby, skupiny osob, události či procesy, ty by se měly analyzovat komplexně a ideálně v přirozeném prostředí (Maňák a kol., 2005). Badatelé využívají k danému účelu celou řadu dostupných metod sběru dat (Švaříček, Šedřová a kol., 2007). Veškeré informace a data týkající se kazuistiky jsou dále kategorizovány, tříděny a následně se interpretovány. Zdrojem těchto dat mohou být například záznamy pozorování, rozhovory či různé dokumenty (např. lékařské zprávy, výsledky vyšetření, deníky) apod. (Hendl, 2016).

Velkou výhodou kazuistické studie je především ucelený pohled na posbíraná data, jež můžeme interpretovat různými způsoby. Nevýhoda spočívá v tom, že získané výsledky nemůžeme generalizovat na širší populaci. Platí pouze pro náš vzorek. Navíc jsou hůře prověřitelné a z důvodu subjektivní zainteresovanosti můžou být částečně zkreslené (Cohen, Manion a Morrison, 2007). V praktické části diplomové práce jsme vypracovali sedm kazuistických studií na základě ověřování metodického materiálu, rozhovorů s rodiči participantů, poznámek z pozorování participantů a analýzy materiálů dodaných rodiči nebo pedagogy. Zaměřili jsme se především na osobní, rodinnou a školní anamnézu.

### **4.2.4 Analýza dokumentů**

Jako metodu sběru dat jsme zvolili obsahovou analýzu textu. Konkrétně vybíráme podstatné informace o dětech účastnících se výzkumu, jejichž rodiče nám dobrovolně přinesli zprávy z vyšetření z pedagogicko – psychologické poradny, nebo jejichž děti mají stanovený Plán pedagogické podpory. Metodu můžeme uchopit kvantitativně i kvalitativně. V případě kvalitativní analýzy se nepoužívají matematicky měřitelné kategorie a má několik způsobů provedení (např. jednoduchý rozbor obsahu textu nebo

hluboká interpretace sdělení).

U kvantitativní analýzy se detekované jevy zpracovávají matematicky. Zjišťuje se jejich frekventovanost, stupeň, pořadí atd. (Gavora, 2000). My budeme doplňovat či zpřesňovat to, co nám již sdělili rodiče během rozhovoru, tedy konkrétně s jakými problémy se děti potýkají, pokud tedy nějaké mají. K tomuto účelu budeme využívat kvalitativní pojetí obsahové analýzy.

### **4.3. Etické aspekty výzkumu**

Během všech výzkumných šetření je nutné dodržovat stanovené etické principy. K těmto aspektům patří zejména získání informovaného souhlasu a dodržování etických pravidel. Důležité je také udržení anonymity u všech participantů daného výzkumu (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007). Náš výzkumný vzorek je tvořen dětmi. Do kazuistik jsou zahrnuty pouze děti, jejichž rodiče nám poskytli informovaný souhlas (k nahlédnutí v příloze) a projevíli zájem s námi spolupracovat a poskytnout rozhovory, případně další dokumentaci k prostudování. Součástí každé hodiny byla také reflexe, kde mohli všichni participanté vyjádřit své pocity či obavy a proběhla zpětná vazba s lektory muzikoterapie. Pro potřeby zachování anonymity našich participantů a z důvodů GDPR neuvádíme název zařízení. V kazuistikách uvádíme pouze první písmeno křestního jména, pohlaví a věk.



## 5 CHARAKTERISTIKA SOUBORU A PROSTŘEDÍ

Výzkum jsme realizovali v Rodinném centru v Jihomoravském kraji, kde jsme realizovali a sledovali reakce a vývoj dětí zapojených do zájmového kroužku Hudebníček. V následujících kapitolách podrobněji charakterizujeme výzkumný soubor i prostředí, kde byl výzkum realizován.

### 5.1. Popis výzkumného vzorku

Na začátku našeho výzkumu bylo do vzorku zahrnuto celkem 17 dětí mladšího školního věku (6–9 let), podrobněji viz tabulka 1. V průběhu výzkumu se počet sledovaných dětí postupně zredukoval na konečných 7 (6 děvčat a 1 chlapec) z důvodu vysokého počtu absencí, předčasného ukončení působení v kroužku či neudělení informovaného souhlasu ze strany rodičů.

Skupina	Počet	Věk (Ø)	Počet absolvovaných lekcí (Ø)	Počet zařazení do kazuistiky
Děvčata	14	6,9	8	6
Chlapci	3	8,2	6	1
Celkem	17	7,5	10	7

Tabulka 1: Deskriptivní charakteristiky výzkumného souboru

### 5.2. Popis prostředí rodinného centra

Rodinné centrum se nachází v Jihomoravském kraji a funguje od roku 1999. Centrum se zaměřuje na všechny členy rodiny – na rodiče, děti předškolního a děti mladšího školního věku a také na nejstarší členy společnosti tzn. osoby v seniorském věku bez rozdílu vzdělání či sociálního zázemí. Centrum nabízí celodenní program, jež se skládá jak ze stálého, tak z mimořádného programu. Dále centrum nabízí řadu různorodých kroužků,

přednášek                    či                    besed                    pro                    děti  
a jejich rodiče. Centrum také spolupracuje s řadou organizací, jež pomáhají naplňovat  
volný čas.

## 6 ORGANIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

### 6.1. Průběh výzkumu

Na začátku srpna 2022 jsme vyvěsili letáky s výzvou, že od září budeme otevírat kroužek s názvem Hudebníček pro děti v mladším školním věku, jenž bude probíhat v Rodinném centru. Na letáky jsme přidali i stručný popis, co děti od této aktivity mohou očekávat. Přihlásilo se celkem 17 dětí. Kroužek probíhal každých 14 dní - v úterý odpoledne po dobu 2 hodin. Na první lekci jsme rodičům představili náš výzkumný plán na celé pololetí a domluvili jsme se na vzájemné spolupráci se 13 dětmi a jejich rodiči. Celkem bylo naplánováno 10 setkání po dobu 2 hodin od září do ledna 2023. Bohužel z důvodu častých absencí, následkem nemoci nebo předčasného opuštění kroužku ze strany dítěte jsme nakonec do našeho výzkumu zahrnuli pouze 7 dětí (6 děvčat a 1 chlapce).

### 6.2. Průběh muzikofiletických lekcí

Lekce probíhaly všechny ve stejné podobě, techniky se obměňovaly, ale struktura byla zachována. Naše lekce sestávaly ze čtyř fází, jež jsme dodržovali na každém setkání. Strukturu lekce jsme sestavili podle Zdeňka Šimanovského (2007). Na začátku každé hodiny jsme se vzájemně všichni přivítali a to tak, že jsme se postavili do kruhu a společnou básní jsme se pozdravili. Stejný postup se opakoval na závěr každé lekce jen báseň byla jiná. Po společném přivítání jsme pokračovali tím, že každý z nás postupně znázornil svou náladu na pomyslné stupnici pomocí natažené ruky. Čím níže byla ruka k zemi, tím byla nálada horší. Naopak čím byla ruka výše, tím lepší náladu vyjadřovala. Všichni jsme společně seděli na židli se zavřenýma očima a hledali svou náladu. Na pokyn jsme oči najednou otevřeli a mohli jsme snadno zjistit, jaká je aktuální nálada mezi dětmi. V návaznosti na to jsme případně upravovali aktivity v programu.

Fáze číslo 1: úvodní rozehřátí. V této části jsme měli za úkol několik rychlých pohybových aktivit, které děti uvolnily a aktivizovaly je tělesně i psychicky. Tyto aktivity měly za cíl

nastartovat jejich emotivitu, prožívání a myšlení a současně odbourat negativní energii či agresivitu.

Fáze číslo 2: relaxační fáze. Zde bylo naším cílem děti připravit na hlavní část muzikoterapeutické lekce. Bylo potřeba uvolnit se a uklidnit se, aby děti mohly vnímat a poslouchat hudbu a rozvíjet svou tvořivost a pozornost. Pomocí opakování relaxace také jsme u dětí pěstovali vhodné návyky, pomocí nichž se mohly uklidnit, uvolnit tělo i mysl a zbavit se tak stresu a napětí (ať už ze školy či z domova). Děti si lehly na zem, zavřely oči, uvolnily tělo.

Následovaly relaxační a dechové techniky na uklidnění.

Fáze číslo 3: muzikoterapie. Tato část již byla věnována čistě muzikoterapii, přičemž jsme pro každou lekci vybrali 2 techniky na určité téma a určitou oblast rozvoje. Zařadili jsme několik druhů aktivit, abychom otestovali, jak na ně budou děti reagovat.

Fáze číslo 4: reflektivní část. Nyní jsme si opět sedli společně do kruhu. Lektor v několika větách shrnul průběh celé lekce, vyjádřil své emoce a dojmy. Následně vyzval děti ve skupině, aby se podělily o všechny své myšlenky a pocity s ostatními. Rozvíjely tak schopnost vyjádřit své emoce, komunikační dovednosti a důvěru. Nabízely dětem možnost položit jakýkoli dotaz, nebo se podělit o svůj problém.

Během každé lekce jsme prováděli hodnocení jednotlivých oblastí do záznamového archu (viz příloha), ve kterém jsme také zaznamenávali počáteční a závěrečnou náladu každého účastníka výzkumu.

## **6.2.1 Popis jednotlivých setkání**

**Lekce č. 1:** 6. 9. 2022

Počet dětí: 16 (13 děvčat a 3 chlapci)

Počet lektorů: 2

Téma: seznámení s náplní kroužku, vzájemné seznámení dětí a lektorů,

Na této lekci se všechny děti a lektori setkali poprvé. Některé děti byly v centru úplně poprvé, jiné už centrum znaly. Na začátku proběhla krátká prohlídka prostor centra, aby se děti lépe orientovaly. Poté proběhlo představení lektorů. Začala autorka práce, uvedla své jméno, věk, popsala odkud pochází, kde bydlí, něco málo o svých dětech a zájmech, svůj vstup zakončila vysvětlením, co muzikofiletika je a k čemu slouží. Následovalo představení druhého lektora, jež probíhalo ve stejném duchu. Společně jsme se také

domluvili, že lektori budou děti oslovovat křestním jménem a stanovili jsme si základní pravidla (např. neničit hudební nástroje, nepoužívat je jako pomůcku k bití ostatních, chovat se přirozeně, nedělat nic, co děti nechějí nebo co by pro ně mohlo být nepříjemné...).

V další fázi měly děti za úkol se postupně představit. Mluvit však mohl jenom ten, kdo v ruce držel míček. Ten pak také rozhodoval o tom, kdo bude mluvit jako další. Prostřednictvím této aktivity se děti mohly vzájemně trochu poznat - jaké mají zájmy, domácí mazlíčky, nebo sourozence. Po vzájemném představení dětí, jsme si ukázali, jak bude probíhat začátek každé lekce a společně jsme si za pomoci imaginárního náladoměru určili skupinovou atmosféru.

Následovala 2. relaxační fáze, kdy jsme s dětmi ulehli na koberec, zavřeli oči a zaposlouchali se do příjemné uklidňující hudby. Řekli jsme dětem, aby se úplně uvolnily a nechaly hudbu prostupovat celým svým tělem, aby ji mohly vnímat všemi smysly, nejen sluchem. Po zhruba desetiminutové relaxaci jsme přešli k první muzikofiletické aktivitě. Zde jsme se inspirovali publikací Friedlové (2020). Níže uvádíme podrobnější popis a průběh aktivity.

### Svítání a soumrak

Naším cílem v této úvodní lekci bylo, aby si děti procvičily vnímání rytmu a změn hudby. Děti se měly naučit orientovat se podle zvuku a zlepšit koordinaci svých pohybů a jemnou motoriku pomocí hry na hudební nástroj. Dalším cílem bylo zlepšit schopnost dětí naslouchat druhým a zvýšit tak vnímavost v nonverbální komunikaci. Jako pomůcky a nástroje jsme si připravili šátky na rozlišení dětí, tibetské mísy s paličkami, dlouhá drhla, kalimbu a gong.

Na začátku jsme si ještě zahráli rychlou hru zvanou Molekuly, kdy se děti sdružují na pokyn do příslušného počtu. Na závěr jsme zahlásili číslo 2 a s výslednými dvojicemi jsme začali pracovat. S dětmi jsme si povídali o střídání dne a noci, svítání a soumraku a o úloze Země

a Slunce. Jeden z dvojice dětí si na paži nasadil červený šátek - představoval tak svítání. Děti bez šátku představovaly soumrak. Instrukce byly následující – v určených dvojicích budete sedět naproti sobě na zemi, když hraje kalimba, začíná svítání, slunce se pomalu zvedá a pohybuje po obloze, v okamžiku zaznění gongu přebírá roli soumrak a svítání se pomalu začíná usazovat. První kolo jsme si s dětmi předvedli nanečisto, abychom se ujistili, že všichni pochopili zadání správně. Následovalo několik kol střídání svítání a

soumraku. Po zacvičení následovala další fáze. Děti společně utvořily dva kruhy. Vnitřní kruh tvořil soumrak a vnější svítání (děti s šátkem). Podle zvuku kalimby či gongu se pohyboval jeden či druhý kruh. Následovala nejtěžší část představující časový posun v různých zemích. Vybrali jsme dvojici, která začala jako první. Po zaznění zvuku kalimby, se zvedly děti představující svítání a v okamžiku, kdy byly úplně nahoře, zahájilo svítání dítě po pravici a tak dále po směru hodinových ručiček. Na znamení gongu se nadvláda času měnila. Svítání pomalu sedalo dolů a zvedal se soumrak. Po několika kolech kalimby a gongu, když děti zvládly pohybovou orientaci v kruhu, jsme přidali další nástroje. Ke svítání přibýly tibetské mísy a k soumraku dlouhá drhla. Instrukce se změnily. Místo pohybu teď děti představovaly čas hraním na daný nástroj. Nejprve jsme všichni hráli společně, potom jsme pokračovali v koloběhu střídání svítání a soumraku. Nakonec jsme chtěli ještě nechat zvolit variantu s obměnou dvojic, ale nezbývalo už mnoho času, proto jsme aktivitu ukončili a přešli k reflexi. Povídali jsme si o pocitech, které v nás tato aktivita vyvolala, o partnerovi a spolupráci ve dvojici. Jestli bylo těžké soustředit se na jednotlivé zvuky a podle toho se pohybovat, co v nás vyvolalo hraní na dané nástroje a také jak hodnotíme první lekci.

Vyhodnocení první lekce – za začátku jsme na některých dětech pozorovali ostych. Komunikace s nimi byla spíš strohá. Nálada ve skupině však byla velmi dobrá - většina dětí měla lepší než průměrnou náladu. Do aktivit se bez problémů zapojily všechny děti. Zvolená aktivita nám zabrala více času, než jsme předpokládali. Některým dětem dělalo problém soustředit se současně na zvuk a pohyb. Nejtěžší bylo sladění všech dětí v poslední části, což se ale nakonec podařilo. V reflexi měly téměř všechny děti problém s vyjádřením svých emocí, pocitů a myšlenek.

**Lekce č. 2:** 20. 9. 2022

Počet dětí: 16 (14 děvčat a 2 chlapci)

Počet lektorů: 2

Téma: spolupráce ve skupině

Na úvod proběhlo přivítání a vyjádření nálady ve skupině. Protože se jednalo o naše druhé setkání, řekli jsme si, že by bylo vhodné zařadit téma na prohloubení vztahů a spolupráce ve skupině. Netradičně jsme začali diskuzí a povídáním na téma slušné chování k ostatním - jaká gesta používáme, jak můžeme projevit druhým úctu, proč ostatním pomáhat, jak pomáháme atd. Navázali jsme aktivitou zvanou Židle z publikace Smithe (1994). Tato zdánlivě banální hra nám měla pomoci odhalit, jaké jsou ve skupině

vztahy, kdo je oblíbený více a kdo méně, utužit vztahy a také kultivovat slušné chování k ostatním.

### Židle

Cíle aktivity – Děti rozvíjely spolupráci ve skupině. Procvičily si rychlé reakce a vnímavost. Mezi další cíle patřila podpora vzájemných vztahů, navázání kontaktů a vytvoření pozitivního klimatu ve skupině. Ke hře jsme potřebovali židle a píseň.

Na začátku jsme dětem popsali hru a sdělili jim základní pravidla – v této aktivitě nikdo nevypadával, plácali jsme druhé citlivě, neběhali příliš rychle, u jednoho kamaráda jsme nestáli více než 3x. Do kruhu jsme rozestavěli židle. Jejich počet byl o jednu menší, než byl počet hráčů. Děti obíhaly kolem židlí, dokud hrála hudba. Jakmile hudba přestala hrát, každý zaujal jedno místo na židli. Na koho nezbyla žádná židle, ten měl za úkol postavit se před vybrané dítě, vyslovit jeho jméno a poplácat ho po ramenou. Druhé dítě mu poděkovalo

a hra pokračovala dále. Každé kolo se odebírala jedna židle. V pozdější fázi hry tak byla u jednoho dítěte řada dětí. Konec hry nastal v okamžiku, kdy celá skupina dětí vyslovila jméno dítěte, které obsadilo poslední židli.

Následovala krátká pauza. Poté jsme pokračovali fází relaxace, během které jsme využili prvky řízené imaginace a za zvuků mořského příboje jsme dětem navozovali představy o písčném pláži

a teplých slunečních paprscích. Po zhruba 15 minutách jsme se pustili do druhé aktivity, jejíž název byl inspirovaný písní Komáři se ženili (Jenčková, 2002).

### Komáři svatba

Cílem této techniky bylo uvolnění přebytečného stresu a vybijí agresivity. Chtěli jsme, aby děti navázaly vztah s ostatními ve skupině a rozvinuly vzájemnou spolupráci a komunikaci. Současně jsme aktivitou chtěli rozvíjet tvořivost, vnímání rytmu a taneční improvizaci.

Během aktivity jsme nepoužívali žádné pomůcky.

Instrukce pro děti byly velmi jednoduché. Rozdělily se do čtveřic a společně nacvičily tanec za zvuku reprodukované písně. Každý by měl mít prostor pro malé sólo. Na závěr měli členové skupiny tančit společně. Pokud někdo nechtěl tancovat samostatně, mohl tančit ve dvojici s kamarádem. Během tance měly zpívat všechny děti, které znaly slova písně. Ty děti, které slova písně neznaly, měly zpívat alespoň refrén. Děti dostaly prostor pro společný trénink během doby, kdy hrála hudba. Po nácviku jednotlivé skupiny dětí

postupně předvedly své umění. Ostatní je za to ocenili hlasitým potleskem. Na závěr byla společná diskotéka, během níž tancovali všichni dohromady.

Na konec lekce proběhla reflexe. Námětem pro diskuzi byly pocity dětí během spolupráce - jak se cítily, když byly od ostatních pochváleny, nebo když samy chválily ostatní, jestli se jim líbila verze hry, při níž nikdo nevypadával, jaké pocity měly během tance a zpěvu před ostatními (stud, hrdost, radost), zda bylo těžké či snadné vymyslet taneční sestavu apod.

Vyhodnocení druhé lekce – při první aktivitě měly některé děti výhrady k průběhu hry. Byly zvyklé hrát hru tak, že hráči postupně vypadávají, dokud nezůstane poslední, který je vítězem. Cíl naší hry byl jiný. Některé děti měly zpočátku problém tuto skutečnost přijmout. V reflexi naopak některé děti tuto formu hry vyzdvihovaly a byly rády, že nikdo neprohrál a všichni se vzájemně pochválili. Všimli jsme si, že děti, které se znaly již před nástupem do kroužku, měly přirozené tendence držet se víc u sebe a často si stoupaly k sobě do řady. Pravidlo zvolit stejného kamaráda nanejvýš 3x nepřijímaly všechny děti snadno. Některé jsme proto museli upozorňovat, aby pravidlo dodržovaly. Ty děti, které jsme takto upozornili, se pak s určitým zaváháním postavily před jiného kamaráda v kroužku. Bylo patrné, že míra nadšení těchto dětí poklesla ve srovnání se situací, kdy stály před svými kamarády, kterého znaly důvěrněji. Ve druhé aktivitě měly děti projevit svou kreativitu, cit pro rytmus a pohyb a schopnost spolupracovat. Aktivita odhalila role ve skupině. Odvážné děti předvedly i sólový tanec, jiné se zdržovaly ve dvojicích a pěkně uchopily i skupinový tanec. U jednotlivých dětí se projevila tvořivost. Nestyděly se předvést zajímavé a originální kreace. Našli se však také děti, které si nevěděly rady a nechtěly tancovat před ostatními. Ukázali jsme jim jednoduché kroky a poradili jim, že se mohou jen chytit za ruce a točit se dokola. Oběma technikami jsme se snažili podpořit pozitivní a příjemnou atmosféru ve skupině, abychom se ve skupině cítili všichni dobře a mohli pokračovat dalšími technikami.

### **Lekce č. 3: 4. 10. 2022**

Počet dětí: 17 (14 děvčat a 3 chlapci)

Počet lektorů: 2

Téma: rytmizace

Po společném přivítání a náladoměru, jsme začali krátkou hrou na honěnou, abychom vybili přebytečnou a případně také negativní energii. Následovala relaxace na koberci, kdy jsme s dětmi nacvičovali dýchání. Děti si měly lehnout na zem tak, aby jim to bylo příjemné a pohodlné. Měly se uvolnit, zavřít oči, položit si ruku na břicho a co nejvíce se



nadechnout tak, aby do břicha nadechly co nejvíc vzduchu, přičemž zvedaly ruku. Měly vnímat, jak jim do těla proudí vzduch. Během hlubokého nádechu vydávaly zvuk za současného vydávání hlásky „š“ a soustředění se na zvuk při jejím vydávání. Toto cvičení jsme opakovali třikrát. Následovala fáze 3, pro kterou jsme zvolili námi připravenou improvizaci a 1 techniku z publikace Friedlové (2020), kterou jsme upravili vzhledem k věku dětí.

### Dupeme a tleskáme

Cíle: děti si měly procvičit a rozvinout vnímání rytmu. Dále také koordinaci pohybu a sluchové vnímání. K této technice nebyly zapotřebí žádné pomůcky.

S dětmi jsme nejprve do rytmu vytleskávali křestní jména. Tlekali jsme do stehů. Každý vytleskal své jméno a ostatní ho společně zopakovali. Pak jsme hráli hru Hlava, ramena, kolena a palce. V každém další kole jsme zrychlovali tempo. Pak jsme vydechli a postavili se do kruhu. Následovala tato instrukce: „Budete tvořit nepřetržitý rytmus, postupně budete pokračovat přidávat dupání nohama a navazovat jeden na druhého. Já začnu a pokračovat bude souseď po pravé straně“. Udělali jsme několik koleček, než dokud jsme nesladili rytmus. Poté jsme tempo zrychlili. Po třech kolech jsme hru obměnili. Pokud někdo zadupal stejnou nohou dvakrát, změnil se směr rytmu. Různým tempem jsme takto pokračovali několik minut. Poté jsme místo dupání začali tleskat. Nejprve v jednom směru a pak stejně jako v předchozím případě. Pokud někdo tlesknul 2x, změnil se směr. Nakonec jsme se všichni otočili v kruhu zády k sobě, což bylo složitější, protože děti neměly vizuální kontrolu a musely se více auditivně soustředit na to, kdy přijdou na řadu. Po této aktivitě následovala patnáctiminutová pauza na svačinku a dojití si na toaletu. Pak jsme pokračovali další aktivitou.

### Hru-ste-tle-lu

Cílem této aktivity bylo, aby děti rozvinuly koncentraci pozornosti a paměti. Hra dále cílila na zlepšení artikulace a vnímání rytmu. Děti si také procvičily orientaci a čtení v tabulce a na řádku, díky čemuž mělo dojít k propojení obou mozkových hemisfér. Během aktivity jsme používali vokálně-pohybovou tabulku, kterou jsme nakreslili na tabuli (viz. tabulka 2), slova jsme nahradili obrázky.

**Tabulka 2:** Vokálně rytmická podpora k technice Hru-ste-tle-lu

<b>Hrudník</b>	<b>Kolena</b>	<b>Tlesknutí</b>	<b>Dupnutí</b>
had	vláček	kůň	nápoj

kůň	nápoj	kůň	nápoj
had	vláček	kůň	nápoj
kůň	nápoj	nápoj	

Aktivita se dělila na několik etap. První etapa byla zaměřena na pohybové ztvárnění. Úkolem bylo provést pohyb nebo se dotknout jednotlivých částí těla, konkrétně hrudníku a kolen, tlesknout, dupnout. Na rozehrání děti opakovaly pouze první řádek tabulky. Děti se dotkly hrudníku, pak kolen. Tleskly a duply nohama. Druhou etapu tvořil vokální rytmický čtverec. Prováděli jsem úkony dle tabulky zleva doprava ve 4/4 taktu. Na obrázek hada děti zasyčely, na vláček napodobily zvuk mašinky (ššš), obrázek koně evokoval klapot koňských kopyt a konečně u nápoje děti vydávaly zvuk oddychnutí (jako po napití se studeného nápoje – ach). Prázdné místo značilo pauzu. Tuto etapu jsme procvičovali tak dlouho, než došlo k osvojení. V konečné fázi se obě předchozí části spojily dohromady. Na daný vokál se děti měly dotknout určité části těla (podle tabulky). Po celou dobu lektori udávali tempo za pomoci bubnu. Začínali jsme pomalu a postupně jsme zrychlovali.

V reflexivní části jsme se zaměřili na to, jak děti vnímaly rytmus, co pro ně bylo těžké nebo naopak snadné, jak vnímaly spojení vokálního projevu a pohybu.

Vyhodnocení třetí lekce – rytmické hry měly u dětí velký úspěch. Zapojily se a spolupracovaly všechny děti. Vzhledem k délce trvání lekce a vysokým nárokům na soustředění byla druhá aktivita pro některé děti příliš vyčerpávající, což se projevilo rozptýlenou pozorností, přeskokováním v tabulce nebo vybočením z rytmu.

#### **Lekce č. 4:** 18. 10. 2022

Počet dětí: 12 (11 děvčat a 1 chlapec)

Počet lektorů: 2

Téma: Orffovy nástroje a emoce

S dětmi jsme se opět tradičně přivítali a ukázali si náladu. Zahráli jsme si několik kol hry Cukr, káva, limonáda. Následně jsme si společně udělali krátké dechové cvičení, při němž děti seděly v tureckém sedu. Hluboký nádech nosem střídal velmi pomalý výdech, který jsme doplnili o vokální doprovod (př. had syčí – sss, vlk vyje – úúú, moucha bzučí – bzz...). A navázali první technikou.

#### Orffův instrumentář

Cíle – Děti se měly seznámit s Orffovými nástroji. Děti si měly rozvinout vnímání. Děti si měly procvičit komunikaci, sebeexpresi a sdílení emocí s ostatními.

Na začátku jsme rozložili všechny nástroje (paličky, ozvučná dřívka, bubínky, prstové činely, agogo, rolničky, triangl, rumba koule, kastaněty, chrastítka, rachtačky, malé i dlouhé drdla) před děti tak, aby se s nimi mohly seznámit. Jejich úkolem bylo detailně nástroj prozkoumat, ohmatat, zkusit si na něj zahrát a vnímat rozdílnost jednotlivých zvuků. Každý si postupně vyzkoušel všechny nástroje. Děti měly procvičit hraní v rychlejším

a pomalejším tempu a pak hrát nahlas nebo potichu. Společně jsme pak zkoušeli imitovat nejrůznější zvuky například zvuky zvířat, sirén, větru či klaksonu. Děti si mohly nástroje mezi sebou libovolně měnit.

Poté, co se děti dostatečně seznámily s nástroji, dostaly za úkol vybrat si jeden nástroj, který je nejvíce zaujal, a prostřednictvím něho se pokusit o ztvárnění své aktuální nálady, pocitů nebo myšlenek. Kdo chtěl, mohl přidat i doprovodný komentář a podělit o své emoce s ostatními. Po vystřídání všech dětí jsme avizovali pauzu. Následně jsme pokračovali druhou aktivitou.

#### Hudební improvizace – poznej emoci

Nášim cílem byl rozvoj neverbální komunikace u dětí. Zaměřili jsme se také na vnímání a rozpoznání emocí, na empatii, tvořivost, spolupráci a bezprostřednost. Děti se během techniky měly uvolnit. K provedení této hry jsme potřebovali Orffovy hudební nástroje a připravené lístečky, na kterých byly napsány různé emoce.

Před samotnou aktivitou předcházela debata a osvěta na téma emoce. S dětmi jsme si povídali o tom, jaké emoce znají, jak se projevují a jak je můžeme poznat u sebe i na druhých lidech. Zmínili jsme šest základních emocí tedy – smutek, radost (štěstí), hněv, strach, překvapení a znechucení (odpor). Dali jsme dětem instrukce, aby se rozdělily do dvojic a pak dávaly velký pozor na to, jaký bude jejich úkol. Dvojice lektorek začala jako první a předvedla dětem, co budou dělat. Vzaly si dva lístečky, které přečetly dětem. Stálo na nich radost a smutek. Jedna z lektorek upozornila děti, že si nyní vyberou pouze jednu z daných emocí a tu ztvární prostřednictvím scénky s vybraným Orffovým nástrojem. Děti se potom snažily rozeznat, o jakou emoci šlo. Lektorky vybraly smutek a hrály potichu pomalým tempem. Přizpůsobily tomu i svou mimiku, postavení těla i pohyby. Děti správně odhadly danou emoci. Ve stejném duchu pokračovaly všechny dvojice dětí. Nejprve měly chvilku času na to, aby se domluvily, jak budou postupovat, pak spustily představení.

Reflexe – v rámci diskuze jsme se děti ptali, jak cítily při ztvárňování svých emocí a nálady. Jestli to bylo jednodušší pomocí nástroje, nebo slovy. Jestli je pro ně těžké se takto vyjadřovat a ukazovat ostatním emoce. Bavili jsme se i o nástrojích. Jaké emoce v dětech vyvolaly, jak se jim líbilo na ně hrát apod. Jak se jim spolupracovalo ve dvojicích, zda se shoda povedla rychle, nebo bylo zapotřebí se nejprve domluvit. Námětem diskuze byl také konflikt jedné dvojice děvčat, která se neshodla na vybrané emoci.

Vyhodnocení čtvrté lekce – Děti projevíly o Orffovy nástroje velký zájem. Hraní se jim velmi líbilo. Určité nástroje přitahovaly děti více a mělo o ně zájem více dětí najednou, proto se musely domluvit na společném půjčování nástrojů. Tím kultivovaly spolupráci. Překvapilo nás, že děti dokázaly velmi zdařile vystihnout své pocity a emoce prostřednictvím hudebního nástroje, což se potom potvrdilo i v reflexi, kdy děti vyhodnotily toto sebevyjádření jako jednodušší, oproti tomu, když měly o svých emocích hovořit nahlas. O něco složitější byla situace v druhé aktivitě, kdy se dvojice měla dohodnout na jedné emoci a také způsobu, jak ji vyjádřit, což se mnohdy úplně nepovedlo. V jedné dvojici to dokonce vyvolalo konflikt, kdy jedna dívka odmítla spolupracovat s druhou a techniku nedokončily. V záběru reflexe si obě dívky uvědomily, že udělaly chybu a omluvily se sobě navzájem i skupině.

#### **Lekce č. 5: 1. 11. 2022**

Počet dětí: 14 (12 děvčat a 2 chlapci)

Počet lektorů: 2

Téma: relaxace

Touto lekcí jsme se dostali do poloviny našeho Hudebníckového setkání. Společně jsme se přivítali a zhodnotili naši náladu. Využili jsme toho, že se dostavil sudý počet dětí a na rozehrání jsme zařadili hru Předávaná. Náhodně jsme děti rozdělili do dvou skupin. Ty měly vytvořit dvě řady vedle sebe. Děti stály zády za sebou a měly si co nejrychleji předávat míč nad hlavou. Poslední dítě v řadě pak přeběhlo na začátek řady a míč předalo dál. Hra končila v okamžiku, kdy se vystřídaly všechny děti ve skupině. Využili jsme náhodného uspořádání dětí a vytvořili dvojice vždy z první a druhé řady, které stály vedle sebe. Následovala relaxační technika.

#### Motýlí křídla

Cíl – Děti se měly celkově uvolnit a rozvinout a prohloubit vnímání a sdílení emocí. Potřebovali jsme podložky na ležení, hedvábné šátky s třásněmi a relaxační hudbu s prvky přírodních zvuků.

Každá dvojice dostala hedvábný šátek. Jedno dítě si lehlo na zem a zavřelo oči. Druhý z dvojice měl za úkol hladit ho prostřednictvím šátku za uklidňujících zvuků z přírody (zpěv ptáků a zvuků lesa). Ve skupině bylo úplné ticho a ležící děti vnímaly všechny zvuky, které slyšely, a jemné doteky šátku. Po deseti minutách se role otočily.

Tentokrát jsme zařadili reflexi hned po první aktivitě, abychom mohly sdílet všechny čerstvé pocity a myšlenky. Povídali jsme si o tom, co všechno jsme vnímali, jakých zvuků si děti všimly, zda bylo hlazení příjemné, ve které roli se cítili příjemněji. Následovala krátká občerstvovací pauza a další technika, tentokrát inspirované z publikace Friedlové (2020).

### Sdílení dechu

Cíl – Děti se zklidnily a zrelaxovaly tělo i mysl. Uvědomily si svůj dech a jeho prohloubení. Použili jsme pouze podložky na ležení.

Nechaly jsme děti, aby se rozdělily do dvojic a rolí podle svého uvážení. Jeden z dvojice opět ležel na podložce a druhý si sedl vedle a položil mu ruku břicho. Společně se pak měly koncentrovat na dech ležícího. Dítě, které leželo, dýchalo podle sebe, druhý z dvojice se snažil vnímat tempo jeho dechu a sladit podle toho svůj dech. Na začátku jsme nechali děti pracovat v absolutním tichu, aby se mohly soustředit pouze na dech. Později sedící dítě začalo s výdechem podporovat dech pomocí zpěvu (pouze brumendo). Improvizovaná melodie zněla vždy jen spolu s výdechem a začínala na repetovaném tónu, z čehož se postupně rozvinula improvizovaná píseň.

Po této aktivitě opět proběhla krátká reflexe. Společně jsme si povídali o tom, jaké bylo vnímat svůj dech, jaké bylo naladit se na společné dechové tempo a jestli to bylo příjemné či nikoli.

Následovala ukázka hry na tibetské mísy. Děti si pak nástroj mohly samy vyzkoušet, hrály na 2 různé velikosti a vytvářely vlastní relaxační melodie.

Na závěr jsme udělaly celkové vyhodnocení lekce, začali jsme s poslední aktivitou a zajímalo nás, jak nástroj na děti působil. Ptali jsme se na to, jaká část byla nejzajímavější a co nového se naučily.

Vyhodnocení páté lekce – U techniky s použitím šátku se některé děti nemohly zcela uvolnit. Vrtěly se a chichotaly, protože je šátek lechtal. Postupně však prvotní rozpaky opadávaly. U druhé aktivity už se děti dokázaly plně uvolnit a soustředit na svůj dech. U

některých dětí byl patrný stud, když měly při výdechu začít s brumendem. Největší zaujetí vyvolaly tibetské mísy, avšak neměli jsme jich dostatek na to, aby mohl hrát každý individuálně, což vyvolalo mezi některými dohady, kdo bude hrát.

**Lekce č. 6:** 15. 11. 2022

Počet dětí: 10 (7 děvčat a 3 chlapci)

Počet lektorů: 2

Téma: neverbální komunikace

Začátek probíhal tradičně přivítáním a krátkým povídáním, co se ten den každému přihodilo a jaký měl den, součástí byl i náladoměr. Předem jsme si pro děti vytvořili improvizovanou malou překážkovou dráhu. Děti se plazily pod židlemi, přeskakovaly přes krabice nebo prolézaly skrze tunel. Překážky jsme společně uklidili a začali s relaxací. Opět jsme zařadili dechové cvičení a pokračovali k první technice částečně dle Friedlové (2020).

#### Zrcadlo

Cílem aktivity byl rozvoj neverbální komunikace. Děti vzájemně spolupracovaly ve skupině

a utužovaly vztahy. Děti byly pohybově aktivizovány. Děti rozvíjely empatii, respektování osobních hranic a osobního prostoru. Pomůckami pro tuto hru nám byly reprodukována hudba, gong, projektor a videa zachycující pohyby v přírodě.

V úvodu jsme se krátce pobavili na téma zrcadla - jak fungují a proč je máme doma. Dětem jsme řekli, že si taková zrcadla vytvoříme. Náhodně jsme rozdělili děti do dvojic a řekli, ať si rozdělí role vůdce a zrcadla. Ten, kdo představoval vůdce, převáděl různé taneční pohyby či pohybové kreace, přičemž úkolem zrcadla bylo pohyby napodobovat. Tancování mělo navíc odpovídat rytmu hudby, která aktuálně hrála. Jakmile zazněl gong, děti si vyměnily role. V druhé části jsme si sedli do kruhu, povídali si o přírodě a o tom, jaký můžeme v přírodě vidět pohyb (růst rostlin, proud řeky, vanutí větru, déšť...). Pak jsme pustili pár připravených videí zachycující zrychlený růst rostliny, pohyb mláděte lenochoda nebo vanutí trávy ve větru. Úkolem dětí bylo snažit se tyto jevy zrcadlit. Všichni hromadně pak začali napodobovat to, co běželo na projektoru. Následovala pauza na občerstvení.

#### Komunikace nástroji

Cílem bylo rozvíjet neverbální komunikaci a vzájemnou spolupráci ve skupině. K realizaci nám stačily pouze Orffovy nástroje.

Každý si vybral nějaký nástroj a utvořili jsme kruh. Dětem jsme vysvětlili, co budou dělat – komunikovat s ostatními pouze za pomoci očí a vybraného hudebního nástroje. Začala jedna z lektorek, aby děti viděly, jak na to. Lektorka navázala oční kontakt s druhou lektorkou

a začala hrát na kalimbu. Ta jí odpovídala hrou na buben. Chvilími se oba nástroje střídaly

a hra evokovala rozhovor. Lektorka s bubnem očima oslovila jedno z dětí a opět začala hrát na buben. To jí začalo odpovídat hrou na svůj nástroj. Takto hra pokračovala, dokud se postupně nevystřídali všichni.

V reflexi jsme se vrátili zpět k první technice a nadhodili jsme téma pohybu, přírody, ostychu před ostatními a pocity v obou rolích. Povídali jsme si o druhé technice a způsobu komunikace mezi dětmi - jestli si takto rozuměly, jaké bylo jejich sdělení a jestli bylo těžké se takto s druhými kontaktovat.

Vyhodnocení šesté lekce – první technika byla pro děti velmi zábavná, při zrcadlení pohybů se děti hodně smály, stejně tak u ztvárňování lenochoda. Druhou aktivitu zhodnotily děti jako obtížnější, naopak hra na hudební nástroj byla dle jejich slov moc fajn.

#### **Lekce č. 7: 29. 11. 2022**

Počet dětí: 13 (12 děvčat a 1 chlapec)

Počet lektorů: 2

Téma: aktivizace a pozornost

Úvod se nelišil od minulých lekcí. Zahřály jsme děti pomocí hry na honěnou a následně zklidnily řízenou imaginací. Následoval plynulý přechod na hlavní techniky, jež jsme čerpaly z publikace Friedlové (2020) a Beníkové (2011).

#### Nepadej, balónku, nepadej!

K cílům této techniky patřila aktivizace těla, procvičení rytmizace a upevnění pravidel slušného chování a ohleduplnosti k ostatním. Děti rozvíjely pozornost a prostorovou orientaci. K provedení aktivity jsme potřebovali nafukovací balónky a hudbu.

Děti stály v kruhu. Lektorka každé dítě obešla a nabídla k výběru balónek. Prvním úkolem bylo, aby jej každý sám nafouknul. Pustili jsme reprodukovanou hudbu a následovala hra, při níž si děti samostatně pinkaly s balónky - ve dvojici a jedné trojici. Pinkání mělo pravidla – nejprve bylo povoleno používat pouze pravou ruku, pak pouze levou, pravou nohu, levou, rameno a nakonec hlavu. Další varianta byla, že pinkající seděli, leželi či stáli, a to buď oba najednou, nebo se střídali v různých pozicích. Měnili jsme tempo hudby - od

pomalejšího po rychlejší. Podle toho děti pinkaly rychle či pomaleji. V druhé fázi hry jsme pracovali všichni dohromady. Daly jsme dětem instrukce, že jim budeme postupně posílat balónky, které však nesmí spadnout na zem. Upozornili jsme je na to, aby dávaly pozor na ostatní, byly ohleduplní a nestrkaly do sebe. Hru doprovázela reprodukováná aktivizační hudba. Následovala pauza.

#### Když uslyšíš

Cíle – Děti si procvičily rozvoj pozornosti, rozvinuly sluchovou percepci a rozlišovaly zvukovou figuru a pozadí. Jako pomůcky jsme si nechystali obrázkové karty a Orffovy hudební nástroje.

Každé dítě si vybralo jeden hudební nástroj, na který hrálo a dostalo pět obrázkových karet. Sedli jsme si do kruhu a sdělili dětem podstatu hry. Dětem jsme vyprávěly pohádkový příběh a v momentu, kdy uslyšely domluvené slovo v jakémkoli tvaru, zahrály na svůj nástroj. V případě, že slovo přeslechly, musely jednu kartu odevzdat. Hra končila, jakmile skončila pohádka a vítězem se stalodítě s největším počtem karet. Další varianta byla, že děti seděly zády do kruhu. Musely se tak spoléhat více na sluchovou percepci. V další části hry jsme také zařadili 2 slova, která děti sledovaly.

Reflexe – Během diskuze jsme pokládali otázky na to, jak se děti cítily při hře, zda se jim pinkalo lépe samostatně nebo ve dvojici/trojici, zda bylo těžké při pinkání dodržovat stanovaná pravidla. Také jsme se ptali na to, jestli bylo soustředění po celou dobu hry těžké a jak se cítily při ztrátě karty.

Vyhodnocení sedmé lekce – děti si aktivizující hodinu užily. Bylo vidět, že je aktivity baví a že jsou pro ně přirozené. Ve skupině vládla dobrá nálada a ohleduplné chování. Děti se soustředily nejvíce na začátku hry, s postupujícím časem se více chybovaly. Pokud bychom aktivitu dělali příště, změnili bychom pořadí aktivit, aby byly děti schopné většího soustředění..

#### **Lekce č. 8:** 13. 12. 2022

Počet dětí: 11 (11 děvčat a žádný chlapec)

Počet lektorů: 2

Téma: rozvoj percepce

Úvod začínal jako vždy -přivítáním a měřením nálady. Pro tuto lekci jsme vybrali hru naSlepou bábu. Následovalo krátké protažení a relaxace s prvky jógy. Pokračovali jsme aktivitami inspirované z publikace Beníčkové (2011).

#### Roční období



Cíle – Děti rozvíjely koncentraci pozornosti. Procvičily si sluchové a zrakové vnímání. Prohloubily věti vzájemnou spolupráci. Pomůckami nám byly barevné papíry a sada 4 různých hudebních nástrojů.

Všichni jsme si sedli do kruhu. Vyzvali děti, aby nám řekly, jaké roční období mají nejraději. Každý musel vybrat pouze jedno. Podle volby období se skupina rozdělila na čtyři menší. Skupiny měly k dispozici čtyři barvy, jež měly představovat jednotlivá období (zelená, žlutá, hnědá, bílá). Členové skupin se měli dohodnout, jaká barva symbolizuje jejich roční období a tu si vybrat. Vznikly tak čtyři stanoviště, na kterých byly různé hudební nástroje (samozvučné – různé druhy činelů a zvonů, pak blanzvučné – rámové bubny a džembe a skupina s tibetskými mísami a xylofony). Nejprve měly děti za úkol vyzkoušet si hraní ve své skupině tak aby, vznikla nějaká melodie. Zkusili jsme také hrát všichni najednou ve stejném rytmu. Pak v hraní pokračovaly jednotlivé skupiny podle toho, jakou barvu jsme ukázali. Děti se tak musely soustředit na rytmus i na barvu, aby navázaly na předchozí skupinu. Následovala pauza.

#### Písničková skládačka

Cíle – Děti procvičily zrakové vnímání a zrakovou analýzu a syntézu. Rozvíjely schopnost soustředit se.. Utužovaly spolupráci ve skupině. Pro realizaci techniky jsme potřebovali kartičky se slovy z písniček.

Děti jsme náhodně rozdělili do dvou skupin, každá dostala kartičky s napsanými slovy ze známých písní. Skupina měla za úkol složit ze slov písničku, kterou jsme si poté za hudebního doprovodu zazpívali. Postupně jsme dětem dávaly složitější verze, kdy na kartách byla napsána pouze slovesa a nakonec podstatná jména, jež vystihovala podstatu dané písně. Na konec si každé dítě vybralo hudební nástroj a společně jsme hráli a zpívali všechny tři složené písně.

V reflexivní části jsme se zaměřili na to, jak děti hodnotily svou aktivitu a přínos skupině jak probíhala vzájemná spolupráce a zda se jim hodina líbila.

Vyhodnocení osmé lekce – tuto lekci jsme se zaměřili především na rozvoj percepce, posílení spolupráce a sociálních kompetencí dětí. Děti neustále zlepšují své verbální vyjadřování v reflexivní části. Během skupinové práce se ukázaly být aktivnější dominantnější děti, ale do konečné fáze se aktivně zapojili všichni.

#### **Lekce č. 9: 10. 1. 2023**

Počet dětí: 15 (12 děvčat a 3 chlapci)

Počet lektorů: 2

Téma: kreativita a fantazie

Po tradičním úvodu jsme si s dětmi zahráli hru Sochy. Lektorky hrály na kytaru a děti se volně pohybovaly po prostoru. Jakmile hudba utichla, nikdo se nesměl ani pohnout. V opačném případě vypadl ze hry. V této lekci jsme si vyhradili více času na relaxaci, aby se děti úplně uvolnily a byly připravené na vybrané techniky. Pro každého jsme měli připravenou podložku na ležení. Polohu v lehu si každý vybral sám tak, aby mu to bylo co nejpříjemnější. Místnost jsme zatemnili a pustili relaxační hudbu. Děti měly zavřené oči a soustředily se na mé instrukce (např. zvedneme pravou nohu a napneme ji co nejvíc, napneme špičky dopředu a paty dozadu, napínáme, držíme a postupně uvolňujeme, pomalu pokládáme nohu dolů). Postupně jsme napínali a uvolňovali všechny části těla a k tomu se soustředili na naše pocity uvolnění. Po zhruba 15 minutách jsme přešli k první aktivitě.

### Muzikomalba

Naše cíle – Děti rozvinuly svou tvořivost, fantazii a hravost. Děti prohloubily rozvoj spolupráce ve skupině. Procvičily si vnímání hudby. K provedení jsme potřebovali skladbu od Bedřicha Smetany, Vltava, buben, didgeridoo, papíry formátu A3 a psací potřeby.

Na začátku jsme s dětmi utvořili kruh, sedli si na zem a za doprovodu Vltavy od B. Smetany měly děti schovat hlavu do dlaní a vnímat hudbu. Po zhruba 3 minutách dostaly děti instrukce, že mohou otevřít oči a kreslit na papír před sebou cokoli, co jim přijde na mysl - pocity, myšlenky či obrazy, které v nich znějící hudba vyvolává. Když nahrávka skončila, děti odložily papíry stranou a následovala krátká přestávka.

Po pauze si děti znovu daly hlavu do dlaní, nebo zavřely oči. Lektorky začaly rytmicky hrát na buben a didgeridoo. Po nějaké době začaly děti opět kreslit to, co se jim při poslechu vybavuje, na nový čistý papír. Ukončením hraní na hudební nástroje skončil i výtvarný projev dětí. Tysvé obrazy rozprostřely doprostřed kruhu, jenž utvořily. Jejich dalším úkolem bylo, pečlivě si obrázky prohlédnout a vybrat si dva cizí, které jim připadají něčím zajímavé. Každý měl o zvolených obrázcích něco povědět ostatním. Co mu připomínají, zda se mu líbí a při jaké hudbě si myslí, že byly vytvořeny, případně k obrázkům vymyslet příběh. Proběhlo kolečko, kdy se k obrázkům postupně všichni vyjadřovali. Pokaždé když dítě skončilo s povídáním o výtvorech, měly děti prostor, aby jako autoři děl, nebo jako jejich diváci sdělily svou verzi příběhu resp. co malůvky znamenají, při které skladbě vznikly a proč. Opět jsme zařadili kratší pauzu a pokračovali reflexí.

Reflexe – zde se každý vyjadřoval o tom, jak se mu pracovalo, jak na něj hudba působila, jak ovlivnila jeho tvorbu, zda dotyčný vnímal rozdíly mezi první a druhou malbou a pokud ano jaké. Ptali jsme se také na to, co si děti myslí o hodnocení vlastních děl od ostatních dětí, které je komntovaly.

Vyhodnocení deváté lekce – dětem se aktivita líbila. Krásně se zde projevila kreativita a obrazotvornost dětí, jejich schopnost ponořit se do poslechu hudby a schopnost soustředění. Některé děti měly velký problém vyjádřit své hodnocení a názory na práce ostatních, naopak u některých byl znát pokrok oproti minulým hodinám.

**Lekce č. 10:** 24. 1. 2023

Počet dětí: 13 (12 děvčat a 1 chlapec)

Počet lektorů: 2

Téma: loučení a závěrečné vystoupení

Poslední lekce našeho společného setkávání byla rozdělena do dvou částí. První část probíhala standardně jako předchozí lekce, druhá část byla speciální. Naším úkolem bylo společné vystoupení za použití Orffových nástrojů a předvedení improvizované skladby. V roli diváků byli rodiče hrajících dětí, kteří se k nám postupně přidávali, takže na závěr jsme hráli všichni společně.

Do první části jsme zařadili jednu kratší techniku a převážně se soustředili na souhrnnou reflexi všech našich setkání.

Bubnujeme říkanky a jazykolamy

Cíle – Děti si procvičily artikulaci. Prohloubí smysl pro rytmus. Děti také procvičily paměť, pozornost a pohybovou koordinaci. Pro tuto techniku byly potřeba Orffovy nástroje

a bubínky. S dětmi jsme seděli v kruhu a povídali si o tom, jaké znají říkanky a jazykolamy, které jsme si posléze společně zkoušeli říkat. Potom si děti vybraly jeden Orffův nástroj a lektorky začaly pomocí bubnů udávat rytmus. Děti měly za úkol opakovat říkanky a hrát na nástroj v daném rytmu. Lektorky rytmus střídaly a přidávaly složitější říkanky a jazykolamy.

Reflexe – krátce jsme diskutovali o tom, co se nám v poslední aktivitě dařilo více a co méně, jaký jazykolam byl nejtěžší a zda se podařilo naladit na správný rytmus. Poté už jsme přešli k zhodnocení celého našeho setkání od září do ledna. Každý dostal prostor

k sebevyjádření – možnost sdělit co mu kroužek a setkání s ostatními přineslo, v čem si myslí, že se zlepšil, co ho bavilo nejvíce nebo co nebavilo atd.

Po krátké pauze už jsme začali chystat místnost pro náš koncert. Rodiče postupně přicházeli a obsazovali místa jako diváci. Děti si vybraly svůj oblíbený nástroj a společně jsme začali improvizovaně hrát - v podstatě jsme navazovali na vedenou diskuzi a společné hodnocení celé naší pololetní práce. Když jsme dohráli naši skladbu, děti měly za úkol vzít svůj nástroj, a představit ho svému rodiči. Mezitím lektorky vystavily všechny hudební nástroje doprostřed místnosti a vyzvaly rodiče, aby se na ně podívali a případně si vyzkoušeli hru na ně. Následně si každý rodič zvolil určitý nástroj, který mu padl do oka, a stejně jako děti se měli pokusit o intuitivní skladbu. Na závěr jsme hráli všichni dohromady - rodiče i děti. Událost končila společným hodováním, Někteří rodiče přinesli menší občerstvení, které připravili doma. Tato část byla pro všechny zúčastněné krásným zakončením setkání.

## 7 PŘÍPADOVÉ STUDIE

Zpracování kazuistik vycházelo z poznámek z pozorování muzikofiletických lekcí, z poznámek z anamnestických rozhovorů s rodiči a dostupných dokumentů z vyšetření pedagogicko-psychologických poraden.

Informace nám poskytli v rozhovoru oba rodiče.

### **Kazuistika č.1:** chlapec H. (7,5 let)

**Osobní anamnéza:** Chlapec se narodil předčasně ve 34. TT. Porod probíhal císařským řezem. Chlapec měl nízkou porodní váhu, problémy s dýcháním a byl po narození umístěn 3 týdny v inkubátoru na novorozenecké JIP. Po propuštění z nemocnice byl sledován na neurologii, později byl však vyloučen. Pro další návštěvy nebyl žádný medicínský důvod. Psychomotorický vývoj a vývoj řeči probíhal dle matky v normě. Matka si však všimla, že v předškolním věku měl chlapec velmi špatnou pozornost, nevydržel u žádné činnosti, všechno mu trvalo velice dlouho. Protože se u činnosti rozptyloval, bylo potřeba mu pokyny opakovat několikrát, anebo u něj stát a dohlížet, aby ji dokončil.

**Rodinná anamnéza:** Chlapec žije v úplné rodině, má jednu starší sestru. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání s maturitou a oba aktuálně pracují. V rodině fungují také prarodiče z obou stran.

**Školní anamnéza:** Chlapec aktuálně navštěvuje 2. třídu ZŠ. Při nástupu do školy probíhala pomalejší adaptace a obtížnější začlenění do kolektivu z důvodu opatření proti šíření nemoci Covid-19. V průběhu docházky zaznamenala učitelka u chlapce obtíže s učením. Ze strany školy bylo doporučeno vyšetření v PPP a někdy v polovině druhého pololetí byla stanovena diagnóza dyslexie. Další přidružené problémy jsme vyčetli ze zprávy z vyšetření – grafomotorická neobratnost, oslabená sluchová analýza a syntéza, křečovitě držení tužky a vyvíjení nepřiměřeného tlaku, nízká frustrační tolerance při práci v hodině ČJ, roztržitá pozornost – snadný odklon od zadané činnosti, chlapec odmítá číst před třídou.

**Výchozí stav chlapce:** (vycházíme z popisu matky před zahájením první hodiny a ze samotného pozorování během první společné lekce).

Popis dle matky: H. je klidné povahy. Frustrace se objevuje, pokud mu něco nejde (největší problémy jsou u písemného projevu), někdy reaguje lehce agresivně např. zahodí tužku nebo se vzteká. S autoritami vychází dobře a spolupracuje. Je stydlivější a dlouho mu trvá, než si zvykne na nové prostředí. Komunikuje sporadicky, pouze na vyzvání, s ostatními dětmi navazuje kontakt s obtížemi. Chlapec je citlivý, empatický k druhým. Matka syna přihlásila do kroužku, protože chce, aby se seznámil s jinými dětmi, aby začal více komunikovat a rozptýlila se jeho stydlivost a plachost. Matku zaujaly také relaxační prvky, které by jejímu synovi mohly pomoci snížit pocity frustrace a nahromaděnou agresivitu ze školy.

Popis z pozorování: Chlapec se zapojoval do našich aktivit. Pomocí náladoměru znázornil zhruba středně dobrou náladu. Když jsme měli „povídací“ kolečko, chlapec nemluvil sám od sebe - pokud jsme ho povzbuzovali otázkami, odpovídal. Hra molekuly se mu líbila. Bylo vidět, že z něj opadla prvotní nervozita. Najednou působil velmi energicky. Pozornost v relaxační fázi byla slabší - H. vydržel v klidu jen na počátku, poté byl neklidný, nedokázal se úplně uvolnit, vrtěl se na podložce, těkal očima po místnosti. Během aktivity Svítání a soumrak byl chlapec často mimo svou roli nebo rytmus. Dělal mu problém soustředit se na daný zvuk a ještě se pohybově vyjadřovat. Žádné frustrace jsme si však nebyli vědomi. V reflektivním dialogu byl chlapec opět málo komunikativní, odpovídal spíše jednoslovně, nevýrazně, potichu, bez očního kontaktu – díval se roztěkaně po místnosti.

Stanovené cíle: Dosáhnout plného zcela dobrovolného zapojení chlapce do společných aktivit s dětmi. Podporovat dítě v komunikaci a vyjadřování před ostatními. Poskytnout mu bezpečné a klidné prostředí, kde by se mohl uvolnit a otevřeně komunikovat, postupně snižovat míru stydlivosti vůči ostatním.

Stav po ukončení kroužku: Chlapec absolvoval celkem 9 lekcí. Po dobu 5 měsíců jsme zaznamenali změny především v oblasti komunikace. Chlapec se postupně zbavoval ostychu před ostatními a dokázal více hovořit sám bez podpůrných otázek. Zlepšila se také pozornost. Všimli jsme si, že od druhé poloviny kroužku se chlapci více daří naladit se na správný rytmus a méně chybovat. Dokázal se také více uvolnit a vydržet celou relaxaci v klidu. S dětmi po celou dobu dobře vycházel, ve skupině dokázal spolupracovat se všemi. Dokonce si ve skupině našel dvě kamarádky, se kterými utvořil koalici.

Vyhodnocení cílů: Všechny cíle se nám podařilo naplnit, chlapec se dokáže plně soustředit na své tělo a mysl a koncentrovat pozornost především v průběhu relaxačních technik. Do aktivit se plně zapojoval i přes počáteční mírný ostych, který však brzy překonal. Největší pokrok byl zaznamenán v komunikační rovině. Na začátku se chlapec vůbec nebyl schopen vyjadřovat bez podpůrných otázek, ke konci dokázal zformulovat jednoduché věty, ve kterých popsal své pocity a myšlenky. Spolupráce ve skupině s ostatními dětmi byla velmi dobrá. Chlapec není konfliktní typ, se dvěma děvčaty navázal přátelský vztah a na setkání s nimi se těšil.

Závěrečný komentář matky: Byla velmi překvapená, jak rychle se chlapec zapojil do všech aktivit. Kroužek ho velice zaujal, vždy se na něj velmi těšil i na všechny děti ve skupině. Je ráda, že si chlapec oblíbil tuto aktivitu a může aktivně trávit svůj volný čas. Společně se rozhodli pro pokračování v dalším pololetí.

#### **Kazuistika č.2:** děvče K. (6,8 let)

Informace jsme získali pouze rozhovorem s matkou.

Osobní anamnéza: Dívka se narodila v termínu, spontánně bez obtíží, zdravotní stav dítěte po porodu byl dobrý. Psychomotorický vývoj proběhl v normě. Aktuálně je zdravotní stav dobrý - děvče nemá žádné vážnější zdravotní problémy, u specialisty není nikde sledována ani neabsolvovala žádné speciálně pedagogické či psychologické vyšetření.

Rodinná anamnéza: K. je ve střídavé péči obou rodičů (14 dní u otce a pak u matky). Rodiče se rozvedli před 3 lety. Oba dva mají nyní nové partnery. Otec i matka mají středoškolské vzdělání a jsou zaměstnaní. K. nemá žádné sourozence, je jedináček. Problémové jsou vztahy mezi bývalými partnery, kteří spolu vzájemně nekomunikují. Veškerá sdělení probíhají prostřednictvím prarodičů nebo učitelů ve škole.

Školní anamnéza: Dívka aktuálně nastoupila do první třídy, předtím absolvovala nultý ročník na stejné základní škole. Adaptace tedy proběhla bez problémů a stejně tak začlenění do kolektivu, protože sK. se už s některými dětmi znala. Povinnosti ve škole zvládá bez obtíží, nemá žádné výchovné ani výukové obtíže.

Výchozí stav dívky: (vycházíme z popisu matky před zahájením první hodiny a ze samotného pozorování během první společné lekce).

Popis dle matky: Dívka je bystrá, poslušná, nekonfliktní a společenská. Při všech činnostech je aktivní, ráda se zapojuje do různých her. Snadno navazuje kontakt s

ostatními dětmi i autoritami. Dobře spolupracuje s ostatními dětmi i dospělými. Nemá žádné výkyvy v chování. Ráda si kreslí, zpívá, nebo tancuje. Dívka je podle matky pohybově nadaná. Dívka je podle matky spíše zvyklá trávit čas mezi dospělými než mezi dětmi, i proto se rozhodly, že dívka začne navštěvovat nějaký volnočasový kroužek. Volba padla na Hudebníček, protože dívka má ráda hudbu a navíc jim vyhovoval časový harmonogram.

Popis z pozorování: Na první lekci byla dívka uvolněná, společenská a aktivní, s hravou a veselou náladou. Těšila se na to, co budeme dělat a že pozná nové kamarády. Do všech aktivit se ihned zapojila bez problémů, působila dominantním dojmem, při technice Soumrak a svítání se projevovala velmi kreativně. Komunikace před ostatními dětmi jí nedělala žádné problémy, naopak byla ráda, když mohla být ve středu pozornosti ostatních. To se projevovalo stylem, jakým o sobě hovořila při seznamovacím kolečku i na závěrečném reflektivním dialogu. Často si brala slovo a mluvila nejvíc ze všech dětí, přičemž slova a slovní obraty, které používala odpovídaly vyjadřování dospělého člověka.

Stanovené cíle: Rozvíjet u dívky spolupráci ve skupině s ostatními dětmi. Dále rozvíjet tvořivost, empatii a sebepoznání. Aktivně vyplnit volný čas.

Stav po ukončení kroužku: K. absolvovala celkem 8 lekcí. Dívka je stále pozitivně naladěná, komunikativní a společenská. Prostřednictvím technik dále rozvíjela svou kreativní stránku, často se také projevovaly její vůdcovské charakteristiky. Ve skupině je velmi oblíbená, přátelí se se všemi dětmi. Velká změna nastala na poslední lekci, kdy se na závěr přišli podívat oba rodiče a oba se zapojili do společného hraní na nástroje.

Vyhodnocení cílů: Stanovené cíle se podařilo naplnit. Dívka dobře spolupracuje s ostatními dětmi ve skupině, během lekcí jsme nezaznamenali žádný konflikt s ostatními. Za pomoci technik jsme rozvíjeli fantazii, empatii i tvořivou stránku osobnosti. V průběhu reflektivního dialogu jsme rozvíjeli sebepoznání. Dívce se kroužek zalíbil, bude pokračovat i další pololetí. Nově bude navštěvovat ještě kroužek moderních tanců.

Komentář matky: Je ráda, že si dcera našla nějakou aktivitu a že tráví více času s dětmi.

### **Kazuistika č. 3: děvče M. (7,2 let)**

Informace jsme získali pouze rozhovorem s oběma rodiči.

Osobní anamnéza: Dívka se narodila v termínu, plánovaným císařským řezem z důvodu polohy koncem pánevním, zdravotní stav dítěte byl po porodu dobrý. Psychomotorický



vývoj proběhl v normě. Aktuálně je zdravotní stav dobrý, děvče nemá žádné vážnější zdravotní problémy, u specialisty není nikde sledována ani neabsolvovala žádné speciálně pedagogické či psychologické vyšetření.

Rodinná anamnéza: M. má mladšího sourozence, bratra. Společně žijí s rodiči ve dvougeneračním domě s prarodiči z matčiny strany. Vztahy v rodině jsou dobré. Otec je kvůli práci často mimo domov. S výchovou tak hodně pomáhá především babička. Otec má středoškolské vzdělání, jezdí pracovně po celé ČR a bývá doma převážně až večer. Matka je vysokoškolsky vzdělaná, nyní na mateřské dovolené v domácnosti. Předtím pracovala ve státní správě.

Školní anamnéza: Dívka nastoupila do první třídy ZŠ. Z důvodu emoční nezralosti byl minulý rok doporučen odklad povinné školní docházky. Adaptace ve škole probíhá dobře, bez obtíží, neprojevují se žádné výukové ani výchovné obtíže.

Výchozí stav dívky: (vycházíme z popisu matky před zahájením první hodiny a ze samotného pozorování během první společné lekce).

Popis matky: M. je hodná, v kolektivu přátelská, poslouchá, co se jí řekne, respektuje pravidla. Ráda vymýšlí různé hry, opravdu krásně maluje, stará se o svého mladšího sourozence. Už od malička ráda pečuje o druhé, o miminka (panenky, plyšáky) nebo zvířata. Když byla mladší, byla hodně fixovaná na matku, ale to už se zlepšilo. Je citlivější povahy, empatická, pokud se jí děje z jejího pohledu nějaká nespravedlnost, pláče. Matka se rozhodla dceru přihlásit na tento kroužek, aby si rozšířila okruh zájmů a vyzkoušela si něco nového. Zároveň chtěla dále dívku podporovat v samostatnosti a zkusit, jak bude fungovat ve skupině dětí i dospělých, které nezná.

Popis z pozorování: Dívka je velmi šikovná, samostatná. Je však velmi empatická a ráda pomáhá ostatním (př. nabídla se nám, že nám pomůže uklidit po skončení lekce). Bez obtíží navazuje vztahy s dětmi i dospělými. Vyjadřování vlastních pocitů v reflektivním dialogu jí dělalo problémy. Nedokázala popsat své emoce a myšlenky. Pozornost byla na dobré úrovni.

Stanovené cíle: Rozvíjet komunikační dovednosti, naučit formulovat vlastní myšlenky a pocity a umět je slovně vyjádřit. Rozvíjet umělecké vlohy, tvořivost a spolupráci s dětmi ve skupině. Naučit dívku aktivnímu trávení volného času.

Stav po ukončení kroužku: M. absolvovala celkem 8 lekcí. Tato dívka je jedna z těch, která svým chováním v ničem nevyčnívá. Nebyla konfliktní, s ostatními dětmi dobře vycházela,

pláč jsme nezaznamenali ani v jednom případě. V některých aktivitách se projevil její malířský talent, cit pro empatii a ztvárnění emocí. Neverbální komunikace převyšovala úroveň verbální, což se dařilo každým setkáním zlepšovat. Učili jsme se vnímat a rozpoznávat své emoce a potom o nich také hovořit, sdělovat je slovy. Také jsme prohlubovali sebepoznání. Po ukončení lekcí byla dívka schopná krátce popsat, co se v ní odehrávalo, také své myšlenky nebo fantazie. Doporučili jsme rodičům, aby dceru dále podporovali dceru v její umělecké činnosti, protože v této oblasti vyniká a navrhli jsme docházení do dalšího kroužku.

Vyhodnocení cílů: Podařilo se nám dosáhnout stanovených cílů. Zřetelný byl posun zejména v oblasti vyjadřování, což se projevovalo v závěrečných diskuzích s dětmi během reflektivní části. Více bylo popsáno v předchozím odstavci.

Závěrečný komentář matky: Dcera je z kroužku nadšená, hra na hudební nástroje ji opravdu zajímá. Rodiče dívky pořídili Tibetské mísy a malý bubínek. Když přijde ze školy domů, první co udělá, vytahuje nástroje a hraje. Po domluvě s dcerou matka rozhodla o pokračování docházky do kroužku v druhém pololetí. Navíc bylo dohodnuto, že se dívka navštíví kroužek Artefiletiky, aby mohla vyzkoušet další techniky. .

#### **Kazuistika č. 4: děvče A. (6,4 let)**

Informace jsme získali pouze rozhovorem s matkou a babičkou, které dívku doprovodily na první lekci.

Osobní anamnéza: Porod proběhl přirozeně ve 39. TT. Dívka byla po narození zdravá, do 3. let neprodělala žádné vážnější onemocnění. To se změnilo nástupem do mateřské školy. Dívka byla často nemocná, zůstávala hodně doma, situace se zlepšila až v posledním předškolním ročníku. Dívka má vadu zraku, nosí silné brýle.

Rodinná anamnéza: Dívka má starší sestru, žijí pouze se svou matkou. Ta má s otcem děvčat velmi konfliktní vztah. Před dvěma lety se proto rozhodla odstěhovat z Prahy zpět do svého rodného města, kde s výchovou pomáhá babička dívek. Matka má základní vzdělání a potýká se těžkou finanční situací. Z důvodů časté nemoci dívky neměla stálý příjem, chodila pouze na občasné brigády a žila z podpory státu. Matka doufá, že s nástupem na ZŠ se situacelepší a ona bude moci nastoupit na plný úvazek jako prodavačka (doteď pouze brigáda). Dívka se se svým otcem nestýká ani s ním není v žádném kontaktu. Konfliktní je vztah dívky se starší sestrou, která ji vnímá jako nesamostatnou, hloupou a pomalou.

Školní anamnéza: A. nastoupila v září 2022 do první třídy ZŠ. S částí spolužáků se zná z mateřské školy. Podle matky probíhá adaptace bez obtíží, s dcerou se pravidelně učí, vzdělání považuje za důležité a snaží se k němu vést i dcery. Zajímá se o prospěch dcer a každý den se pečlivě připravují na vyučování. Přesto však A. někdy donese poznámku, že nesplnila nějaký úkol či neměla pomůcku. Ve škole jí prý nejvíc baví tělocvik.

Výchozí stav dívky: (vycházíme z popisu matky a babičky před zahájením první hodiny a ze samotného pozorování během první společné lekce).

Popis podle matky a babičky: A. je spíše tišší typ. Ve třídě nemá moc kamarádů, není však konfliktní - poslouchá, s učiteli nemá problémy. Působí trochu pomalejším dojmem. Chce to trpělivost, hlavně při učení. Pozornost kolísá a některé věci se musejí dceři několikrát opakovat. Kroužek matka vybrala, protože chtěla, aby si dívka našla nějaké kamarády. Ve škole působí jako šedá myška, nenápadně a je velmi neprůbojná. Matka by chtěla dceru více zocelit, jelikož má strach, aby se ve škole nestala terčem šikany.

Popis z pozorování: A. je drobná dívka, s brýlemi a krátce střiženými vlasy. Patrná je mírná nervozita projevovaná fyzickým neklidem a okusováním nehtů. Verbálně se vyjadřovala pouze na vyzvání - pokud jsme se zeptali, odpověděla, jinak ne. Všimli jsme si, že když se měla ukazovat nálada se zavřenými očima, A. trochu podváděla a náladu si nastavila podle ostatních dětí. Relaxační část zvládla s mírným neklidem. V první technice se jí ze začátku nedařilo sladit rytmus, na konci se však už dobře sladila s ostatními dětmi. Ve dvojici spolupracovala, jinak ovšem s ostatními dětmi spontánně kontakt nenavazovala. Působí trochu prkenně, pohyby spíše kopírovala od ostatních dětí. Během reflektivního dialogu vůbec nedokázala vyjádřit své pocity nebo myšlenky, odpovídala pouze na naše dotazy ano nebo ne.

Stanovené cíle: Poskytnout dívce příležitosti, aby mohla samostatně vystupovat před ostatními – rozvíjet průbojnost, pobízet a motivovat k aktivnímu zapojení do skupinových činností. Rozvíjet komunikační dovednosti a snižovat úroveň nervozity a strachu pomocí relaxace. Procvičovat vnímání a rozpoznání vlastních emocí, rozvoj sebepoznání a poznání druhých dětí ve skupině. Motivovat dívku k aktivnímu zapojení do diskuzí s dětmi. Naučit dívku aktivně trávit volný čas.

Stav po ukončení kroužku: A. absolvovala celkem 7 lekcí. Postupně jsme zaznamenávali lepší náladu dívky. Bylo vidět, že se na setkání těšila. Nejvíce dívce seděly relaxační techniky nebo hry na hudební nástroje. Pokud probíhala nějaká práce ve skupině, příliš se

nezapojovala. Spíše se dívala, co dělají ostatní. Techniky, při kterých byla možnost vystupovat sólově, něco předvést nebo ukázat, jí nebyly moc příjemné, raději byla ve větším počtu dětí tzv. skryta. Komunikace s dětmi se každým setkáním zlepšovala. Našla si jednu kamarádku, se kterou častěji tvořila dvojice. V závěrečné diskuzi se však výrazněji neprojevovala po celou dobu trvání kroužku. Bylo vidět, že mluvení před ostatními dětmi ji znervózňuje. Ošívala se na židli, kousala si nehty, někdy se mírně zakoktala. Snažili jsme se proto dívku navádět pomocnými dotazy.

Vyhodnocení cílů: Cíle se nám podařilo naplnit jen částečně. Dívka je introvertní typ osobnosti. Uvolněná byla zejména v relaxační části, kdy každý pracoval samostatně a nemusel se verbálně vyjadřovat. Avšak snížit úroveň nervozity a úzkosti se nám příliš nepodařilo. Rozdíl mezi první a poslední lekcí byl jen minimální. Stejně tak tomu bylo i pokud jde o rozvoj komunikačních dovedností. Dívka byla uzavřená a stále odpovídala pouze na položené dotazy, a to jednoslovně či v krátkých větách. Spontánně si slovo v diskuzi nikdy nevezala. Do skupinových činností se zapojovala pouze naoko. Posunu jsme si všimli při interakci s ostatními dětmi. Ze začátku příliš nejevila zájem o ostatní děti, spíše se jich stranila. Postupně však docházelo k „tání ledů“ a při aktivitách a později i mimo ně docházelo z dívčiny strany k častějším navazováním hovorů s dětmi. Dívka si nejvíce rozuměla s dívkou z kazuistiky č. 3, která jí často pomáhala a také s ní tvořila dvojice, pokud byly volitelné.

Závěrečný komentář matky: Dcera je ráda, že si našla kamarádku. Pokračovat další pololetí nebude. Kmenová škola dívky od nového pololetí spouští vybrané zájmové aktivity pro žáky zdarma. Vedou ho studenti pedagogické fakulty VŠ a matka dceru přihlásila na kroužek zdravotní výchovy.

#### **Kazuistika č. 5: děvče J. (8,1 let)**

Informace jsme získali pouze rozhovorem s matkou. Proběhl telefonický rozhovor.

Osobní anamnéza: Těhotenství matky bylo bez komplikací, porod proběhl hladce kolem plánovaného termínu. Psychosomatický vývoj byl v porovnání se sourozenci rychlejší. J. prodělala klasické dětské nemoci (neštovice, spála). Dívka dlouho nemluvila, vyjadřovala se především neverbálně. První slova od 2,5 let a krátce na to začala používat celé věty. Číst se naučila před 4 rokem včetně porozumění čtenému textu. Matematické dovednosti jsou rovněž na vyšší úrovni oproti vrstevníkům.

Rodinná anamnéza: Dívka pochází z úplné rodiny. Má dva sourozence, je prostřední dítě. Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní a rodina je dobře finančně zabezpečená. Otec pracuje v oblasti IT a matka je anestezioložka. Rodiče jsou oba hodně časově vytížení a nemají moc času věnovat se dětem. S výchovou a organizací pomáhají prarodiče a chůva. Vztahy v rodině jsou jinak dobré, nekonfliktní.

Školní anamnéza: Dívka navštěvovala jesle od 2 let, adaptace byla bez obtíží. Přejít do MŠ ve 3 letech probíhal také bez problémů, stejně tak na soukromou ZŠ, na kterou dojíždí do nedalekého města. Škola se zaměřuje na rozvoj nadaných dětí. Aktuálně dívka navštěvuje 3. třídu. Má spoustu volnočasových aktivit - taneční, sbor a od malička se věnuje gymnastice.

Výchozí stav dívky: (na první hodinu dívku doprovodila babička, zdroj popisu osobnostních charakteristik máme od ní).

Popis dle babičky: J. je nadprůměrně inteligentní. Chová se zdvořile, na úkol se umí velmi dobře soustředit, je pohybově i tanečně nadaná, má smysl pro rytmus, ve škole je v kolektivu oblíbená, s navazováním kontaktů mezi dětmi a dospělými nemá problém. Ráda si čte knížky pro starší děti, poslouchá hudbu, maluje si, ráda počítá. Zapojení vnučky do tohoto kroužku byl babiččin nápad. Ta se v RC sama podílí na vedení jiného zájmového útvaru. Myslí si, že by J. prospělo, kdyby se stýkala i s jiným typem dětí, než na které je zvyklá ze soukromé školy.

Popis z pozorování: J. je velmi zvědavá dívka. Hned na začátku ji zaujaly vystavené hudební nástroje a měla ohledně nich několik otázek. Komunikovala na velmi dobré úrovni. Neměla problém bavit se s ostatními dětmi, ale bylo vidět, že se raději baví s dospělými. Hned si padly do oka s dívkou K. z druhé kazuistiky. Dívka měla na náladoměru dobrou náladu, do všech aktivit se zapojila bez potíží. Technika Soumrak a svítání jí šla dobře už od začátku. Dívka měla trochu výhrady k ostatním dětem, kterým to tak nešlo, protože kvůli nim jsme opakovali sérii dokola, než všechny děti sladily rytmus, což reflektovala v diskuzní části. Vysvětlili jsme jí, že ne každému jde všechno tak dobře jako jí, a tak se občas musíme přizpůsobit tempu ostatních. Stejně tak jsme se zmínili o empatii a trpělivosti. Děvče je evidentně zvyklé, že děti kolem ní podávají dobré výkony a ji samotnou ve výkonu nikdo nebrzdí.

Stanovené cíle: Zapojit dívku do skupiny s různými typy dětí, aby si uvědomila různorodost osobností a schopností jiných dětí a učila se s nimi kooperovat. Trénovat trpělivost pomocí relaxačních technik. Dále rozvíjet tvořivost a empatii.

Stav po ukončení kroužku: Dívka absolvovala 7 lekcí. Vzhledem k nadání dívky a velkému množství aktivit jsme se rozhodli zaměřit se především na práci ve skupině s různorodými dětmi. Sledovali jsme také oblast empatie, tvořivosti a trpělivosti.

Vyhodnocení cílů: Částečné dosažení stanovených cílů. Spolupráce ve skupině se J. dařila, pokud byly jejími partnery „schopné“, děti. Pokud ne, většinu práce udělala sama a podle sebe. Co se týče trpělivosti, nevšimli jsme si viditelného pokroku. Dívka je zvyklá dosahovat rychlých výsledků a nerada čeká na ostatní. Zde vidíme možný budoucí problém při práci v kolektivu nebo při práci na skupinových úkolech. Dívka je soutěživá a výkonově založená. Doporučujeme dále rozvíjet skupinovou spolupráci, sebepoznání a empatii. Prostřednictvím technik Komáří svatba, hudební improvizace za pomoci hry na Orffovy nástroje, Zrcadla anebo Muzikomalby jsme rozvíjeli tvořivost.

Závěrečný komentář matky: „Jsem ráda, že si J. mohla rozšířit svůj repertoár aktivit a zájmů. Do dalšího pololetí ovšem nebude pokračovat dále. S manželem jsme ji přihlásili na plavecký kurz, tudíž jí nebude zbývat čas na jiné aktivity.“

#### **Kazuistika č. 6: děvče H. (6,6 let)**

Informace jsme získali pouze rozhovorem s oběma rodiči.

Osobní anamnéza: Těhotenství matky probíhalo bez problémů, porod nastal o 2 týdny před termínem. Psychomotorika a řeč se vyvíjela normálně. Dívka trpí alergií na laktózu a od šesti let navštěvuje klinického logopeda.

Rodinná anamnéza: Dívka žije v domácnosti s rodiči a svou mladší sestrou, která nedávno oslavila první rok. Matka je nyní na mateřské dovolené a otec pracuje jako stavební inženýr. S prarodiči z matčiny strany se stýkají jen zřídka, bydlí cca 150 km daleko. Dívka Z otcovy strany chodí navštěvuje jen dědečka z otcovy strany, jehož zdravotní stav není nejlepší. Dědeček žije v domově pro seniory. Babička zemřela zhruba před rokem a pro H. to byla velmi stresující událost., S babičkou měla dívka blízký vztah.

Školní anamnéza: Dívka navštěvuje předškolní ročník na ZŠ. Měla odklad školní docházky. Adaptace probíhala pomaleji. Dívka si obtížněji zvykala na nové spolužáky, učitelky i jiný režim než v mateřské škole. Podle učitelky ve škole, se H. skoro vůbec

neprojevuje, nehlásí se a vystupování před třídou je pro ni stresující. Raději se spolužákům vyhýbá. Na konci pololetí 2023 se situace ve škole začíná zlepšovat.

Výchozí stav dívky: (na první hodinu dívku doprovodila matka, zdroj popisu osobnostních charakteristik máme od ní).

Popis dle matky: H. chodí pravidelně každý měsíc na logopedii. Má diagnostikovanou dyslalii. Je hodně mazlivá, hodná, poslušná, ale pokud nastane nějaký problém, nebo ji něco trápí, nekomunikuje s rodiči. Ve škole má pár kamarádů, se kterými se zná již z mateřské školy. Nejraději si hraje sama s panenkami. Když měla 4 roky, chodila s matkou na organizované plavání, ale vůbec se nezapojovala. Po půl roce to matka vzdala s tím, že na další organizovanou aktivitu počkají, až bude dívka starší. Matka se o zájmové aktivitě dozvěděla přes svoji kamarádku, která do ní přihlásila svou dceru, kterou H. zná od malička. Rozhodla se proto přihlásit i svou dceru s tím, že adaptace pro ni bude snazší, když do kroužku bude docházet s někým, koho už zná. Přesto matka vyjádřila obavy, zda to dívka sama v kroužku zvládne a zda se zapojí do aktivit.

Popis z prvního setkání: Dívka byla velmi tichá. Sama rozhovor nenavazovala. Působila zdrženlivě až stydlivě. Spolupracovala s námi, když se měl každý představit. Sama mluvit nezačala, dokud jsme nezačali klást otázky. Odpovědi byly velmi strohé, spíše jednoslovné. Oční kontakt navazovala jen na velmi krátkou dobu. Relaxace proběhla bez problémů. Do hry Molekuly se zapojila, i když působila trochu zdrženlivě. Když jsme zahájili první techniku, dívka pouze pozorovala dění, ale sama se nezapojovala. Stála opodál a dívala se na ostatní děti. Ostatních dětí se stranila, nenavazovala s nimi kontakt.

Stanovení cílů: Rozvoj komunikačních dovedností a samostatného mluveného projevu za pomoci podpůrných otázek. Naučit dívku formulovat své myšlenky a emoce a motivovat k zapojení se do diskuze. Rozvíjení samostatnosti a podpora spolupráce ve skupině. Rozpouštění úzkost a stres pomocí relaxačních technik a snažit se o to, aby se dívka dobrovolně a nenuceně zapojovala do společných aktivit. Naučit H. aktivním způsobem naplnit volný čas.

Stav po ukončení kroužku: Dívka absolvovala 9 lekcí. H. je stále velmi uzavřená vůči ostatním. Nesdílí své pocity ani myšlenky. Během reflexe byla vždy velmi stručná a spíše odpovídala na otázky, než aby mluvila sama. Do aktivit se zapojovala různě. Nejvíce jí seděly relaxace - při nich byla vždy po celou dobu uvolněná. Co se týká muzikofiletických technik, zhruba v první polovině se téměř nezapojovala, spíše pozorovala ostatní, někdy se

připojila jen na začátku někdy až na konci. Zaujaly ji zejména lekce, během kterých si mohla vyzkoušet hraní na hudební nástroj. Pokud byla sama, zkoušela a hrála. Když jsme měli hrát společně ve skupině, tak se spíše neúčastnila. V předposlední lekci už se zapojila do celé jedné aktivity, stále je však patrný velký ostych před ostatními dětmi. Na závěrečnou lekci dívka kvůli nemoci nedorazila.

Vyhodnocení cílů: Cíle se nám částečně podařilo naplnit. Společně jsme našli zájem, který dívku zaujal, konkrétně to byla hra na jakýkoli hudební nástroj, nejvíce ji zaujaly Tibetské mísy a xylofon. Dívce trvalo delší čas, než si zvykla na skupinu a začala se zapojovat do společných aktivit. Rozvoj komunikačních dovedností ovšem stále vázne. Odpovídá pouze na položené dotazy, spíše uzavřené otázky. Pokud jsou otázky otevřené, odpovědi jsou velmi stručné a hodně potichu. Je možné, že vzhledem k logopedické vadě se dívka stydí mluvit před ostatními dětmi. Přes výše uvedené obtíže se nám dívku podařilo do aktivit alespoň částečně zapojovat a ke konci už se zapojila úplně. Spolupráce ve skupině zpočátku neprobíhala. Dívka pouze pozorovala, později se opatrně začala zapojovat. Doporučujeme pokračovat i v dalším pololetí. Dívka už se adaptovala na skupinu a rozvoj by nyní mohl probíhat rychleji.

Závěrečný komentář matky: „Byla jsem velmi skeptická. Myslela jsem si, že to dopadne stejně jako plavání, ale jsem ráda, že se H. nakonec zapojila a oblíbila si hru na nástroje. Budeme muset domů nějaký pořídit. Když už dcera překonala ten začátek, bylo by škoda nepokračovat dál, takže se uvidíme i příští lekci.“

#### **Kazuistika č. 7: děvče N. (7,1 let)**

Informace jsme získali pouze rozhovorem s matkou.

Osobní anamnéza: dívka se narodila po termínu Porod byl vyvolávaný a skončil akutním císařským řezem. Po porodu byla dívka zdravá. Psychomotorický vývoj byl zrychlený. Chodit začala už v 9. měsíci. Řeč se vyvíjela normálně. Dívka nebyla nikdy hospitalizována a prodělala pouze běžné dětské nemoci. Matka uvádí, že do dvou let byly častější úrazy. Dívka byla velmi živá, ale pohyby ještě nebyly tak koordinované. Dále uvádí, že toto období bylo velmi psychicky náročné, jednak kvůli velmi aktivní dceři a druhak kvůli rozpadu vztahu s manželem.

Rodinná anamnéza: N. je jedináček. Žije ve společné domácnosti s matkou, babičkou a prababičkou. Dívka se narodila do manželství, které se rozpadlo, když měla dívka zhruba 2 roky. Dle matky otec nezvládl náročnou výchovu dcery. Manželé se často hádali, otec



pak od rodiny odešel a nyní žije v zahraničí. S matkou není v kontaktu. Informace o otci dítěte má pouze skrze tchýni, která s vnučkou tráví jedno odpoledne v měsíci.

Školní anamnéza: N. navštěvuje 2. třídu základní školy. Matka uvádí, že v první třídě měla dcera velké problémy s třídní učitelkou. Neustále chodily stížnosti ze školy kvůli konfliktům dcery ve škole. Učitelka nezvládala živost a vznětlivou povahu N. a často měla na adresu dívky nelichotivé komentáře před celou třídou. Ostatní děti se pak s dívkou nechtěly kamarádit. Třídní učitelka vyžadovala vyšetření v PPP, ale matka byla proti. Matka proto vyjednala od druhého pololetí přechod dívky na jinou školu, kde je méně dětí ve třídě a kde má třídní učitelka dětem jiný přístup. Od té doby jsou problémy pouze sporadicky. N. je totiž už od malička velmi živé dítě. Ráda na sebe poutá pozornost vykřikováním nebo jinou formou nekázně. Prospěch má velmi dobrý a dobře se učí. Matka se s dcerou každý den připravuje na vyučování. N. má ve škole několik kamarádů, ale díky své povaze není v kolektivu příliš oblíbená.

Výchozí stav dívky: (na první hodinu dívku doprovodila matka. Zdroj popisu osobnostních charakteristik máme od ní).

Popis dle matky: N. je divoká, živá, chvíli neposedí, je hlučná. Je tomu již od kojeneckého věku. Je jí takzvaně všude plno, ráda na sebe strhává pozornost, navazuje s lidmi kontakt, někdy ostatní až obtěžuje. Je dominantní povahy. Doma musí být vždy po jejím. Pokud tomu tak není, činnost odmítá. Často se vzteká. Podle matky má dívka největší problém s kázní jen v kontaktu s ní. Ostatní (babičku i prababičku) poslechne, novou třídní učitelku také. Doma ráda pečuje. Když může vykrajovat, nebo něco vytvářet třeba z modelíny, dokáže u toho vydržet opravdu dlouho. Ostatní aktivity ji dokážou zabavit jen na chvíli proto je nutné je často střídát. Je pohybově nadaná. Už od malička ráda šplhala po žebříku, nebo na horolezecké stěně, ale nemá trpělivost. Když jí něco nejde, vzteká se a snadno věci vzdává. Ještě nikdy nechodila do žádného kroužku. Matka chtěla dceru do nějakého kroužku přihlásit, ale kvůli opatřením proti šíření nemoci Covid-19 to nešlo. Náš kroužek jí doporučila třídní učitelka., Matka doufá, že se dcera díky docházce do kroužku alespoň částečně zklidní.

Popis z prvního setkání: Dívka je silnější postavy. Byla veselá, činorodá. Na otázky reagovala svižně, na pokyny někdy až zrychleně, tempo měla také rychlejší, což se projevilo především při technice Soumrak a svítání, protože její rytmus byl vždy rychlejší, než ten, který byl udáván. Měla tendence být u všeho první. Jako první si brala slovo

během diskuze, i když vlastně se nedokázala adekvátně vyjádřit.. U relaxace měla problém vydržet ležet v klidu až do konce . Neustále se překulovala, cvičila s nohama nebo rukama, měla tendence rušit ostatní. Dívka má velmi pronikavý hlas. Často se smála a křičela u hry na Molekuly. Některým dětem to bylo evidentně nepříjemné. Dívka také nerespektuje osobní prostor ostatních. Někdy působila až neohrabaně, zbrkle, bez ohledu na ostatní, při hře se několikrát stalo, že do ostatních dětí žduchla, nebo strčila.

Stanovené cíle: Za pomoci aktivizačních technik vybijet přebytečnou energii a stres. Relaxačními prvky posilovat pozornost a trpělivost dívky, zklidnit její tempo a mysl. Pěstovat spolupráci mezi dětmi, upevňovat pravidla společenského chování a rozvíjet sebezpoznaní a empatii.

Stav po ukončení kroužku: Dívka absolvovala 8 lekcí. Co se týká živosti a energičnosti dívky, nic se nezměnilo. Obtíže se projevily během aktivit zaměřených na spolupráci s ostatními. Dívka vyžadovala, aby bylo po jejím, a pokud narazila na odpor skupiny, rozzuřila se, odpojila od skupiny a odmítala dále pracovat ve skupině. Část dětí postupně přestalo s N. navazovat kontakt a začalo ji ignorovat. Ve skupině se dívka bavila s dětmi submisivního typu. Do ostatních technik se však zapojovala bez problému, s autoritami lektorek také neměla problém. Dívce činily potíže také relaxační chvílky, během nichž se kvůli své živosti nedokázala plně uvolnit.

Vyhodnocení cílů: Povedlo se nám dosáhnout jednoho cíle. Do aktivizačních technik se dívka vždy pustila, avšak k vybití energie nedocházelo. Stejně tak relaxační techniky u dívky příliš nefungovaly, protože se nemohla plně soustředit. Nedocházelo tak k úplnému uvolnění a zklidnění. Dívka většinou zvládala pouze začátek relaxačních technik, kdy se soustředila na svůj dech a pokyny lektorky. Spolupráce s dětmi je popsána v předešlém odstavci - někdy fungovala, jindy ne. To také souvisí s dívčinou prudkou povahou, kdy prosazuje pouze své řešení. Pokud se toto liší od názoru/pohledu na věc ostatních, projevuje nesouhlas, načež se raději vzdá a přestane komunikovat. Empatii jsme rozvíjeli v reflexivní diskuzi, když jsme se snažili zrcadlit dívce pocity ostatních dětí. Dívka si své chování vždy uvědomovala a věděla, jakou udělala chybu. Dokázala se i omluvit. Uvedené potíže jsme konzultovaly s matkou a zmínili také budoucí možné problémy v kolektivu a při navazování přátelských vztahů. Také zrychlené psychomotorické tempo a doporučení návštěvy dětského psychologa, případně vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

Závěrečný komentář matky: Na doporučení třídní učitelky i našich lektorů se matka nakonec nechala přemluvit a objednala dceru na vyšetření do PPP. Je si vědoma toho, že dceřiny vzteklé projevy mohou poznamenat její navazování vztahů s vrstevníky. Dcera vyjádřila přání kroužek dále navštěvovat, tudíž bude pokračovat i dalším pololetí.

## 8 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE

V této kapitole představíme souhrn výsledků praktické části diplomové práce. Předkládáme odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky, jež znějí následovně:

- Jakou roli sehrává muzikofiletika u dětí mladšího školního věku v rámci rozvoje komunikačních kompetencí?
- Jakou roli sehrává muzikofiletika u dětí mladšího školního věku v rámci rozvoje sociálních kompetencí?
- Jakou roli sehrává muzikofiletika u dětí mladšího školního věku v rámci rozvoje pozornosti a odbourávání neklidu?
- Jakou roli sehrává muzikofiletika u dětí mladšího školního věku v rámci rozvoje kompetence ke smysluplnému naplnění volného času?

Výsledné odpovědi jsme formulovali na základě deseti absolvovaných lekcí zájmového útvaru s názvem Hudebníček, který byl zaměřen na muzikofiletiku. Vycházíme ze záznamů z participačního pozorování jednotlivých lekcí a vyhodnocením stanovených cílů v případových studiích.

- VO1 – Jakou roli sehrává muzikofiletika u dětí mladšího školního věku v rámci rozvoje komunikačních kompetencí?

Muzikofiletické lekce mají příznivý vliv na chování a rozvoj osobnosti dětí. Největší posun u sledovaných dětí byl zaznamenán právě v případě komunikačních dovedností. Zejména schopnost samostatně se vyjadřovat, výstižně a souvisle formulovat své emoce a myšlenky. Efektivní zapojení dítěte do diskuze, nebo zvládnání obhajoby vlastního svůj názoru. Na začátku i na konci každé lekce jsme s dětmi diskutovali. V některých případech jsme tak činili i uprostřed lekce. Během každé lekce byly děti sledovány a byl zaznamenáván jejich pokrok v oblasti rozvoje komunikačních dovedností. Zaměřili jsme se na komunikaci v diskuzích, na komunikaci s lektory a také na komunikaci, kterou vedly děti mezi sebou (např. během skupinových prací). Pro přehlednost jsme vytvořili tabulku 2, jež

zachycuje vývoj rozvoje komunikačních kompetencí u jednotlivých dětí vypořádanou během diskuzí.

**Tabulka 2:** Záznam úrovně komunikačních kompetencí výzkumného souboru

Komunikační kompetence	Lekce č.1	Lekce č.2	Lekce č.3	Lekce č.4	Lekce č.5	Lekce č.6	Lekce č.7	Lekce č.8	Lekce č.9	Lekce č.10
<b>Chlapec H.</b>	5	5	5	5	-	4	4-3	3	3	3
<b>Děvče K.</b>	1	-	1	1	1	-	1	1	1	1
<b>Děvče M.</b>	5	-	5	4	4	4-3	4-3	-	3	3
<b>Děvče A.</b>	5	5	-	5	-	5	5	5	5	-
<b>Děvče J.</b>	1	-	-	1	1	1	1	-	1	1
<b>Děvče H.</b>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	-
<b>Děvče N.</b>	2-3	2-3	-	2-3	-	2-3	2	2	2	2

Pozn.: 1 - velmi dobře vyjadřuje emoce (úroveň dosp.); 2 - dobře (delší věty); 3 - obtížněji (krátké slovní spojení/nevýstižné vyjadřování...); 4 – jednoslovné či nelogické vyjádření; 5 - nedokáže (pouze odpovídá na otázky);

Z uvedených záznamů můžeme vyčíst, že u dvou dětí se během 10 lekcí nepodařilo dosáhnout cíleného rozvoje komunikace ve společných diskuzích. Děti nedokázaly hovořit samostatně a vyjadřovat své emoce. Po celou dobu trvání našeho kroužku odpovídaly jen na položené dotazy ze strany lektorů. Dvě děvčata měla po celou dobu výbornou úroveň komunikačních dovedností. Míru obohacení nebylo možné objektivně hodnotit. U zbylých tří dětí došlo k pozitivnímu posunu. U dívky N. se projevil mírný pokrok. Ze začátku se vyjadřovala zbrkle a nevýstižně vzhledem k diskuznímu tématu, později se nám slovní projev dařilo více korigovat a její vyjadřování bylo pregnantnější. Největší pokrok v rozvoji komunikačních kompetencí jsme zaznamenaly u chlapce H. a dívky M. Oba na začátku nemluvili sami, reagovali pouze na dotazy lektorů. Postupně se jim dařilo lépe

formulovat své myšlenky

a pocity a dokázali se spontánně zapojovat do diskuzí.

Z výše popsaných skutečností se lze domnívat, že muzikofiletika je pro děti přínosná. Dokáže rozvíjet komunikační kompetence. Jednak může dojít ke zlepšení v samostatném projevu dětí, druhak pomáhá dětem uvědomit si své emoce, které prožívají, a myšlenky, které mají, a zformulovat je do slov. Diskuze také dětem umožňuje sdělit svůj názor, umět si ho obhájit a procvičit si argumentaci.

Je třeba podotknout, že u každého dítěte se pokrok dostavuje v jiném tempu. U stydlivějších a introvertně orientovaných dětí je zapotřebí delší spolupráce. My jsme měli k dispozici pouze 10 společných lekcí. Je možné, že pokrok by se dostavil i u zbývajících dětí, pokud bychom měli větší prostor pro spolupráci.

- VO2 – Jakou roli sehraává muzikofiletika u dětí mladšího školního věku v rámci rozvoje sociálních kompetencí?

Sociální kompetence můžeme definovat velmi široce viz kapitola 1.4.2. Pro účely pozorování jsme se zaměřili především na oblast kooperace, a to zvláště s dětmi ve skupině a s lektory. Zahrnuli jsme zde také vzájemné interakce mezi dětmi a komunikaci mezi sebou. Dále jsme se zaměřili na konfliktní situace ve skupině a schopnost ovládat své emoční výlevy (neboli sebekontrolu). Zmíněné jevy jsme sledovali v každé lekci, zvláště jsme pak zařadili některé techniky zaměřené na spolupráci ve skupině – např. Židle, Zrcadlo, Komáří svatba, Písničková skládačka či Roční období. Opět jsme sestavili tabulku, která znázorňuje úroveň spolupráce mezi dětmi v jednotlivých lekcích. Spolupráce s lektory byla na dobré úrovni u všech dětí na začátku lekce. Konfliktní situace ve spojitosti se sníženou schopností ovládat své chování jsme zaznamenali pouze u dívky z kazuistiky č. 7.

**Tabulka 3:** Záznam úrovně navazování sociálních interakcí a spolupráce ve výzkumném souboru

Komunikační kompetence	Lekce č.1	Lekce č.2	Lekce č.3	Lekce č.4	Lekce č.5	Lekce č.6	Lekce č.7	Lekce č.8	Lekce č.9	Lekce č.10
<b>Chlapec H.</b>	2B	2B	2B	2B	-	2B	2B	2B	2B	2B
<b>Děvče K.</b>	1A	-	1A	2A	2A	-	2A	2A	2A	2A
<b>Děvče M.</b>	1C	-	1C	1C	1C	1C	1C	-	1C	1C

<b>Děvče A.</b>	4C	3C	-	3C	-	3C	3B	3B	3B	-
<b>Děvče J.</b>	2B	-	-	2D	3B	3D	3B	-	3B	3B
<b>Děvče H.</b>	4E	4E	3E	3E	3D	3D	3C	3C	3C	-
<b>Děvče N.</b>	1B	1C	-	1E	-	1E	2C	1E	2C	2C

Pozn.: Navazování kontaktu – 1 - se všemi ve skupině; 2 - s většinou; 3 - jen s vybranými; 4 - s nikým; 5 - skupina ignoruje jedince; Spolupráce – A - velmi dobrá; B - dobrá; C - průměr; D - horší; E - žádná;

Ze záznamů pozorování můžeme vidět, že některé děti navazovaly kontakt stabilně po celou dobu kroužku se všemi dětmi a se všemi dokázali spolupracovat konstantně. Tomu odpovídá chlapec H. nebo dívka K. a M. Jiné děti se zpočátku zapojovaly do hovoru se všemi dětmi, postupně se však vykrystalizovaly skupiny osob, které upřednostňovaly vzájemný kontakt a s ostatními komunikovat přestaly. Výkyvy ve spolupráci vidíme u dívky J. a N. Dívka J. měla potíže spolupracovat ve skupině ve 4. a 6. lekci. Místo kooperace se dívka postavila do vedoucí role a ostatní členy úkolovala a určovala jim, co mají dělat. V jiných lekcích se však dívka dokázala se svou skupinou dohodnout a děti dobře vzájemně spolupracovaly. Dívka N. přestala spolupracovat se skupinou úplně (lekce 4, 6 a 8). Shodou okolností byla ve 4. a 6. lekci společně s dívkou J. Ve čtvrté lekci v technice Poznej emoci se snažila prosadit svou vybranou emoci, dívka J. však měla opačný názor. Dívka N. reagovala podrážděně a vzteky zahodila kartičky a odmítla dále spolupracovat. Podobná situace se poté opakovala i v dalších uvedených lekcích. U děvčat A. a H. můžeme vyzorovat pokrok a zlepšení jak v sociálních interakcích, tak ve schopnosti spolupracovat ve skupině.

Když se podíváme do tabulky, můžeme vidět, že u některých jedinců došlo k občasným výkyvům, avšak v průměru děti ve skupině dobře spolupracovaly mezi sebou. Spolupráce s lektory probíhala na každém setkání. Složení skupiny je vždy různorodé, což ovlivňuje skupinovou dynamiku i atmosféru ve skupině. Naším cílem bylo podporovat a rozvíjet spolupráci. Pokud došlo k nějakému konfliktu, řešili jsme spor důsledně v diskuzi během společné reflexe tak, aby celá skupina měla možnost pochopit, že každý konflikt je možný vyřešit.

- VO3 – Jakou roli sehrává muzikofiletika u dětí mladšího školního věku v rámci rozvoje pozornosti a odbourávání neklidu?

Pozornost jsme zaznamenávali v průběhu relaxačních technik, jelikož se do nich zapojovaly všechny děti. Chtěli jsme také mít větší přehled o tom, po jak dlouhou dobu se děti dokáží soustředit a udržet své tělo v klidu. Během samotných muzikofiletických technik jsme se soustředili na různé atributy (např. spolupráci, tvořivost či míru zapojení). Tabulka 3 udává míru udržení pozornosti během jednotlivých lekcí. V poslední lekci neprobíhala žádná relaxační technika, proto jsme tento parametr nezaznamenávali.

**Tabulka 3:** Záznam úrovně pozornosti ve výzkumném souboru

Komunikační kompetence	Lekce č.1	Lekce č.2	Lekce č.3	Lekce č.4	Lekce č.5	Lekce č.6	Lekce č.7	Lekce č.8	Lekce č.9	Lekce č.10
<b>Chlapec H.</b>	3	5	4	3	-	2	2	2	1	-
<b>Děvče K.</b>	1	-	1	1	1	-	1	1	1	-
<b>Děvče M.</b>	2	-	2	1	1	1	1	-	1	-
<b>Děvče A.</b>	2	1	-	1	-	1	1	1	1	-
<b>Děvče J.</b>	1	-	-	1	1	1	1	-	1	-
<b>Děvče H.</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-
<b>Děvče N.</b>	3	5	-	5	-	5	3	3	3	-

Pozn.: Dítě se soustředí – 1 - po celou dobu/úplné uvolnění; 2 - větší polovinu/mírný neklid; 3 - jen na začátku; 4 - pouze na konci; 5 - nesoustředí se;

Ze záznamu vidíme, že většina dětí neměla problém s koncentrací pozornosti. U děvčat M. a A. byla patrná mírná nervozita na začátku našeho setkávání. V dalších lekcích už byla pozornost na hodnotě 1. Největší zlepšení jsme vyzorovaly u chlapce, který se v první polovině kroužku dokázal soustředit jen chvíli na začátku první lekce. Ve druhé lekci se dokonce nedokázal soustředit vůbec. Důvodem pro tuto skutečnost byl možná fakt, že daná relaxační technika byla zařazena později v čase -ne hned na začátku lekce, jako tomu bylo obvykle. Od 6. lekce nastal zlom a doba, kdy se chlapec dokázal soustředit na pokyny lektorky, se prodloužila. V 9. lekci se již zvládl soustředit po celou relaxační fáze. Děvče N. mělo kolísavou pozornost po celou dobu trvání kroužku. Většinou vydrželo udržet pozornost na začátku lekce, ale během 2. 4. a 6. lekce se nezvládla soustředit vůbec. Během 2. lekce tomu tak mohlo být ze stejného důvodu jako u chlapce. Během 4. a 6.



lekce to mohlo souviset s tím, že dívka nebyla přítomna na předchozí a potřebovala tak čas, než se opět adaptovala na průběh lekcí.

Můžeme shrnout, že muzikofiletika přispívá k rozvoji pozornosti, pomáhá k uvolnění těla i mysli. Můžeme si všimnout, že relaxační fázi bez problému zvládla i ta děvčata, která měla jinak problém se zapojováním se do skupinových technik. Tím, že jsme vytvořili vhodné prostředí a podmínky, se děti mohly uklidnit a začít se soustředit na slova a pokyny lektorů. Přispělo to přispělo jak k jejich duševní hygieně, tak k rozvoji pozornosti.

- VO4 – Jakou roli sehrává muzikofiletika u dětí mladšího školního věku v rámci rozvoje kompetence ke smysluplnému naplnění volného času?

Tuto otázku jsme se rozhodli zodpovědět podle toho, kolik dětí se rozhodne pro pokračování v aktivitě v druhém pololetí. Pět ze sedmi námi sledovaných dětí bude kroužek navštěvovat dál. Dívka K. se rozhodla začít navštěvovat ještě jednu zájmovou aktivitu, konkrétně kroužek moderních tanců. Dívka M. rovněž začala navštěvovat ještě jeden kroužek. Matka jí pořídila i dva Orffovy hudební nástroje. Dívky z kazuistiky č. 4 a 5. dále pokračovat nebudou. V prvním případě je to z finančních důvodů, v druhém z časových. Zbývá děvčata se po dohodě s rodiči také rozhodla v aktivitě pokračovat dalším pololetí. Z uvedených dat můžeme vyvodit, že muzikofiletika pomohla dětem aktivně trávit část volného času. Navíc se nám podařilo děti aktivitami zaujmout natolik, že se zhruba 70 % z nich rozhodlo pokračovat i nadále. Některé děti jsme také podnítili k přihlášení se do dalších volnočasových zájmů.

## 8.1. Limity a přínosy výzkumného šetření

Za přínos našeho výzkumného šetření můžeme označit aktivní trávení volného času u dětí a budování pozitivních návyků do budoucna. Podařilo se nám vzbudit zájem u dětí a motivovat je, aby pokračovaly v zájmových činnostech, ať už v podobě pokračování v zájmovém kroužku v našem Rodinném centru, nebo zahájením činnosti v jiné oblasti či v jiném prostředí. Společnými aktivitami jsme dosáhli zkvalitnění a prohloubení sociálních a komunikačních dovedností dětí. U některých dětí se také podařilo zlepšit schopnost koncentrace pozornosti. Přínosem je pro nás nárůst zájmu rodičů o své děti a o možnostech

jejich rozvoje v jednotlivých oblastech. Jako dobré rozhodnutí hodnotíme také fakt, že koužek vedly 2 lektorky.

K limitům našeho výzkumného šetření patří fakt, že se jednotlivé lekce konaly jednou za 14 dní. V ideálním případě by setkávání probíhalo každý týden. Avšak tuto skutečnost jsme nemohli ovlivnit. Limit spatřujeme také v množství dětí ve skupině. Celkově jich bylo 17, což někdy se někdy jevílo jako příliš velký počet s ohledem na povahu aktivit. Limitem studie je také to, že výsledky mohou být zkresleny subjektivním vnímáním pozorovatele. Autorka práce je lektorkou kroužku a i pozorovatelkou, je tedy možné, že se někdy nemusela plně soustředit čistě na pozorování. Toto riziko jsme se snažili minimalizovat tím, že se pozorování účastnila i druhá z lektorek.

## 9 ZÁVĚR

Cílem práce, která nese název Využití muzikoterapie v zážitkové pedagogice, bylo aplikovat vybrané muzikofiletické aktivity v rodinném centru a zjistit jaký mají vliv na vybrané kompetence u dětí mladšího školního věku. Zaměřili jsme se konkrétně na komunikační a sociální kompetence, na kompetence k smysluplnému trávení volného času, na rozvoj pozornosti a na odbourání neklidu u dětí. Domníváme se, že stanovený cíl se během jednoho školního pololetí podařilo naplnit. Zjistili jsme, že muzikofiletika má pozitivní vliv na rozvoj osobnosti dětí u dětí mladšího školního věku. Nejvýraznější byl posun v komunikačních dovednostech, což můžeme vidět v jednotlivých tabulkách a v kazuistikách dětí. Také se nám podařilo vzbudit u dětí zájem o muzikofiletické aktivity. Umožnili jsme trávit část volného času aktivně a mezi svými vrstevníky, v jejichž kruhu měly možnost zdokonalovat své sociální dovednosti a navazovat nová přátelství.

V teoretické části práce jsme popsali základní pojmy související s muzikoterapií i muzikofiletikou. Dále jsme se zaměřili na zážitkovou pedagogiku - vymezili jsme několik modelů tohoto konceptu. Poslední kapitolu tvořilo období mladšího školního věku, který jsme charakterizovali z několika hledisek.

Tato práce pro mě byla velmi přínosná. Obohatila mne o příjemné zážitky s dětmi a zároveň mi umožnila načerpat spoustu nových informací, konceptů a zdrojů inspirace, které využiji v dalších lekcích nejen s dětmi, ale i s dospělými účastníky muzikofiletických aktivit.

# LITERATURA

BALVÍN, Jaroslav, MACÁKOVÁ, Světlana. *Zážitková pedagogika a andragogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, 2013. ISBN 978-80-87723-07-4.

BĚLECKÝ, Zdeněk. Klíčové kompetence v základním vzdělávání. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BIECHELE, M a PADRÓS, A. *Didaktik der Landeskunde*. Fernstudieneinheit 31. München: Goethe-Institut, Langenscheidt, 2003. ISBN 3-468-49643-5.

BRESTOVANSKÝ, Martin. *Pedagogika voľného času 2 – Pedagogika zážitku a hra*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2013. ISBN 978808082-7519.

BRUSCIA, Kenneth E. *Defining Music Therapy*. Barcelona: Publishers, 2014. ISBN: 9781937440572.

COHEN, Louis, MANION, Lawrence, MORRISON, Keith. *Research methods in education* [online]. New York: Routledge, 2007. Dostupné z URL: <https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>

COLLINS, W. Andrew. *Development During Middle Childhood: The Years From Six to Twelve*. Washington: National Academy Press, 1984. ISBN: 0-309-03478-7.

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.

DECKER-VOIGT, Hans-Helmut, Paolo J. KNILL, Eckhard WEYMANN. *Lexikon Musiktherapie*. Hogrefe-Verlag, 1996. ISBN: 978-3-8017-0636-4.

DEWEY, John. *Experience and education*. New York etc.: Free Press, 2015. ISBN: 978-0-684-83828-1.

DRLÍČKOVÁ, S., M. FRIEDLOVÁ a J. KANTOR, Specifika skupinové muzikoterapie u klienti se speciálními potřebami, [v:] *Dimenzia muzikoterapie v praxi*,

výskume a edukácii, zborník z medzinárodnej konferencie, Bratislava, 2015. ISBN 978-80-89726-32-5.

ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GERLICOVÁ, Markéta. *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4581-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOLZER, Lubomír a DRLÍČKOVÁ, Svatava. *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově: metoda Lubomíra Holzera : expresivní terapeutické metody - cesta ke změně v institucionální výchově : učební texty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3323-3.

JEDLIČKA, Richard, POČTOVÁ, Lenka. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché. ISBN 978-80-247-5447-5.

JIRÁSEK, I., Širší sociální kontext zážitkové pedagogiky, *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku* [online]. 2008, 5(9), s. 26. ISSN 1214-603X. [cit. 2023-02-02]. Dostupné z URL: <https://gymnasion.org/produkt/g9-cas/>

JIRÁSEK, Ivo. *Prožitek a možné světy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0256-4.

JIRÁSEK, Ivo. Skryté kurikulum: prostor nejen pro zážitkovou pedagogiku. *e-Pedagogium* [online]. 2009, 9 (3), s. 50-59. [cit. 2023-02-01]. Dostupné z URL: [https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200903-0005\\_skryte-kurikulum-prostor-nejen-pro-zazitkovou-pedagogiku.php](https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200903-0005_skryte-kurikulum-prostor-nejen-pro-zazitkovou-pedagogiku.php).

JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu "zážitková pedagogika". *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku* [online]. 2004, 1(1), s. 6-16. [cit. 2023-02-01]. Dostupné z URL: <https://gymnasion.org/produkt/g1-gymnasion/>.

JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1485-4.

KERN, Petra. Announcing WFMT's new definition of music therapy. In *World Federation of Music Therapy* [online]. 2014. [cit. 2023-02-01]. Dostupné z URL: <https://wfmt.info/2011/05/01/announcing-wfmts-new-definition-of-music-therapy/>

KIRCHNER, Jiří. Zvratová teorie emocí – přehledová studie se zaměřením na aplikaci v oblasti pohybových aktivit v přírodě. In *Psychologie a její kontexty* [online]. 2011. 2(1), 11–20. [cit. 2022-12-12]. Dostupné z URL: <<http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-6737b3b6-a7e3-4a85-8577-542c5346eeb9>>

KOLÁŘ, Zdeněk a kol. Výkladový slovník z pedagogiky. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 9788024737102.

KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2001. ISBN 80-2141-844-3.

KUSÝ, Peter. Quo vadis muzikoterapia a muzikofiletika na Slovensku? *Psychiatria* [online]. 2019, 26(4), 19–23 [cit. 2022-04-12]. Dostupné z URL: [http://www.psychiatricasopis.sk/files/psychiatria/2019-04/ppp\\_2019\\_26\\_4\\_quo\\_vadis\\_muzikoterapia\\_a\\_muzikofiletika\\_na\\_slovensku.pdf](http://www.psychiatricasopis.sk/files/psychiatria/2019-04/ppp_2019_26_4_quo_vadis_muzikoterapia_a_muzikofiletika_na_slovensku.pdf)

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

LANTZ Sarah E, RAY Sagarika. *Freud Developmental Theory*. V: StatPearls [online]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2022. [cit. 2022-08-12]. Dostupné z URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK557526/>.

LIPSKÝ, Matěj. *Muzikoterapie a psychoterapie*. Arteterapie: časopis České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii, 2009, 19, s. 54-62. ISSN 1214-4460. Dostupné z URL: <http://www.muzikoterapie.cz/clanky/lipsky-m-2009-muzikoterapie-a-psychoterapie>

MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC, ed. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-102-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1995. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-058-8.

MORSS, John R. The Concept of Developmental Stage: Hall, Freud, and Piaget. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. [online]. 2020. [cit. 2023-02-02]. Dostupné z URL: <https://oxfordre.com/psychology/view/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-531>.

MÜLLER, Oldřich. a kol. *Metodika expresivních přístupů u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5663-8

Muzikoterapeutická asociace České republiky. CZMTA [online]. ©2023 [cit. 2023-04-01] Dostupné z URL: < <http://www.czmta.cz/poznej-asociaci/pracovni-sekce-czmta/91-sekce-muzikofiletiky>.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2000. ISBN: 80-200-0690-7.

NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2014. ISBN 978-80-261-0115-4.

PALENČÁROVÁ, Jana a Karel ŠEBESTA. *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Praha: Portál, 2006. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7367-101-8.

PIAGET, Jean. *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge & Kegan, 1997. ISBN 978-02-0399-273-9.

POČTOVÁ, Lenka. Vliv hudby na rozvoj osobnosti a využití muzikoterapeutických technik a prvků v pedagogické praxi [online]. Praha, 2014 [cit. 2023-01-01]. Disertační práce. Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Katedra pedagogiky. Dostupné z URL: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/104020/>

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

SUCHARDA, Petr a Lukáš ZLATOHLÁVEK. *Základy klinické medicíny*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 9788024630915.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: Zdeněk Šimanovský*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-339-0.

ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

WOOLFOLK, Anita. *Educational psychology*. Upper Saddle River: Pearson College Division, 2012. ISBN: 9780133072136.

ZELEIOVÁ, Jaroslava. *Muzikoterapia - Dialóg s chvením*. Bratislava : Ústav hudobnej vedy SAV, 2002. 310 s. ISBN 80-968279-6-0.

ZELEIOVÁ, Jaroslava. *Psychodynamické aspekty muzikoterapie*. 1. vyd. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2012. 232 s. ISBN 978-80-8082-492-1.



# PŘÍLOHY

## **Seznam příloh:**

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstrakt v anglickém jazyce
3. Informovaný souhlas
4. Pozorovací arch
5. Záznamový arch anamnézy
6. Schéma anamnestického rozhovoru

## **ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**Název práce:** Využití muzikoterapie v zážitkové pedagogice

**Autor práce:** Bc. Sabina Pelechová

**Vedoucí práce:** PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

**Počet stran a znaků:** 72 stran a 156 821 znaků

**Počet příloh:** 5

**Počet titulů použité literatury:** 51

**Abstrakt (800–1200 zn.):**

Diplomová práce se zabývá muzikoterapií a muzikofiletikou a jejímu využití při práci s dětmi v mladším školní věku v rámci volnočasových aktivit. Práce je rozdělená na teoretickou a praktickou. V teoretické části je kapitola věnovaná muzikoterapii a muzikofiletice, jejich charakteristikám a rozdílům, také popisujeme metody a techniky používané ve školní praxi. Další kapitola je zaměřená na zážitkovou pedagogiku a poslední kapitola se věnuje období mladšího školního věku. V praktické části práce jsme aplikovali vybrané muzikofiletické techniky do volnočasového zájmového kroužku určeného pro děti od 6–9 let. Cílem práce bylo zjistit, jak tyto metody působí na vybrané kompetence, jako metodu jsme zvolili participační pozorování, anamnestický rozhovor, analýzu dokumentů a ze získaných dat jsme utvořili případové studie. Výstupem bylo vyhodnocení dopadu muzikofiletických technik na rozvoj jednotlivých kompetencí a individuálního pokroku u sledovaných jedinců.

**Klíčová slova:** muzikoterapie, muzikofiletika, zážitková pedagogika,

## ABSTRACT OF THESIS

**Title:** The use of music therapy in experiential pedagogy

**Author:** Bc. Sabina Pelechová

**Supervisor:** PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

**Number of pages and characters:** 72 pages, 156 821 characters

**Number of appendices:** 5

**Number of references:** 51

**Abstract (800–1200 characters):**

The diploma thesis deals with music therapy and music philetics and its use when working with children of younger school age as a part of leisure activities. The work is divided into theoretical and practical part. In the theoretical part there is a chapter dedicated to music therapy and music philetics, its characteristics and differences. We also describe the methods and techniques used in school practice. The next chapter is focused on experiential pedagogy and the last chapter is devoted to the period of younger school age. In the practical part of the work, we applied selected musicophile techniques to a free-time interest group intended for children from 6 to 9 years old. The goal of the work was to find out how these methods affect the selected competencies. As a method we chose participatory observation, anamnestic interview, document analysis and case studies from the obtained data. The output was an evaluation of the impact of musicophile techniques on the development of individual competencies and individual progress in the monitored individuals.

**Key words:** music therapy, music philetics, Experience Pedagogy

### Příloha č. 3: Informovaný souhlas

#### **Informovaný souhlas**

Vážení rodiče

Jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Řízení volnočasových aktivit Řízení volnočasových aktivit na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a píšu diplomovou práci, jejíž součástí je aplikace muzikoterapeutických aktivit. Potenciál a efektivitu těchto aktivit budu ověřovat na dětech účastnících se muzikoterapeutického kroužku v RC Maceška.

Svým podpisem potvrzujete účast svého dítěte na výzkumném šetření a souhlasíte s využitím získaných dat pro účely zpracování výzkumné části mé diplomové práce. Získaná data budou publikována v anonymizované podobě.

S pozdravem a s díky, Bc. Sabina Pelechová

Jméno a příjmení:

Datum:

Podpis:

## Příloha č. 4: Pozorovací arch

### Pozorovací arch

Lekce č. ....

Aktivita: ....

Datum:

Téma:

Jméno dítěte	Pozornost	Spolupráce a navazování kontaktu		Kreativita	Vyjádření emocí a myšlenek	Zapojení do aktivit	Nálada na začátku a konci	Reflexe	Poznámky
		D	L						
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									
16.									
17.									

#### Poznámky:

Pozornost – 1-po celou dobu/plně uvolnění; 2-větší polovinu/mírný neklid; 3-jen na začátku; 4-jen na konci; 5-nesoustředí se

Spolupráce a kontakt – 1-se všemi ve skupině; 2-s většinou; 3-jen s vybranými; 4-s nikým; 5-skupina ignoruje jedince (dál rozvést do poznámky); A-velmi dobrá; B-dobrá; C-průměr; D-horší; E-žádná

Kreativita – 1-hodně rozvinutá; 2- rozvinutá; 3-méně rozvinutá

Emoce + myšl. – 1-velmi dobře vyjadřuje emoce (úroveň dosp.); 2-dobře (delší věty); 3-obtížněji (krátké slovní spojení); 4-jednoslovná odpověď; 5-nedokáže (pouze odpovídá na otázky)

Aktivita – 1-dobře se zapojuje do všech aktivit; 2-jen některé aktivity; 3-nezapojuje se

Příloha č. 5: Záznamový arch anamnézy

### Anamnéza

**Jméno:**

**Datum:**

Anamnéza	Údaje			
<b>OA</b>	Těhotenství:	Porod:	PSM vývoj:	Nemoci/úrazy:
<b>RA</b>	Vzděl. + zaměst. M: O:	Bytová situace:	Sourozenci:	Širší rodina:
<b>ŠA</b>	Jesle:	MŠ: Ad.: Kol.: Probl.:	ZŠ: Ad.: Kol.: Probl.:	Další poznámky:
Důvody přihlášen í:				

Popis os. vlastností  a zájmy	
--	--

Příloha č. 6: Schéma anamnestického rozhovoru

1. Popište mi, jak probíhalo Vaše těhotenství a porod.
2. Jaký byl vývoj (jméno dítěte) v průběhu prvních 2. let? Vzpomenete si, kdy dítě začalo sedět, lézt, chodit? Zaznamenal/a jste nějaké odchylky ve vývoji vašeho dítěte?
3. Jak probíhal vývoj řeči (jméno dítěte)?
4. Prodělalo vaše dítě v minulosti nějaké závažnější nemoci či úrazy případně bylo hospitalizováno?
5. Má vaše dítě aktuálně nějaké problémy, či zdravotní omezení?
6. Můžete mi uvést informace o Vaší rodině, bytové situaci, vzdělání a zaměstnání?
7. Má dítě sourozence? Pokud ano, jak s nimi vychází?
8. Zapojují se do výchovy také prarodiče nebo jiní členové širší rodiny?
9. Jak vnímáte současné i minulé vztahy ve vaší rodině?
10. Navštěvovalo Vaše dítě jesle, nebo jiné zařízení před nástupem do MŠ? Jak probíhala jeho adaptace?
11. Kdy (jméno dítěte) začal chodit do MŠ, zaznamenal/a jste nějaké problémy? (adaptace, kolektiv, učitelé...)
12. Popište mi, jak probíhal přechod na ZŠ. Zaznamenal/a jste nějaké problémy? (adaptace, kolektiv, učitelé...)
13. Má v současné době vaše dítě nějaké výchovně vzdělávací potíže ve škole?
14. Chodí (jméno dítěte) rád/ráda do školy? Navštěvuje nějaké zájmové činnosti, kroužky?
15. Jak byste mi popsal/a (jméno dítěte)? Mám na mysli jeho/její povahu, vlastnosti, chování doma i mimo domov? (zájmy, vztahy k sourozencům, rodičům, kamarádům, širší rodině)
16. Jak jste se dozvěděl/a o tomto kroužku?
17. Proč jste se rozhodl/a přihlásit své dítě do tohoto zájmového kroužku?
18. Co očekáváte, že se docházením do kroužku u Vašeho dítěte?

