

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce

Charitativní a sociální práce

Zuzana Bučková

Využití hudby se skupinou dětí z dětského domova

Bakalářská práce

vedoucí práce: PhDr. Mgr. Ivana Olecká, Ph.D.

2022

*„Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité
informační zdroje uvedla v seznamu literatury“.*

V Olomouci dne 18.3.2022

.....

podpis autorky

„Na tomto místě chci poděkovat mé vedoucí práce PhDr. Mgr. Ivaně Olecké, Ph.D za vstřícnost a ochotu při konzultování bakalářské práce, mé rodině a všem, díky kterým může hudba pomáhat, léčit, rozvíjet nebo přinášet radost.“

OBSAH

ÚVOD.....	6
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	9
1.1 Sociální práce se skupinou.....	9
1.1.1 Složení a zaměření skupin.....	10
1.1.2 Vedení skupiny.....	11
1.2 Muzikoterapie.....	12
1.3 Muzikofiletika.....	17
1.4 Shrnutí.....	19
2 METODY EVALUACE.....	21
2.1 Kvalitativní strategie.....	21
2.1.1 Evaluace.....	22
2.1.2 Etické aspekty.....	23
3 PROJEKT.....	24
3.1 Cílová skupina.....	24
3.1.1 Děti v období mladšího školního věku a jejich potřeby.....	25
3.1.2 Výběr skupiny a její složení.....	27
3.2. Cíl.....	29
3.3 Náplň projektu.....	30
3.3.1 Prostředí a pomůcky.....	33
3.3.2 Seznam aktivit.....	34
3.4 Realizace.....	38
3.4.1 První půle projektu.....	38
3.4.2 Konzultace průběhu se zkušenou lektorkou.....	46
3.4.3 Druhá půle projektu.....	49
4 ZÁVĚREČNÁ ZJIŠTĚNÍ A DOPORUČENÍ.....	57
4.1 Počet účastníků.....	57

4.2 Složení skupiny	58
4.3 Forma a obsah	59
4.4 Prostředí dětského domova	61
4.5 Jednotliví účastníci versus skupina	62
ZÁVĚR	66
SEZNAM LITERATURY	67
SEZNAM OBRÁZKŮ	72
SEZNAM TABULEK	73

ÚVOD

Problematikou dětí z dětských domovů se v českých končinách zabýval především dětský psycholog prof. Zdeněk Matějček. Nejen jeho výzkumy, ale také klinická praxe přinesly mnoho cenných informací a postupů směrem k lepšímu porozumění a efektivnější pomoci dětem a později dospělým, kteří vyrůstali bez rodinného zázemí, v ústavech. V závěrech výzkumu z roku 1997 je mj. uvedeno, že děti z dětských domovů v dospělosti vykazují nízké společenské kompetence a problémy s integrací.¹

Vzhledem k nejnovějšímu výzkumu z roku 2015, který se zaměřuje na potřeby dětí opouštějící dětské domovy, se zdá, že tento stav přetrvává a je potřeba stále hledat další cesty pomoci a podpory². Mladí dospělí se „venku“ často cítí ztracení nebo naopak po vymanění se z pravidelného řádu dětských domovů zažívají svobodu, se kterou si neví rady.

Mnohdy se tak dostávají do problémů a jsou častěji ohroženi patologiemi než běžná populace. „*Podíváme-li se na ryze psychologické příčiny patologií, drogových závislostí a dalších jiných potíží, najdeme mezi nimi nízkou sebeúctu, osobní nejistotu a problémy se sebevědomím kompenzované často potřebou zvýšit si status v očích druhých lidí...pocit osamění či bezmoci, snadnou ovlivnitelnost a závislost na druhých, nedostatek zájmů nebo činností smysluplně vyplňujících čas, nezvládnutí i běžných, byť zátěžových sociálních situací...*“ (Jedlička, 2011, s. 309).

Připravenost dětí z dětských domovů na „dospělý život“ je poslední dobou asi nejvíce diskutovaným tématem v této oblasti. Vzniklo několik projektů na podporu dětí opouštějících dětské domovy, mj. i Projekt SOS 18 zaměřený na podporu sociálních dovedností mladistvých z dětských domovů³. Roku 2017 byl vydán průvodce pro pracovníky dětských domovů, který má podpořit přípravu dětí na odchod z domovů prostřednictvím posilování sociálních dovedností a participace skrze skupinovou práci⁴. Zaměřuje se na cílovou skupinu ve věku 12-18 let.

¹BUBLEOVÁ, Věduna, Jiří KOVAŘÍK a Zdeněk MATĚJČEK. 1997. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Praha: Psychiatrické centrum. ISBN 8085121891.

² *Integrace dětí z dětských domovů do společnosti. Potřeby dětí při odchodu z dětského domova*. 2015. IPSOS. Dostupné z: https://www.ditearodina.cz/images/soubory/ke-stazeni/vyzkumy/Pruzkum_Integrace-deti-z-detskych-domovu-do-spolecnosti.pdf

³ HOZNAUEROVÁ, Viola. 2010. *Programy pro mládež před odchodem z dětského domova zaměřené na rozvoj sociálních kompetencí*. Praha (bakalářská práce). Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra sociální práce.

⁴ KUSÁ Olga a kol. 2017. *Role partnerského přístupu a skupinové práce v přípravě dětí na odchod z dětského domova*. Vteřina poté. ISBN 978-80-906928-0-0.

Je naprosto v pořádku, že toto téma v poslední době rezonuje školskou a především sociální oblastí. Stranou pozornosti však poněkud stojí mladší děti z dětských domovů, u kterých je také potřeba podporovat co nejvšestrannější rozvoj. Čím dříve budou různé dovednosti budovány a posilovány, tím větší je pravděpodobnost, že mohou být úspěšněji „nadstavovány“ složitějšími dovednostmi a jejich repertoár může být zdárně rozšiřován. Rozvojem sociálních dovedností dětí s ústavní výchovou se zabývá několik závěrečných prací⁵.

Co se týká projektů na podporu rozvoje sociálních dovedností pro ohrožené děti mladšího školního věku, roku 2011 byly takové projekty realizovány v Klokáncích, Azylových domech a v Zařízeních pro dlouhodobě nemocné děti jako „*reakce na současný stav pojetí sociálních služeb, které se velmi často omezují na pasivní poskytování sociální pomoci. Vychází z potřeby, aby svým pojetím přispívaly k podpoře resocializace a adaptability cílové skupiny, minimalizaci sociálního vyloučení, a tedy k podpoře integrace ohrožených skupin*“ (Šauerová, 2011, s. 90)⁶.

Zajímavým počinem v této oblasti je také třídílný soubor projektů Edukace dětí a mládeže ve volném čase⁷, nabízející tematické projekty určené pro volnočasové aktivity dětí a mládeže. Cílem projektů je mj. i rozvoj sociálních kompetencí.

Tato bakalářská práce si klade za cíl vytvořit projekt na podporu sociálních dovedností, přičemž hlavním prostředkem rozvoje dětí bude hudba a hra. Projekt bude pilotně ověřován a evaluován s cílovou skupinou dětí z dětského domova v období mladšího školního věku.

Práce by měla přinést zjištění a doporučení týkající se jak formy a obsahu projektu, tak i práce s dětskou skupinou.

⁵ JAVŮRKOVÁ, Veronika. 2007. *Podpora sociálních kompetencí u dětí s ústavní výchovou*. Brno (bakalářská práce). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky.
PURKOVÁ, Veronika. 2008. *Sociální dovednosti dětí v dětských domovech*. Praha (diplomová práce). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogické a školní psychologie.
STRAKOVÁ, Alena. 2010. *Institucionální výchova a sociální kompetence dětí v předškolním věku*. Brno (diplomová práce). Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Psychologický ústav.

⁶ ŠAUEROVÁ, Markéta. 2011. *Projekty osobnostního rozvoje v nestandardních výchovných podmínkách*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA. ISBN 978-80-904815-5-8.

⁷ ŠARNÍKOVÁ, Gabriela, ed. 2013. *Edukace dětí a mládeže ve volném čase I: sborník projektů*. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0039-4.

ŠARNÍKOVÁ, Gabriela a Peter TAVEL, ed. 2015. *Edukace dětí a mládeže ve volném čase II: sborník projektů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta. ISBN 978-80-244-4530-4.

ŠARNÍKOVÁ, Gabriela a Veronika HAŠKOVÁ, ed. 2016. *Edukace dětí a mládeže ve volném čase III*. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0348-7.

Autorka textu se na střední a vysoké škole zabývala studiem hudby v oboru Hra na klavír, má za sebou 13 let praxe na Základních uměleckých školách. Motivací pro realizaci kurzu je propojení dvou oblastí zájmu a rozvoje, a též „praktický dopad“ bakalářské práce. V budoucnu by autorka ráda pracovala v oblasti školské sociální práce.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Úvodní kapitola stručně představuje teoretická východiska projektu. Nejprve je pozornost věnována jedné z hlavních metod sociální práce, a to sociální práci se skupinou. Dále jsou popsány dvě disciplíny využívající hudbu jako hlavní prostředek k plnění svých cílů.

1.1 Sociální práce se skupinou

„Skupina je pro člověka nezbytným a ničím nenahraditelným sociálním útvarem, bez něhož by po svém narození nepřežil. Potřeba kontaktu s druhými je zásadní a nepostradatelná po celou dobu trvání života. Bytí ve skupině je základní součástí lidské existence. Jako řada jiných zvířat, jsou i lidé skupinovými tvory. Kdyby skupinové soužití nebylo pro člověka výhodné, vývoj by nás zavedl jinam“ (Matoušek a kol., 2013, s. 169).

Sociální práce se skupinou je jednou z hlavních metod sociální práce. Skrze záměrnou skupinovou zkušenost pomáhá jednotlivcům i skupinám uspokojovat své potřeby, ovlivňovat a měnit osobní a skupinové problémy.

Skupinová praxe je v oblasti sociální práce zásadní a nezastupitelná. Skýtá možnosti, které individuální práce nabídnout nemůže.

Skupina jedinci nabízí příležitosti ke sdílení pocitů, myšlenek a zkušeností, prohlubuje dovednosti jako je komunikace, sebeprosazování atd., čímž umožňuje člověku lépe fungovat ve společnosti (Matoušek a kol., 2013, s. 169-172). Účast ve skupině je příležitostí k učení, kdy dovednosti mohou být cvičeny v bezpečném prostoru skupiny (Navrátil, 2001, s. 125).

Za společná východiska práce se skupinou lze označit sdílení společného cíle, příležitost pro individuální růst, sebeúctu a sebedůvěru, a nakonec příležitost ke změně. Praxe sociální práce se skupinou vychází ze systémového pojetí, proto je důležité zohlednit význam skupinové dynamiky: *„Skupinovou dynamikou označujeme souhrn komplexních a vzájemných sil i protisil, působících ve společném sociálním prostředí, ve skupině. Skupinová dynamika je dána veškerým skupinovým děním, cíli a normami skupiny, její strukturací, pozicemi a rolemi ve skupině, skupinovými interakcemi a vývojem skupinových vztahů i celé skupiny. Vzniká a utváří se spolu se vznikem a zahájením práce skupiny a je v jistém smyslu charakteristikou jakékoliv skupiny“* (Kožnar, 1992, s. 5).

V oblasti sociální práce nemusí práce se skupinou probíhat pouze v terapeutickém rámci, nicméně znalost skupinové psychoterapie je metodologickou základnou skupinové

sociální práce. V práci se skupinou je možné využívat širokou paletu přístupů, např. interakční, humanistické, socioedukativní, zplnomocňující atd. (Matoušek a kol., 2013, s. 155, 176).

1.1.1 Složení a zaměření skupin

Existuje několik typologií skupin od různých autorů, s ohledem na účel a cíle skupiny. Zde je uvedeno členění skupin v oblasti sociální práce od Jany Levické (2003, s. 68):

1. rekreační skupiny
2. skupiny zaměřené na sociální zručnosti
3. vzdělávací skupiny
4. skupiny zaměřené na řešení problémů a rozhodování
5. svépomocné skupiny
6. skupiny orientované na socializaci
7. terapeutické skupiny
8. encounterové skupiny

Skupiny orientované na socializaci pomáhají svým členům učit se sociálně přijatelným způsobům chování, aby mohli efektivně fungovat v komunitě. Využívají programových aktivit jako je hra, hraní rolí nebo pomoc členům dosahovat individuálních cílů. Cíle skupiny se objeví spíše v aktivitách než v diskuzích. Účast na aktivitách je příležitostí zdokonalovat komunikační a vztahové dovednosti. Spontánní projevy členů skupiny mohou lépe ukázat na potřeby členů a umožňují lépe plánovat intervence (Matoušek a kol., 2013, s.183).

Často zmiňováno bývá také Brownovo členění skupin, které dělí skupiny na homogenní, úkolově zaměřené, terapeutické, svépomocné, encounter skupiny a skupiny zaměřené na dosažení sociálních cílů (Truhlářová, 2014, s. 18).

Důležitým aspektem práce se skupinou je počet členů a složení skupiny. Skupina může mít různý počet členů. Od malých skupin pojímajících méně než osm členů, přes střední skupiny čítající deset až dvacet členů až po skupiny velké, nad dvacet členů. Ideální velikost interakční skupiny bývá do osmi členů, když se počet členů sníží na tři nebo čtyři členy, může seskupení přestat fungovat jako skupina (Mašát, 2012, s.61).

V sociální práci platí, že skupina vedená jedním pracovníkem by měla mít do šesti členů. Menší skupiny bývají soudržnější, ale nemusí vždy stačit na větší komplexní cíle (Řezníček, 2000, s. 52).

Co se týká složení dětských skupin, je možné následující členění (Reidová, 2005, s. 333):

1. Smíšená skupina dětí ze stejného prostředí, např. škola, dětský domov apod.
2. Skupina zaměřená na traumatickou událost, např. ztráta blízkého člověka
3. Sourozenecká skupina
4. Skupina sdílející traumatickou zkušenost v rodině
5. Stejnorodá skupina (členové se „stejným“ problémem)
6. Různorodé skupiny, kde se setkávají děti, které se předem neznají

Uplatnění metody práce se skupinou má široké pole využití od skupin dětí v nízkoprahových centrech až po seniory v pobytových zařízeních.

1.1.2 Vedení skupiny

Zásadní vliv na práci se skupinou má role „vedoucího“ skupiny, která se může zásadním způsobem lišit. Existují různé typologie, zde je typologie vůdcovských rolí dle Kratochvíla (2005, s.48-53):

1. Role aktivního vůdce

Vůdce vše řídí a uplatňuje svou moc, kterou ovlivňuje členy skupiny. Usměňuje aktivity i dění, vysvětluje a učí ostatní. Skupinu aktivizuje, podporuje, konfrontuje i kritizuje. Členové skupiny jsou na něm částečně závislí, stojí o jeho mínění a rady. O této roli lze mluvit též jako o roli iniciátora, instruktora či učitele.

2. Role analytika

Analytik ponechává skupině a dění volný průběh. Pasivně naslouchá, neradí, neodsuzuje, neprojevuje svou vlastní osobnost. Pro skupinu má zůstat osobně neznámý, nedotčený děním a neangažovaný pocity. Postupně však začne poskytovat interpretace a odhalovat nevědomé motivy jednání a přenosu.

3. Role komentátora

Komentátor také ponechává skupině prostor, neřídí ji aktivním způsobem. V občasných vstupech okomentuje a shrnuje dění ve skupině. Neosobním popisem často vyvolává negativní odezvy skupiny, stává se „nezúčastněným členem v pozadí“. Svými komentáři postupně směřuje pozornost skupiny určitým směrem.

4. Role moderátora a experta

Moderátor nepřebírá zodpovědnost za dění ve skupině, nechává věcem volný průběh. Příležitostně do dění zasáhne, pokud je třeba účinněji směřovat k cíli. Příliš nehovoří, ale poskytuje skupině podněty či pomocné techniky. Zasáhne ve vhodnou dobu, ale dále

už nechává iniciativu na skupině. Podněcuje skupinu, aby si sama navrhovala další postupy.

5. Role autentické osoby

Vedoucí skupiny se projevuje jako by byl členem. Dělá to, co ostatní, projevuje své pocity a tím ukazuje cestu ostatním. Jde vstříc skupině svou otevřeností a dobrým vzorem tak může skupinu rychleji přivést k žádoucímu chování.

6. Jiné role

Vedoucí skupiny by měl ve skupině vytvořit příznivé a akceptující klima, koordinovat činnosti a aktivity tak, aby optimalizoval individuální i skupinový výkon členů skupiny. Měl by být člověkem citlivým a vnímavým k očekáváním členů skupiny, respektovat autonomii a individuální potřeby a zájmy členů.

Dále by měl být schopen definovat stav skupinového života, převzít iniciativu a zodpovědnost při realizaci změn a být adekvátně kompetentní. Je třeba se vyvarovat neadekvátním motivům vůdcovství jako je potřeba dominance, moci, sebepotvrzení, exhibice či manipulace (Řezáč 1998, s.173).

Odborníci zabývající se skupinovou prací mohou přicházet z celé řady prostředí a profesionálních zázemí. Se skupinami nejčastěji pracují psychologové, manželští a rodinní poradci, sociální pracovníci, terapeuti, pracovníci preventivní péče, psychiatři a učitelé (Mašát 2012, s.16).

Na poli sociální práce se o této pozici často mluví jako o facilitátorovi. Facilitátor iniciuje a plánuje skupinu, během setkání jí usměrňuje a též ukončuje. Jeho úkolem je připravit podmínky a podpořit důvěru ve skupině. Úspěch skupiny je ovlivněn nejen zvládnutím jeho role, ale též vhodně použitou metodou a celkovým přístupem skupiny (Matoušek a kol., 2013, s. 186).

1.2 Muzikoterapie

Samotné slovo muzikoterapie je složeno ze dvou slov latinsko-řeckého původu. Řecky moisika, latinsky musica, znamená hudba. Řecká slova therapeia, therapeineio, latinsky iatreia se mohou překládat jako léčit, ošetřovat, vzdělávat, cvičit, starat se, pomáhat. (Mátejová, Mašura, 1992, str. 12).

Muzikoterapie je zařazována mezi terapeutické přístupy. Spadá do oblasti expresivních terapií, které k dosažení terapeutických cílů využívají uměleckých prostředků.

Můžeme mluvit o výrazových prostředcích z oblasti hudební, výtvarné, dramatické, pohybové či oblasti tvorby (Sykorjaková, 2015, s. 61).

Podstatou těchto přístupů je sebevyjádření. Expresa může nabídnout prostor k vyjádření myšlenek a niterných pocitů, které by pro člověka mohlo být obtížné vyjádřit verbálně. Muzikoterapie je svébytným oborem, přesto se vzhledem ke svému širokému uplatnění vyvíjí ruku v ruce s mnoha dalšími disciplínami, které jí poskytují teoretická východiska. Úzké sepětí můžeme vidět s obory hudebními, psychologickými, psychoterapeutickými, pedagogickými, medicínskými, filozofickými i sociologickými (Gerlichová, 2014, s. 19). Muzikoterapie byla zprvu pojímána jako psychoterapeutická metoda nebo jako pomocný prostředek psychoterapie. Toto „užší“ pojetí výrazně sepnuté s psychoterapií (popř. psychologii, medicínou) má své kořeny na evropském kontinentu. Nezávisle na psychoterapii se vyvíjely modely používané ve speciální pedagogice a dalších medicínských oborech.

Postupem času došlo k posunu ve směru chápání a vymezení pojmu muzikoterapie od „lечения hudbou“ směrem k „pomoci člověku se zdravotními či edukačními problémy“ (Kantor, 2009, str.23). Obecně rozšířené povědomí o vymezení terapie jako léčby, je z pohledu současnosti již překonáno (Beníčková, 2017, s.23). Hudba může v terapeutických programech nabídnout možnost ke zlepšení života lidí, kteří nejsou nijak znevýhodněni, ale hledají cestu sebepoznání či řeší osobní problémy, které přinášejí každodenní život (Gerlichová 2014, s.23).

Existuje mnoho definic snažících se o co nejdůkladnější vymezení muzikoterapie, mnozí však upozorňují na značnou problematičnost v této oblasti, která vyvěrá z velké vnitřní rozmanitosti a interkulturní heterogenity oboru, který se rychle vyvíjí jak v oblasti teoretické, výzkumné, i praktické (Mastnak, Kantor, 2014, s. 269).

Např. Mezinárodní asociace uměleckých terapií definuje muzikoterapii takto (Beníčková, 2017, str. 25): *„Muzikoterapie je samostatný a svébytný uměleckoterapeutický obor, který prostřednictvím cíleného působení zvuků a hudby podporuje, rozvíjí a integruje kompetence člověka s cílem obnovy zdraví a naplnění bio-psycho-sociálně-spirituálních potřeb“*.

Světová federace muzikoterapie uvádí následující definici: *„Muzikoterapie je profesionální využití hudby a jejích elementů jako prostředku intervence ve zdravotnických a vzdělávacích zařízeních i v běžném prostředí pro jednotlivce, skupiny, rodiny nebo komunity, kteří hledají optimalizaci kvality jejich života a zlepšení*

fyzické, sociální, komunikační, emocionální, intelektuální, spirituální složky zdraví a blahobytu.“ (Mastnak, Kantor, 2014, s. 269).

Podstatné však nejsou definice, ale to, jak lze využít muzikoterapii v praxi, v souladu se všemi etickými a terapeutickými pravidly, aby mohla pomoci lidem s různými obtížemi (Gerlichová, 2014, s. 16).

Muzikoterapeuti používají čtyři základní metody (typy hudebních zkušeností), a to hudební improvizaci, hudební interpretaci, kompozici a poslech hudby. Metody nabízí obrovskou škálu využití prostřednictvím hry na nástroj nebo na tělo, používáním hlasového projevu či uměleckých prostředků z jiných expresivních terapií ve spojení s různými technikami.

Pokud muzikoterapeut vyvine systematický přístup pracující s metodami a technikami, vznikne terapeutický model (Kantor, 2009, s. 183). Tyto modely vznikají v praxi ve všech oblastech, ve kterých je muzikoterapie využívána a ukazují způsob práce konkrétního muzikoterapeuta, který model vyvinul a uplatňoval (či uplatňuje) ve své praxi. Modely lze zařadit do dvou velkých kategorií či přístupů,

které se mohou prolínat:

1. Muzikoterapie kreativní (aktivní)

Do této oblasti spadají modely, které pracují s aktivním zapojením klienta do muzikoterapeutického procesu, využívají jeho potenciál, spontaneitu, komunikaci i emoce. Je zde často využita hudební improvizace, verbální i neverbální řízení a reflexe. Jsou zde využívány techniky skrze hru na tělo, hru na hudební nástroje, zpěv, pohyb, tanec aj...).

2. Muzikoterapie nekreativní (receptivní)

Do receptivní muzikoterapie spadají modely, které jsou orientovány spíše poslechem nebo ambientně (mimovolně). Poslech může být kombinován s vizuálními vjemy či slovem. Tato oblast zkoumá působení hudby na člověka, zaměřuje se na procesy, které se odehrávají při poslechu té či oné hudby (Kantor, 2009, s. 206).

V rámci České republiky vyvinuli svůj vlastní model např. Markéta Gerlichová (metoda IKAPUS), Marie Beníčkové (Hudebně-edukační terapie) či Lubomír Holzer (Celostní terapie).

Umělecké terapie nabízí různé metody, techniky a prostředky, které mohou naplňovat společné cíle ve spolupráci s lékařskými, psychologickým a speciálně výchovně

vzdělávacími prostředky a cíli (Břicháčková, Vilímek, 2008, s. 9). Muzikoterapeutické cíle se vzájemně prolínají a doplňují. Měly by rozvíjet potenciál člověka nebo obnovit jeho funkce tak, aby mohl dosáhnout lepší intrapersonální nebo interpersonální integrace. Cílem může být učení, rozvoj sociálních interakcí a komunikace, sebevyjadřování, motivace, zvládání bolesti a stresu, osobnostní a spirituální rozvoj aj. (Kantor, 2009, s. 26-27).

Dlouhodobější cíle muzikoterapie se překrývají s obecnými cíli psychoterapie a směřují ke zlepšení sebepojetí, tělesnému uvědomování, zlepšení komunikačních dovedností, podpoře vztahů, redukci maladaptivních vzorců chování, zvýšení nezávislosti na okolí a podpoře kreativity a spontaneity (Vymětal, 2011, s. 284). Na území České republiky se muzikoterapie nejvýrazněji rozvíjí v sedmi oblastech (Gerlichová, 2014, s.22-23):

OBLASTI VYUŽITÍ MUZIKOTERAPIE		
Oblast využití	Zaměření	Muzikoterapeut
1. Terapeutický obor ve zdravotnictví	Konkrétní obtíže s jednotlivými onemocněními	Odborník v jiném zdravotnickém oboru, logoped, psycholog
2. Psychoterapeutická technika	Duševní zdraví	Psychoterapeut
3. Metoda k ozdravení populace	Zdravější životní styl a „well-being“, prevence	Osoba vyškolená kurzy dle potřeb zaměstnavatele
4. Socializace člověka	Problematika znevýhodněných skupin, např. věkem, speciálními potřebami, kulturní a ekonomickou situací apod.	Sociální pracovník
5. Edukativní metoda ve vzdělávání a výchově	Harmonický rozvoj osobnosti	Učitel využívající jen určité prvky muzikoterapie
6. Metoda speciálně pedagogické rehabilitace	Kompenzace znevýhodnění plynoucí ze speciálních potřeb člověka	Speciální pedagog

7. Teoretická disciplína	Výzkumy týkající se působení hudby na člověka	Odborníci z klinické praxe ve spojení s badateli
--------------------------	---	--

Tabulka 1 Oblasti využití muzikoterapie

V současnosti je v rámci České republiky oblast muzikoterapie rozvíjena především zastřešující organizací, kterou je Česká muzikoterapeutická asociace (CZMTA). Sdružuje většinu osobností české muzikoterapie a pořádá dlouhodobé či krátkodobé kurzy pod vedením Matěje Lipského, Markéty Gerlichové, Dany Zouharové, Jany Fojtíčkové, Anny Neuwirthové a dalších.

Zaměřuje se nejen na aktivní provozování muzikoterapie na žádoucí úrovni a vzdělávání, ale též na propagaci oboru a navazování kontaktů na mezinárodní úrovni. Snaží se dát muzikoterapii v našich podmínkách jasnou identitu a prosadit ji jako plnohodnotnou profesi také do legislativy státu. Další možnosti vzdělávání v muzikoterapii jsou následující:

- Magisterské studium muzikoterapie na Univerzitě Palackého v Olomouci
- Akademie Alternativa
- Akademie Tabor
- Kurz Celostní muzikoterapie v rámci celoživotního vzdělávání na Univerzitě Palackého v Olomouci
- Kurzy Muzikohraní

Muzikoterapie jako vědní a praktická disciplína nabyla v posledních desetiletích profesního rozmachu a dostává se postupně z odborných (pomáhajících) kruhů do povědomí širší veřejnosti (Sykorjaková, 2015, s. 20). Její využití zásadně přispívá v oblasti školské, sociální a zdravotnické (Beníčková, 2017, s. 32). Může být aplikována jako samostatná metoda, ale rovněž může být kombinována s jinými metodami či prvky jiných terapií (Kováčová, 2008, s.154-162).

Cílovou skupinou pro muzikoterapii mohou být klienti v jakékoliv zdravotní, sociální či věkové skupině. Mohou to být klienti vyžadující speciální léčebnou péči stejně jako klienti, kteří se zajímají o seberozvoj a zlepšení svých kompetencí (Holzer, Drlíčková, 2012, s. 27).

1.3 Muzikofiletika

Samotný pojem muzikofiletika se skládá ze slov *músikos*, v řečtině znamenající hudební nebo hudba a *filein*, což znamená milovat, mít v oblibě. Termín odkazuje na řeckého dramatika, spisovatele a vychovatele Filéta (Philétas) z Knóssu.

V jeho díle lze vysledovat rysy, které jsou považovány za charakteristické pro filetický přístup: *„uvolněný umělecký tvůrčí projev, prožitek a přemýšlivá reflexe směrem k výchově a vzdělávání.“* (Holzer, Drlíčková, 2012, s.142).

Muzikofiletiku tedy můžeme definovat jako umělecko-pedagogickou disciplínu, která stojí na hranici mezi muzikoterapií a hudební výchovou, mezi muzikoterapií a pedagogikou. Zaměřuje se na výchovné využití hudby pro osobnostní a sociální rozvoj. Cíle muzikofiletiky jsou tak vždy výchovné nebo vzdělávací (Friedlová, 2020, s.19). Lze ji pojímat jako zvláštní způsob osobnostní a sociální výchovy opřené o hudební a další jiné expresivní aktivity, které pomáhají předcházet duševním poruchám a problémům v sociálních vztazích (Počtová, 2015, s.330).

Inspirací pro vznik muzikofiletiky se stal obor artefiletika, jehož kořeny vycházejí z arteterapie a výtvarné výchovy. Jeho autorem a zakladatelem je Jan Slavík.

„Ústředním principem je zřetel k poznávací hodnotě a jedinečnosti lidských zážitků vyvolaných uměleckou aktivitou. Umělecké zážitky se pak mohou stát východiskem, jak pro hledání obecnějšího kulturního nebo přírodního rozměru lidské existence, tak pro objevování osobní identity v kontextu své doby a kultury. Ale mohou se stát i prostředkem, který člověku pomáhá vyrovnávat se s nejistotami a bolestmi života.“
(Slavík, 2001, s. 10).

Zde jsou obsahová témata muzikofiletiky, která je možné dle potřeby upravovat a rozvíjet (Počtová, 2014, s. 143):

1. Oblast hudebního a estetického rozvoje (hudební vnímání, poznávání hudby, hudební dovednosti)
2. Oblast osobnostního rozvoje (emoční inteligence, sebepoznání, fyziologické procesy, psychohygiena, kognitivní funkce, volní stránky, kreativita, motivace)
3. Oblast sociálního rozvoje (poznávání druhých, komunikace, kooperace a kompetice, mezilidské vztahy)
4. Oblast morálního rozvoje (hodnoty a postoje, mravní vlastnosti člověka, rozhodovací dovednosti)
5. Oblast spirituálního rozvoje (harmonizující efekt hudby, spirituální aspekty)

V muzikofiletice je kladen důraz na prožitek z vlastní umělecké tvorby (exprese) a osobních zkušeností a následně pohled reflektující tyto zkušenosti, se zaměřením na vlastní kreativitu, pocity, postoje a jejich sdílení s druhými (Počtová, 2014, s. 42). Co se metodiky týče, muzikofiletika je založena na základě osobní a sociální angažovanosti účastníků v hudební expresi a dále na spojení exprese a reflexe čili na propojení hudebního zážitku s reflektivním dialogem (Počtová, 2015, s.333). K navození hudebního prožitku se využívají jednoduché metody a prostředky, které je možné zvládnout i bez předchozího hudebního vzdělání a přípravy (Friedlová, 2020, s. 17).

Základními prostředky jsou:

1. Hra na tělo
2. Hlas a zpěv
3. Hra na nástroj
4. Reprodukovaná hudba

Základními metodami jsou:

1. Hudební improvizace
2. Hudební interpretace
3. Kompozice
4. Poslech hudby

Po odeznění hudebního prožitku je třeba vytvořit bezpečné prostředí pro sdílení a naslouchání. Společná reflexe by měla vést k novému pochopení a podporovat otevřenost účastníků ke vnímání, názorům a postojům.

Je důležité přinášet do ní dialogické prvky a pokud je to možné, vést ji k souvislostem s vlastním prožíváním, cítěním a myšlením (Friedlová, 2020, s.18).

Muzikofiletika, stejně jako muzikoterapie, klade velké nároky na vedoucího (lektora) po stránce hudební i osobnostní. Lektor by měl být vybaven mnoha hudebními dovednostmi jako je hra na nástroje, schopnost používat hlas a zpěv, a také pohyb a tanec. Měl by být schopen využívat metody užívané v muzikoterapii, mít k dispozici široký repertoár nahrávek, technik, cvičení atd.

Jeho osobnost by měla být otevřená a empatická, směřující k osobnímu růstu. Také by měl být schopen udržet nabízené aktivity i celý proces ve výchovném (neterapeutickém) poli (Počtová, 2015, s. 336).

Muzikofiletika nabízí širokou škálu využití. Může se uplatnit ve školském a sociálním sektoru. Programy mohou být realizovány jako časově omezené bloky nebo mohou být

zapojeny mezi další činnosti pro všechny věkové kategorie, od nejmenších dětí až po seniory (Friedlová, 2020, s. 25).

Muzikofiletika využívá inspiraci muzikoterapií ve výchovně-vzdělávacím procesu se zaměřením do oblasti osobnostního a sociálního rozvoje a obohacuje tak účastníky na různých úrovních bytí (Počtová, 2015, s.336).

V České republice se jejímu rozvoji v oblasti teoretické i praktické věnují především Svatava Drlíčková, Martina Friedlová, Lenka Počtová a Jana Weber.

1.4 Shrnutí

V úvodní kapitole byly představeny hlavní oblasti, ze kterých projekt čerpá. Metoda sociální práce se skupinou, i když stále nedostatečně využívaná v praxi, má jistě velký potenciál. Malá sociální skupina může být charakterizována jako „*sdružení dvou nebo více osob, které mají některé společné cíle, vytvářejí společné normy a mají vzájemnou závislost sociálních rolí*“ (Trpišovská, Vacínová, 2007, s. 40).

Pro práci se skupinou sociální práce získává zdroje především z oblasti vývojové psychologie, sociální psychologie, psychoterapie, sociologie a v případě dětské skupiny i ze sociální pedagogiky a speciální pedagogiky.

Je zde možné využít širokou škálu metod, záleží na preferencích sociálního pracovníka a na potřebách cílové skupiny.

Muzikoterapie je oborem, který se dlouhodobě rozvíjí na poli sociální práce v České republice s různými cílovými skupinami. V některých sociálních službách či zařízeních je muzikoterapie pravidelně využívána a přináší dobré výsledky, jako např. v Centru služeb Tloskov zahrnujícím pět sociálních služeb⁸.

Oproti tomu muzikofiletika se teprve postupně dostává do oblasti školské a sociální. Své metody a techniky čerpá z muzikoterapie, která jí poskytuje „hudební základnu“, využívá její metody a techniky. Muzikoterapie je primárně především terapií (ve smyslu užším, léčebném), její cíle jsou terapeutické. Tzn., že terapeut by měl být vzdělaný v oblasti psychologie (psychoterapie) a znát všechny podstatné informace o klientovi, aby poskytoval individuální či skupinovou muzikoterapii „na míru“, a to ve smyslu zmírnit či pomoci vyřešit klientovy obtíže.

⁸ TMEJOVÁ, Alena. 2017. *Centrum sociálních služeb Tloskov v kontextu historie a současnosti evropské muzikoterapie*. Hradec Králové (bakalářská práce). Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Hudební katedra.

Cílem muzikofiletiky je „učit se něčemu“ s pomocí hudebního vyjádření. Metoda může být využívána osobami s pedagogickým vzděláním, které chtějí přinést obohacující prvky a postupy do výuky či výchovy. Důležitým aspektem je zde reflexe, která má být momentem přinášejícím nový vhled a posun kupředu. U muzikoterapie ji lze v některých případech také zařadit, ale není nutná, mnohdy ani potřebná.

Výborným prostředkem k seznámení se s muzikofiletikou je kniha Martiny Friedlové nazvaná Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce představující vše důležité v této oblasti včetně praktických ukázek technik.⁹

Ojedinelou publikací je také kniha Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi od přední osobnosti české muzikoterapie Zdeňka Šimanovského. Aktivita uvedená v knize jsou zdrojem realizovaného projektu.¹⁰

⁹ <https://imuza.upol.cz/publikace/Friedlova-Muzikofileticke.pdf>

¹⁰ ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. 2011. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-928-6.

2 METODY EVALUACE

Následující část práce se zabývá metodologií výzkumu. Objasňuje postupy a metody, které jsou ve výzkumu použity a vysvětluje, proč byly zvoleny.

2.1 Kvalitativní strategie

Kvalitativní výzkum je výzkumem využívajícím kvalitativní metody pro popis, analýzu a interpretaci. Zkoumá fenomény, které jsou často jedinečné a neopakovatelné (Miovský, 2006, str. 17). Kvalitativní výzkum se zaměřuje na málo známé skutečnosti a chce je zkoumat do hloubky (Kajanová, Dvořáčková, Stránský, 2017, str. 81).

Kvalitativní strategie byla zvolena v souvislosti s nedostatkem informací ze skupinové praxe s danou cílovou skupinou, navíc byla skupina dětí předem neznámá, a stejně tak prostředí, ve kterém měl být projekt realizován. Proto byl součástí plánu také předvýzkum, který je nutné provádět v případech, kdy výzkumník naráží při přípravě na nedostatek informací (Miovský, 2006, str. 29).

Cílem předvýzkumu bylo zmapovat prostředí, seznámit se s dětmi, vybrat účastníky výsledné skupiny a vytvořit si představu o tom, co je a není reálné. Na základě předvýzkumu byla zvolena také konkrétní sociální dovednost, jejíž rozvoj byl primárně podporován prostřednictvím aktivit, jakožto cíl projektu pro danou skupinu. Kvalitativní strategie dává možnost vyhodnocovat spoustu věcí až v průběhu výzkumu a reagovat tak na aktuální dění.

Metodou pro sběr dat bylo zvoleno pozorování, které patří mezi důležité zdroje informací, protože skrze pozorování jsou získávána data z „první ruky“ (Hendl, Remr, 2017, str. 121).

Z hlediska účasti se jednalo o pozorování zúčastněné, kdy se pozorovatel stává součástí jevů a interakcí, které pozoruje. Tato situace nabízí kvalitní vhled do dané problematiky s množstvím detailů, na druhou stranu tato forma pozorování klade velké nároky na osobnost výzkumníka, jeho sociální a komunikační dovednosti (Miovský, 2006, str. 152).

Z hlediska sledování jevů bylo zvoleno nestrukturované pozorování zaznamenané formu terénní zprávy. Je prováděno způsobem, kdy nezaznamenáváme v dané situaci vše, ale jen to, co je důležité pro cíl pozorování. Závěrem je pozorování doplněno o komentář pozorujícího, dochází tudíž k vlastní interpretaci jevů (Gavora, 2010, s. 192).

Poněvadž autorka byla nejen v roli výzkumníka, ale také v roli vedoucího kurzu, nebyla zde možnost zaznamenávat data do písemné podoby v průběhu jednotlivých setkání.

Byl vytvořen záznamový arch, do něhož byly informace později doplňovány. Formu archu si navrhuje každý výzkumník sám, dle vlastních potřeb (Miovský 2006, str. 204):

ZÁZNAMOVÝ ARCH
Datum setkání:
Délka setkání:
Účastníci:
Průběh setkání:
Problematické oblasti:
Reflexe setkání:
Sebereflexe vedoucího skupiny:

Tabulka 2 Záznamový arch vzor

Kvalitativní data byla fixována pomocí audiozáznamu na digitální nahrávač z důvodu zachování autentičnosti dat a komplexnosti záznamu (Miovský 2006, str. 197).

Druhý audiozáznam byl pořizován bezprostředně po každém ukončeném setkání a obsahuje souhrn všeho podstatného, co se při setkání dělo a další postřehy z pozorování. Později byly obě nahrávky pouštěny a řečené informace zaznamenávány do záznamového archu.

Výsledná data byla zpracovávána s půlročním odstupem od provedení výzkumu, díky čemuž vzniknul další prostor přemýšlet komplexněji o skutečnostech, které z nahrávek a textu vyplynuly, s větším odstupem bylo možno přemítat o závěrech a doporučeních. Tento odstup by mohl být okolností vnášející větší validitu do výzkumu.

2.1.1 Evaluace

Evaluace je široce používaným typem výzkumu, jehož cílem je posouzení intervence či programů, a to na základě empirických dat a z nich odvozených tvrzení (Hendl 2005, str. 39). V závislosti na účelu evaluace se rozlišuje evaluace formativní a sumativní. V tomto případě byla zvolena evaluace formativní, poněvadž jejím základním úkolem je posouzení toho, jak může být stávající program vylepšen (Hendl 2005, str. 293). Zaměřuje na způsob, jakým je navržený projekt realizován, zda v souladu s původním záměrem nebo zda se od tohoto záměru odchyluje. Cílem je pružně reagovat na dané

podmínky a praxi a adekvátně upravovat program v průběhu samotné realizace. Pružnost, přiměřenost a originalita by zde měly být ústředními kategoriemi (Miovský 2006, str. 117). Výsledky takto pojaté evaluace přináší zpětnou vazbu, která může být využita pro nasměrování rozběhnutých intervencí nebo pro návrhy nových opatření v dané oblasti (Hendl, Remr 2017, str.275).

Cílem projektu je ukázat, jakým způsobem je možné využít hudbu při práci se skupinou s dětmi z dětského domova, a to prostřednictvím navrženého projektu zahrnujícího celkem osm setkání. Postupnou evaluací každého setkání by mělo dojít k navržení výsledného tvaru tak, aby vyhovoval zvoleným cílům a dané skupině. Pro evaluaci jsou zvoleny následující otázky a podotázky:

EVALUACE
<p>1. Jak reaguje skupina dětí? Jak probíhá komunikace se skupinou a mezi jednotlivými účastníky? Projevuje skupina zájem či nezájem ohledně nabízených aktivit? Jsou děti schopny pracovat ve skupině?</p>
<p>2. Daří se naplňovat plán setkání? Daří se zvládat všechny aktivity, které jsou naplánovány? Odpovídá reálná délka plánované délce setkání? Bylo setkání přínosné vzhledem k cíli setkání?</p>
<p>3. Co funguje? O které aktivity děti jeví viditelný zájem? Ve kterých chvílích je ve skupině dobrá atmosféra a práce se daří?</p>
<p>4. Co nepodporuje práci se skupinou a zdárný vývoj setkání? Kdy nastávají problematické situace? Které aktivity se nedaří?</p>
<p>Závěr:</p>

Tabulka 3 Evaluace vzor

2.1.2 Etické aspekty

Poněvadž výzkum probíhal se skupinou mladších dětí, souhlas s účastí ve výzkumu byl získán ústní formou od vedení dětského domova, které bylo informováno o všech skutečnostech týkajících se průběhu výzkumu. Bylo zevrubně popsáno, co bude náplní projektu, a také byla zmíněna skutečnost, že jednotlivá setkání budou nahrávána a přístup k nim bude mít pouze autorka práce.

Vedení bylo seznámeno s principem anonymity uplatněným ve výzkumu, a bylo ujištěno, že jména dětí ani název dětského domova nebudou nikde v textu figurovat.

3 PROJEKT

Následující kapitola zahrnuje všechny informace, které souvisí s projektem. Postupně je představena cílová skupina a zvolený cíl, následuje popis náplně projektu. Poslední a nejrozsáhlejší kapitola seznamuje s průběhem projektu a předkládá evaluaci jednotlivých setkání.

3.1 Cílová skupina

Cílovou skupinou projektu je skupina dětí z dětského domova.

Dětský domov je institucí spadající mezi školská zařízení na základě Zákona 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. Dle §12 pečuje dětský domov o děti dle individuálních potřeb a ve vztahu k nim plní výchovné, vzdělávací a sociální úkoly.

Účelem dětského domova je zajišťovat péči dětem s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování.

Mohou zde být umístěny děti od 3 do 18 let (v případě přípravy na budoucí povolání nejvýše do 26 let), popř. nezletilé matky s dětmi. Základní organizační jednotkou je rodinná skupina čítající pět až osm dětí, v souvislosti s jejich mentální a zdravotní úrovní, přičemž sourozenci se zpravidla umísťují do stejné skupiny (Jedlička, 2015, s.398).

Výchovná zařízení mají plnit cíle, které vychází z potřeb klientů, zaměřit se na plnění funkcí od výchovně-vzdělávací, socializační a intervenční až po funkci poradenskou, ošetrovatelskou, terapeutickou, preventivní, zábavnou a relaxační (Čábalová, 2011, s. 209).

V případě dětského domova je zřejmé, že budou převažovat funkce, které mají suplovat rodinu, tzn. že ve větší míře bude převažovat funkce pečovatelská, výchovná a rekreační (Kraus, 2008, s.104).

Zákon č. 109/ 2002 Sb. a vyhláška 439/ 2006 Sb. ukládají dětskému domovu povinnost vypracovávat dokumentaci vztahující se k Programu rozvoje osobnosti.

Pověřený pedagogický pracovník po příchodu dítěte do dětského domova s dalšími zaměstnanci zpracuje plán dítěte na základě komplexní diagnostické zprávy z psychologického, etopedického a speciálně pedagogického vyšetření, a v neposlední řadě i ze samotného pozorování dítěte.

Poté je zpracován individuální plán rozvoje osobnosti konkrétního dítěte, který je závazným dokumentem k naplňování předem stanovených cílů. Individuální plán obsahuje výchovné oblasti a vytyčené osobní cíle dítěte.

Zaznamenávají se zde úrovně jednotlivých stránek osobnosti, dovednosti dítěte, schopnosti, záliby, ale i zájmy ve volnočasových aktivitách či účast v programech a kroužcích. V plánu jsou formulovány jednotlivé kroky, které vedou k naplnění osobního cíle dítěte. Plán vychází z aktuálních dovedností a možností dítěte a je orientován směrem k praktickému životu a soběstačnosti (Zlámalová, 2010, s. 39).

3.1.1 Děti v období mladšího školního věku a jejich potřeby

Mladší školní věk bývá nejčastěji vymezován obdobím mezi šestým a jedenáctým rokem života. Jeho nástup je spojován se vstupem do školních lavic a ukončen je nástupem puberty.

Ze socializačního hlediska je nejdůležitějším aktem vstup do školy. Dítě se dostává z primárního vlivu rodiny a začíná jej více ovlivňovat instituce. Toto období je další fází přípravy na život ve společnosti. Rozvíjejí se vztahy s lidmi mimo vlastní rodinu, především s učiteli a vrstevníky. Dítě si začíná intenzivně uvědomovat vlastní osobnost a srovnává se s ostatními. Je pro něj důležité hodnocení učitelů, rodičů i vrstevníků. Hlavním typem činnosti je v tomto věku učení. Pokračuje vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace.

Dítě má již zvnitřněny základní normy sociálního chování a hodnoty. Postupně se morálka dítěte osamostatňuje a zhruba kolem osmého roku se dítě stává méně závislé na hodnocení dospělých, protože již dovede hodnotit samostatně (Langmeier, Krejčířová, 2006, s.130-136).

Důležitou součástí identity dítěte je rodina. Ta funguje jako emoční zázemí a opora, která stále uspokojuje většinu jeho potřeb. Vztahy dítěte k rodičům jsou v této době silné, nejdůležitější podmínkou funkčního vztahu je sdílení života a trvalá přítomnost rodičů. Rodiče přispívají k naplnění potřeby smysluplného učení a jsou reálným modelem, ke kterému se dítě snaží přiblížit, jsou mu vzorem pro budoucí život.

Od 10. roku začíná vliv rodičů klesat a zásadní vliv přebírá skupina vrstevníků, která se stává základním faktorem socializace. Vrstevnické skupiny bývají v tomto věku homogenní dle pohlaví a nejčastěji vznikají v rámci třídy. Kontakty s vrstevníky umožňují dítěti rozvoj nových kompetencí a specifických rysů osobnosti.

Dítě se stává členem skupiny, učí se přijmout pravidla a skupinové normy, prosazovat se. Prostřednictvím vrstevnické skupiny se učí dovednostem sociální interakce, spolupráci, solidaritě, sebeovládání, způsobům komunikace a zvládání různých rolí (Vágnerová 2012, s. 292-299).

Dle Eriksonovy vývojové teorie osobnosti se děti mladšího školního věku nachází v období, kdy řeší konflikt mezi snaživostí a méněcenností. Dítě přechází od hraní k produktivnějším činnostem, které vyžadují určité dovednosti a správné používání nástrojů. Úspěch u dítěte vyvolává radost, selhání pocit méněcennosti.

Toto období je obdobím získávání kompetencí a pokud se dítěti podaří být úspěšným, může vkročit do dalšího stadia vývoje. V opačném případě nastává duševní vývojová stagnace (Drápela, 2008, s.69).

Komentář:

Jak je zmíněno výše, období mladšího školního věku je pro dítě obdobím, kdy hraje stále ještě zásadní roli rodina dítěte, která mu pomáhá naplňovat jeho potřeby. Až kolem desátého roku tuto roli přebírá vrstevnická skupina.

Děti z dětských domovů patří do skupiny tzv. ohrožených dětí. Děti, jejichž příznivý vývoj a výchova jsou narušeny nebo ohroženy z různých důvodů. Socializační proces u nich probíhá obtížněji než u jejich vrstevníků. Zatímco ostatní děti získávají potřebné návyky a dovednosti ve svých rodinách, jakožto primární a zásadní socializační skupině, děti z dětských domovů často nikdy součástí rodiny nebyli.

Někteří znají pouze ústavní výchovu, jiní byli z různých důvodů odebráni z nefunkčních rodin. Děti s sebou mohou nést poruchy vztahové vazby, traumata, nefunkční vzorce chování, duševní onemocnění apod. a v extrémních případech mohou trpět psychickou deprivací způsobenou dlouhodobým nenaplňováním potřeb.

Je důležité poskytnout této skupině dostatečnou pozornost, co nejvíce příležitostí k osobnostnímu a sociálnímu růstu a podpořit tak začlenění dětí z dětských domovů do společnosti. Jak uvádí Šauerová (2011, s. 9), rozvoj osobnosti jedince musí stát v popředí zájmu každé výchovné instituce, zvláště v situaci nestandardních výchovných podmínek: *„Je nezbytné, aby dětem, které nevyrostají v podmínkách zdravé rodiny, byla věnována pečlivá pozornost v oblasti rozvoje cílených osobnostních kompetencí. Je nutné klást důraz na ty složky osobnostního rozvoje, které mohou vzhledem ke konkrétní situaci konkrétního jedince být kritickým momentem, ohrožením pro jeho další osobnostní a sociální vývoj. V rámci péče je nezbytné podporovat ty oblasti, které budou působit jako*

určitá forma prevence sociální izolace, sociální exkluze a prevence vzniku rizikových forem chování v dalším vývoji jedince.“

Dětský domov, jakožto školské zařízení, se zaměřuje na výchovně-vzdělávací aspekty. Možným nebezpečím zde proto může být upřednostňování vzdělávacích potřeb na úkor psychosociálních potřeb dítěte (Matoušek, 2020, s.157).

3.1.2 Výběr skupiny a její složení

Skrze email byly osloveny dva dětské domovy. Email obsahoval stručný popis autorčiny osoby a nabídku k zapojení se do realizace projektu. Jeden dětský domov na email nereagoval, ze druhého přišla kladná odpověď. Následovala telefonická domluva se zástupkyní domova, během níž vyvstalo, že domov má k dispozici prostor, ve kterém může projekt proběhnout a předběžně byl domluven konkrétní den v týdnu, kdy by byla setkání realizována (byl domluven i termín osobní návštěvy, která se vzhledem k epidemiologické situaci nakonec neuskutečnila). Dalším bodem rozhovoru byl požadavek na doporučení dětí mladšího školního věku, které by se mohly projektu zúčastnit.

O pár dní později byl emailem zaslán následující seznam dětí:

	5	6	7	8	9	10	11	POČET
	LET	LET	LET	LET	LET	LET	LET	DĚTÍ
DÍVKY		1			2	1		4
CHLAPCI	1		2		1		1	5
CELKEM	2		3		3		1	9

Tabulka 4 Účastníci předvýzkumu

Po prvním setkání naplánovaném jako předvýzkum, byla skupinka zredukována na počet pěti dětí, aby bylo možné se skupinkou pracovat, protože v daném počtu a složení byla práce se skupinou nereálná.

	5 LET	6 LET	7 LET	8 LET	9 LET	10 LET	POČET DĚTÍ
DÍVKY					2	1	3
CHLAPCI			1		1		2
CELKEM			1		3	1	5

Tabulka 5 Výsledná skupina

Složení skupiny nakonec muselo být ještě jednou nepředpokládaně obměněno před třetím setkáním. Starší z chlapců nebyl v domově přítomen před začátkem setkání a vychovatelky nevěděly, kde se nachází, prý „šel asi ven a nebere telefon“. Na chodbě stála dívka, která se účastnila prvního setkání, ale do skupiny nebyla vybrána z důvodu nízkého věku. Ptala se, zda se může přidat ke skupině. Došlo tedy k přehodnocení skupiny a dívka byla vyměněna za chlapce.

Výsledná skupina se tudíž ustálila až od třetího setkání:

	5 LET	6 LET	7 LET	8 LET	9 LET	10 LET	POČET DĚTÍ
DÍVKY		1			2	1	4
CHLAPCI			1				1
CELKEM		1	1		2	1	5

Tabulka 6 Výsledná skupina s výměnou účastníka

Z počtu pěti účastníků tři účastníci absolvovali všechna setkání a zbylí dva účastníci absolvovali sedm setkání z osmi. Čtyři účastníci byli romského etnika. Vzhledem k neumožnění nahlédnutí do dokumentů, které se týkají dětí a absenci obsáhlejší konzultace se zaměstnanci dětského domova, bylo nutností vyžádat si alespoň několik informací o dětech ve skupině, pro rámcový přehled. Následující informace byly uvedeny vychovatelkami:

	POHLAVÍ	VĚK	DÉLKA POBYTU V DD	PŘEDEŠLÝ POBYT	CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE	PROBLÉMOVÉ OBLASTI
ÚČASTNÍK 1	dívka	6	2 roky	zařízení	extrovertní, zvědavá, chytrá	svéhlavost, časté trucování

ÚČASTNÍK 2	chlapec	7	2 roky	zařízení	extrovertní, pohybově nadaný	výrazný temperament
ÚČASTNÍK 3	dívka	9	2 roky	zařízení	extrovertní, hudebně nadaná, ráda pomáhá ostatním	nespecifikováno
ÚČASTNÍK 4	dívka	9	4 roky	zařízení	extrovertní, pohybově nadaná	výbušnost, vzdorovitost, psychiatrická diagnóza
ÚČASTNÍK 5	dívka	10	2 roky	rodina	klidná, ráda pomáhá	snaha o stálé upoutávání pozornosti, psychiatrická diagnóza

Tabulka 7 Charakteristika účastníků

Z uvedených informací vyplývá, že ve skupině převažují dívky, průměrný věk je osm let a většina dětí přišla do dětského domova z jiného zařízení. V domově není nikdo „nováčkem“, děti zde pobývají převážně dva roky, navíc sdílely i předchozí zařízení, takže je zde předpoklad, že se účastníci skupiny znají velmi dobře.

3.2. Cíl

Záměrem projektu bylo podpořit rozvoj sociálních dovedností u skupiny dětí z dětského domova, a to prostřednictvím práce se skupinou a vhodně vybranými aktivitami. Termíny sociální dovednost a sociální kompetence se v odborné literatuře překrývají. Sociální kompetence může být vymezena jako „...určitá obratnost, povolnost či kvalifikovanost v oblasti interpersonálního styku. Lze ji chápat jako přiměřené zvládnutí sociální reality, a to jak v práci, tak i v životě.“ (Jarošová a kol., 2005, s.9).

Na základě předvýzkumu byl cíl blíže vymezen na **podporu sociálních dovedností pro kooperaci**.

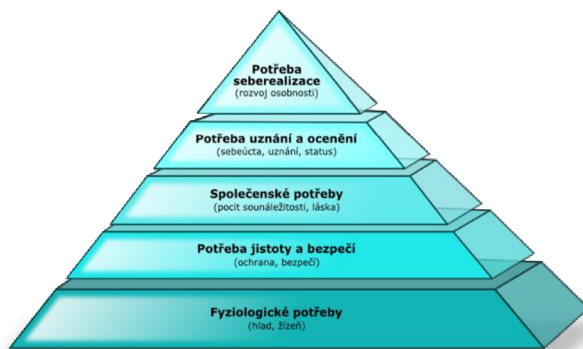
Tento termín zahrnuje seberegulaci v situaci nesouhlasu či odporu, dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé, dále respektující komunikaci, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny (RVP ZV, 2016, s. 128).

Kooperaci či kooperativní chování lze chápat jako „...připravenost a schopnost jedince podílet se aktivně a zodpovědně na skupinových pracovních procesech, tzn. poskytovat své vědomosti, být vsřícný k ostatním a respektovat jejich představy a názory, dodržovat

dohodnutá „pravidla hry“ a neztráct ze zřetele společný cíl.“ (Belz a Siegrist, 2001, s. 185).

Cíl teoreticky spadá pod oblast tzv. Osobnostní a sociální výchovy (OSV). Jde o obor zaměřený na rozvíjení dovedností pro život se sebou i s ostatními lidmi, který svými cíli směřuje do oblasti osobnostních a sociálních životních dovedností. Je rovněž systémem všeobecné primární péče. Konečným cílem je naučit jedince takovému chování, které mu zajistí dosažitelnou míru osobní integrity a chování, které ho nepoškozuje, ale naopak mu prospívá (Valenta, 2015, s. 310).

Pyramida potřeb psychologa Abrahama Maslowa je hierarchií pěti základních potřeb, jejichž naplněním člověk zcela rozvíjí svůj potenciál. Naplnění níže uvedených potřeb v pyramidě je předpokladem pro otevření se potřebám „vyšším“. Při naplnění všech potřeb je jedinec schopen sebeaktualizace, může žít radostný a spokojený život a rozvíjet svůj potenciál v souladu se svým okolím a společností, která mu růst umožňuje.



Obrázek 1 Maslowova pyramida potřeb
zdroj: <https://prezentace.halek.info/MRKTG-P10/05/07>

Před dětskými domovy stojí nelehký úkol, a to, aby přes zajišťování velkého množství „praktických záležitostí“, zvládaly poskytnout dětem i podporu v psychosociální oblasti, ať už vlastními silami nebo s pomocí dalších odborníků, tak, aby byly naplňovány potřeby dětí s přihlédnutím k jejich individualitě. Jak hudba, tak i práce se skupinou má potenciál odemykat bránu k zakoušení „vyšších“ potřeb a podpořit růst jedince.

3.3 Náplň projektu

Náplň jednotlivých setkání byla vždy připravována před každým setkáním v návaznosti na evaluaci, přičemž záměrem bylo držet se po celý průběh projektu následující struktury setkání:

1. Přivítání
2. Hry a aktivity (rozehřívací aktivita/náročnější aktivita)
3. Relaxace
4. Reflexe
5. Závěr

Zde jsou uvedeny prostředky a metody využívané v projektu:

Prostředky:

1. Hlas a zpěv
2. Hra na nástroj
3. Reprodukovaná hudba (i ve spojení s pohybem, relaxací, malováním...)

Metody:

1. Hudební improvizace
2. Hudební interpretace
3. Poslech hudby

Forma provádění aktivit byla individuální, párová nebo skupinová (hromadná), přičemž důraz byl kladen na aktivity ve formě skupinové.

Z technik byly používány následující improvizční techniky¹¹:

1. Imitování

Vedoucí nebo skupina reprodukuje protagonistův projev či reakci těsně po tom, co byla prezentována (rytmus, melodie, pohyb, výraz tváře atd).

2. Synchronizování

Vedoucí či skupina se přizpůsobují protagonistovi a provádí stejnou aktivitu ve stejném čase (stejný pohyb, rytmus, nálada, stupeň energie).

3. Modelování

Vedoucí či účastník představí nějakou aktivitu (pohyb, hudební motiv), kterou mohou ostatní imitovat.

4. Ustupování

Po tom, co vedoucí skupiny hraje v improvizaci vedoucí roli, přenechá vedení účastníkovi ze skupiny.

5. Symbolizování

Vedoucí či účastník symbolizuje krátkým motivem životní situaci (osoby, události,

¹¹ https://is.jabok.cz/el/jabok/zima2017/V5731/um/Techniky_improvizace.pdf

pocity).

6. Rytmické kotvení

Vedoucí či účastník udržuje základní tempo jako základ pro klientovu (skupinovou) improvizaci.

7. Hraní rolí

Vedoucí skupiny motivuje klienta či protagonisty ke střídání různých rolí v rámci dvojice či skupiny (dominantní, partnerská, spolupracující či role dirigenta, hráče, posluchače).

V první půli projektu byl pro vlastní potřebu v rámci přípravy na setkání vytvořen podrobnější plán, zde je ukázka prvního plánu, jehož obsah je propojen s tematikou svátku Tří Králů:

Plán setkání 1
Cíl setkání: seznámit se se skupinou, zjistit otevřenost skupiny vůči hudebním podnětům, pozorovat interakce ve skupině a jednotlivé účastníky
Plán setkání: <ol style="list-style-type: none">1. Seznámení, zásady setkávání, úvodní povídání o hudbě2. Seznámení s hudebními nástroji (hádky – zvuk nástrojů)3. Příběh Tří Králů:<ol style="list-style-type: none">a. cesta Králů (zpěv a doprovod písně My tři Králové jdeme k vám-možnost zapojit hru)b. volání na hvězdu – improvizace (individuální zpěv nebo hra na nástroj, ostatní dělají ozvěnu-opakují nápad)c. písečná bouře – práce se zvukovou hladinoud. nalezení Betléma (ukolébavka, kolébání děťátka ve skupině na plachtě)4. Relaxace se šátky5. Stručná reflexe (slovo, dojem...)6. Ukončení a naladění se na další setkání

Tabulka 8 Plán setkání

3.3.1 Prostředí a pomůcky

Jednotlivá setkání se odehrávala v místnosti, kterou dětský domov využívá jako obývací pokoj. Místnost byla velká zhruba 30m², takže zde byl prostor i pro pohybové aktivity.

V rohu pokoje stál televizor a sedací souprava, která byla dětmi během setkání využívána. V místnosti stál klavír, sice v dosti špatném stavu, nicméně byl několikrát využit. Autorčiným původním záměrem bylo častější využití klavíru během projektu, nicméně vzhledem k realitě a dvojroli výzkumníka a vedoucího kurzu nebylo možné klavír více zapojit z důvodu soustředěného pozorování.

Pro děti byla připravena sada nástrojů, přičemž některé z nich byly autorky, ostatní byly zapůjčeny ze Základní umělecké školy, kde autorka působila. Jednalo se o bubínky (6ks), rolničky (4 ks), činely (2 ks), rumba koule (2 ks), vajíčka (2 ks) paličky (3 ks) a xylofon (1 ks).



Obrázek 2 Orffovy nástroje
Zdroj: vlastní foto

Dalšími připravenými pomůckami byly šátky, papír, tužky, polštář a deka, během projektu byl využíván notebook, který byl propojen s reproduktorem a v případě potřeby z něj byly pouštěny hudební nahrávky.

Během projektu zazněly následující nahrávky:

Bach, Johann Sebastian: Air

Debussy, Claude: Goolliwog's cake walk (Children's Corner)

Folklorní romská hudba

Ježek, Jaroslav: Bugatti Step

Mozart, Wolfgang Amadeus: Symfonie g moll, op. 40, 1.věta

Stelar, Parov: Booty swing

Vivaldi, Antonio: Čtvero ročních období

3.3.2 Seznam aktivit

Pro většinu aktivit je společným jmenovatelem hra. Období mladšího školního věku je provázeno hrou stejně jako učením. „*Pro zdravý vývoj osobnosti je hra i ve školním věku nezbytná a mají pro ni být vytvořeny podmínky. Formy hry školáka jsou sice podobné jako v období předchozím, ale její projevy jsou bohatší a diferencovanější.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 137).

Níže jsou popsány hlavní aktivity programu. Většina aktivit je uvedena v knize Zdeňka Šimanovského Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi, některé pod jinými názvy. Zvolené aktivity podporují mj. i osobnostní a sociální rozvoj, podporují rozvoj spolupráce ve skupině.

1. Hra na domorodce

Forma: skupinová

Popis: účastníci stojí v kruhu a společně vydupávají stejné metrum. Ten, kdo vstoupí do kruhu, přednese svůj nápad, ať už rytmický, či melodicko-rytmický. Ostatní nápad zopakují. Dopředu se skupina domluví, zda bude přednesen jeden nápad nebo bude možné v kruhu strávit libovolně dlouhou dobu a přicházet s novými nápady nebo např. nápad dále rozvíjet. Je zde možné využít hlas, nástroje, či kombinaci obojího.

Cíl: spolupráce ve skupině, podpora jednotlivce

Indikátor splnění: skupina udržuje metrum a jednotliví účastníci přichází s nápady. Skupina tyto nápady pozitivně vítá a má snahu je imitovat.

2. Hra na dirigenta

Forma: skupinová

Popis: každý účastník (popř. i vedoucí) si zvolí svou úlohu v kapele. Někteří budou hrát na nástroje, jiní mohou zpívat či tvořit publikum a zvolený účastník bude dirigentem. Dirigent řídí kapelu svými gesty (gesta se předem ukáží a vysvětlí, je možné vymýšlet gesta společně s dětmi). Během aktivity je možné vybízet k sólovému hraní jednotlivé hráče (zpěváky) nebo vybízet skupiny (hráčů, zpěváků) apod... Hudbu je možné

zesilovat, zeslabovat, zrychlovat, zpomalovat apod. Ideálně by účastníci měli střídat své pozice v kapele.

Cíl: spolupráce, zvládnutí výměny rolí (dirigent ve vůdčí roli oproti ostatním)

Indikátor splnění: členové kapely se snaží vytvářet hudbu společně, vnímají ostatní účastníky a jsou schopni reagovat na dirigentovy pokyny. Jsou ochotni opouštět roli dirigenta, popř. měnit pozice v kapele (není to však podmínkou, pokud se někdo necítí komfortně např. při zpěvu, může po celou dobu hrát na nástroj).

3. Hry s písní

Forma: skupinová

Popis: skupina sedí či stojí v kruhu nebo v řadě. Zvolí si libovolnou píseň, kterou si zazpívá a následně s ní zachází tak, že jednotliví účastníci zpívají z písně pouze slabiky, slovo nebo verš a pokračování písně předávají sousedovi (je možné i doprovázet např. paličkami apod....). Další variantou je např. změna všech samohlásek v písni na jednu totožnou, např. na písmeno A (Když jsem husy pásala: Kdaž jsem hasa pásala...).

Cíl: spolupráce, trénink soustředění a pohotovosti

Indikátor splnění: skupině se daří navazovat text písně, účastníci se snaží vnímat ostatní, čekají, až na ně přijde řada.

4. Hra s příběhem

Forma: individuální, skupinová

Popis: vedoucí přednáší příběh, který si vymyslí. Příběh se může odehrávat v libovolném prostředí, např. v přírodě, na hradě, v jeskyni apod. Vedoucí skupiny popisuje, co se v příběhu děje a skupina reaguje na dané podněty buď pohybem (tancem), pantomimou, doprovodem nástrojů či hlasovým projevem. Pro začátek je dobré vybrat pouze jednu variantu a příběh vyprávět vícekrát s tím, že si skupina může vyzkoušet různé varianty, popř. je na základě domluvy později kombinovat.

Cíl: naslouchání, fantazie, kreativita

Indikátor splnění: skupina vnímá mluvené slovo a přiměřeně reaguje na podněty, které dostává a vzájemně tak dotváří atmosféru daného příběhu, nebojí se projevit a přinášet nápady.

5. Relaxace se šátkem

Forma: párová

Popis: skupina se rozdělí do dvojic a každá dvojice obdrží šátek. Jeden ze dvojice si lehne na koberec (podložku) a zavře oči. Druhý kolem něj tančí za doprovodu hudby, a přitom se jej dotýká šátkem. Po nějaké době si role vymění.

Cíl: zklidnění, reflexe prožitku

Indikátor splnění: skupina při aktivitě udržuje klid. Tanečníci improvizují na hudbu a druhý z páru relaxuje se zavřenýma očima na zemi. Po aktivitě si skupina povídá o svých pocitech, tzn. jak jim bylo při relaxaci (co se jim honilo v hlavě, zda jim bylo příjemně/nepříjemně apod...).

6. Zrcadla

Forma: párová, skupinová

Popis: účastníci vytvoří dvojice, přičemž jeden z dvojice reaguje na hudbu improvizovaným tancem, druhý jej pozoruje a snaží se přesně napodobit jeho pohyby. Po domluveném signálu si role vymění. Skupinovou variantou je tanec v kruhu, kdy členové skupiny napodobují jedince uprostřed kruhu.

Cíl: empatie, komunikace, rozvoj fantazie a pohybové složky

Indikátor splnění: účastníci se navzájem vnímají buď v páru či uprostřed kruhu a snaží se napodobovat předváděné pohyby, jsou schopni střídat role „tvořícího“ a „imitujícího“.

7. Hra na toulavé noty

Forma: skupinová

Popis: účastníkům se zaváže oči šátkem. Vedoucí určí toho, kdo se stane „klíčem“. Klíč si sundá šátek a postaví se tiše do libovolného místa, kde bez hnutí stojí. Ostatní zastávají roli „not“. Po domluveném signálu začínají chodit po místnosti, něco si pobrukují a přitom hledají „klíč“. Ten stále mlčí a pokud jej někdo pozná (jediný nevydává zvuk), stoupne si vedle něj, sundá si šátek, mlčí a pozoruje ostatní. Hra končí ve chvíli, kdy se kolem klíče seskupí všechny „noty“.

Cíl: vnímavost vůči ostatním, zábava

Indikátor splnění: účastníci chápou svou roli ve hře a vydrží hledat „klíč“ se šátky na očích. Vnímají zvuky kolem sebe, a tak se jim podaří rozlišit klíč od not. Poté s ním společně utichnou.

8. Hra na vláčky

Forma: skupinky po dvou nebo třech

Popis: skupina se rozdělí na dvojice či trojice. Účastníci se chytanou v pase a vytvoří „lokomotivu“. Vláčky pak jezdí libovolně po místnosti za doprovodu rytmické hudby. Po chvíli první dva ze skupiny zavřou oči a poslední z trojice se stane „strojvedoucím“, který řídí celý vláček odzadu. První ve vláčku dá ruce před sebe jako nárazníky, aby se vyhnul případnému nárazu. Po chvíli se role v trojici prohodí, aby si každý vyzkoušel roli strojvedoucího.

Cíl: zahřátí se, uvolnění energie, spolupráce, důvěra

Indikátor splnění: strojvůdce vysílá rozkazy přes druhého hráče a ten jej posílá směrem k prvnímu. Trojice je tak schopná jezdit i se zavřenýma očima. Účastníci si mění roli strojvedoucího.

9. Hra na sovy

Forma: skupinová

Popis: skupina se rozestoupí libovolně po místnosti, se zavřenýma očima směrem ke zdi. Dle domluveného signálu vybere vedoucí skupiny jednoho účastníka, který zahouká do dlaní a snaží se co nejvíce pozměnit svůj hlas, aby nebyl poznán. Poté je vybrán jiný účastník, který hádá, o koho se jedná.

Cíl: zahřívací aktivita, zábava

Indikátor splnění: účastníci se zapojují do hry, reagují na domluvené signály a poznají, komu patří hlas „sovy“.

10. Hra na opice

Forma: skupinová

Popis: skupina se zformuje do řady a dopředu jde „hlavní opičák“. Improvizuje tanec na rytmickou nahrávku, ostatní stojí za ním a kopírují jeho pohyby. Ve chvíli, kdy se vůdčí opičák otočí, ostatní jej přestávají napodobovat a dělají „jakože nic“.

Cíl: empatie, zábava, uvolnění energie

Indikátor splnění: skupina napodobuje opičáka, účastníci jsou schopni předávat si vůdčí roli.

11. Hra na sochy

Forma: skupinová

Popis: celá skupina reaguje libovolným pohybem na reprodukovanou či hranou hudbu. Ve chvíli, kdy hudba přestane znít, skupina „ztuhne“ v sochy. Ve chvíli, kdy se hudba znovu rozezní, sochy zase ožívají.

Cíl: rozehrátí se, zábava

Indikátor splnění: skupina reaguje pohybem na hudbu a zaznamená pauzy, během nichž ustane s pohybem.

12. Hudební schovávaná

Forma: skupinová

Popis: skupina si vybere libovolný předmět a jeden účastník jde za dveře. Mezitím se skupina domluví, kam daný předmět schová. Účastník za dveřmi se vrací a začne hledat předmět. Náповědou mu je zvuk nástrojů, popř. zpěv za doprovodu nástrojů. Čím je zvuk

intenzivnější, je hledající blíže předmětu, naopak zvuk ubývá v případě, že se hledající předmětu vzdaluje.

Cíl: zábava, spolupráce

Indikátor splnění: skupina spolupracuje na vytvoření odpovídající zvukové hladiny při hledání předmětu, takže je hledající schopen předmět nalézt.

13. Lavina

Forma: skupinová

Popis: vedoucí hry nebo účastník začne tleskat (nebo hrát) určitý rytmus. Udržuje stejné tempo a postupně se k němu po jednom přidávají ostatní (buď po kruhu nebo na základě domluveného signálu). Zvuk postupně narůstá a ve chvíli, kdy hrají všichni, vedoucí ukáže gesto a zvuk utichne. Po dalším gestu začnou hrát všichni současně a následuje opačný postup, kdy ze skupiny postupně ubývá vždy jeden hráč, až zbude pouze vedoucí skupiny (nebo účastník, který začal) se svým stálým rytmem.

Cíl: postřeh, spolupráce

Indikátor splnění: účastníci skupiny jsou schopni postupného zapojování se do Laviny a odpojování se v určitou dobu.

3.4 Realizace

V následující části práce je popsán průběh projektu a předložena evaluace jednotlivých setkání. Vsuvkou mezi jednotlivými setkáními je záznam z konzultace průběhu projektu se zkušenou lektorkou a psychologkou

3.4.1 První půle projektu

Zahájení kurzu bylo původně naplánováno na začátek listopadu roku 2020. Vládními opatřeními byl ale postupně omezován pohyb lidí a sociální kontakty v souvislosti s epidemií COVID-19, takže jsme po telefonické domluvě s vedením domova přesunuli první setkání na předvánoční termín, 21.12.2020.

Přijela jsem autem do dětského domova vzdáleného zhruba 40 km a paní vychovatelka mi po ohlášení jména a vysvětlení, co potřebuji, sdělila, že domov je uzavřen kvůli nákaze dětí COVIDEM-19, takže mě dovnitř nevpustí. Později jsem zjistila, že se mi v době přejezdu pokoušela dovolat zástupkyně domova. Jela jsem tedy domů a měla obavy, že se projekt, vzhledem k situaci, dost možná neuskuteční. Dětský domov byl následující

dva týdny uzavřen kvůli karanténě, a tak jsme přesunuli první setkání na 7.1. skrze telefonickou domluvu.

Když jsem stála 7.1.2021 u dveří domova, bylo mi oznámeno, že domov je opět v karanténě, ale zapomněli se mi ozvat. Vzhledem k předchozím skutečnostem už zřejmě vychovatelkám přišlo neslušné rušit setkání podruhé, takže mi nabídly, že do skupiny pošlou děti, které nejsou v „karanténní skupině“ (děti byly v domově děleny do tří skupin). Předala jsem vychovatelkám seznam dětí a ty mě informovaly, že z uvedených 9 dětí může přijít 7. Na tuto improvizaci jsem přistoupila, nechtěla jsem ztratit další čas, a navíc se výsledná skupina měla vytvořit až na základě prvního setkání. Projekt tedy mohl začít.

1. setkání

Plán předvýzkumu	
Datum:	7.1. 2021
Počet účastníků:	9
Aktivity:	představení Orffových nástrojů, aktivity spojené s tematikou svátku Tří Králů
Cíl setkání:	seznámení s dětmi, představení nástrojů, zmapování terénu
Délka setkání:	60 minut

Tabulka 9 Plán 1

ZÁZNAMOVÝ ARCH	
Předvýzkum	
Datum setkání:	7.1.2021
Délka setkání:	40 minut
Účastníci:	7
Průběh setkání:	jedna z vychovatelek mě zavedla do místnosti, kde jsem měla být s dětmi. Děti už čekaly a vychovatelka se zdržela na zahájení setkání. Nejdříve jsem vybalila nástroje a položila je doprostřed místnosti. Děti se na ně vrhly a začaly se s nimi seznamovat samy, takže jsem jim dala prostor a chvíli počkala. Představila jsem se a vysvětlila, proč s nimi chci pracovat a co od toho mohou očekávat. Poté jsem děti seznámila s pravidly setkávání a ukázala jim míček, který bude držet v ruce ten, kdo dostane slovo. Následně jsem děti vyzvala, aby se mi představily pomocí hry „Jak se jmenuješ“ za doprovodu nástrojů. Po seznámení jsem dětem připomněla pravidlo s míčkem a přidala další pravidlo – pravidlo dobrovolnosti. Postupně jsme si ukázali a pojmenovali Orffovy nástroje, každý si jeden vybral a seznámil nás s jeho zvukem. Vychovatelka se průběžně snažila děti usměřovat a po cca 10 minutách odešla. Děti bez ohledu na to, co jsem říkala, vzaly do rukou nástroje a hrály, bouchaly...jedna holčička řekla, že je jí smutno po mamě, a tak jsem navázala, že by se to mohlo trochu spravit,

kdybychom si zazpívali. Souhlasila, tak jsem otevřela klavír. V místnosti byl však takový hluk, že se vychovatelka vrátila a dala dětem ponaučení. Ptala jsem se, kdo měl svátek. Děti odpověděly, že Tři Králové a dále už jsme pokračovali s aktivitami podle plánu. Nejmladší z dětí bylo neudržitelné, neustále mě zahrnovalo množstvím podnětů a bouchalo bez přestání do každého nástroje, které mu přišlo pod ruku. Ostatním dětem jeho chování vadilo, a tak mu to dávaly najevo. Začal kolotoč příchodů a odchodů dětí z místnosti ven a zase dovnitř, dohady dětí mezi sebou – kdo kazí setkání, kdo komu bere nástroj atd. Relaxace a reflexe nebyla možná, poněvadž byl v místnosti takový hluk, že jsem jen zakřičela, že končíme a ať se mají dobře.

Reflexe setkání: setkání bylo poněkud chaotické. Po celou dobu střídavě několik dětí mohutně bušilo do nástroje navzdory tomu, co se v místnosti dělo. Bylo evidentní, že děti mají spoustu energie a stojí o pozornost. Aktivity zvládaly, chtěly se zapojit, ale bylo jasné, že bude velmi těžké udržet na uzdě jejich temperament a pracovat s nimi tak, aby se soustředily na aktivity a dodržovaly jakákoli pravidla. V podobné atmosféře by se zřejmě nedalo cíleně pracovat.

Sebereflexe vedoucího skupiny: Protože šlo o první setkání s dětmi, zaujala jsem spíše pozorovací pozici. I když děti vyváděly, neokřikovala jsem je a do jejich sporů se nezapojovala, protože jsem se nechtěla hned začít chovat jako další „vychovatelka“. Potřebovala jsem spíše pozorovat autentické dění, abych se seznámila s prostředím a dětmi. Nicméně vést skupinu v daném hluku pro mě bylo nepříjemné. Snažila jsem se nemít očekávání ohledně setkání, přesto mě energie a hlučnost dětí trochu zaskočily.

Tabulka 10 Záznamový arch 1

Závěr předvýzkumu:

Se skupinou se v tomto složení pracovat nedalo. Bylo jasné, že se skupina musí zúžit a nelze do ní zapojit nejmladšího chlapce. Vyřazena byla také nejmladší dívka z důvodu zúžení věkového rozptylu mezi účastníky skupiny (viz Tabulka 5). Naplánovaná délka setkání čítající hodinu byla nadsazená. Setkání nakonec trvalo 40 minut, což mi přišel v danou chvíli maximální čas pro práci s touto skupinou.

Děti se rády zapojovaly do aktivit, byl vidět zájem. Aktivity rychle chápaly a zvládaly. Na druhou stranu je evidentní, že jim dělá problém dodržovat pravidla, vnímat další účastníky skupiny.

Děti jsou na sebe zvyklé a „cizí“ osoba jim nebrání v tom, aby se naplno projevovaly, vůbec neměly snahu krotit chování, které nebylo žádoucí. Několikrát jsem se během setkání vrátila k míčku, a bavila se s dětmi o tom, jaké to je, když chtějí něco říct a nemohou, protože je v místnosti hluk nebo když jim do mluvy začne někdo jiný křičet. Že by třeba bylo dobré se více snažit a spolupracovat. Děti se shodly na tom, že by to dobré bylo, a tak jsem cílem dalších setkání se skupinou určila rozvoj sociálních dovedností ke spolupráci.

2. setkání

Plán 2. setkání	
Datum:	14.1.2021
Počet účastníků:	5
Aktivity:	Hra na vláčky, vytvoření kruhu poslepu, imitace zvuků v kruhu, pantomima na zvolenou píseň
Cíl setkání:	Poznat nově vytvořenou skupinu, udržet kázeň
Délka setkání:	40 minut

Tabulka 11 Plán 2

ZÁZNAMOVÝ ARCH
2. setkání
Datum setkání: 11.2.2021
Délka setkání: 45 minut
Účastníci: 5 účastníků vybraných na základě předvýzkumu
Průběh setkání: Setkání začalo přivítáním s nově vytvořenou skupinou, která měla být definitivní po zbytek projektu. Účastníci si hned rozebrali nástroje a začali hrát. Po usazení na koberec si každý účastník řekl, jak chce být osloven. Bylo připomenuto pravidlo naslouchání (popř. alespoň klidu) a pravidlo dobrovolnosti. Následovalo připomenutí jmen a zvuku nástrojů. Na začátek byla zvolena zahřívací aktivita Hra na vláčky. Účastníci očekávaně vytvořili dvě skupiny ve složení holčičím a klučičím. Po 10 minutách byla hra ukončena a přišla na řadu další aktivita, při které se účastníci měli bez mluvení a dívání seskupit do kruhu. Trvalo jim to poměrně dlouho, poněvadž tři účastníci se chovali způsobem, který bránil vytvoření kruhu. Když se kruh vytvořil, vznikl prostor pro další aktivitu. Nejmladší účastník přišel s jinými návrhy ohledně toho, jak by aktivita měla vypadat. Bylo mu řečeno, že zkusíme nejdříve původní variantu a pak tu jeho. Aktivita se nedařila, kluci ji úmyslně kazili. V průběhu setkání se stále více stupňoval hluk. Kluci řezali do nástrojů a holky se na ně kvůli tomu zlobily. Došlo k několika slovním potyčkám. Poté byly rozdány papíry a tužky a každý měl napsat na papír název oblíbené písničky (chtěla jsem zjistit, co účastníci znají a mají rády, navázat na písničky hrani a mít materiál k práci do dalších setkání). Účastníci však poměrně dlouho přemýšleli, než si na nějakou píseň vzpomněli, hlavně kluci. Na velký papír byl pak napsán seznam uvedených písní a účastníci hádali, kdo kterou píseň napsal. K hádání písní však přibylo i hádání mezi účastníky, takže bylo rychle přistoupeno ke ztvárnění písní pomocí pantomimy ve skupinkách. Účastníci souhlasili, ale skončilo to opět hádkou (kdo podváděl, kdo první vykřikl atd..). Bylo jasné, že setkání je u konce. Dvě účastnice chtěly na závěr zatančit píseň, kterou napsaly do seznamu, za doprovodu nahrávky z kanálu youtube na televizoru. Před ukončením setkání vygradovalo nevhodné chování staršího z chlapců, začal házet s nástroji (zastavila jsem ho a řekla, že mi to takové chování nelíbí, že nechci, aby mi házel s nástroji, že jsou ke hraní). Vzápětí začal poukazovat na chování druhého chlapce a říkat, že se mu ve skupině nelíbí, a že je to dobrovolné, tak on tam být nemusí. Naštval se a odešel, pak se však hned vrátil. Ukončila jsem setkání.

Problematické oblasti: neustálé upozorňování chlapců na sebe jakýmkoli způsoby, hlučnost v místnosti, slovní konflikty mezi účastníky, neschopnost chlapců dodržovat pravidla, napomenutí chlapce v závěru setkání, účastnice, která na konci setkání zmiňující stesk po matce

Reflexe setkání: Setkání od počátku neprobíhalo v dobré atmosféře. Problémem, který trvale narušoval průběh, byla přílišná hlučnost skupiny, přesněji řečeno chlapců. Ti byli svým chováním stále „na hraně“, upozorňovali na sebe bez přestání. Dívky se na ně zlobily a vznikaly tak konflikty. Při aktivitách bylo patrné, jak těžké je pro účastníky (především chlapce) dodržovat jakákoli pravidla.

Sebereflexe vedoucího skupiny: Po skončení setkání jsem pocítila únavu. Těšila jsem se na příjemně strávený čas, ale namísto tvoření s dětmi jsem měla pocit, že „krotím divou zvěř“ a na nic jiného nezbyvá prostor. V této fázi jsem přemýšlela, zda je vůbec reálné snažit se směřovat k cíli, který jsem si na základě předvýzkumu nastavila. Chlapecká část skupiny se snažila převzít iniciativu a „urvat“ všechnu pozornost. Protože šlo o první setkání v tomto složení, nastavila jsem se do příliš direktivní role a hodně pozorovala. Je však otázkou, co mi skupina umožní.

Tabulka 12 Záznamový arch 2

EVALUACE 2

1. Jak reaguje skupina dětí?

Skupina zatím působí velmi roztržštěně, je rozdělena na dva tábory-chlapce a dívky. Dívky se snaží, zapojují se, přiměřeně věku komunikují a práce ve skupině je baví. Kluci jim to úmyslně narušují, do aktivit se zapojují, ale na druhou na sebe neustále upozorňují křikem a bušením do nástrojů, čímž dávají podněty ke konfliktům mezi dvěma „tábory“. Práce ve skupině je pro ně náročná, především kluci jsou ve fázi zaměření se výhradně na svou osobu. Na druhou stranu děti chtějí tvořit, mají potenciál a energii zapojovat se do aktivit, ale bohužel nevzniká dostatek prostoru kvůli neukázněnosti.

2. Daří se naplňovat plán setkání?

Setkání se uskutečnilo téměř o měsíc později, než bylo naplánováno. Zúčastnilo se všech pět dětí a setkání trvalo zhruba stejnou dobu jako předchozí, cca 40 minut, což odpovídá plánu. Dle prozatímního průběhu je těžké odhadnout „ideální“ délku setkání. Problémy, které setkání narušují totiž momentálně nesouvisí s udržením pozornosti a vyskytují se v podobné četnosti po celou dobu setkání. Naplánované aktivity se podařilo zvládnout, měla jsem připraveny ještě navazující aktivity v případě, že by byl prostor a podmínky, nicméně na ty už nedošlo. Součástí setkání měla být stručná dobrovolná reflexe, na tu však vůbec nebyl prostor a podmínky. Za cíl setkání jsem nastavila dodržování hranic. V průběhu jsem se vracela k připomínání pravidel, ale kluci na to nebrali ohled, takže se v tomto směru nic neposunulo.

3. Co funguje?

Děti se do aktivit zapojují rády. Nevyskytla se aktivita, o které by řekly, že ji dělat nechtějí, takže si myslím, že aktivity jsou přiměřené jejich věkové skupině a baví je. Vše dobře funguje, když se chlapci zklidní a tím se otevírá prostor pro práci se skupinou.

4. Co nepodporuje práci se skupinou a zdárný vývoj setkání?

Nevhodné chování, chystání nástrojů na koberec před zahájením setkání.

Závěr: Práce se skupinou je velmi náročná. V dalším setkání je třeba vyvinout více energie směrem k apelaci na dodržování pravidel a zkusit zvolit vhodnou strategii ke zvládnutí chlapecké části skupiny. Je možné, že v tomto období, kdy děti nechodí do školy, prakticky nevychází ven, si ventilují uloženou energii. Je potřeba nechystat nástroje na koberec před zahájením setkání, aby mohlo být setkání zahájeno v klidnější atmosféře.

Tabulka 13 Evaluace 2

Před dalším setkáním se nečekaně upravilo složení skupiny (viz Tabulka 6). Starší z chlapců na místě nebyl. Šla jsem se zeptat vychovatelky, kde je a řekla mi, že není v budově, „prý si šel něco koupit do obchodu a asi je někde venku“. Zkoušela mu volat, ale zřejmě jí to nebral (tak mi to bylo prezentováno).

V místnosti čekala dívka, která byla na prvním setkání. Hezky se zapojovala, ale do další skupiny jsem ji nenavrhl kvůli nižšímu věku. Řekla mi, že by chtěla být ve skupině s námi, takže jsem „zaimprovizovala“ a vyměnila ji za chlapce s tím, že toto složení už bude definitivní. Šla jsem posléze za vychovatelkou, abych jí řekla, že zařazuji dívku namísto daného chlapce.

Vysvětlovala jsem, že bych potřebovala, aby skupina byla po zbytek projektu ustálená, načež mi odvětila, že „to nelze předvídat, děti jsou nevyzpytatelné a ona mi nemůže nic zaručit“. Dále se zajímala o to, zda výměna, která proběhla, ovlivní počet předem domluvených setkání (zda přibude jedno setkání kvůli změně účastníka). Ráda bych konstatovala opak, ale bylo zřejmé, že po mém ujištění, že zůstaneme u původní domluvy, se jí viditelně ulevilo.

3. setkání

	Plán 3. setkání
Datum:	18.2.2021

Počet účastníků:	5
Aktivity:	Hra na sovy, Hra na domorodce, relaxace se šátky
Cíl setkání:	zklidnit skupinu
Délka setkání:	40 minut

Tabulka 14 Plán 3

ZÁZNAMOVÝ ARCH	
3. setkání	
Datum setkání:	18.2.2021
Délka setkání:	30 minut
Účastníci:	5 účastníků, 1 účastník neplánovaně vyměněn
Průběh setkání:	Po přivítání začala skupina Hrou na sovy. Během jejího vysvětlování se nejmladší účastník dožadoval hry Zlatá brána (usměrnila jsem ho s tím, že na konci setkání je možné hru realizovat). Ve Hře na sovy Účastníci 2 a 4 nedodržovali nastavená pravidla a bez vyzvání neustále hádali „sovu“ bez ohledu na ostatní. Po apelaci vedoucího došlo ke zklidnění situace a hra se začala dařit. Poté byli účastníci pozváni do kruhu a rozvinula se debata o domorodcích. O tom, že mluví vlastním jazykem, kterému ostatní nerozumí a že je možné takový jazyk vytvořit. Účastnice 3 navrhla slabiky, se kterými se dále pracovalo. Následovala Hra na domorodce. Skupina podporovala jedince, který vstoupil do kruhu a spolupracovala. Po hře nastal konflikt mezi Účastníky 2 a 4 kvůli nástroji, Účastnice 4 odešla a sedla si na sedací soupravu (snažila jsem se tuto situaci komunikovat a navrhla účastníci návrat do skupiny. Odmítla. Byla ubezpečena, že o ni ve skupině stojíme a může se kdykoli znovu zapojit). Účastník 2 se opět domáhal Zlaté brány. Neplánovaně byla zapojena Hra na dirigenta. Byla vytvořena kapela, kdy vedoucí skupiny hrála na klavír, 2 účastníci hráli na nástroje, 2 zpívali a jeden byl vždy dirigentem. Aktivita probíhala úspěšně, „dirigent“ přidal i hereckou složku a bylo z toho zábavné divadlo. Účastnice 4 se na tuto aktivitu přidala hrou na nástroj, kromě ní si všichni zkusili roli dirigenta. Naplánovaná relaxace na konci už nebyla možná. Setkání uzavřela Zlatá brána.
Problematické oblasti:	neustálé sebeprosazování Účastníka 2, nedodržování pravidel u Hry na sovy a vzájemné konflikty (Účastník 2 a 4), hluk
Reflexe setkání:	Na setkání byl menší hluk než posledně, ubylo hádek a roztržek mezi účastníky, což je pozitivní. Sice se neplánovaně změnilo složení skupiny, ale nutno dodat, že rozbití chlapecké dvojice mělo dobrý vliv na celkovou atmosféru ve skupině. Účastnice 3 a 5 pracovaly s nasazením a bezkonfliktně, Účastnice 1 se chovala nenápadně. Účastník 2 se chtěl po celou dobu stavět do vůdčí role, proto byla zařazena Hra na dirigenta, aby zkusil své nutkání ventilovat při hře a trochu se zklidnil. Evidentně mu tato role vyhovovala, působil velmi spokojeně, nicméně měl problém předat tuto roli dalším účastníkům. Po mé výzvě a zdůvodnění, proč je dobré předat „taktovku“ dál, nakonec uposlechl, nicméně v podřízené roli dělal naschvály a kazil spolupráci ostatním. Přesto se mu dařilo mnohem lépe reagovat a alespoň částečně spolupracovat v porovnání s předchozím setkáním. Účastnice 4 se občas zapojovala do dění a občas seděla na sedací soupravě, i přes ubezpečení, že o ni ve skupině stojíme.

Sebereflexe vedoucího skupiny: Snažila jsem se o aktivnější přístup, tzn. více komunikovat, gestikulovat, působit direktivněji. Jedinci ve skupině pro mě začínají být čitelnější. S účastníky 3 a 5 se mi pracuje dobře. Odhaduji, že Účastnice 4, která se málo zapojuje, si tímto chováním chce získat mou pozornost. Tyto signály neopomím, vždy na ně krátce a s pochopením reaguji, ale snažím se neklást na ně důraz. Dala jsem dnes poměrně velký prostor Účastníkovi 2, zkoušela jsem, zda se tím trochu zklidní a částečně to zafungovalo. Cítila jsem se v roli vedoucího mnohem lépe a jistěji. Získala jsem rámcové ponětí o tom, co od dětí můžu očekávat.

Tabulka 15 Záznamový arch

EVALUACE 3

1. Jak reaguje skupina dětí?

Skupina působí méně roztráštěným dojmem než posledně, i z důvodu změny složení na čtyři dívky a jednoho chlapce. Směrem k vedoucí skupina přirozeně komunikuje, účastníci se nebojí projevit a přicházet s nápady. Konfliktů mezi účastníky ubylo, žádný extrémně výrazný se při tomto setkání nestal. Je evidentní, že při jakémkoli slovním výkladu pozornost skupiny upadá a účastníci si začnou „řešit svoje“.

2. Daří se naplňovat plán setkání?

Poslední z naplánovaných aktivit nebyla zrealizována, poněvadž pro ni nebyly vhodné podmínky (přílišná hlučnost). Stejně tak reflexe opět nebyla možná. Byla zařazena Hra na dirigenta, která sice nebyla v plánu, ale reagovala na momentální potřeby skupiny. Cíl setkání (zklidnění skupiny) se podařilo naplnit pouze částečně. Stále je třeba hledat strategie ke zklidnění Účastníka 2. Co se týká celkového cíle projektu, je povzbudivé, že skupina už místy dokáže spolupracovat (imitace nápadu v kruhu se dařila překvapivě výborně). Délka setkání odpovídala plánu.

3. Co funguje?

Skupina velmi dobře reagovala na aktivitu, v níž byl propojen pohyb, hra na nástroje i hlasové vyjádření. Na prosazujícího Účastníka 2 fungoval přístup, kdy dostal více prostoru k seberealizaci. Herecká složka a humor pozitivně přispěly k atmosféře ve skupině.

4. Co nepodporuje práci se skupinou a zdárný vývoj setkání?

Čím déle trvá vysvětlování aktivity, tím větší je pravděpodobnost, že skupina „vypadne“ z dění. Také složitější aktivity není dobré zařazovat do druhé poloviny setkání. Slovní potyčky mezi účastníky a hlučnost skupiny místy narušují průběh setkání.

Závěr: Skupina byla schopna místy dobře reagovat a spolupracovat, na rozdíl od předchozího setkání. Je potřeba nenechat se rozptylovat občasnými potyčkami a hlučností a neustále obracet pozornost k dění. Evidentně dobře fungují aktivity, ve kterých může skupina „řádit“, zapojení humoru a pohybové složky. Přechody mezi jednotlivými aktivitami by měly být co nejkratší, stručné, aby nedocházelo k upadání pozornosti a rozvíjení případných konfliktů mezi účastníky. Dnešní setkání potvrdilo, že zřejmě nebude vůbec možné zrealizovat jakoukoli aktivitu založenou na relaxaci. Co se týká reflexe, bylo by dobré zkusit, zda by účastníci byli schopni okomentovat setkání např. pouze jedním slovem nebo gestem, je otázkou, zda setkání nezkrátit na 30 minut.

Tabulka 16 Evaluace 3

3.4.2 Konzultace průběhu se zkušenou lektorkou

V této fázi se projekt blížil do své poloviny. Byla jsem plna dojmů a myšlenek ohledně dosavadního průběhu, a tak jsem se rozhodla oslovit známou psychologku a zkušenou lektorku muzikoterapie a muzikofiletiky, abych s ní probrala situace, se kterými jsem se setkala. Kontaktovala jsem ji emailem a domluvily jsme se na online konzultaci. Požádala mě, abych jí předem zaslala mé konkrétní podněty k diskuzi, aby se mohla dopředu připravit, a setkání tak bylo efektivně využito. Zaslala jsem tedy pět podnětů i s komentářem, jak k těmto situacím přistupuji. Online setkání se konalo 18.2., trvalo zhruba 35 minut. Po připojení jsem lektorce stručně vysvětlila svůj záměr, cíl setkávání a zevrubně ji informovala o dané skupině. Řekla mi, že jsem si zvolila velmi těžký úkol. Její slova jsem potvrdila. Dále jsme se věnovaly diskuzi situací, které jsem zaslala. Zde uvádím mnou zaslané podněty v nepozměněné verzi a nejdůležitější informace ze setkání:

1. Účastník se snaží velmi prosazovat, upozorňovat na sebe (stále něco navrhuje, vyrušuje, bubnuje v době, kdy jiný mluví apod...čili narušuje pravidla). Zkusila jsem dnes hru se střídáním rolí ve hře a chlapec se evidentně ve vedoucí roli cítil dobře. Nechala jsem ho, ať sděluje své nápady a některé jsem i uplatnila, evidentně ho to zklidnilo. Přestal zásadním způsobem narušovat chod skupiny a místy se přizpůsobil i ostatním, což minulý týden absolutně nebylo možné. Chci si hlídat, aby ostatní neměli pocit, že ho nějak preferuji. Je např. toto cesta?

Odp.: Lektorka mé jednání kvitovala. Pochválila mě za použití Hry na dirigenta, aby se nasytila chlapecova dychtivost po vůdčí roli i za to, že přemýšlím nad tím, aby ostatní neměli pocit, že je chlapec nějak „privilegován“.

Dále mi doporučila, abych do vůdčí role posílala účastníky dle jejich dominance ve skupině. Abych hlídala jejich prožívání a pouštěla je v aktivitách pouze na „hranici“ jejich pocitového diskomfortu, ne dále. A zachovala také princip dobrovolnosti.

Abych nevyvíjela tlak na introvertnější povahy, ale chválila děti v případě zapojení. Doporučila mi zaměřit se na neverbální projevy, především na oční kontakt, který mi potvrdí, zda se dítě cítí dobře.

2. Jedna z dívek zareagovala na reflexi tím, že začala řešit smutek po mamince a jedmu z vychovatelek, která prý nechce, aby se s maminkou viděla.

Řekla jsem jí, že ji chápu a že doufám, že se její situace brzy vyřeší. Že by jí třeba naše setkání mohla pomoci odreagovat se a nemyslet na starosti. Na má slova dále nereagovala, ale vypadala, že ji odpověď uspokojila. Nejsem terapeut a na tuto půdu se pouštět nebudu, vím, kde mám své limity. Byla má odpověď v pořádku?

Odp.: Lektorka mi řekla, že mé vyjádření bylo přiměřené a v pořádku. Dále uvedla, že pokud cítím, že je vhodná chvíle, můžu se zeptat na dívčiny pocity a citlivě přijmout její emoce. Jako další možnosti reakcí uvedla fyzický kontakt – položení dlaně naplocho mezi lopatky k uklidnění dívky nebo využití externalizace (např. „dáme teď smutek do šátku“...). Upozornila na to, jak je důležité hlídat verbální projev a „validizovat“ pocity a projevy druhé strany.

3. Snažila jsem se o nějakou základní reflexi aktivit, ale zjistila jsem, že to není reálné. Celkově každé mluvené slovo děti oslabuje od pozornosti a odvádí jinam. Mám se dále snažit v nějaké jednodušší formě, např. každý na konci řekne jedno slovo, např. dojem ze setkání nebo je možné reflexi zcela vypustit?

Odp.: Lektorka mi poradila, abych začala pouze tím, že mi skupina hromadně potvrdí, zda se je setkání bavilo. V případě, že bude skupina „rozjetá“, tak lze reflexi vyjádřit i pohybem nebo některým z mých návrhů. Připomněla, že je dobré před reflexí opět připomenout rámeček pravidel (pravidlo naslouchání atd...).

4. Zatím jsem nezařadila žádnou relaxaci při hudbě, děti jsou velmi energické a mám pocit, že v současném stavu by to nemělo význam (ale možná se také pletu...).

Existuje nějaký postup, jak děti po krocích připravovat na tuto techniku?

Odp.: Lektorka uvedla, že pokud na relaxaci skupina není připravena, není nutné ji zařazovat. V opačném případě by se mohla vhodná chvíle naskytnout po nějaké náročné aktivitě, kdy by bylo zřetelné, že se skupina opravdu „vyřádila“ (např. taneční aktivita). Krátká relaxace by potom mohla zafungovat. V tomto kontextu lektorka zmínila také Jacobsonovu svalovou relaxaci, která funguje na principu střídání napětí a uvolnění

a mohla by napomoci spotřebování přebytečné energie u dětí (např. na 15 vteřin intenzivně zatnout pěst).

5. *Mezi účastníky dojde ke slovní přestřelce*, komentuji to např. tak, ať zkusí najít řešení a domluvit se. Mám být v roli, která pomáhá při řešení nebo mohu zůstat upozaděna nebo záleží na situaci (např. pokud eskaluje...)? Celkově hodně přemýšlím nad tím, nakolik do čeho zasahovat...

Odp.: Lektorka doporučila, abych se snažila udržet nastavená pravidla a v popsáných situacích dbala na oční kontakt, přičemž stále dávala pozor, abych se nestavila na ničí stranu (např.: „Vzpomeň jsi, jaká tu máme pravidla...jak se tu máme chovat, aby nám tubylo dobře...já tě teď zastavím, co se děje, že nedodržujeme pravidla apod.“).

Komentář:

Cítila jsem potřebu konzultovat zmíněné situace s profesionálem, protože jsem za vedení projektu a vůči dětem cítila zodpovědnost a chtěla svou „práci“ odvést dobře. Malá „supervize“ mi přinesla uklidnění a dodala pevnou půdu pod nohama, že jdu po „správné cestě“. Konzultace také posílila můj zájem o oblast psychologie a motivaci nadále se v ní vzdělávat.

4. setkání

Plán 4. setkání	
Datum:	25.2.2021
Počet účastníků:	5
Aktivity:	Vyjádření nálady, Hra s příběhem, Hra na Opice
Cíl setkání:	Navázat po delší odmlce na úspěšné poslední setkání, dbát na dodržování pravidel
Délka setkání:	30 minut

Tabulka 17 Plán 4

ZÁZNAMOVÝ ARCH	
4. setkání	
Datum setkání:	13.4.2021
Délka setkání:	35 minut
Účastníci:	5 účastníků

<p>Průběh setkání: Skupina se sešla po měsíci a půl, začátek byl příjemný, účastníci projevovali kladné emoce. Účastnice 1 se zeptala, zda si zase něco pustíme, přitakala jsem a poté připomněla pravidla skupiny. Začali jsme první aktivitou. Některé účastnice se trochu ostýchaly, ale díky podpoře ostatních se nakonec osmělily a skupina aktivitu zvládla. Účastník 2 na sebe od začátku upozorňoval projevy, které už nešlo dále opomíjet (zkusila jsem využít strategie, které mi poradila lektorka na online setkání, ale nebyla jsem příliš úspěšná). K řádění Účastníka 2 se přidala i Účastnice 1. Střídavě se uráželi, odcházeli z místnosti, „skákali“ do řeči ostatním, bušili do nástrojů... Opět byla připomenuta pravidla. Po Hře na opice bylo setkání ukončeno.</p>
<p>Problematické oblasti: konflikty Účastníka 1 a Účastníka 2 znemožňující práci se skupinou</p>
<p>Reflexe setkání: Chování Účastníka 1 a 2 výrazně narušovalo chod setkání, takže nebylo možné cokoli dělat. Skupina byla zcela rozložená.</p>
<p>Sebereflexe vedoucího skupiny: Po předchozím setkání a konzultaci jsem začala mít z práce se skupinou dobrý pocit a těšila jsem se na nové setkání. Po měsíci a půl však přišla „ledová sprcha“. Po ukončení setkání plného hádek, překřikování, příchodů a odchodů, ve mně vyvstal poměrně silný pocit. Naprostá beznaděj, podpořená nesmyslností mého působení v daném čase a prostoru.</p>

Tabulka 18 Záznamový arch 4

EVALUACE 4
<p>1. Jak reaguje skupina dětí?</p> <p>Práce se skupinou nebyla možná, konflikty Účastníků 1 a 2 negativně ovlivnily celou skupinu.</p>
<p>2. Daří se naplňovat plán setkání?</p> <p>Zdařila se pouze první aktivita, i když ne v úplně ideální atmosféře. Hra na opice také proběhla, ale skupina již nebyla ve stavu, kdy by se dalo cokoli hodnotit. Cíl se nepodařilo naplnit.</p>
<p>Závěr: Práce se skupinou nebyla možná, protože se nedařilo udržet vůbec žádná pravidla. Je otázkou, jak se skupinou dále pracovat, když je projekt momentálně v půli. Je třeba zvážit, zda se držet původního cíle. Delší odluka skupině evidentně neprospěla, skupina vypadla z nastaveného rytmu a byla nezvladatelná.</p>

Tabulka 19 Evaluace 4

3.4.3 Druhá půle projektu

Do druhé půle projektu jsem šla se smíšenými pocity. Ve chvíli, kdy jsem začala mít pocit, že je vše na „dobré cestě“, se situace začala vyvíjet zcela opačně. Přemýšlela jsem, co se stalo, zda k nevydařenému poslednímu setkání přispěla časová odluka nebo

skutečnost, že první půle projektu proběhla v době, kdy byl dětský domov několik měsíců „odříznut“ od okolního světa.

Domov byl střídavě uzavírán kvůli nálezům COVID-19, děti nechodily do školy a byly na online výuce, byly zrušeny zájmové kroužky i všechny obvyklé akce. Nevěděla jsem, zde přemíra energie skupiny a negativní projevy nemají souvislost s touto „izolací“. Pracovat za tohoto stavu se skupinou na vytyčeném cíli nevypadalo reálně, přesto jsem byla odhodlaná v projektu pokračovat. Pro své potřeby jsem si cíl rozšířila o kolonku „hlavně ať je to baví a dostanou ven přemíru energie, kterou v sobě mají“... protože jsem vůbec nevěděla, co od skupiny očekávat v dalším setkání. Navíc mi bylo oznámeno, že Účastnice 4 musí opustit skupinu z důvodu nečekané hospitalizace v jiném zařízení, tudíž se počet účastníků od 6. setkání sníží na 4.

Od počátku dubna došlo k rozvolnění protiepidemiologických nařízení a děti se vrátily do školy. Vzhledem k prodlevám, které neočekávaně nastaly v první polovině projektu, jsem se rozhodla „zintenzivnit“ míru setkávání na dvě setkání týdně. Cílem bylo vyzkoušet, zda se kratší interval nějakým způsobem odrazí na práci se skupinou. Rozhodla jsem se, že si přestanu dělat podrobné plány na setkání. V dosavadním průběhu jsem se snažila kvalitně připravovat na každé setkání a přemýšlela nad různými obměnami aktivit, nad stahovanou hudbou apod.

Realita však byla taková, že na některé aktivity se ani nedostalo, ostatní jsme zvládli v základní variantě, a to mnohdy s velkou námahou. Proto jsem upustila od plánování cíle na každé setkání a podrobné přípravy a rozhodla se více improvizovat v závislosti na momentálním průběhu. Mým cílem bylo udržet skupinu v takovém rozpoložení a motivaci, aby s ní bylo možné dále pracovat.

5. setkání

	Plán 5. setkání
Datum:	15.4.2021
Počet účastníků:	5
Aktivity:	Zrcadla, Hra na sochy
Délka setkání:	30 minut

Tabulka 20 Plán 5

ZÁZNAMOVÝ ARCH

5. setkání

Datum setkání: 15.4.2021

Délka setkání: 30 minut

Účastníci: 5 účastníků

Průběh setkání: Po úvodním přivítání byl Účastník 2 upomenut, aby bral více ohledy na ostatní, dodržoval pravidla a nenarušoval setkání (vyjádřila jsem mu podporu ve smyslu, že by to mohl zvládnout). Poté proběhla Zrcadla. Účastníci se rozdělili do dvojic a byly puštěny dvě nahrávky, rychlá a pomalá. Skupina se opět projevovala velmi energicky, dožadovala se několikrát rychlé nahrávky (řekla jsem, že se k aktivitě můžeme vrátit později). Následovalo hádání písniček hraných na klavír. U písničky Černé oči jděte spát Účastnice 3 a 5 řekly, že by si ji rády zazpívaly. Byla utvořena kapela ze dvou zpěvaček a tří hráčů na nástroj. Účastnice 4 chtěla být v roli posluchače. Poté byla píseň hrána v různých charakterech. Skupina nejdříve protestovala, že v jiných variantách hrát nechce, nakonec to ale zkusila nejdříve klasicky, poté velmi rychle a hlasitě a potřetí velmi jemně. Skupina chtěla na závěr tančit, proběhla tedy Hra na sochy a Hra na opice, které se skupina dožadovala. Vychovatelka ukončila setkání s tím, že přišla odvést skupinu na večeři. Proběhlo rozloučení s Účastnicí 4, poděkování za účast ve skupině a popřání všeho dobrého v budoucnu.

Problematické oblasti: prosazování si pouze vlastních nápadů, nepřizpůsobivost, drobnější konflikty mezi Účastníky 1 a 2

Reflexe setkání: Setkání probíhalo v mnohem lepší atmosféře než posledně. Účastníci 1 a 2 byli vůči sobě méně konfliktní, přesto Účastnice 1 několikrát opustila místnost, protože se urazila. Účastnice 3 a 5 přispívaly k dobré atmosféře a Účastnice 4 byla víceméně v pozorovací pozici. Vzhledem k poslední účasti na skupině a dočasnému opuštění dětského domova bylo vidět, že její myšlenky putují zcela jiným směrem. I když nebylo jednoduché skupinu usměrnit, nakonec se zdařilo. Účastník 2 se snažil při druhé aktivitě vnímat ostatní a spolupracovat na aktivitě, což byl nečekaně pozitivní impuls. Cíl setkání byl naplněn, práce se skupinou byla možná. Toto setkání přispělo k podpoře spolupráce ve skupině především druhou aktivitou.

Sebereflexe vedoucího skupiny: Do setkání jsem nešla s žádnými očekávanými. Průběh setkání mě ale uklidnil a ubezpečil o tom, že je možné se skupinou dále pracovat. Poprvé jsem měla při setkání pocit, že si ke mně skupina začíná budovat vztah a začíná vyjadřovat kladné emoce směrem k mé osobě. Před setkáním mě děti čekaly u vchodu a vítaly mě. Přemýšlela jsem, jak skupinu ovlivní odchod účastníka a redukce skupiny na čtyři účastníky.

Tabulka 21 Záznamový arch

EVALUACE 5

1. Jak reaguje skupina dětí?

Skupina s vedoucím přirozeně komunikuje a občas dává sama podněty k práci a prosazuje vlastní nápady. Stává se však, že se zdráhá přijmout navrženou formu aktivit. Projevuje

se energicky a je obtížné nastolit alespoň místy klidnější atmosféru. U „řádicích“ aktivit působí velmi spokojeně.

2. Daří se naplňovat plán setkání?

Setkání trvalo plánovaných 30 minut. Proběhly všechny aktivity, ještě navíc přibyla Hra na kapelu. Toto setkání bylo směrem k podpoře sociálních dovedností podpůrné, především při Hře na kapelu si účastníci dali prostor, vnímali mé pokyny a sebe navzájem.

3. Co funguje?

Na skupinu mají evidentně dobrý vliv aktivity, kde je zapojen pohyb. Skupinu je třeba vždy vyslechnout ohledně vlastních podnětů a návrhů, účastníci jsou pak ochotnější svolit ke kompromisu a jsou více motivováni.

4. Co nepodporuje práci se skupinou a zdárný vývoj setkání?

Účastník 1 na sebe stále strhává pozornost, jeho konflikty s Účastníkem 2 ovlivňují průběh setkání.

Závěr: Práce se skupinou se dařila. Je možné, že realizace v kratších časových intervalech by mohla být prospěšná, délka trvání do 30 minut se zatím jeví jako ideální. Rychlejší střídání aktivit prospělo udržení pozornosti a oblíbená aktivita na závěr byla dobře zvolenou strategií. Je otázkou, jak skupinu ovlivní odchod účastníka.

Tabulka 22 Evaluace 5

6. setkání

	Plán 6. setkání
Datum:	20.4.2021
Počet účastníků:	4
Aktivity:	Lavina, Zrcadla, Hudební schovávaná
Délka setkání:	30 minut

Tabulka 23 Plán 6

ZÁZNAMOVÝ ARCH
6. setkání
Datum setkání: 20.4.2021
Délka setkání: 40 minut
Účastníci: 4 (bez Účastnice 4)

Průběh setkání: Setkání bylo zahájeno v kruhu na koberci a skupina se hned domáhala Hry na opice. Po ubezpečení, že se na hru dostane později jsme přistoupili k aktivitě Lavina. Aktivitě předcházelo povídání o lavinách. Přestože šlo o jednu z těžších aktivit, skupina ji zvládla. Poté skupina vyžadovala oblíbené aktivity – Hru na opice a Zrcadla, obojí se uskutečnilo. Jedné z pouštěných nahrávek měla skupina vymyslet název. Poslední hrou byla Hudební schovávaná. Během domluvy hry vyvstalo několik konfliktů ohledně toho, kdo bude hádat, děti namísto vlastního tvoření navrhovaly, aby se zapnula reprodukováná hudba, takže bylo nutné vysvětlit, proč to při této hře není možné. Skupina měla zvolit libovolnou píseň pro hru, ale nemohla žádnou vymyslet a po několika návrzích ze strany vedoucího se zase nemohly sjednotit v názoru, zda vybranou píseň budou zpívat. I přes četné problémy se hra nakonec zvládla.

Problematické oblasti: dohady mezi účastníky, prosazování reprodukováné hudby, nechť ke zpívání, nedodržování pravidel u poslední hry

Reflexe setkání: Skupina začala po prvních 15 minutách upadat, jednotliví účastníci už potom střídavě řešili „svoje“. Skupina opakovaně vyžadovala reprodukovánou hudbu a bylo obtížné ji motivovat. Účastníci 1 a 2 měli problém s dodržováním pravidel a místy rozráželi dění ve skupině.

Sebereflexe vedoucího skupiny: Musím si upřímně přiznat, že začínám být ohledně setkání demotivována, i když to samozřejmě nemůže navenek projevit. Unavují mě neustále konflikty nejmladších účastníků skupiny a stále se opakující problematické oblasti, především porušování pravidel a urputnost, s jakou si některé děti prosazují svoje. Jsem překvapená, že se dětem nechce po celou dobu zpívat. Začínám být trochu „alergická“ na stupňující se vyžadování reprodukováné hudby, namísto vlastního tvoření.

Tabulka 24 Záznamový arch

EVALUACE 6

1. Jak reaguje skupina dětí?

Skupina reagovala dle očekávání, v první půli udržela pozornost, ve druhé půli byla spolupráce problematická. Směrem k vedoucí byly proječovány kladné emoce. Skupina opět prosazovala své dvě oblíbené aktivity, tentokrát však urputněji a nebyla ochotná učit se čemukoli novému.

2. Daří se naplňovat plán setkání?

Setkání bylo o něco delší, což bylo zapříčiněno požadavkem skupiny na zopakování oblíbených aktivit a také z důvodu průtahů ohledně poslední hry. Novou aktivitu (Lavinu) se podařilo zvládnout úspěšně, skupina spolupracovala a podpořila tak daný cíl. V závěrečné aktivitě měla skupina problém s domluvou.

3. Co funguje?

V případě, že je nová aktivita dána úplně na začátek, je pravděpodobné, že bude úspěšně zvládnuta a podpoří spolupráci ve skupině. Rychlé střídání aktivit pomáhá lépe udržet soustředění skupiny.

4. Co nepodporuje práci se skupinou a zdárný vývoj setkání? Účastníci 1 a 2 opět místy narušovali atmosféru ve skupině. Ukázalo se, že problémy vyvstávají vždy, když skupina pracuje s aktivitou, ve které má pouze jeden účastník ze skupiny „něco“ sám uhodnout či rozhodnout. Narůstajícím problémem začíná být domáhání se reprodukováné hudby, „lenost“ tvořit a zpívat.

Závěr: Skupina začíná stagnovat. Vehementněji prosazuje oblíbené aktivity a upadá motivace učit se novým věcem. Absence Účastnice 4 neměla na vývoj skupiny žádný výraznější vliv. Je důležité vydat energii do první půle setkání, kdy je skupina schopna přiměřeného soustředění a práce na aktivitách. Ideální délka setkání je v současném stavu 20-25 minut. Oproti minulému setkání byly oblíbené aktivity umístěny mezi nové aktivity, toto řešení nepřineslo pozitivní dopad. Při tomto rozpoložení je vhodné zařadit vždy pouze jednu novou aktivitu podporující cíl, a to na začátek, a dále pokračovat známými aktivitami, v původní či pozměněné verzi.

Tabulka 25 Evaluace 6

7. setkání

Plán 7. setkání	
Datum:	22.4.2021
Počet účastníků:	4
Aktivity:	Vysílač, Hra na toulavé noty, na závěr libovolná hra zvolená skupinou
Délka setkání:	20-25 minut

Tabulka 26 Plán 7

ZÁZNAMOVÝ ARCH	
7. setkání	
Datum setkání:	27.4.21
Délka setkání:	17 minut
Účastníci:	4

Průběh setkání: Po příchodu do domova panovalo nezvyklé ticho, všichni byli venku na zahradě. Účastník 2 nebyl přítomen, účastníci tvrdili, že má setkání zakázané od vychovatele, prý „protože se vzteká.“ Účastnice 3 a 5 se chtěly jít napít. Dlouho se nevracely, tak jsem se šla podívat do kuchyně, kde jedly jogurt a povídaly si. Upozornila jsem je, že hned začínáme, ať sní jogurty a přijdou. Mezitím přišel Účastník 2 s malými elektronickými klávesami, s tím, že mi na ně chce zahrát (řekla jsem, že budu ráda, když nám zahraje na závěr setkání). Po cca 10 minutách se vrátily Účastnice 3 a 5 z kuchyňky a setkání bylo zahájeno. U vysvětlování první nové aktivity se skupina začala domáhat Hry na opice. Účastníci 1 a 2 se začali válet po podlaze a křičet, zbytek skupiny se bavil. Řekla jsem, že dnes končíme, že vidím, že skupina není ve stavu, kdy se s ní dá pracovat a že se budu těšit na poslední setkání, které snad vyjde lépe. Zvedla jsem se a šla si balit věci. Slyšela jsem, jak se baví...“teta jen tak dělá srandu“. Šla jsem dolů do šatny obouvat boty. Přišli za mnou, jestli opravdu odcházím a snažili se zvrátit situaci. Rozloučili jsme se.

Reflexe setkání: Na setkání není co hodnotit, protože neproběhlo z důvodu neakceptovatelného chování účastníků.

Sebereflexe vedoucího skupiny: Když jsem se dozvěděla, že Účastník 2 má setkání zakázané, napadlo mě, že to se mnou mohl vychovatel alespoň probrat, ale zřejmě to nepovažoval za důležité. Účastnicím jsem dala najevo, že se mi jejich požívání jogurtů v době, kdy mělo setkání probíhat, nelíbí, ale zřejmě tomu nepřikládaly důležitost. Když se však po průtazích skupina sešla a začala dělat „binec“, musela jsem dát najevo, že mám svou hranici, za kterou nepůjdu.

Tabulka 27 Záznamový arch 7

EVALUACE 7
Závěr: Evaluace nebyla možná.

Tabulka 28 Evaluace 7

8. setkání

	Plán 8. setkání
Datum:	3.5.2021
Počet účastníků:	4
Aktivity:	Aktivity dle přání skupiny
Délka setkání:	20-25 minut

Tabulka 29 Plán 8

ZÁZNAMOVÝ ARCH
8. setkání
Datum setkání: 3.5.2021
Délka setkání: 25 minut
Účastníci: Účastnice 3 a 5

Průběh setkání: Po přivítání Účastníci 1 a 2 začali křičet, tak byli upozorněni, aby se ztišili. Trochu se urazili a řekli, že by byli radši na zahradě a skákali na trampolíně. Řekla jsem jim, ať jdou klidně na trampolínu. Ve skupině tedy zůstaly pouze Účastnice 3 a 5. Chtěly na rozehrátí Hru na opice. Poté jsem využila jednu ze skladeb puštěných při „Opicích“ a improvizovaly jsme u ní s nástroji. Vytáhla jsem obrázky, které zobrazovaly roční doby. Povídaly jsme si o ročních dobách, jaký k nim máme vztah, asociace... Poslouchaly jsme hudební úryvky z díla Čtvero ročních období a účastnice přiřazovaly úryvky hudby k ročním dobám. Na závěr si účastnice chtěly zatančit na oblíbenou hudbu, tím jsme se rozloučily a popřály si vše dobré do budoucna.

Reflexe setkání: Setkání proběhlo v klidné a pohodové atmosféře. Protože účastnicím bylo 9 a 10 let, otevřel se prostor pro využití jiného typu aktivit, než v předešlém průběhu, a to poslechu hudby. Dvě aktivity si účastnice zvolily samy, hlavní aktivitu jsem vybrala.

Sebereflexe vedoucího skupiny: Stavěla jsem se k závěrečnému setkání tak, že chci, aby bylo především příjemné pro všechny zúčastněné. Popravdě mi vůbec nevadilo, že ze skupiny zůstaly jen dvě starší účastnice. Zajímalo mě, jak bude vypadat setkání v tomto složení. Poslední setkání bylo po předchozím divokém průběhu „balzámem na duši“. Zažívala jsem příjemné pocity, poněvadž bylo v dané atmosféře možné vést diskusi a nebylo třeba křičet ani nikoho usměrňovat. Účastnice se přirozeně zapojovaly do dění, takže závěr projektu byl pro mě velice příjemný a téměř „relaxační“.

Tabulka 30 Záznamový arch 8

EVALUACE 8

Závěr: Poslední setkání trvalo 25 minut a jeho průběh byl naplněn čtyřmi aktivitami. Poněkud neočekávaně se jej zúčastnily pouze dvě účastnice. Bylo znát, že ve skupině zůstaly starší účastnice, protože setkání proběhlo bez jakýchkoli konfliktů ve velmi vstřícné atmosféře. Otevřel se prostor pro tvoření i diskutování. Poprvé byl spojen poslech hudby a s ním spojené aktivity. Účastnice si naslouchaly a uměly se domluvit na aktivitách, které si samy vybraly. Práce s nimi byla příjemnou záležitostí a současně tečkou za realizací projektu.

Tabulka 31 Evaluace 8

4 ZÁVĚREČNÁ ZJIŠTĚNÍ A DOPORUČENÍ

Finální část bakalářské práce přináší souhrn zjištění a doporučení na základě realizovaného projektu.

4.1 Počet účastníků

Složení skupiny se dvakrát měnilo, než se ustálili Účastníci 1-5 (viz kapitola 3.1.2.).

Předvýzkum měl dle plánu proběhnout s devíti dětmi, nakonec jich bylo jen sedm. Přesto bylo potřeba skupinu zúžit, protože v tomto počtu byla nezvladatelná, a to především z důvodu účasti pětiletého chlapce, který narušoval veškeré dění. Konečný počet byl pět dětí: „Skupiny mladších dětí jsou nejúspěšnější...je to nejvyšší počet, který dokáže obsáhnout terapeut, neboť se musí starat o bezpečnost dětí a k tomu ještě o nich přemýšlet“ (Reidová, 2005, s. 336).

Na základě průběhu projektu lze s tímto konstatováním souhlasit. Počet pěti dětí byl pro pozorování opravdu přiměřený, vedoucí skupiny měl přehled o jednotlivých účastnících, nikdo neunikal jeho pozornosti. Na druhou stranu tento fakt může umocnit potřebu některých účastníků říkat si o větší individuální prostor nežádoucím způsobem (a tím narušovat plánované dění), než by tomu bylo ve skupině o větším počtu účastníků, protože tento prostor zde reálně opravdu je. Také každý sebemenší konflikt neujde celé skupině, protože v tomto počtu se „nic neztratí“.

Dalším problematickým bodem může být případné další zúžení skupiny. Skupina musela být na tři poslední setkání zúžena. Setkání 6 a 7 proběhlo za účasti 4 dětí, poslední setkání za účasti 2 dětí. Bylo patrné, že počet čtyř účastníků ještě stále podporoval práci se skupinou, nicméně při účasti pouze dvou dětí (což je v literatuře označováno jako skupina, tzv. dyáda) byla práce sice velmi příjemná, nicméně už netěžila ze skupinových procesů, které mají být zdrojem pro jednotlivce.

Vzhledem k tomu, že skupina byla orientována na posílení sociálních dovedností především prostřednictvím aktivit, bylo by dobré v případě plánování podobného krátkodobého projektu skupinu rozšířit. Samozřejmě, pokud to bude reálné. Rozšíření skupiny na počet 7-9 účastníků by přineslo více kreativity a variability do jednotlivých her a aktivit, více podnětů, více vzorců chování... V souvislosti s motivací skupiny může nízký počet účastníků také spíše uškodit, např. když se dvěma účastníkům zrovna nechce nic dělat, je to v danou chvíli téměř polovina skupiny, a tím pádem mnoho aktivit nelze provést a je třeba přijít s jinou aktivitou.

4.2 Složení skupiny

Věkový rozdíl mezi nejstarším a nejmladším účastníkem byl 4 roky. Dle Reidové (2005, s. 335) jsou „nejúspěšnějšími skupinami ty, kde je pozorovatelný věkový rozdíl mezi členy. Ocitnou-li se pohromadě děti stejného stáří, nezřídka se stává, že jsou velmi zaražené a jindy zase velmi soutěživé. Patrně samo vědomí, že jsou stejně staré, přehluší svou důležitostí všechno ostatní a nedovoluje takovou pružnost v chování, jakou pozorujeme mezi dětmi různého věku. Také různost pohlaví je nápomocná a zamezuje jednotvárné chlapecké a dívčí hry“.

Z průběhu setkání vyplynulo, že věk opravdu nehraje roli z hlediska přijetí do skupiny v ohledu starší versus mladší účastníci. Ovšem z pohledu vlivu na průběh setkání věk účastníků vliv měl. Bylo znát, že dva nejmladší účastníci do skupiny přináší konfliktní situace, a že každý rok navíc je z hlediska osobnostního a sociálního vývoje mezi konkrétními dětmi opravdu znát, především v oblasti emocí a seberegulace. Je možné, že s dětmi v daném věkovém rozmezí z jiného prostředí by zamýšlený věkový rozptyl přinesl více pozitiv, nicméně v dané skupině obohacením nebyl.

Dalším faktorem ovlivňujícím skupinu bylo pohlaví účastníků. Prvních dvou setkání se účastnilo více chlapců, výslednou skupinu tvořil jeden chlapec a čtyři dívky. Citace výše různost pohlaví kvituje, mnohem lépe se však pracovalo se skupinou, kde bylo chlapců méně. Viděno celkovou optikou, je nutné říct, že zvládnutí chlapecké části skupiny (popř. chlapce ve skupině dívek) bylo pro vedoucího skupiny asi největší výzvou.

Autoři se shodují na tom, že složení skupiny zásadním způsobem ovlivní dění a výsledky skupiny. V souvislosti s projektem nezbyvá nic jiného než s konstatovaným plně souhlasit. Aby bylo možné využít potenciál práce se skupinou a podporovat vytyčený cíl, bylo by žádoucí nastavit věkovou hladinu účastníků od osmi či devíti let.

Komentář:

Zásadní otázkou pro mě zůstává, jakým způsobem vybrat účastníky skupiny, aby byla práce se skupinou efektivní. V tomto případě byla zodpovědnost předána zástupkyni dětského domova. Vzhledem k probíhající epidemii ani jiný způsob nebyl možný. Můj původní záměr byl skupinu nechat v navrženém složení, což nebylo možné.

Po předvýzkumu jsem přemýšlela, proč byla skupina vybrána v daném složení, když zástupkyně všechny děti dobře zná a musela tudíž předpokládat, že nebude možné skupinu v tomto složení sladit (a to podotýkám, že se namísto 9 dětí se předvýzkumu účastnilo 7 dětí).

Po předvýzkumu jsem zástupkyni požádala o kontakt na psycholožku, která byla v dokumentech dětského domova uvedena jako spolupracující externista, abych s ní zkonzultovala svůj výběr a některé situace. Bylo mi řečeno, že v domově rok nebyla, prý „asi něco studuje“ a nikoho jiného nemají.

Tím se vyčerpaly mé možnosti. Zjistila jsem, že je velmi těžké odhadnout, jestli bude skupina fungovat, v případě, že je pro vás prostředí zcela neznámé. Práci se skupinou v sociální oblasti většinou plánují sociální pracovníci, kteří jsou „domácími zaměstnanci“, ať už v domově pro seniory, v domovech pro osoby se zdravotním postižením, v ambulantních službách apod., tudíž klienty dobře znají. To může skýtat zase jiná rizika, nicméně příště bych kladla na tento bod plánování zásadní důraz a snažila bych se získat co nejvíce informací o dětech od různých zainteresovaných osob.

4.3 Forma a obsah

Forma projektu byla navržena jako krátkodobá, zahrnující osm setkání. Záměrem bylo realizovat jedno setkání týdně. Projekt měl tedy trvat dva měsíce, plánován byl na listopad a prosinec roku 2020. Vlivem epidemie však nebylo možné plán dodržet, takže realizace probíhala celkem čtyři měsíce, od ledna do května. Setkání proběhla následovně:

1	2	3	4	5	6	7	8
7.1.2021	11.2.	18.2.	13.4.	15.4.	20.4.	27.4.	3.5.2021

Tabulka 32 Časový průběh projektu

Výsledná rozvláčnost do dvojnásobného časového rozmezí projektu neprospěla, dvouměsíční prodleva mezi 3. a 4. setkáním negativně ovlivnila následující průběh. Záměrem krátkodobého projektu samozřejmě je, aby proběhl v kontinuitě, která napomáhá jeho úspěšnosti, což se nestalo.

Druhá polovina projektu naopak proběhla v kratších časových sledech, během dubna se uskutečnila čtyři setkání. Důvodem byla potřeba vyzkoušet, zda by dvě kratší setkání během týdne nepřinesla lepší výsledek. Nestalo se tak. Ideální varianta pro danou skupinu se tedy vyvinula do podoby jedno setkání týdně v délce do 30 minut. Projekt využíval jako primární prostředek hudbu, svým cílem byl zaměřen muzikofileticky, uplatňoval muzikoterapeutické prvky prostřednictvím hry.

Nastavení cíle proběhlo na základě předvýzkumu. Nutno přiznat, že po chaotickém předvýzkumu bylo obtížné vybrat vhodný cíl, poněvadž se nedalo s jistotou předpokládat, jak se bude práce se skupinou vyvíjet. Zpětnou reflexí je třeba uznat, že cíl byl zvolen

na základě toho, v jaké oblasti by bylo dobré, aby se dané děti rozvíjely, nicméně v reálné situaci k naplnění cíle nebyly ideální podmínky.

Ve čtvrtém a sedmém setkání v podstatě nebylo možné skupinu ani zklidnit. Většina aktivit byla přiměřena věku a vývoji dětí, nejoblíbenější aktivity byly ty, které souvisely s tancem a pohybem. Aktivity, které bylo třeba předem déle vysvětlovat většinou nebyly úspěšně zvládnuty, protože při mluveném slovu děti obvykle „vypadly“ ze soustředění, „skákaly“ vedoucímu do řeči nebo navrhovaly různé úpravy původní verze aktivit či her. Navrženou strukturu setkání nebylo možné dodržet. Na úvod měla být „rozehřívací aktivita“ následovaná aktivitami v rámci hlavní činnosti, které budou zastřešeny společným tématem jako v případě prvního setkání s tematikou Tří králů. Obvykle ale zahřívací aktivita zabrala trojnásobek očekávaného času a ve skupině už během této doby začaly vyvstávat drobné potyčky. Bylo pak potřeba improvizace v nabídce aktivit. Reflexe, ať už verbální či neverbální se během projektu také nepodařilo docílit. Důvodem byla nekázeň skupiny, která většinou došla vrcholu ke konci setkání. Protože předpokladem kvalitní reflexe je naslouchání jednotlivým účastníkům, nebylo možné vytvořit v daném prostředí vhodné podmínky. Dle zjištění by reflexe a cílená práce se skupinou byla efektivní za předpokladu, že minimální věk účastníků je 8-9 let.

Dalším problémem se ukázala být oblast, která je základním kamenem při využití hudby s dětmi, a to oblast písně, ať už lidové či umělé. Na druhém setkání byly děti požádány, aby na papír napsaly svou oblíbenou píseň, přičemž se na výsledek mělo navázat dalšími aktivitami a vedoucí skupiny mohl získat podněty do dalších setkání. Někteří účastníci odvětili, že žádnou píseň neznají, nemohou si vzpomenout. Výsledkem bylo, že každý „vypotil“ jednu píseň, přičemž 2 účastníci uvedli popovou anglickou píseň, kterou znali z televize.

Komentář:

Po prvním setkání mi bylo jasné, že vedení skupiny bude náročné, ale nečekala jsem až takovou „smršť“. Byla jsem překvapená, jak je opravdu těžké vést nějakou činnost, když nevzniká prostor pro slovo. Zvláště u dětí je třeba rozvíjet fantazii, popisovat různá místa, dát jim prostor k vyjádření...realita ale byla taková, že na tento způsob práce skupinu nebylo možné naladit, protože tři z pěti účastníků se snažily neustále naplňovat své vlastní potřeby bez ohledu na činnost, která se měla provádět.

Co se týká obsahu setkání, začala jsem si připadat velmi „limitovaně“. Byla jsem nucena naplnit jej sledem aktivit, které v danou chvíli bylo reálné zvládnout.

Postupně jsem vnímala, že mám tendence spíše vyjít vstříc přáním skupiny, aby si to účastníci trochu „užili“ než se urputně snažit udržet kvalitu obsahu vzhledem k nastavenému cíli.

Pocit'ovala jsem absenci kontinuity a uvědomila jsem si, jak je těžké vést dětskou skupinu k určitému cíli, když se nejedná o „dobrovolnou“ skupinu, která si nevolí vlastní cíl.

Skupina nebyla ve fázi, kdy by byli schopni jednotliví účastníci schopni vnímat ostatní na přijatelné úrovni. O to těžší bylo využívat primárně hudbu, kterou jsem si v kombinaci s hrou zvolila za hlavní prostředek rozvoje. „Práce s hudbou či tvoření s hudbou“ už vyžaduje nějaký stupeň seberegulace, citlivosti a vnímavosti k sobě i okolí a v tak malé skupině věci vyplouvaly „na povrch“ mnohem zřetelněji.

Sama jsem se tak dostala do pastí toho, co jsem si předsevzala.

Příště bych rozšířila soubor aktivit uplatněných v projektu směrem k sociální pedagogice a zážitkové pedagogice. Vhodnou publikací tohoto typu pro dětskou skupinu ve věku 8-12 let je např. 100 her pro rozvoj sebedůvěry a sociálních kompetencí, která člení aktivity a hry do 10 oblastí. Většina aktivit počítá se závěrečnou reflexí.

4.4 Prostředí dětského domova

Setkání probíhala v obývacím pokoji, který byl poměrně prostorný, jen se musel před setkáním trochu „uskládat“, aby vznikl prostor pro pohybové aktivity. V místnosti byl velký televizor, takže který byl využíván ke sledování nebo hraní her (byla připojená k internetu). Už na druhém setkání děti navrhovaly, ať si na televizi pustíme nějakou písničku, že mi na ni zatancují. Několikrát během projektu ještě tento požadavek „nadhazovaly“.

Reakce zněla, že *„televizi tu mají pořád, ale my se scházíme jen občas a byla by škoda místo tvoření zapínat televizi, ať si ji zapnou po mém odchodu“*.

Respektovaly to (i když to komentovaly), ale příště by bylo dobré si všimnout, co je v místnosti za věci, aby se mohla dopředu nastavit jasná pravidla (v době epidemie nebylo možné přijít osobně).

Nejlepší variantou, co se prostředí týče, by bylo realizovat projekt mimo dětský domov. Když se vynořily konflikty mezi dětmi, děti měly tendence např. odcházet a zpětně vcházet do místnosti, stěžovat si vychovatelkám, chodit se napít apod. Pochopitelně se chovaly „jako doma“, což projektu neprospívalo.

Přemýšlela jsem, jak by se stejná skupina projevovala v případě, kdy by stejný projekt absolvovala v neznámém prostředí.

Děti spolu v domově tráví spoustu času, čímž mají i ustálené vzorce chování vůči sobě a případné konflikty z každodenní reality si mohou přinášet do skupiny.

Zajímavým „experimentem“ by bylo skupinu „namíchat“ tak, aby např. polovina dětí byla z dětského domova a druhou polovinu by tvořily děti z rodin. Osobně si myslím, že by tato varianta mohla přinést obohacení z obou stran, nicméně by byl takový počín velmi náročný na realizaci.

Komentář:

Zde bych ještě upozornila na jednu věc. Až během projektu jsem si uvědomila, jak je těžké najít s dětským domovem vhodný termín pro konání setkání. Když byly všechny děti „online“, začínali jsme v 16 hodin, přičemž původní domluva byla na 17 hodin. Od dubna 2021 se však vše začalo vracet k normálu a najednou byl problém najít vhodný čas ke spolupráci, protože i já jsem začala učit „naživo“.

Viděla jsem, že start v 17 hodin vychovatelky znervózňuje, protože děti měly být v 17.30 na večeri. Když jsme náhodou setkání protáhli o pár minut, klepaly na dveře nebo poslaly starší dítě se vzkazem, ať už jdou děti do jídelny. Věděla jsem, že domovy mají stálý denní harmonogram, nemyslela jsem si ale, že realita probíhá až takto „na minuty“. Během týdne mají některé děti kroužky, v pátek mohou odjíždět k příbuzným na víkend a do toho ještě občas navštěvují akce pořádané městem apod., takže je těžké najít vyhovující termín pro práci s touto cílovou skupinu.

4.5 Jednotliví účastníci versus skupina

Některé problematické situace z této oblasti již byly uvedeny v kapitole 3.4.2., kdy byly konzultovány s psychologkou. Účastnice 3 a 5 byly stabilizujícím prvkem skupiny, podporovaly a motivovaly ostatní. U Účastnice 5 vychovatelka uvedla jako problematickou oblast snahu o neustálé upoutávání pozornosti, ve skupině se však projevovala nejméně nápadně ze všech účastníků.

Účastnice 4 se do průběhu zapojovala částečně, dle svého rozpoložení a skupinu předčasně opustila kvůli nepředvídanému pobytu v jiném zařízení. V prvních setkáních se Účastnice 4 projevovala velmi otevřeně a výrazně, „bojovala“ s Účastníkem 2 o neustálou pozornost a pozici, která by jí umožnila ovlivňovat chod skupiny. Pokud nebyla středem pozornosti, přestala se verbálně projevovat nebo se do aktivit nezapojila. Ve druhé půli projektu se více upozadila, je možné, že důvodem bylo oznámení nástupu do jiného zařízení. Vzhledem k psychiatrické diagnóze by mohla být

zvláště u této účastnice přínosná občasná konzultace s psychologem dětského domova, pokud by v daném zařízení nějaký byl.

Účastníci 1 a 2 byli věkově nejmladší. Občas se jim prudce měnily nálady, na povrch vyvěraly emoce a ve druhé půli projektu mezi nimi probíhaly časté konflikty. Vzhledem k věku účastníků a životní situaci se nedá říct, že by tyto projevy byly neadekvátní, nicméně pro práci se skupinou byly kontraproduktivní.

Především chování Účastníka 2 negativně ovlivňovalo chod celé skupiny a její činnosti. Účastník stále prosazoval své názory, během aktivit často dělal úplný opak toho, co bylo cílem, nedodržoval pravidla, chtěl „přebírat“ vedení skupiny. Během průběhu projektu tyto rysy chování vykazovali všichni chlapci, kteří se nějakého ze setkání zúčastnili. Aby však bylo umožněno fungování skupiny a naplňování cílů, je nutné, aby účastníci dodržovali zdravou míru konformity a skupinové normy. Dle Nakonečného (2009, s. 449) je konformita podmíněna celou řadou faktorů, ale obecně vzato ženy bývají konformější než muži. Nekonformní chování je zaměřeno na opak toho, co je vyžadováno skupinou (Trpišovská, 2007, s. 50). Tyto problematické oblasti a jejich řešení jsou nedílnou součástí skupinové praxe, není to nic neobvyklého. Skupinová soudržnost, dodržování norem, budování pozice ve skupině, to vše se postupně vyvíjí v rámci skupinové dynamiky.

U dlouhodobých skupin je třeba se těmito aspekty obsáhleji věnovat (i v závislosti na cíli skupiny), protože účastníci prostřednictvím skupiny prochází postupným vývojem, který může přinášet podstatné proměny. V případě krátkodobých projektů, které jsou zaměřeny na konkrétní cíle je třeba tyto oblasti také reflektovat a v případě potřeby do nich zasahovat, nicméně zde není cílem hloubkový psychologický rozbor, protože se nenabízí dostatek validních dat.

Komentář:

Skupina se projevovala od počátku velmi energicky a otevřeně, až jsem byla zaskočena. Neměla jsem konkrétní představy, nicméně jsem čekala spíše „zakřiknuté, bojácné děti, které budu muset vybízet k aktivitě“. Nevím, kdy a kde se mi tento obraz uložil, nicméně i konzultace s psycholožkou mě utvrdila v dojmu, že jde o poměrně často sdílenou vizi. Tyto děti nebylo třeba vybízet k tomu, aby se projevíly. Byly spontánní, komunikativní a taky svěhlavé. Měla jsem pocit, že se ke mně některé děti chovají, jako bych k nim docházela už dlouhou dobu.

Teorie vazby, která rozlišuje několik druhů vazeb dítěte na pečující osobu a v souvislosti s tím pak vysvětluje chování dítěte k okolí, by toto chování zřejmě uvedla do souvislosti

s nediferencovaným vazebným jednáním dětí, které se „*chovají přátelsky vůči všem vztahovým osobám a nečiní rozdíl v tom, jestli je už znají déle nebo jsou pro ně úplně cizí. Opatrnost a zdrženlivá rezervovanost vůči cizím osobám, které můžeme pozorovat u malých dětí s nenarušenou vazbou, u těchto dětí chybí*“ (Brisch, 2011, s.99). V knize O. Matouška (2020, s. 19) je uvedeno, že mezi nejčastější poruchy dětí s nejistou vazbou patří mj. nutková potřeba řídit druhé, odpor k pravidlům a typické opozitářství, zhoršená schopnost empatie.

Při usměrňování Účastníka 2 jsem zkoušela strategii, kterou mi poradila psychologka během online konzultace („...*dejte mu ruku na rameno, dívejte se do očí a řekněte: Stop, teď tě musím zastavit. Co se děje, že nedodržuješ nastavená pravidla?*“).

Také jsem skupinově vícekrát otevřela debatu „jaké to je, když...“. Párkrát strategie zafungovala, ale bylo evidentní, že účastník není pro tuto cestu vnitřně motivován.

Zajímavým konceptem v tomto ohledu je teorie rušivého chování Rudolfa Dreikurse (Bendl, 2011, s. 81), který v rámci porozumění chování dětí rozčlenil nevhodné chování dětí do 4 kategorií, dle cíle, kterého chtějí dosáhnout:

1. pozornost: dítě se mylně domnívá, že někam patří, když si ho někdo všimá nebo mu někdo slouží
2. moc: dítě se mylně domnívá, že někam patří, když poroučí
3. msta: dítě se mylně domnívá, že někam patří, když někomu ubližuje
4. předvádění neschopnosti: dítě se mylně domnívá, že někam patří, když přesvědčí ostatní, že od něj nemají nic očekávat

Samozřejmě, že na základě osmi setkání nelze dělat závěry, nicméně chci spíše naznačit, jakou cestou je možné se ubírat při hledání odpovědi na různé otázky. Chování účastníků je spojeno také s motivací účastníků být součástí skupiny.

V ideálním případě by děti měly samy rozhodnout, zda se chtějí skupiny účastnit, zda je daná nabídka zajímavá. S tím také souvisí pravidlo dobrovolnosti uplatňované při práci se skupinou (až na některé výjimky „povinných skupin“). V rámci prvních setkání jsem na začátku vždy pravidla skupiny zopakovala, ale příště bych princip dobrovolnosti vynechala. Děti, kterým jsem v nějakém ohledu nevyhověla nebo se ohradila vůči jejich nevhodnému chování, pak lehce dobrovolnost „zneužily“ a připravily si tím půdu pro reakce typu „*já tady nemusím být, stejně tu být nechci, je tu munda apod.*“. V diplomové práci srovnávající vybrané sociální kompetence u dětí z dětských domovů a dětí z běžných rodin došla autorka k závěru, že ve většině vybraných kompetencí byly děti z domovů na minimálně stejné úrovni, v případě skupinové práce však nikoli:

„Běžné děti se dokáží lépe podřídit skupině i skupinové práci a mají lepší schopnost spolupráce ve skupině oproti dětem z dětských domovů, u nichž byly výsledky v této oblasti nižší. Prokazují však větší zodpovědnost za celkovou skupinovou práci oproti běžným dětem. Rozdíl se projevil také v oblasti schopnosti řešit konflikty s druhými lidmi, ve které jsou na tom běžné děti lépe“ (Juřenová, 2016, s.76). Na základě mých zkušeností s tímto závěrem souhlasím.

Je třeba říct, že práce s touto cílovou skupinou je náročná a zahrnuje širokou škálu informací a kompetencí vedoucího skupiny. V ideálním případě by měla probíhat za konzultační podpory dalších odborníků

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo vytvořit projekt, který bude k rozvoji dětí využívat primárně hudbu, bude evaluován a přinese zjištění a doporučení do praxe.

Nutno dodat, že autorka vnímá zařazení daného počínu do škatulky „projekt“ za velmi nadsazené, nicméně vzhledem k typu bakalářské práce bylo zařazení nutné. Uvedené informace, zvolené aktivity a poznatky do praxe je možné využít jak ve školských zařízeních, tak v oblasti sociálních služeb. Cílovou skupinou mohou být také děti v nízkoprahových zařízeních, v zařízeních vyžadujících okamžitou pomoc, v krizových centrech, v azylových domech nebo v sociálně-aktivizačních službách. Další oblasti vhodné ke zkoumání byly naznačeny v poslední kapitole.

Autorka by navrhovala např. realizaci projektu pro tuto cílovou skupinu za přítomnosti psychologa, který by na základě pozorování vypracoval konkrétní návrhy strategií pro zvládání náročných situací, dále realizaci projektu na „neutrální půdě“ a popř. i s dětmi z jiného prostředí. Dalším tématem by mohla být motivace dětských domovů účastnit se podobných programů, názory pracovníků dětských domovů na to, jaké oblasti by měly krátkodobé programy rozvíjet. Z obecnější perspektivy by autorku zajímala oblast výchovy chlapců v institucích z různých hledisek a vzhledem k absenci psychologické spolupráce v dětském domově zde visí otazník, jak se dětské domovy staví k potřebě spolupráce s dalšími odborníky.

SEZNAM LITERATURY

- BENÍČKOVÁ, Marie. 2017. *Muzikoterapie a edukace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4238-0.
- BELZ, Horst; SIEGRIST, Marco. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.
- BENDL, Stanislav. 2011. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-432-2.
- BRUSCIA, Kenneth E. 1998. *Defining Music Therapy*. Barcelona: Pathway Book Service. ISBN 1-891278-07-X.
- BŘICHÁČKOVÁ, Marie a Zdeněk VILÍMEK. 2008. *Možnosti využití muzikoterapie při práci s žáky v základní škole speciální*. Praha: IPPP ČR.
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2993-0.
- DRÁPELA, Victor J. *Přehled teorii osobnosti*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-505-9
- FRIEDLOVÁ, Martina a kol. 2020. *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 978-80-244-5672-0.
- GAVORA, Peter. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GERLICOVÁ, Markéta. 2014. *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4581-7.
- HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 8073670402.
- HENDL, Jan a Jiří REMR. 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1192-1.
- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-5612-4.

- HOLZER, Lubomír a Svatava DRLÍČKOVÁ. 2012. *Expresivní terapeutické metody – cesta ke změně v institucionální výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3323-3.
- KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. 2009. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2846-9.
- KANTOR, Jiří, Wolfgang MASTNAK. 2014. *Muzikoterapie*. In: MULLER, Oldřich a kol. (ed.). *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. přepr. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-8991-0.
- KOVÁČOVÁ, Barbora. 2008. *Význam hudobnej zložky v predškolskom vzdelávaní v spojitosti hrou s predmetom*. In: Mezinárodní webový sborník hudební výchovy 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISSN 1802-6540.
- KRAUS, Blahoslav. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- JAROŠOVÁ, Eva, et al. 2005. *Trénink sociálních a manažerských dovedností pro osoby znevýhodněné na trhu práce*. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-135-6.
- JEDLIČKA, Richard. 2011. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-788-6.
- JEŘÁBEK, Jaroslav, Jan TUPÝ a Jan BALADA. 2016. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- JUŘENOVÁ, Martina. 2016. *Úroveň vybraných sociálních dovedností u dětí z dětských domovů a z běžných rodin*. Zlín (diplomová práce). Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd.
- KAJANOVÁ, Alena, Olga DVOŘÁČKOVÁ a Pravoslav STRÁNSKÝ. 2017. *Metodologie výzkumu v oblasti sociálních věd*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta. ISBN 978-80-7394-639-5.
- KOVÁČOVÁ, Barbora. 2008. *Význam hudobnej zložky v predškolskom vzdelávaní v spojitosti hrou s predmetom*. In: Mezinárodní webový sborník hudební výchovy. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISSN 1802-6540.

- KOŽNAR, Jan. 1992. *Skupinová dynamika (teorie a výzkum)*. Praha: Karolinum. ISBN 8070666323.
- KRATOCHVÍL, Stanislav. 2005c. *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén. ISBN 80-7262-347-8.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- LEVICKÁ, Jana. 2003. *Metódy sociálnej práce*. Trnava: VeV. ISBN 80-89074-38-3.
- LINKA, Arne. 1997. *Kapitoly z muzikoterapie*. Rosice u Brna: Gloria. ISBN 80-901834-4-1.
- MAŠÁT, Vladimír. 2012. *Vybrané postupy sociální práce se skupinou*. Středokluky: Zdeněk Susa. ISBN 978-80-86057-80-4.
- MÁTEJOVÁ Zlatica a MAŠURA Silvestr. 1992. *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00315-4.
- MATOUŠEK, Oldřich a kol. 2013. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0213-4.
- MATOUŠEK, Oldřich, ed. 2020. *Dítě traumatizované v blízkých vztazích: manuál pro profesionály a rodiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1707-7.
- MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- NAKONEČNÝ, Milan. 2020. *Sociální psychologie*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7553-842-0.
- NAVRÁTIL, Pavel. 2001. *Teorie a metody sociální práce*. Brno: Zeman. ISBN 80-903070-0-0.
- POČTOVÁ, Lenka. 2014. *Vliv hudby na rozvoj osobnosti*. Praha (disertační práce). Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta, Katedra pedagogiky.
- POČTOVÁ, Lenka. *Muzikofiletika jako prostředek prevence*. In: JEDLIČKA, Richard. 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5447-5.

- REIDOVÁ, Susan. 2005. *Skupina jako léčivý útvar: Skupinová psychoterapie s dětmi a dospívajícími*. In: LANYADOVÁ, Monica a HORNEOVÁ, Ann, eds. *Psychoterapie dětí a dospívajících – psychoanalytický přístup*. Praha: TRITON. ISBN 80-7254-568-X.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. ISBN 8085931486.
- ŘEZNÍČEK, I. 2000. *Metody sociální práce*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-00-1.
- SLAVÍK, Jan. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefietiky*. Univerzita Karlova v Praze: Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-066-8.
- SYKORJAKOVÁ, Alžběta. 2015. Terciární vzdělávání v oblasti muzikoterapie. In: LIŠTIAKOVÁ, Ivana (ed.). *Terciární vzdělávání v oblasti expresivních terapií v mezinárodním kontextu*. Projekt Tera. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4607-3.
- ŠAUEROVÁ, Markéta. 2011. *Projekty osobnostního rozvoje v nestandardních výchovných podmínkách*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA. ISBN 978-80-904815-5-8.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. 2011. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-928-6.
- TRPIŠOVSKÁ Dobromila, VACÍNOVÁ Marie. 2007. *Sociální psychologie: vybraná témata*. Praha: Univerzita J. A. Komenského. ISBN: 978-80-86723-30-3.
- TRUHLÁŘOVÁ, Zuzana. 2014. *Metody práce se skupinou*. Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-445-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova ladem ležící*. In: JEDLIČKA, Richard. 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5447-5.
- VYMĚTAL Jan a kol. 2004. *Obecná psychoterapie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-2470723-5.

Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*.

Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>.

ZLÁMALOVÁ, Jana. 2010. *Rozvoj osobnosti dítěte v dětském domově*. Olomouc (diplomová práce). Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogických a sociálních studií.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Maslowova pyramida potřeb	30
Obrázek 2 Orffovy nástroje	33

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Oblasti využití muzikoterapie.....	16
Tabulka 2 Záznamový arch vzor	22
Tabulka 3 Evaluace vzor.....	23
Tabulka 4 Účastníci předvýzkumu	27
Tabulka 5 Výsledná skupina.....	28
Tabulka 6 Výsledná skupina s výměnou účastníka	28
Tabulka 7 Charakteristika účastníků.....	29
Tabulka 8 Plán setkání	32
Tabulka 9 Plán 1	39
Tabulka 10 Záznamový arch 1.....	40
Tabulka 11 Plán 2	41
Tabulka 12 Záznamový arch 2.....	42
Tabulka 13 Evaluace 2.....	43
Tabulka 14 Plán 3	44
Tabulka 15 Záznamový arch.....	45
Tabulka 16 Evaluace 3.....	46
Tabulka 17 Plán 4	48
Tabulka 18 Záznamový arch 4.....	49
Tabulka 19 Evaluace 4.....	49
Tabulka 20 Plán 5	50
Tabulka 21 Záznamový arch.....	51
Tabulka 22 Evaluace 5.....	52
Tabulka 23 Plán 6	52
Tabulka 24 Záznamový arch.....	53
Tabulka 25 Evaluace 6.....	54
Tabulka 26 Plán 7	54
Tabulka 27 Záznamový arch 7.....	55
Tabulka 28 Evaluace 7.....	55
Tabulka 29 Plán 8	55
Tabulka 30 Záznamový arch 8.....	56
Tabulka 31 Evaluace 8.....	56
Tabulka 32 Časový průběh projektu.....	59