

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra pedagogiky

**Možnosti uplatnění výtvarných a hudebních prvků  
v osobnostním a sociálním rozvoji**

**Possibilities to apply art and musical elements in personal  
and social development**

Bakalářská práce

**KAREL ŠIMEČEK**

PG-IT

Prezenční studium

**Vedoucí práce: PaedDr. Zdeňka Hanková**

**PRAHA 2012**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně pod vedením PaedDr. Zdeňky Hankové. V práci jsem použil informační zdroje uvedené v seznamu.

V Praze dne 13.4 2012

---

vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Děkuji především PaedDr. Zdeňce Hankové za odborné vedení, cenné rady a připomínky během zpracování bakalářské práce. Dále bych také rád poděkoval školskému zařízení DDM Praha 20 - Horní Počernice včele s ředitelkou Zdeňkou Horváthovou, která mi umožnila projekt vytvářet a samozřejmě celému týmu dětského hudebního tábora (Kateřina Levová - koordinátor etapových her, Alžběta Zemánková - vedlejší lektor projektu, Hanka Farkašová - hlavní vedoucí tábora). A všem ostatním, kteří mi při vytváření práce pomáhali.

### **Anotace v českém jazyce**

Bakalářská práce mapuje prostředky projektu zabývajícím se výtvarnými a hudebními hrami v kontextu osobnostního a sociálního rozvoje. Tento projekt byl následně realizován v rámci programu dětského hudebního tábora (zotavovací akce). Projekt byl kriticky zhodnocen, aby mohl následující rok pokračovat projektem obdobným.

### **Klíčová slova**

osobnostní a sociální rozvoj, artefiletika, arteterapie, muzikofiletika, muzikoterapie, pedagogika volného času

### **Anotace v anglickém jazyce**

This bachelor thesis deals with the mapping project resources dealing with the art and music games in the context of personal and social development. This project was subsequently implemented within one of the program children's music camp (recovery action). Project was critically assessed in order to continue the following year a similar project.

### **Klíčová slova v anglickém jazyce**

personal and social development, artefiletics, art therapy, music therapy, musicofiletics, education in leisure time

Souhlasím s půjčováním bakalářské práce v rámci knihovních služeb.

<b>ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>1 TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>7</b>
1.1 PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU.....	7
1.1.1 <i>Výchova zážitkem</i> .....	7
1.2 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA (OSV) .....	8
1.2.1 <i>Vývoj OSV v ČR</i> .....	8
1.2.2 <i>Tematické okruhy OSV</i> .....	10
1.2.3 <i>Osobnostní rozvoj</i> .....	10
1.2.4 <i>Sociální rozvoj</i> .....	13
1.2.5 <i>Morální rozvoj</i> .....	15
1.2.6 <i>Metodika OSV</i> .....	16
1.3 VZTAH MEZI TERAPIÍ A FILETIKOU .....	19
1.4 EXPRESIVNÍ TERAPIE .....	19
1.4.1 <i>Arteterapie a artefiletika</i> .....	20
1.4.2 <i>Muzikoterapie a muzikofiletika</i> .....	24
1.5 OSOBNOST LEKTORA .....	27
1.5.1 <i>Základní pravidla psychické bezpečnosti</i> .....	27
<b>2 PRAKTICKÁ (EMPIRICKÁ) ČÁST</b> .....	<b>29</b>
2.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	29
2.2 CÍL PROJEKTU .....	29
2.2.1 <i>Dílčí cíle projektu</i> .....	29
2.3 CHARAKTERISTIKA SKUPINY .....	29
2.3.1 <i>Charakteristiky vybraných jednotlivců</i> .....	30
2.4 DRAMATURGIE PROJEKTU .....	30
2.4.1 <i>Jednotlivé hry</i> .....	31
2.5 REFLEXE .....	46
2.5.1 <i>Reflexe jednotlivých her</i> .....	46
2.6 SEBEREFLEXE LEKTORA.....	57
2.6.1 <i>Úvod</i> .....	57
2.6.2 <i>Příprava</i> .....	57
2.6.3 <i>Program</i> .....	66
2.6.4 <i>Závěr sebereflexe lektora</i> .....	68
2.7 ZHODNOCENÍ PROJEKTU .....	68
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>70</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>71</b>
<b>PŘÍLOHY</b> .....	<b>74</b>

## Úvod

Téma bakalářské práce jsem si vybral z mnoha důvodů. Z pohledu badatelského jsem po absolvování některých odborných předmětů (výcviků aj.) cítil potřebu o rozšíření svých znalostí v oblastech: hudebních a výtvarných her v osobnostním a sociálním rozvoji, muzikoterapie, muzikofiletiky, arteterapie, artefiletiky a možnost vyzkoušet si vytvořit program projektu hudebních a výtvarných her v kontextu tohoto rozvoje a realizovat vlastní vedení tohoto programu. Dalšími důvody byla také profesní potřeba propojení mé pedagogické praxe v rámci výuky kroužků v DDM - Horní Počernice a snaha o spoluorganizaci a zpestření tábora (zotavovací akce) pod tímto zařízením. Sekundárními důvody bylo rozšíření estetických znalostí (o výchovné) v oblasti hudby a hudebního umění, kterým se ve svém volném čase zabývám. A samozřejmě i umění výtvarného, které sice aktivně neprovozují, ale vždy jsem měl blízký vztah k umělecky smýšlejícím lidem a místům, ve kterých se tito lidé pohybují. Poté už stačí jen navštívit vernisáž, kde je přítomna živá hudba a propojení je nasnadě. Velmi okrajovým důvodem byla snaha využít znalosti, které v rámci mé práce propojují obory pedagogika a informační technologie, které studuji v rámci svého vysokoškolského studia. Toto propojení bylo asi nejvíce výrazné zejména v technické přípravě projektu.

V práci jsou řešeny problémy přípravy, aplikace a zhodnocení výše zmíněného projektu. Práce je rozdělena na dvě hlavní části. Část teoretickou, která se zabývá vymezením klíčových slov a k nim vztahujících se pojmů a definic. Tyto pojmy a definice jsou nesmírně důležité pro komplexní pochopení celé problematiky. Druhá část je část praktická (empirická), která tyto znalosti aplikuje v praxi. Nalezneme zde popis jednotlivých her, reflexe, sebereflexi lektora atd.

Cílem práce bylo na základě teoretických poznatků vytvoření a ověření programu k projektu hudebních a výtvarných her na zotavovací akci a jeho interpretace v kontextu osobnostního a sociálního rozvoje.

# 1 Teoretická část

## 1.1 Pedagogika volného času

Pro lepší pochopení slovního spojení pedagogika volného času, by bylo dobré tento pojem trochu rozebrat a extrahovat z něj slova, ze kterých je utvořen. Těmito slovy jsou pedagogika a volný čas.

Pojem pedagogika můžeme definovat jako vědu zabývající se vzděláním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Volný čas lze nadefinovat jako čas, s kterým může člověk nakládat na základě svých zájmů po odečtení času na práci, péči o rodinu a domácnost a fyzické potřeby<sup>1</sup>. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Po spojení dvou předchozích definic lze pedagogiku volného času chápat jako disciplínu pedagogiky, která napomáhá autonomnímu a smysluplnému využívání volného času dětí, dospívajících i dospělých. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Nesmírně důležité je uvědomit si to, že pro činnosti<sup>2</sup>, které jsou jakousi podmnožinou této disciplíny, jsou klíčovými faktory entuziasmus a dobrovolnost (Pávková a kol. 2002).

### 1.1.1 Výchova zážitkem

Jedním z novodobých přístupů pedagogiky volného času je výchova zážitkem<sup>3</sup>. Výchova zážitkem obsahuje výchovné postupy založené na prožitcích a zkušenostech. Zaměření těchto výchovných postupů je rozvoj sebepojetí, sociálních vztahů, vztahu k životnímu prostředí, sebereflexe, reflexe sociální interakce, řízená reflexe, pozorování prostředí a fyzický výkon. Klíčová je aktivní účast jedince, která je realizována prostřednictvím připraveného programu (případně celého projektu). Je předpokládáno, že takto získané podněty vedou k rozvoji osobnosti. (Pávková a kol., 2002).

Nyní si definujeme pojem zážitek. Zážitek je vnitřní prožívání určité události resp. vnitřní stav člověka k vnější realitě. Cíl výchovy zážitkem by měl být jednak

---

<sup>1</sup> lidé si však z těchto fyzických potřeb, mohou udělat koníčky např.: příprava pokrmů (Pávková a kol., 2002)

<sup>2</sup> tyto činnosti mohou být náplní např.: kroužků v DDM, skautu, studium uměleckých oborů na ZUŠ (základní umělecká škola) atd.

<sup>3</sup> výchova zážitkem se může objevovat pod různými názvy např.: výchova prožitkem, dobrodružstvím, výchova v přírodě, expedice atd. (Pávková a kol., 2002)

zmiňovaný rozvoj osobnosti, ale také příprava člověka pro aktivní řešení zážitkových situací, které jsou blízké skutečné realitě člověka. (Kominarec, 2003).

Za zakladatele tohoto novodobého přístupu je považován Karl Huhn<sup>4</sup>. Tento pedagog navrhl vytvoření určitého programu her a cvičení v přírodě, které vrcholilo projektem, expedicí, pobytem v přírodě a následné osobní zamyšlení, prožívání a hodnocení. Kurt Huhn též založil v Londýně v roce 1946 hnutí OUTWARD BOUND, které se postupně rozšířilo po celé Evropě. Základní principy hnutí jsou:

- téměř všichni lidé si mohou dovolit víc, než si myslí
  - společný život v malých smíšených skupinkách a styk s přírodou
  - samostatné učení znamená víc, než osvojování si zprostředkovaných vědomostí
  - napětí a subjektivně prožívané nebezpečí, při objektivně garantované jistotě, představuje drobné možnosti rozvoje
  - dochází k uspokojování vlastních potřeb a sebepoznání
  - krátkodobé pedagogické nabídky (kurzy) podporují pozitivní chápání sebe samého a vztah k ostatním lidem
  - připravuje jedince k zodpovědnosti za sebe, k zodpovědnosti za ostatní a tím má pozitivní vliv na rozvoj celé společnosti
- (Kominarec, 2003)

## **1.2 Osobnostní a sociální výchova (OSV)**

Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních - konkrétněji řečeno: „osobnostních a sociálních“ - dovedností pro každý den. Či jinak řečeno: disciplína zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích (Valenta J., 2006a).

### **1.2.1 Vývoj OSV v ČR<sup>5</sup>**

OSV v českých (případně slovenských) poměrech je pojmem vcelku mladým. Pojem OSV (PSE<sup>6</sup>) pochází z principů britského národního kurikula (tamního rámcového vzdělávacího programu). Pojem PSE, byl v Československu přeložen

---

<sup>4</sup> německý pedagog, působící ve Velké Británii

<sup>5</sup> do 1.1. 1993 v Československu

<sup>6</sup> PSE - anglická zkratka Personal and Social Education (překlad do češtiny OSV)

brněnskými divadelními pedagogy na přelomu 80. a 90. let spolu s návrhem osnovy samostatného předmětu „Personal and Social Education“ na OSV. V 90. letech byly definovány rozdíly mezi osobnostní a sociální výchovou a dramatickou výchovou. Od té doby se začala OSV u nás zvolna vyvíjet jako samostatná oblast výchovy. Katedra pedagogiky FFUK se OSV začala věnovat ještě v první polovině 90. let 20. století zejména prostřednictvím aktivit doc. Josefa Valenty. V polovině 90. let zde bylo otevřeno studijní zaměření „Pedagogika osobnostně sociálního rozvoje“ teoreticky i prakticky se zabývající osobnostní a sociální výchovou. V r. 1998 proběhly též schůzky učitelů-praktiků zabývajících systematicky a vědomě osobnostním a sociálním rozvojem (na katedře a následně v Českém ráji). Od té doby je ve studijním zaměření „pedagogika osobnostně sociálního rozvoje“ osobnostní a sociální výchova soustavně rozvíjena. Za zmínku stojí i projekt **Via Lucis**<sup>7</sup>, kterýžto podporován prostřednictvím Studentské rady FF UK a doc. Josefa Valenty. Dalším zajímavým projektem pod katedrou pedagogiky FF UK je projekt **Dokážu to?**<sup>8</sup> (Valenta J., 2006b).

Pedagogický projekt "Dokážu to?" je vzdělávací program pro jednotlivé pedagogy i celé školy, který se zaměřuje na rozvoj osobnosti a sociálních kompetencí. Pomáhá tím učitelům lépe poznávat své žáky a vést výuku tak, že je pro děti zajímavá a motivující. Systém kurzů pomáhá škole vyjasnit si vlastní hodnoty a směřování, efektivně vytvářet prostředí odpovídající aktuálním potřebám a realitě školy, ať už se jedná např. o dobrou spolupráci s rodiči nebo tvorbu vzdělávacího programu školy. "Dokážu to?" v praxi naplňuje vize koncepcí MŠMT ČR a je zcela v souladu s aktuálními trendy v českém i evropském školství. Projekt byl realizován letech 2004 - 2007 (AISIS O.S., 2007).

Projekt **Oddysea o.s.**<sup>9</sup> je jedním z dalších projektů na našem území, který stojí za to zmínit. Jeho posláním je pomáhat školám při zavádění osobnostní a sociální výchovy do běžné praxe. Za tímto účelem společně se školami vyvíjet metodické materiály, provádíme výzkum a realizujeme vzdělávací kurzy pro učitele i žáky. Výhodou tohoto projektu je, že většinu materiálů a to včetně metodik poskytuje zdarma. Projekt byl realizován v letech 2000 - 2007 (Oddysea o.s., 2007).

---

<sup>7</sup> **Via Lucis** - několikadenní výjezdní akce, kterou připravují studenti vyšších ročníků pro studenty nastupující a předávají si přípravu z generace na generaci

<sup>8</sup> **Dokážu to?** - vzdělávací program pro jednotlivé pedagogy i celé školy, který se zaměřuje na rozvoj osobnosti a sociálních kompetencí (projekt ukončen v roce 2007)

<sup>9</sup> projekt **Oddysea** byl podpořen ESF (Evropský sociální fond)

Od září roku 2007 je OSV povinným obsahem vzdělávání na všech ZŠ<sup>10</sup> a osmiletých gymnáziích v České republice. Jedná se o tzv. průřezové téma, které má prostupovat celou školní výukou od 1. do 9. třídy napříč předměty, vybranými semináři, školními prožitkovými kurzy apod. (Srb, 2007a).

### **1.2.2 Tematické okruhy OSV**

OSV se rozděluje do tří základních bloků<sup>11</sup>. Tyto bloky zde uvádím ve stručném přehledu, který bude rozepsán v následujících kapitolách.

#### **Osobnostní rozvoj**

1. Rozvoj schopnosti poznávání
2. Zdokonalení základních kognitivních funkcí<sup>12</sup> (Valenta, 2006a)
3. Sebepoznání a sebepojetí
4. Seberegulace a sebeorganizace
5. Psychohygienu
6. Kreativita

#### **Sociální rozvoj**

7. Poznávání lidí
8. Mezilidské vztahy
9. Komunikace
10. Kooperace a kompetice

#### **Morální rozvoj**

11. Řešení problémů a rozhodovací dovednosti
12. Hodnoty, postoje, praktická etika

(Srb, 2007a)

### **1.2.3 Osobnostní rozvoj**

Blok osobnostního rozvoje obsahuje tedy již zmíněná témata (Rozvoj schopností poznávání, zdokonalení základních kognitivních funkcí, sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygienu a kreativita).

---

<sup>10</sup> základních školách

<sup>11</sup> tyto bloky jsou až na výjimky totožné s RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání)

<sup>12</sup> není obsaženo v RVP ZV

## Rozvoj schopností poznávání

Rozvojem schopností poznávání je myšleno též jako soubor cvičení. **Cvičení smyslového vnímání** (vnímání všech pěti vnějších smyslů), ale také vnímání sebe samého (vnitřní receptory stavů, nálad a pohybů). **Cvičení pozornosti a soustředění**, které je též nedílnou součástí tohoto celku. Pozornost je zaměřenost na vnímání, ale i myšlení pocitů na určitý objekt. Soustředěnost neboli koncentrace je tedy základním rysem takového zaměření. **Cvičení dovedností zapamatování**, které obsahuje práci s pamětí (pojmovou, tělovou, pocitovou). **Cvičením dovedností řešení problémů** je cvičení, kdy míníme problém jako určitý reflektovaný stav věcí, z něž vyplývá otázka, na kterou nemáme obvykle hotovou odpověď. A v neposlední řadě **cvičení dovedností pro učení a studium**, zde je klíčové si najít vlastní (vhodný) učební styl, postup a strategii poznávání učení analyzovat je a poučit se z toho (Valenta, 2006a).

## Zdokonalení základních kognitivních funkcí

Do zdokonalování základních kognitivních funkcí (v kontextu OSV) patří běžné smyslové vnímání, pozornost a soustředění, představivost a fantazie, paměť, citění rytmu, citění věcí v prostoru, prostředí (a vztahu k nim), způsob myšlení (myšlenkových operací), dovedností pro řešení problémů (viz. cvičení dovedností řešení problémů), učení (viz. cvičení dovedností pro učení a studium), metakognice (poznávání vlastního poznávání), vztah poznávacích procesů a prožívání a chování. (Valenta, 2006a)

## Sebepoznání a sebepojetí

V tomto tématu je důležitý aspekt, že je výhodné mít jakožto jedinec realistický pohled na sebe samého. Nepřeceňovat se, ale zároveň ani nepodceňovat může být složité umění. Pokud máme tento realistický pohled, projevuje se to zpravidla pozitivně v našich mezilidských vztazích.

Klíčovými kompetencemi tohoto podbloku jsou informace o sobě, jejichž zdrojem je naše já; dále jsou to informace o sobě samém pocházející z vnějšku, kde zdrojem jsou ostatní a povědomí o mém temperamentu, postojích a hodnotách. Což neodmyslitelně souvisí s tím, co o sobě vím (případně nevím); jak se mé já promítá v mém chování; můj vztah ke mně samému a vztahy k druhým lidem; již zmiňované styly mého učení a zdravé a vyrovnané sebepojetí. Důležité je si však uvědomit, že

úhlu pohledu nazírajících na „já“, může být více např.: sebeobraz, sebehodnocení, sebereflexe, sebeúcta atd. Podstatné je domyslet, že sebepoznání prolíná všechna témata OSV, neboť je přítomno ve všech činnostech s tím rozdílem, že někde bude potenciál větší a někde menší (Valenta, 2006a).

## **Seberegulace a sebeorganizace**

Seberegulace je vnímána jako kontrola vlastního chování v situacích v danou chvíli. Patří sem cvičení sebekontroly a regulace vlastního jednání, prožívání prožívání a vůle (emoční stavy, potřeby, nutkání atd.).

Sebeorganizace, jakožto plánování a organizace vlastního života. Samozřejmě do této položky náleží management vlastního času a s ním související stanovování si cílů a jejich dosažení. Konkrétněji se zde může objevit dodržování času, plánů, či jejich náhlé účelné změny, flexibilita apod. (Valenta, 2006a).

## **Psychohygienu**

Psychohygienu můžeme rozdělit na dvě základní části: prevenci zátěží a jednání v této zátěžové situaci. Zátěž s sebou nese spoustu reakcí (pro organismus většinou velmi nepříjemných) jako jsou stres, frustrace, deprivace. Podněty vnější (např. vztahy mezi lidmi) i vnitřní (pocit neschopnosti vyrovnat se se situací). Je samozřejmé, že tyto zátěže mohou mít neblahý vliv na duševní i fyzické zdraví, výkony atd. Pro dobrou obranu proti těmto zátěžovým situacím je dobré, mít pozitivně naladěnou mysl a dobrý vztah k sobě samému (Valenta, 2006a). Osobně se domnívám, že člověk, který nemá dobrý vztah k sobě samému či případně nepracuje na nápravě sebe samého, by se v tomto ohledu neměl pouštět do realizace projektů či vyučování s prvky OSV. Dalšími důležitými body psychohygieny jsou sociální dovednosti, které předcházejí stresům (stresovým situacím) jako jsou např. asertivní dovednosti, aktivní naslouchání atd., dobrá organizace času (viz. kapitola Seberegulace a sebeorganizace), nechat si pomoci při potížích a zároveň vědět, kam se mohou při hledání této pomoci obrátit (výchovní poradce, pedagog OSV, poradenský psycholog atd.) (Valenta, 2006a).

## **Kreativita**

Jinak řečeno tvořivost je pro člověka důležitá podobně jako inteligence. Kreativita je soubor schopností, skrze které, je možné nacházet nová řešení

problémů. Mnoho lidí si spojí kreativitu s fantazií. Fantazie a kreativita nejsou totéž, nejlépe lze fantazii přejmenovat na kreativní představivost. Spolu s kreativitou souvisí též pojmy jako originalita, pružnost nápadů, schopnost vidět věci jinak, schopnosti „dotahovat“ nápady do reality atd. Neméně důležitá je kreativita v mezilidských vztazích. V ideálním případě má odbourávat nežádoucí stereotypy při řešení problémů mezilidských vztahů a učinit komunikaci zajímavou pro nás i pro ostatní. Měla by však být podpůrným prostředkem nikoliv nástrojem léčby osobních mindráků (Valenta, 2006a).

### **1.2.4 Sociální rozvoj**

Dalším blokem je rozvoj sociální. Ten obsahuje tedy témata. Poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, kooperace a kompetice.

#### **Poznávání lidí**

Poznávání lidí je velmi důležité nejen v kontextu OSV, ale i v běžném životě. Je skoro nemožné prožít život bez tohoto prvku socializace<sup>13</sup>. V rámci výchovného působení (chceme-li působení OSV) je klíčové, vzájemné poznávání se ve skupině<sup>14</sup> případně třídě. Dále rozvíjíme pozornosti vůči odlišnostem (hledáme v nich výhody). Toto téma je velice široké můžeme se jím zabývat na úrovni rodiny až národů (národnostní menšin). A s těmito předchozími tématy související chyby při tomto poznávání. (Valenta, 2006a)

#### **Mezilidské vztahy**

O mezilidských vztazích jsme se již zmiňovali v předchozích blocích (např. v kapitole Seberegulace a sebeorganizace). Nicméně teď si rozebereme tyto vztahy trochu podrobněji.

První podmínkou po navázání mezilidských vztahů je tyto vztahy si udržet a pečovat o ně. Pokud chceme tyto vztahy ve skupině podporovat a ne je rozvracet musíme mít vůči sobě vzájemný respekt, být k sobě empatičtí, pokoušet se na svět hledět očima druhých. Totéž platí na jednotlivce mezi sebou. Vztahy ve skupině sledujeme a snažíme se, aby byli co možná nejlepší (Valenta, 2006a).

---

<sup>13</sup> výjimkou tvoří být např. „vlčí děti“ do doby než se potkaly s lidmi

<sup>14</sup> doc. Josef Valenta v tomto kontextu hovoří o kolektivu, ve své práci používám slovo skupina neboť kolektiv vnímám jako nejvyšší stadium sociální skupiny (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) (Pávková, 2010)

## Komunikace

Na začátek uvedu dvě definice, které jsou z mého pohledu důležité pro lepší pochopení dané problematiky:

*„Sociální komunikace je v nejširším slova smyslu výměnou informací mezi lidmi.“  
(Valenta, 2006a)*

*„Sociální komunikace je sdělování určitých informací prostřednictvím mluvené řeči a řeči těla.“ (Musil, 2011)*

Důležitými pojmy v tomto kontextu jsou: sociální interakce (vzájemné působení při činnostech, má vliv na vývoj vzájemných vztahů mezi účastníky interakce), sociální percepce (vzájemné vytváření obrazu toho druhého), nonverbální komunikace („bezeslovní“ komunikace), rétorika (umění vést řeč s lidmi a k lidem).

Komunikaci můžeme např. dělit na verbální a nonverbální. Do roviny verbální komunikace (rétoriky) bude zcela jistě patřit dialog (rozhovor skrze slovo<sup>15</sup>) a jeho formy<sup>16</sup> (diskuze, debata, polemika a beseda). (Musil, 2009) Do roviny nonverbální komunikace zařadíme pojmy mimika (pohyby obličejového svalstva), proxemika (vzdálenost mezi komunikujícími), haptika (dotyky mezi komunikujícími), posturologie (pohyby celého těla, postoje) a gestika (pohyby rukou a nohou) (Musil, 2008).

Tyto výše popsané nástroje bychom měli mít v první řadě zvládnuty my sami a posléze je předávat dále do skupiny. Efektivními strategiemi je zvládnutí asertivní komunikace, komunikační obrana proti agresi a manipulaci, otevřená pozitivní komunikace atd.

Komunikaci lze též chápat jako prostředek práce se všemi ostatními tématy.

---

<sup>15</sup> v některé literatuře se můžeme setkat s interpretací, že dialog je rozhovor dvou nebo více osob. Důležité je si uvědomit, že při důkladném rozboru slova dialog, se nám tento výraz rozštěpí na dva podvýrazy a to *dia* a *logos*. Zaměříme-li se na latinské slovo *dia*, tak v překladu neznámá „dva“, ale skrze. V tom vidím základ šumu, který kolem tohoto slova nastal (Musil, 2009)

<sup>16</sup> výrazy diskuze, debata, polemika a beseda jsou často chybně zaměňovány, neboť každý z nich znamená trochu něco jiného (diskuze - naučný rozhovor, debata - prosazení záměru, polemika - vyvracení argumentů, beseda - družný rozhovor)

## **Kooperace a kompetice**

Kooperace neboli spolupráce (více osob se snaží dosáhnout stejného cíle). Kompeticí míníme soutěživost (pozitivní výsledek strany jedné je podmíněn negativním výsledkem strany druhé).

Tyto pojmy souvisí se seberegulací v situaci nesouhlasu či odporu, dovedností odstoupit od svého názoru, návazností na druhé, vzájemným respektem, řešením konfliktů, podřízení se nebo naopak vedení a organizování práce skupiny. Důležité je, aby tyto prvky byly funkční i v rámci jednotlivců. Abychom si byli vědomi konkurence (Valenta, 2006a).

### **1.2.5 Morální rozvoj**

Posledním blokem je rozvoj morální, do kterého zařazujeme: řešení problémů a rozhodovací dovednosti; hodnoty, postoje, praktickou etiku.

### **Řešení problémů a rozhodovací dovednosti**

Na pojem problém můžeme hledět ze dvou pohledů. Problém může být učební látkou, nebo že program OSV může být vhodným místem pro řešení osobních problémů žáků<sup>17</sup>. Většina problémů v mezilidských vztazích má též etický rozměr. Pokud se přeme, často každý máme jiné zkušenosti, rozdílné zájmy atd., takže je jednoduché si o lidech myslet, že jsou hloupí, brát jim jejich sebeúctu a tím pádem podkopávat základy vztahu.

Zde je velmi důležité zmínit, že role učitele není role terapeuta. Mnohdy je velmi složité nepřekračovat tuto tenkou hranici rolí, které se mnohdy protínají. Proto je dobré být zdravě sebekritický vůči svým schopnostem či mít sebou odborníka z tohoto oboru (pokud jím nejsme my sami) (Valenta, 2006a).

### **Hodnoty, postoje, praktická etika**

Hodnota (vlastnost, kterou jedinec přisuzuje objektu, jevu<sup>18</sup>) může být pro každého nás jiná, záleží na okolnostech. Např. dům se zahradou na okraji Prahy může být pro jednoho celoživotním snem a pro druhého celoživotní muka. Během života si člověk utváří jakýsi žebříček hodnot a je velice zajímavé tyto žebříčky hodnot mezi sebou srovnávat.

---

<sup>17</sup> řešením osobních problémů žáků není intimní rozebírání těchto problémů před celou skupinou

<sup>18</sup> patří sem i člověk

Postoji rozumíme vztahy k těmto jevům, které mají hodnotící rozměr. Postoje ovlivňují naše chování, ale ne vždy jednáme v souladu s nimi.

Etikou je míněna nauka o mravnosti.

S těmito tématy souvisí pomáhající a prosociální chování (chování kdy, člověk neočekává protislužbu), dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne atd. (Valenta, 2006a).

### **1.2.6 Metodika OSV**

Hlavním cílem OSV je rozvíjet praktické životní dovednosti. Zkušenosti z praxe ukazují, že žáci přijímají OSV od učitele pouze za jistých podmínek. Hovoříme o čtyřech metodických principech, které jsou pro OSV nezbytné (Dubec, 2007).

1. **Praktická** - zkoušení (procvičování) reálných či modelových situací
2. **Propojená se životem žáků** - důraz na žákovu osobnost, zkušenosti a potřeby
3. **Provázející** - učitel OSV musí zajistit bezpečný prostor pro otevřenou komunikaci, experimentování s chováním, kvalitní reflexi a samostatné rozhodování žáků
4. **Zacílená** - důraz na stanovování cílů (nutná znalost jednotlivých témat a metod)

(Srb a kol., 2007)

### **Didaktický cyklus OSV: C-M-I-A-R-E**

Dalším důležitým kritériem je didaktický cyklus C-M-I-A-R-E.

Začínáme formulací naprosto konkrétního cíle **C**. Teprve na základě tohoto cíle volíme metody **M**, zadáváme instrukci **I**, pozorujeme, co se děje během akce žáků **A**, vedeme reflexi **R** a v evaluaci **E** zjišťujeme, jak senám stanoveného cíle podařilo dosáhnout (Srb a kol., 2007).

### **Pravidla psychické bezpečnosti**

Poslední kritériem, které nesmíme zanedbat, jsou pravidla psychické bezpečnosti (viz kapitola Základní pravidla psychické bezpečnosti).

## **Jednotlivé metody**

### ***Zcitlivění na téma a cíl***

Žáci si propojí učivo se svými dosavadními zkušenostmi ze svého vlastního života. Získají celkovou představu a chuť zabývat se daným tématem a rozvíjet konkrétní dovednost. A v neposlední řadě se zamyslí se nad smyslem, toho čím se budou zabývat. (Dubec, 2007)

### ***Reflexe***

Reflexe urychluje a prohlubuje sociální učení, a proto je základní metodou OSV. Důležitým úkolem je zapojit do reflexe, co nejvíce žáků. Žáci zpracují svoji zkušenost tím, že ji pojmenují, případně z ní vyvodí závěry, co by příště udělali stejně či jinak a formulují, co si z prožité aktivity odnášejí do života (Dubec, 2007)

### ***Hraní rolí***

Hovoříme-li zde o hraní rolí, nejde nám o umělecké ztvárnění. Role je zde používána jako metoda, která žákům umožňuje prožít různé situace, vyzkoušet si různé způsoby chování a případně z nich vyvodit závěry použitelné v běžném životě (Dubec, 2007).

### ***Úkolové situace***

Jedná se o učební situace, ve kterých jsou žáci postaveni před řešení nějakého problému (úkolů). Zvládání těchto situací je podmíněno používáním některých dovedností (práce v týmu, sebeovládání, atd.). Tyto situace jsou tedy cíleně upraveny tak, aby sledovaly cíl, kterým je rozvoj vybraných dovedností (Dubec, 2007).

Žáci aktivně řeší úkoly náročné na vybrané osobnostní, sociální či morální dovednosti. Úkoly, mohou být:

- a) **kooperativní** - žáci plně spolupracují (rozdělí si role nebo mají více zdrojů<sup>19</sup>)
- b) **s překážkou nebo handicapem** - např. nesmí hovořit, časový limit, omezené materiální vybavení, zavázané oči atd.

(Dubec, 2007)

---

<sup>19</sup> tyto zdroje mohou být např.: počítač, kniha, obraz atd.

## **Myšlenková mapa**

Žáci si znázorní (uspořádají) myšlenky a poznatky k nějakému tématu.

Provedení, může být:

- a) „**klasické**“ - každý žák dostane papír<sup>20</sup> a vytváří na dané téma všechny nápady
- b) **s použitím lístečků** - velmi obdobné jako metoda předchozí, ale používáme na psaní nápadů (myšlenek) lístečky

(Dubec, 2007)

## **Brainstorming**

Žáci dají dohromady co nejvíce nápadů na řešení nějakého problému, a potom si z nich vyberou. Žáci mohou sbírat své dosavadní poznatky nebo své asociace k danému tématu. Tato technika je patrně nejznámější (Dubec, 2007).

## **Řeka**

Název řeka je odvozen od skládání proudu řeky z jednotlivých pramenů. Podobně zde jde o složení myšlenek (náзорů) jednotlivých žáků až k jednomu (či omezenému) počtu myšlenek (náзорů), na kterých se všichni shodnou.

Žáci diskutují o svých myšlenkách a postojích k vybranému tématu. Postupně zformulují společná stanoviska, která vyhovují všem (dojdou ke konsensu) (Dubec, 2007).

## **Burza vzájemné pomoci**

Žáci žádají druhé o pomoc. Současně nabízejí pomoc ostatním podle aktuální poptávky. Burzu pomoci je možné použít například při zpracovávání nějakého projektu (úkolů) v rámci třídy, či školy (Dubec, 2007).

## **Volné psaní**

Žáci si vybaví souvislosti mezi probíraným tématem a svou zkušeností, nebo vyjádří svůj názor na nějaké téma, popř. shrnou svými slovy, co se dozvěděli nového. Tuto metodu používá kritické myšlení, ze kterého je odvozena (Dubec, 2007).

## **Myslím si, že ano, myslím si, že ne**

---

<sup>20</sup> ve skupinové práci je papír jeden

Žáci nejdříve prezentují a posléze diskutují o svých zcela odlišných stanoviscích k vybraným problémům. Přitom nepopírají, jak se na věci dívají ostatní (Dubec, 2007).

### ***Divadlo fórum***

Žáci si formou improvizovaného divadla vyzkoušejí řešení problematických situací, do kterých se dostávají. Formálně tato metoda patří do hraní rolí (Dubec, 2007).

### ***1.3 Vztah mezi terapií a filetikou***

Abychom mohli hovořit o vztahu mezi terapií a filetikou musíme si nejprve rozebrat tyto dva pojmy zvlášť.

Terapie je slovo řecko-latinského (řecky: *therapia, therapeineio*, latinsky: *iatreia*) původu a znamená léčit, vzdělávat, cvičit, starat se, pomáhat (Kantor, Lipský, Weber, 2009).

Slovo filetika je inspirováno myšlenkou pedagoga H. Broudyho o filetickém přístupu ve výchově, ve kterém se uplatňuje výrazový projev (např. hudební, výtvarný nebo dramatický) společně s rozhovorem o zážitcích. Původ slova je přisuzován helénistickému učenci a básníkovi Filétovi z Kou (žil v době A. Makedonského). (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2000) Jiné zdroje uvádí, že slovo filetika má původ v řeckém slově *filein*, což v překladu znamená milovat, mít v oblibě (Bulvová, 2011).

Terapie se tedy zabývá převážně léčbou a filetika je více spjata s OSV, zabývá se výchovou a vzděláváním. Co však mají společného? Většinou mají velmi podobné (někdy i totožné metody), jen úhel pohledu je trochu jiný. Hry terapeutické se tedy mohou použít i v rovině filetické, jen se změní výstupy, které pozorujeme.

### ***1.4 Expresivní terapie***

Slovo expresivní neboli výrazový v kombinaci již nadefinového slova terapie nám při spojení říká, že expresivní terapie je jakási „výrazová“ léčba<sup>21</sup>, která pod sebou skrývá pojmy z oblasti verbálních uměleckých aktivit jako je psychoterapie, dramaterapie, tak i nonverbálních jako je muzikoterapie, arteterapie, taneční a pohybová terapie a mnohé další. Má blízko k edukaci (Kohoutek, 2005). Často jsou

---

<sup>21</sup> přesněji léčba sebevyjádřením, sebereflexí, spontánním chováním, uvolněním, podporou a podněcováním tvořivých, zejména uměleckých aktivit (Kohoutek, 2005)

tyto pojmy (nástroje) spojovány v oblasti pedagogiky s pedagogikou speciální, neboť se využívají v praxi, jak u smyslových, tělesných, tak i mentálních postižení. Jsou též využívány v oblasti psychologie a psychiatrie, ať už ambulantní či ústavní léčby.

V zahraničí je pro expresivní terapie rozšířený název umělecké kreativní terapie nebo jen terapie uměním (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

### **1.4.1 Arteterapie a artefiletika**

#### **Arteterapie**

*„Umění není pouze podstatné jméno, je i slovesem, které se děje ku pomoci člověku samému.“* (Šiřková-Fabrice, 2002).

#### **Definice arteterapie**

Arteterapie v širším smyslu znamená léčbu uměním, včetně hudby, poezie, prózy, divadla, tance a výtvarného umění. Arteterapie v užším slova smyslu znamená léčbu výtvarným uměním (Šiřková-Fabrice, 2002).

Arteterapie je léčebný postup, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů. Někdy bývá přiřazována k psychoterapii a jejím jednotlivým směrům, jindy je pojmána jako svébytný obor. Obvykle se rozlišují dva základní proudy, a to terapie uměním, v níž se klade důraz na léčebný potenciál tvůrčí činnosti samotné a artpsychoterapie, kde výtvary a prožitky z procesu tvorby jsou dále psychoterapeuticky zpracovávány (Česká arteterapeutická asociace, 2005).

#### **Vývoj arteterapie**

Začátky arteterapie sahají do 18. a 19. století. Myšlenky terapeutického využití výtvarné produkce vznikla na základě zájmu odborníků o tvorbu duševně nemocných<sup>22</sup>.

Arteterapie, jak jí známe dnes je poměrně mladou disciplínou. Poprvé použila výraz *art therapy* Margareth Naumburgová (30. léta 20. století). Do Evropy se tento termín dostává v roce 1940, profesionální školení však probíhala až v 80. letech 20. století. V USA se nabízelo v první univerzitní studium v 60. letech 20. století.

---

<sup>22</sup> zřejmě nejvíce s psychopatologií schizofrenie

U nás se arteterapie využívala od 50. let v různých léčebných a psychoterapeutických zařízeních jako součást psychoterapie. V 70. letech vznikla na půdě Psychoterapeutické společnosti ČLS<sup>23</sup> J. E. Purkyně arteterapeutická sekce, založená a vedená PhDr. D. Kocábovou. Sdružovali se v ní zájemci o danou problematiku z různých oborů a byly pořádány speciální semináře a dílny. V průběhu 80. let narůstala popularita arteterapie zvláště mezi studenty a absolventy speciální pedagogiky, neboť arteterapie byla začleněna do plánů výuky a počátkem 90. let zásluhou PhDr. M. Kyzoura bylo na Jihočeské univerzitě otevřeno bakalářské studium arteterapie. V roce 1994 vznikla Česká arteterapeutická asociace (Česká arteterapeutická asociace, 2005).

Arteterapii je možné studovat na Jihočeské univerzitě formou bakalářského studia, je součástí výuky na fakultách pedagogických, ale i některých filozofických a lékařských (Česká arteterapeutická asociace, 2005).

## ***Metody a techniky arteterapie***

### **Imaginace**

Neboli představivost (někdy nazývaná denním sněním), může odrážet aktuální emoční stav, případně aktuální problémy. Pomocí imaginace se člověk může vrátit k některým situacím ze svého života. Poskytuje tedy možnost vidět věci z jiných úhlů pohledu a tím měnit svoje postoje k nim. Tuto schopnost má každý člověk, jen každý trochu v jiné míře. Používá se ve všech terapeutických směrech, pracujících se vzpomínkami na minulost a očekávání budoucnosti.

### **Animace**

Animací je vlastně rozhovor ve třetí osobě, kdy se terapeut nebo klient identifikují s věcí či postavou na obrázku klienta a hovoří jejích jménem. Kresba se tedy může stát komunikačním mostem mezi klientem a terapeutem (Šiřková-Fabrice, 2002).

### **Koncentrace (mandaly)**

V koncentraci neboli soutředěnosti se používá v arteterapii pomůcka zvaná mandala. Mandala v sanskrtu znamená svatý kruh - střed. Můžeme za ni považovat každý kruhovitý tvar, který má střed. Prostřednictvím mandal můžeme vytvářet

---

<sup>23</sup> ČLS - česká lékařská společnost

jakousi mapu vnitřní reality. Šiřková-Fabrici tvrdí, že se v praxi osvědčila zejména u dospělých klientů a u studentů arteterapie, pro děti je poměrně komplikovaná.

(Šiřková-Fabrici, 2002)

### **Restruktualizace**

Šiřková-Fabrici popisuje vyjádření svého klienta po rozchodu s blízkou osobou takto: „Cítím se tak, jako by se můj život rozsypal na malé fragmenty. Snažím se je posbírat a poskládat je do původní podoby, vynakládám na to velkou námahu a přece se mi nedaří“. Důležité je si uvědomit, že v každém detailu je celek, který utváří každý jednotlivý fragment ve spojení s ostatními elementy a tudíž vytváří nová řešení, nové konstelace a kompozice (Šiřková-Fabrici, 2002).

### **Transformace**

Tato metoda spočívá v transformování z vnímání jednoho druhu uměleckého díla do oblasti jiného. Např. poslech hudby a její transformace do výtvarné podoby. Malbě při hudbě se dá použít u dětí i dospělých. Cílem je rozvoj senzibility, kreativity a fantazie (Šiřková-Fabrici, 2002).

### **Rekonstrukce**

Tato technika je zajímavá pro všechny věkové kategorie a typy postižení. Nejjednodušší formou je dokreslovaná koláž. Např. rozstřihání fotografie z časopisu a její dokreslování (Šiřková-Fabrici, 2002).

### **Artefiletika**

*„Dílo je velké jen tehdy, když bylo stvořeno z nejvnitřnější nevyhnutelnosti pod tlakem, jemuž se nedalo odolat, pro potřebu autora a jen pro ni, pro jeho růst, a ne aby podalo obstojnou ukázkou obratnosti a šikovnosti jeho prstů.“ (F.X. Šalda)*  
(Šiřková-Fabrici, 2002)

### **Definice artefiletiky**

Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy, které vychází z vizuální kultury<sup>24</sup> nebo jiných expresivních kulturních projevů (dramatických, hudebních, tanečních). (Artefiletika, 2004)

---

<sup>24</sup> vizuální kulturou zde rozumíme výtvarné umění, vizuální stránky médií a estetické stránky hmotné kultury a přírody. (Artefiletika, 2004)

Artefiletika je modifikace arteterapie ve významu výchovy prostřednictvím umění (Šiřková-Fabrics, 2002)

Artefiletika je moderní pojetí výtvarné výchovy, které využívá některých prostředků arteterapie. Navazuje na moderní pojetí výtvarné výchovy založené především na rozvoji tvořivosti dítěte. Artefiletika však koncepci tvořivosti obohacuje a novým způsobem ji rozvíjí, jak ve vztahu k dětské osobnosti, tak i ve vztahu k výtvarné kultuře (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2000).

### ***Vývoj artefiletiky***

Pojem „artefiletika“ je odvozený z latinského „ars, artis“ = umění, a řeckého slovního kořene „-fil-“, který vyjadřuje vztah anebo příznivý postoj, např. „mít rád“ (viz kapitola Vztah mezi terapií a filetikou). V České republice se artefiletika rozvíjí od začátku devadesátých let 20. stol. na průniku esteticko-výchovných a expresivně-terapeutických oborů. Pojem artefiletika poprvé použil doc. J. Slavík. Vychází ze dvou oblastí arteterapie (viz kapitola Arteterapie) a spontánně-tvořivého – modernistického – pojetí výtvarné výchovy (Artefiletika, 2006).

### ***Metody a techniky artefiletiky***

Metody a techniky jsou velmi podobné jako u arteterapie (viz. kapitola Metody a techniky arteterapie). Průnik arteterapie a artefiletiky můžeme hledat v práci se zaměřením na poznávání prostřednictvím umělecké výrazové hry<sup>25</sup> spojené s tzv. reflektivním dialogem<sup>26</sup>.

Jsou zde však určité odlišnosti. Od arteterapie se artefiletika odlišuje zejména tím, že není v první řadě soustředěna na léčbu psychiky žáka, ale na jeho vzdělávání, na jeho výrazovou kultivaci, na rozvoj jeho umělecké tvořivosti, příp. na tzv. pozitivní prevenci (tj. prevenci vzniku nebo rozvoje psychických a sociálních problémů) (Artefiletika, 2006).

---

<sup>25</sup> uměleckou výrazovou hrou je myšlena především výtvarná tvorba nebo dramatizace anebo animace uměleckého díla, ale též jen samotné vnímání, je-li soustředěno na estetický zážitek. (Artefiletika, 2006)

<sup>26</sup> reflektivní dialog je rozhovor o tom, co se dá interpretovat ze zážitků z výrazové hry.

## 1.4.2 Muzikoterapie a muzikofiletika

### Muzikoterapie

„Nelčí technika, léčí vztah.“ (Jitka Vodňanská) (Šimanovský, 1998)

#### **Definice muzikoterapie**

Muzikoterapie je použití hudby a/nebo hudebních elementů (zvuku, rytmu, melodie, harmonie) kvalifikovaným muzikoterapeutem pro klienta nebo skupinu v procesu, jehož účelem je usnadnit a rozvinout komunikaci, vztahy, učení, pohyblivost, sebevyjádření, organizaci a jiné relevantní terapeutické záměry za účelem naplnění tělesných, emocionálních, mentálních, sociálních a kognitivních potřeb. Cílem muzikoterapie je rozvinout potenciál a/nebo obnovit funkce jedince tak, aby mohl dosáhnout lepší intrapersonální a interpersonální integrace a následně také vyšší kvality života prostřednictvím prevence, rehabilitace nebo léčby<sup>27</sup> (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

Muzikoterapie je klinické evidované využití hudební intervence k naplnění individuálních cílů v prostředí terapeutického vztahu s akreditovaným odborníkem s ukončeným schváleným programem muzikoterapeutického vzdělání (Americká muzikoterapeutická asociace, 2005).<sup>28</sup>

Muzikoterapie je dovedné užití hudby a hudebních elementů akreditovaným muzikoterapeutem za účelem rozvoje, udržení nebo znovuobnovení mentálního, fyzického a spirituálního zdraví. Hudba má neverbální, kreativní, strukturální a emocionální kvality, které jsou aplikovány v prostředí terapeutického vztahu k usnadnění kontaktu, interakce, sebeuvědomění, učení, sebevyjádření, komunikace a osobnostního rozvoje (Kanadská asociace pro muzikoterapii, 2006).<sup>29</sup>

#### **Vývoj muzikoterapie**

Pojem muzikoterapie má řecko-latinský původ. První částí slova je muzika řecky *moisika*, latinsky *musica* znamená hudba. Ve druhé části se objevuje slovo terapie (viz. kapitola Vztah mezi terapií a filetikou). Podobně jako arteterapie

---

<sup>27</sup> mezinárodně akceptovaná definice Světové federace muzikoterapie

<sup>28</sup> překlad (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

<sup>29</sup> překlad (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009), definice je z roku 1994, u Kantora, Lipského, Webera je udáván v citaci rok 2003

můžeme rozlišovat na muzikoterapii v užším a širším slova smyslu (viz kapitola Definice arteterapie) (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

Co se novodobé historie<sup>30</sup> týče, začíná na pomezí 17. a 18. století, kdy anglický lékař R. Brocklesby píše ucelenou publikaci o systému muzikoterapie<sup>31</sup>. Ve století 19. pak muzikoterapie z volna upadá a je odsuzována jako nevědecká nebo „vědy nedůstojná hra“. Začátkem 20. století už se objevují snahy opět muzikoterapii využít. Muzikoterapii jako takové se však v tu dobu nepřikládá velký význam. Po 2. světové válce se však situace mění. V roce 1948 zakládá Švédsko a USA paralelně školy muzikoterapie a po nich následně i země ostatní (Šimanovksý, 1998). V české republice je první vědecká zpráva o muzikoterapii z 60. let 20. století a její využití bylo zpočátku především v Psychiatrické léčebně v Praze-Bohnicích, na Foniatické klinice Miloše Seemana a na foniatickém oddělení Logopedického ústavu v Praze pod vedením F. Kábeleho (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

## ***Metody a techniky muzikoterapie***

### **Hudební improvizace**

Spontánní vytváření hudby pomocí hry na tělo, zpěvu a hudebních nástrojů. Předností této metody je, že lze vyvolat reakce i u klientů s velmi těžkým postižením. Improvizace může být individuální a skupinová. Slouží k snížení napětí během terapeutické činnosti, k navození určité atmosféry (nálady), jako alternativa verbální komunikace atd. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

### **Hudební interpretace**

Při hudební interpretaci se klient učí/provádí předkomponovanou vokální nebo instrumentální hudbu nebo reprodukuje jakýkoliv druh hudební formy, která slouží jako model. Opět jí můžeme rozdělit na individuální a skupinovou. Rozvíjí senzomotorické schopnosti, posilování adaptivního chování, rozvíjí paměť atd. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

---

<sup>30</sup> muzikoterapie má své kořeny již v pravěku např. rituály kmenů s primitivními hudebními nástroji přes starověk např. Aristotelova hudební katarze (uvolnění a odplavení zátěžových faktorů), středověk např. církevní obřady v křesťanství (Šimanovksý, 1998)

<sup>31</sup> v té době se říkalo muzikoterapii *iatromusia*

## **Kompozice**

Zahrnuje kreativní vytváření písní, textů, instrumentálních skladeb nebo jakéhokoliv druhu hudebního produktu (např. hudební video nebo audionahrávka). Důležité je, že na tomto kreativním procesu se podílí klient. Rozvíjí dovednosti pro kreativní řešení problémů, rozvoj schopnosti organizace a plánování, rozvoj schopnosti organizovat vlastní prožitky atd. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

## **Poslech hudby**

Při terapeutickém poslechu klient hudbě naslouchá, přičemž reaguje na hudbu verbálně nebo neverbálně. Hudba může být živě hraná nebo reprodukováná, instrumentální nebo vokální. Poslech je zaměřen na tělesné, emocionální, intelektuální, estetické nebo spirituální aspekty hudby. Rozvíjí schopnosti naslouchání, stimulaci/relaxaci, rozvoj sluchových nebo motorických dovedností atd. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009).

## **Muzikofiletika**

*„Hudba je v podstatě stejně zbytečná jako lidský život.“ (George Santayana)*

### ***Definice muzikofiletiky***

Muzikofiletika je odborné použití některých muzikoterapeutických technik v rámci výchovně-vzdělávacího procesu (pro jeho podporu), jejichž účelem není terapie a diagnostika, ale právě muzikofiletické podpůrné působení, které nepoužívá přímé výchovné a pedagogické metody (Holzer, 2011).

Muzikofiletiku můžeme definovat jako umělecko -pedagogickou disciplínu, využívající některé muzikoterapeutické techniky a postupy, mající blízko k muzikoterapii (Holzer, 2011).

### ***Vývoj muzikofiletiky***

Muzikofiletika je oborem zřejmě nejmladším ze všech uvedených, vychází z pojmu artefiletika (viz kapitola Vývoj artefiletiky). Obdobně jako v artefiletice vychází ze dvou oblastí muzikoterapie a moderního pojetí hudební výchovy. Zdroje k tomuto tématu jsou velmi omezené.

### ***Metody a techniky muzikofiletiky***

Metody a techniky muzikofiletiky jsou velmi podobné jako u muzikoterapie (viz kapitola Metody a techniky muzikoterapie), ale tak jako jsou rozdíly a průniky v pojmech arteterapie a artefiletika i zde bychom mohli tyto rozdíly i průniky hledat.

Hranice mezi muzikoterapií a muzikofiletikou je velmi individuální a subtilní. Záleží na terapeutovi, na jeho zkušenostech, znalostech, vedení a schopnosti udržet vzájemné hranice těchto expresivních metod. (Holzer, 2011)

## **1.5 Osobnost lektora**

Za jednu z klíčových kompetencí lektora považují znalost a vědomost základních pravidel psychické bezpečnosti.

### **1.5.1 Základní pravidla psychické bezpečnosti**

1. Předem žáky seznámíme s nejdůležitějšími pravidly psychické bezpečnosti.
    - 1.1. Žák má právo neúčastnit se konkrétní aktivity (tzv. pravidlo STOP).
    - 1.2. Učitel má právo kdykoli zastavit aktivitu (např. z důvodu bezpečnosti).
    - 1.3. Respektujeme právo na soukromí, o omezeních informujeme předem.
  2. Jasně strukturujeme aktivity žáků.
  3. Vytváříme co nejvíce prostoru pro žáky.
  4. Přemýšlíme o rizicích předem a zohledňujeme je v instrukci.
  5. Podporujeme a povzbuzujeme žáky, aby projevovali i akceptovali různé názory.
  6. Při probírání citlivých témat vedeme diskusi na obecnější (méně osobní) úrovni.
  7. Ošetřujeme emočně vypjaté situace.
  8. Používáme zpětnou vazbu.
  9. V případě potřeby operativně zavádíme další pravidla.
  10. Vzděláváme se v OSV. Pouštíme se jen do těch témat, na která jsme připraveni.
- (Srb, 2007b)

V pedagogické teorii jsou všeobecně známé základní požadavky, kterými se má vyznačovat osobnost lektora<sup>32</sup>. Při zkoumání požadavků na osobnost lektora se však musíme opírat o požadavky na osobnost učitele, kterými jsou:

- láska k dětem a učitelskému povolání
- úsilí o poznání svých žáků
- úsilí být morálním vzorem pro žáky
- úsilí být přesným a zodpovědným
- úsilí být spravedlivý
- úsilí přiznat a korigovat svoje omyly
- úsilí ovládat svoje silné citové stavy
- úsilí být přístupný žákům
- úsilí vžít se do situace žáků

(Kominarec, 2003)

U požadavků na roli lektora bych zdůraznil (případně doplnil) bod úsilí ovládat svoje citové vztahy. V tomto bodě jsou (trochu skrytě) obsažena slova empatie, naslouchání, porozumění neverbálním projevům jedince atd. Sám za sebe si dovoluji ještě zmínit jednu vlastnost a tou je smysl pro humor, který velmi často odbourává mnoho bariér mezi lektorem a žákem (či dítětem, klientem).

Avšak jako lidé nejsme neomylní a troufnu si říct, že každý z nás občas projevívá určitou nezkušenost. Pro ilustrování této nezkušenosti jsem vybral tento citát.

*„Je jednoduché nezaregistrovat některá důležitá sdělení. Po skupině, která malovala vzpomínku z raného dětství, se mě jedna žena zeptala, co se může pokazit, když děti nemají matku. Vzal jsem to zodpovědně a ocitoval jsem výzkum o mateřské deprivaci. Později jsem se dozvěděl, že tato žena nepřímo vyjádřila své obavy z umírání a opuštění svých dětí, protože podstupovala onkologickou terapii. Za tu tíži, co jsem jí přidal, jsem si mohl nafackovat. Kdybych byl vnímavý, mohl jsem zmírnit její obavy odkázáním na další výzkum o mateřských zástupcích. Jsem teď mnohem moudřejší při těch nejdůležitějších otázkách, které mi kladou lidé nepřímo, protože se děsí vyjádřit je na rovinu.“ (Liebmann, 2005)*

---

<sup>32</sup> v originále osobnost vychovatele

## **2 Praktická (empirická) část**

### **2.1 Cíl praktické části**

Cílem praktické části bylo vytvoření a ověření programu k projektu hudebních a výtvarných her na zotavovací akci a jeho interpretace v kontextu osobnostního a sociálního rozvoje.

### **2.2 Cíl projektu**

Hlavním cílem projektu bylo na místě aplikovat vytvořené metody osobnostního a sociálního rozvoje. Projekt ovšem obsahoval i cíle dílčí, které jsou jeho podkategoriemi.

#### **2.2.1 Dílčí cíle projektu**

- vytvoření kolektivu ze skupiny
- rozvinutí mezilidských vztahů
- umění sebepoznání (poznání sebe sama)
- umění seberegulace (konfrontace chování s normou)
- zlepšení komunikace (poukazání na problém komunikačního šumu)
- rozvinutí spolupráce a zdravé kompetice
- tvorba psychohygienický návyků
- zdokonalení základní kognitivních funkcí
- utříbení hodnot a postojů

### **2.3 Charakteristika skupiny**

Skupina, se kterou jsem pracoval na svém projektu, čítala 21 dětí ve věku 6 - 14 let<sup>33</sup>. Věkový průměr dětí činil 10 let. Poměrně vyrovnané byly počty chlapců a dívek. Dívek bylo 10 a chlapců 11. Některé děti se znaly ze základní školy, z hřiště (neboť bydlely ve stejné lokalitě) a objevili se mezi nimi i sourozenci. Projekt probíhal zpočátku v rámci celé skupiny a postupně z důvodu malého prostoru se skupina rozdělila na dvě skupiny menší v poměru 10:11. Skupiny dětí se mírně měnily a občasné se využila na některé hry opět skupina celá.

---

<sup>33</sup> Věk byl počítán ke 31.7. 2011 - začátek tábora

Zdravotní stav všech dětí byl velmi dobrý a až na nepatrné výjimky (alergie, astma a v malé míře fobie) se nemusel brát v potaz. Výjimku tvořila holčička JANA, která měla diagnostikované mírné obsesivní chování. Nebylo však potřeba zajišťovat žádných speciálních opatření ve vztahu k plnění těchto výchovných činností. Nicméně bylo nesmírně důležité tento aspekt nezanedbat.

### **2.3.1 Charakteristiky vybraných jednotlivců**

KÁJA - velmi přizpůsobiví, kreativní, rád je středem pozornosti, haptický typ

ONDRA - velmi hodný a férový kluk, pokud nastal nějaký problém, přišel se přiznat; nerad se přizpůsoboval ostatním; ve skupině se profiluje jako vůdčí typ; problematicky snáší prohru a napadení jeho vůdčího postavení

SABČA - při každé příležitosti na sebe upoutává pozornost, ve skupině neoblíbená, velkou oboustrannou náklonnost si projevují s KÁJOU, v průběhu projektu se do sebe s KÁJOU zamilují.

JANA - holčička s obsesivní poruchou, ve volném čase se věnuje zpěvu, v tomto ohledu poměrně perfekcionistická (pokud někdo nezpívá podle jejích představ, dá to jasně najevo); nedokáže odhadnout míru legrace z ostatních, velmi nadaná na vyprávění příběhů a organizace ostatních

DAVID - velmi submisivní a citlivý; KÁJŮV velmi dobrý (pravděpodobně nejlepší) kamarád, často velmi vystrašený (astmatické záchvaty - zejména večer)

U všech dětí během projektu dochází k uvědomění si svých negativních vlastností a touha s těmito vlastnostmi pracovat.

### **2.4 Dramaturgie projektu**

Dramaturgie projektu spočívala v přehledném sepsání jednotlivých her, ve kterých je nutno popsat jejich název, hudbu, která hru doprovázela, pomůcky, co hra rozvíjí a stručný popis. Vzhledem k tomu, že hry nebyly vždy hrány celou skupinou i informací, jestli hra byla hrána v celé skupině či ve dvou skupinách menších.

## 2.4.1 Jednotlivé hry

**Pondělí 1.8. 2011**

### ***Erby***

#### **hudba**

Flamenco Fusion (celé CD)

#### **pomůcky:**

čtvrtky, fixy, pastelky, ozvučení reprodukované hudby

#### **hra rozvíjí**

sebepojetí, sebepoznání, kreativitu, poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikaci, hodnoty, postoje, praktickou etiku

#### **popis**

Hráčům se rozdají čtvrtky, pastelky a fixy (případně další kreslicí potřeby). Hráči vytváří erby „svého království“. Každý do nich maluje to, co by je jako krále (případně královny) mohlo reprezentovat. Po skončení kreslicí fáze hráči představují své erby a povídají o nich. Ostatní hráči poslouchají a čekají, než ostatní hráči své erby představí. Na konci každého představení erbu je možné dát prostor pro dotazy ostatních hráčů. (Grimmich, 2006)<sup>34</sup>

#### **rozdělení**

celá skupina

---

<sup>34</sup> lektor psychosociální průpravy s použitím peer prvku

## **Orffova kapela**

### **hudba**

pouze Orffovy nástroje

### **pomůcky**

Orffovy nástroje

### **hra rozvíjí**

sebepojetí, sebepoznání, kreativitu, poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikaci, hodnoty, postoje, praktickou etiku, souhru, rytmus, vedení lidí

### **popis**

Hráči si rozeberou Orffovy nástroje a vyzkouší si, jak nástroje zní. Skupina si sedne do kruhu. Lektor ukazuje na jednotlivé hráče, kteří se postupně přidávají (předem domluvené gesto - ukázání). Může se domluvit další gesto na tzv. „vypínání“ nástrojů (hráč přestane hrát), gesto musí být jiné než na „zapnutí“ (např. napřažená ruka dlaní na hráče). Další částí hry je korekce hlasitosti opět předem domluveným gestem (podle výšky zdvižené paže hlasitost nástroje) může být skupinová, ale i korekce hlasitosti jednotlivců. Následuje část, kdy se přidává další gesto na zrychlování či zpomalování tempa hudby (například točíme paží dokola a rychlost otáčení je přímo úměrná rychlosti tempa). V poslední části si mohou hráči zkusit vést skupinu místo lektora.

Hra je mírně upravenou hrou Na zadané téma (Šimanovský, 1998, str. 85).

### **rozdělení:**

dvě skupiny

## **Tónové skupiny**

### **hudba**

Soundrack k filmu Šakalí léta - Rock & roll pro Beethovena

Ska-p - El gato lopez

### **pomůcky**

ozvučení reprodukovávané hudby

### **hra rozvíjí**

kompetici, spolupráci, seberegulaci, poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikaci, improvizace při rytmické hudbě, postřeh

### **popis**

Hráči se volně pohybují po prostoru a čekají, až lektor zastaví hudbu a řekne nějaké číslo. Poté se rychle seskupí do daného počtu a vytvoří „tónovou“ skupinu. Kdo se nestihne vejít do některé skupiny, vypadává.

Hra vychází, ze hry Molekuly<sup>35</sup>, která byla upravena na hru Tónové skupiny. (Původní název byl Hudební molekuly, ale po konzultaci s Mgr. Romanem Musilem byl změněn)

Shodou okolností, jsem našel hru Hudební molekuly i v knize Mgr. Zdeňka Šimanovského, pod stejným (mým původním) názvem tedy Hudební molekuly (Šimanovský, 1998, str. 133).

### **rozdělení**

dvě skupiny

---

<sup>35</sup> Molekuly. *Dětské hry a hříčky: Nevíte si rady jak zabavit Vaši ratolest?* [online]. 1.4. 2010 [cit. 2012-03-29]. Dostupné z: <http://www.detske-hry.eu/molekuly/>

**Úterý 2.8. 2011**

***Na sochy hudby III***

**hudba**

New Order - Crystal

**pomůcky**

ozvučení reprodukováne hudby

**hra rozvíjí**

pohybovou fantazii a tvořivost, kreativitu, poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikaci

**popis**

Je vybrán jeden hráč ze skupiny, který pozoruje. Ostatní ze skupiny improvizují pohybem na hudbu (živou nebo z reproduktoru). Vedoucí hry náhle hudbu zastaví a hráči strnou v gestu, ve kterém se zrovna nacházejí. Vznikne tak skupina „soch“. Nyní má prostor hráč, který celou dobu pozoroval a seděl a ostatní hráče rozesmívá. Vedoucí hry hudbu opět pustí a hráč, který pozoroval se vymění za jiného (Šimanovský, 1998 str. 110)<sup>36</sup>.

**rozdělení**

dvě skupiny

---

<sup>36</sup> Tato hra je variací na hru Na sochy hudby I.

## ***Dialogy nástrojů poslepu***

### **hudba**

pouze Orffovy nástroje

### **pomůcky**

Orffovy nástroje, příslušný počet šátků

### **popis**

Každý hráč si vybere nástroj (je důležité mít od každého nástroje po dvou kusech), který se mu líbí, vytvoří se dvojice a hráči si nástroje vyzkouší. Všem hráčům zavážeme oči šátkem. Úkolem hry je najít beze slov hráče, který má stejný nástroj. Hra je pro sudý počet hráčů. Pokud je celkový počet lichý může hrát i lektor (případně jeden z lektorů) nebo jednomu hráči nabídneme, že může hru pozorovat (Šimanovský 1998 str. 83, 84).

Hra vznikla menší úpravou a skombinováním her dvou Dialogy nástrojů a Hrajeme poslepu

### **rozdělení**

dvě skupiny

## **Orffova kapela (s kytarou)**

### **hudba**

píseň Travička Zelená (hraná živě na kytaru)

### **pomůcky**

kytara, Orffovy nástroje

### **hra rozvíjí**

spolupráci, seberegulaci, rytmus, rytmický pohyb, muzikálnost a tvořivost

### **popis**

Hra je variací na hru Orffova kapela. Rozdíl je však v tom, že rytmus a hlasitost udává hudební nástroj kytara. Navíc tím, že odpadává zapínání a vypínání nástrojů (hráčů), tak může být rychlost spojena i s pohybem.

### **rozdělení**

dvě skupiny

## **Neděle 7.8. 2011**

### ***Tematické tance***

#### **hudba**

Loreena McKennitt - Marrakesh Night Market (oheň)

Cocteau Twins - Bluebeard (vlny moře)

Garbarek, Jan - Red wind (poušť)

#### **pomůcky**

ozvučení reprodukováne hudby

#### **hra rozvíjí**

pohybový důvtip, fantazie, rytmus, rytmický pohyb, kreativita

#### **popis**

Ve hře se objeví tři různé hudební skladby (tři motivy) na které hráči tančí. Předem si u každého motivu zkusíme přestavit, co nám připomíná. Po skončení hry zjišťujeme, co hráčům hudba připomínala a jestli se představy hráčů a lektorů shodují. Hra je variací na hru Hudební obrázky (Šimanovský, 1998, str. 108).

#### **rozdělení**

dvě skupiny

**Pondělí 8.8. 2011**

***Roztančená zrcadla II.***

**hudba**

The Lively Ones - Surf Rider

Paris Combo - Moi mon ame et ma conscience

**pomůcky**

ozvučení reprodukováne hudby

**hra rozvíjí**

sebepojetí, seberegulace, sebepoznání, pohybový důvtip, fantazii, rytmus, rytmický pohyb, kreativita, komunikaci

**popis**

Hráči ve dvojicích pohybově improvizují při hudbě. Ve dvojici se vybere hráč, který má vedení, ten je tzv. „originálem“ a druhý ve dvojici ho ve všech pohybech napodobuje, je jeho věrné zrcadlo. Ve hře jsou dva důležité pokyny a tj.: změna vedení a změna dvojice. Na pokyn změna vedení si hráči ve dvojici vymění role (ten, co byl originálem je zrcadlo a naopak). Na pokyn změna dvojice se dvojice rozdělí a vytvoří dvojici jinou s jinými hráči (Šimanovský, 1998, str. 100).

Ke hře Roztančená zrcadla je přidána možnost „výměna dvojic“, proto jsem zvolil název Roztančená zrcadla II.

## ***Hudební nálady***

### **hudba**

CocoRosie - Lemonade

### **pomůcky**

čtvrtky, fixy, pastelky, ozvučení reprodukováné hudby

### **hra rozvíjí**

pohyb, soustředění, kreativitu, pohybový důvtip, kreativita, seberegulace, fantazii, rytmus, rytmický pohyb, komunikaci

### **popis**

Hráči se rozdělí do dvou podskupin (dvě řady naproti sobě). Jedna skupina budou tanečníci a druhá skupina budou malíři. Základem je píseň (skladba), ve které se střídají dvě nálady. Předem se s hráči domluvíme (určíme), kteří budou začínat jako tanečníci a kteří jako malíři. V průběhu hudby se v určitém místě změní „nálada“. V tento moment se ze skupiny tanečníků stane skupina malířů a naopak. Je dobré s hráči nejdříve píseň nanečisto poslechnout, aby si mohli zažít, kdy a v jaké části písni je tato změna.

### **rozdělení**

dvě skupiny

**Úterý 9.8. 2011**

***Opičí rozcvička s hudbou***

**hudba**

Beach boys - In the jungle

Patti Smith -Victory

**pomůcky**

ozvučení reproduované hudby

**hra rozvíjí**

pohyb, pohybové uvolnění, soustředění, kreativitu, pohybový důvtip, empatie, komediálnost

**popis hry**

Při rytmické hudbě jsou všichni v řadě za „hlavním opičákem“. Opičí se po něm a napodobují jeho improvizované pohyby, ale jen dokud je zády. V okamžiku, kdy se otočí, všichni hned zruší postoj a zatváří se udiveně: *Co je?!* (Šimanovský 1998 str. 115).

Do hry byl přidán prvek, že po otočení původní „hlavní opičák“ jde na konec řady. Další po něm následující se stává „hlavním opičákem“.

**rozdělení**

dvě skupiny

## **Na zvuky a tóny**

### **hudba**

pouze Orffovy nástroje, bubny djembe

### **pomůcky**

Orffovy nástroje, bubny djembe

### **hra rozvíjí**

sluch, soutěživost

### **popis**

Jednomu hráči zavážeme oči šátkem. Za jeho zády připravíme pár věcí, včetně hudebních nástrojů. A postupně na ně vždy v tichu klepneme, cinkneme nebo brnkáme. Dotyčný hráč hádá zdroj zvuku. Ty, které uhodl správně, si dáváme stranou. Po hře si popovídáme o rozdílech mezi zvukem a tónem, o tom, které zvuky máme rádi a neradi, a o tom, co to je hudba (Šimanovský, 1998, str. 87).

Hru jsme mírně upravili tím, že jsme vybrali hráče dva. Jeden měl zavázané oči a druhý byl libovolně v prostoru místnosti a vybral si nástroj. Hráč se zavázanýma očima musel uhádnout, odkud zvuk jde a co je to za nástroj.

Ve hře jsme ve druhém kole zvýšili obtížnost a navíc jsme ještě hráče přivedli na jiné místo a párkrát s nimi zatočili na jednu a na druhou stranu, aby nebylo hádání tak snadné.

### **rozdělení**

dvě skupiny

## **Čtvrtek - 11.8. 2011**

### ***Chůze v různém prostředí***

#### **hudba**

Manu Chao - Bongo Bong

#### **pomůcky**

ozvučení reprodukováné hudby

#### **hra rozvíjí**

pohyb, spontánnost, tvořivost

#### **popis**

Zkoušíme si při vhodné hudbě (s hudební improvizací) chůzi člověka v davu, na letištní ploše, v mlze, v proudu potoka, ve sněhu, v bahně, ve větru a dešti, ve vánici; jdeme s představou, že je srpen a horko, po písku nebo v krásném, příjemně chladném lese (Šimanovský, 1998, str. 95)<sup>37</sup>.

Do hry jsme zapojili jen trošku jiná prostředí po střepech, po žhavých uhlících, v medu, v děrovaném sýru, ve vodě, v bahně, v mlze, po laně; s představou, že jsme zvířátka (opice, medvěd, myška, slon, kůň).

#### **rozdělení**

dvě skupiny

---

<sup>37</sup> změněné pouze prostředí, ve kterém chodíme

## ***Malování při hudbě II.***

### **hudba**

CocoRosie - Terrible Angels

Věra Bíla & Kale - Džal pani

### **pomůcky**

fixy, pastelky, ozvučení reprodukované hudby

### **hra rozvíjí**

představivost, sebevyjádření, sebesprosažení, osobní vztah k hudbě, komunikaci, empatii

### **popis**

Posloucháme hudbu a malujeme si přitom barvami kompozici, která vyjadřuje naše momentální pocity - fixy nebo pastelkami. Výsledek je jiný, než když malujeme bez hudby. Je barevně a tvarově vyváženější, harmoničtější. Jednotlivé prvky jsou tu vtipněji a přirozeněji spojeny. Je znát větší citové zaujetí a prožitek, podobně jako u jiných prostorových objektů, modelů a soch, které vznikly při poslechu hudby.

Hra Malování při hudbě byla mírně poupravena. Kompozice v této hře nemusela být abstraktní a místo vodovek či rukou namočených barev jsem použil fixy a pastelky. Hráči nakonec ještě hádají, který obrázek komu patří a tento hráč se ke svému dílu může vyjádřit. Tím, že byly písně dvě, vznikla i dvě výtvarná díla. Během malování je zakázáno se koukat k ostatním případně s ostatními komunikovat (Šimanovský, 1998, str. 181).

## **Tajný dirigent (zpěvák)**

### **hudba**

Ninth Symphony, Second Movement (Abridged)<sup>38</sup> - Mechanický pomeranč  
(soundtrack)

### **pomůcky**

ozvučení reprodukované hudby

### **popis**

Připravíme si orchestrální nahrávku a pošleme jednoho hráče za dveře. S ostatními si tiše domluvíme, kdo bude tajný dirigent, co má dělat, a pozveme prvního. Pustíme hudbu a všichni dirigují. Řídí však svoje pohyby a jejich změny podle tajného dirigenta, kterého stále nenápadně sledují. Příchozí má během jedné (dvou) minuty uhádnout, kdo je tajný dirigent. Když se mu to podaří, jde odhalený hráč za dveře a hra se opakuje. Když hadač neuhádl, jde znovu za dveře. (Šimanovský, 1998, str. 66)

### **hra rozvíjí**

rytmický pohyb, empatie, sebeovládání

### **pomůcky**

ozvučení reprodukované hudby

---

<sup>38</sup> překlad: Devátá symfonie, druhá věta (zkráceno)

**Pátek 12.8. 2011**

***Společný obraz***

**hudba**

Travis - Sing

Travis - Side

Travis - Flowers In The Window

**pomůcky**

čtvrtky, fixy, pastelky, ozvučení reprodukované hudby

**hra rozvíjí**

spolupráci, sebeuvědomění, představivost, sebevyjádření, sebeprosazení, komunikaci, hodnoty, postoje, praktickou etiku

**popis**

Hráči se samovolně rozdělí na dvě přibližně stejně početné skupiny. Každé skupině se rozdají fixy a pastelky a jedna čtvrtka (minimum formát A4, ale čím větší tím lepší). Lektor pustí předem vybranou (kreativní) hudbu a hráči ve dvou skupinách malují na hudbu na libovolné téma.

**rozdělení**

celá skupina

## 2.5 Reflexe

### 2.5.1 Reflexe jednotlivých her

#### Erby

V reflexi jsme rozebírali jednotlivé erby, všichni hráči neměli problém sdílet s ostatními informace osobnějšího charakteru. Hráči navrhli, že bychom si mohli dát erby na dveře, aby každý poznal, kdo v kterém pokoji bydlí. Během celého tábora (zotavovací akce) erby sloužily k velmi dobré orientaci.

Velmi mne zaujal erb<sup>39</sup>, který nakreslil MAREK<sup>40</sup>. Erb byl rozdělen na tři části trikolory (červená, modrá, bílá), což interpretoval jako svůj vlastenecký vztah k České republice. V jednotlivých polích erbu byly obrázky. V červeném poli byl nakreslený les, jenž měl poukázat na vztah k přírodě. V rámci táborové hry později vznikl název skupiny Ochránci lesa, do které MAREK patřil. V modrém poli hudební aparatura, povídal o svém zájmu o elektroniku a měl na svůj věk (11 let) poměrně pestrý přehled v této technické oblasti. V tomto kontextu mluvil hodně o otci, který s ním doma danou problematiku řeší v praxi atd. Poslední pole bylo bílé a byl v něm nakreslený člověk s cigaretou v puse v červeném přeškrtnutém kruhu. MAREK mluvil o tom, jak nemá rád kuřáky a ujišťoval se, že všichni vedoucí v táboře nekouří.

#### Orffova kapela

V této hře mne překvapila minimální stydlivost všech hráčů a velká ochota spolupráce. Velmi dobře byly pochopeny instrukce a hráči bylo kladně hodnoceno, že si mohli vyměnit nástroje. V reflexi jsme zkoušeli nástroje pojmenovávat, někteří se naučili poznávat nové nástroje, někteří nástroje znali ze základní školy, většinou z hodin hudební výchovy. Nástroje společně jako skupina pojmenovali všichni.

Co se týče dodržování rytmu, průběh hry byl pro mne též překvapující, neboť na začátku byla skupina rytmičtější než na konci. Sám jsem přisuzoval tento degresivní projev přehnané náročnosti v zadání, ale v reflexi se zjistilo, že hráči jsou jen unavení, protože večer ponocovali a povíдали si na pokojích strašidelné příběhy.

---

<sup>39</sup> tento erb je umístěn v příloze č. 1

<sup>40</sup> MARKA jsem pozoroval pouze v této hře, a proto ho ani v kapitole Charakteristika vybraných jedinců nezmiňuji. MAREK - velký vztah k technice (z pohledu hudebního k té ozvučovací), velký vztah k přírodě, trochu neposlušný, problémy s autoritou především, pokud je v této pozici žena

## **Tónové skupiny**

V reflexi této hry jsme narazili na problém, že si hráči stěžovali, že vyhrávají jen určití jedinci a že tzv. „podvádí“. Proběhlo skupinové kolečko, kde každý z hráčů řekl svůj názor, jak to cítí a při dalším opakování, které proběhly během hry tři (neboť hráči chtěli hrát tuto hru i během diskoték) už nechávali starší kluci vyhrávat věkově mladší, aby jim udělali radost a naopak mladší začali vítězství jiných komentovat slovy: „Vždyť je to jenom hra a o nic nejde“. Tato hra se hrála ještě mnohokrát a mezi hráči byla velice oblíbená.

## **Na sochy hudby III.**

Ve hře Na sochy hudby III. si hráči během hry vymysleli zlepšení. Ze skupiny bude vybrán jedinec, který, když lektor zastaví hudbu a tím zastaví i všechny hráče, kteří dělají v danou chvíli „sochy hudby“, bude hráče rozesmívat a počítat si kolik hráčů rozesmál. Možnost vyzkoušet hru s touto obměnou měli všichni. Ne všichni jí však využili. Konkrétně KÁJA byl z nápadu nejvíce unesen, hru si nejvíce užíval a také rozesmál nejvíce hráčů.

Všechny hráče hra bavila vzhledem k tomu, že do ní vnesly své vlastní prvky, a tudíž nabyli oprávněný pocit, že na pravidlech hry participovali.

Díky tomu se hra stala velmi oblíbenou (podobně jako Tónové skupiny) a byla vyžadována i při jiném programu.

## **Dialogy nástrojů poslepu**

V reflexi této hry jsme si hodně povídali o tom, co je to sluch a zvuk. Povídali jsme si též, jak bylo těžké rozlišovat zvuky ostatních nástrojů a to navíc ještě bez zrakového vjemu, čili na sluch musel být největší spoleh. Všichni však dvojice našli. Rytmus se od minulé hry (Orffova kapela) zlepšil. Hráči měli možnost si zahrát znovu a nástroje si vyměnit.

Ve hře se však objevil problém, že KÁJA se nechtěl vzdát svého bubnu, který si vybral na začátku hry a SABČA kvůli tomuto aktu odmítala hrát. V reflexi jsme o tomto problému mluvili a nakonec se šel KÁJA veřejně SABČE omluvit a slíbil všem, že už to příště neudělá. SABČA omluvu přijala.

## Orffova kapela (s kytarou)

Zde reflexe probíhala poměrně v poklidu. Řešili jsme rozdíly, mezi hrou Orffova kapela, kterou hráči hráli den předtím. Proběhlo vylepšení rytmu. Některé z hráčů jsme dokonce nalákali na později realizované workshopy nástrojů (zejména tedy na kytaru).

Tato hra hráče bavila nejméně, nicméně si jí i tak užili.

## Tematické tance

Reflexe v této hře byla jedna s těch zajímavějších. Hráči tančili na 3 různé motivy (oheň, vlny moře, poušť). V následné reflexi jsem zjišťoval, co hráčům hudba připomínala, pokud by jí měli popsat jedním dvěma slovy. K mému překvapení se většinou trefili přesně do slov (slovních spojení), která jsme spolu vedlejším lektorem projektu vymysleli.

KÁJA - Na začátku hry měl velký zájem a velké nadšení. Pochvíli zjišťuje, že ostatní se snaží hru bojkotovat, tím že nechtějí tančit. KÁJA si lehá na zem a odmítá hrát hru také. Ostatní se domluví, že hru budou hrát, ale KÁJA zůstává ještě chvíli ležet na zemi a snaží se upoutat pozornost. Pak ho ostatní přemlouvají a nakonec jde hrát. V reflexi se tento problém rozebíral, hráči se shodli, že zbytečně zastavili KÁJOVO nadšení a KÁJA si uvědomil, že jeho odmítání hraní někomu mohlo vadit

ONDRA - Zpočátku hraje pouze, když se na něj dívají lektori, aby se před nimi předváděl. Velké odreagování proběhlo až u vln moře

JANA - Jako jediná vykazuje minimální pohyb a to i u písni s tématem vlny moře, které rozhýbali úplně všechny ostatní

DAVID - V písni s tématem oheň tančí z chlapců nejintenzivněji, aniž by se předváděl. V písni s tématem vlny moře je mírně pasivnější. U poslední písni na téma poušť tančí klidně a usmívá se na ostatní

SABČA - V písni s tématem oheň tančí, ale zkoumá, jestli na ní ostatní koukají a trochu se stydí. U písni na téma vlny moře je o trochu pasivnější a stydlivější. Nakonec u tématu poušť se objevují velice obdobné projevy jako u vln moře

Velké rozdíly panovaly mezi jednotlivými skupinami. Ve skupině, kde byli KÁJA, JANA a ONDRA panovala větší pasivita a skupina byla poměrně málo kreativní. Skupina s DAVIDEM a SABČOU byla absolutním opakem. Hráči byli nápadití, více si hru užívali a méně se ostýchali.

## **Roztančená zrcadla II.**

V této hře bylo velice zajímavé pozorovat, který z hráčů chce druhého vést a který chce naopak být veden. Většinou podle předpokladů chtěli být vedeni introvertní jedinci a naopak extroverti, chtěli vést. Myslím si, že si hráči dospěli mezi sebou k určité míře tolerance nejen během hry, což potvrdila následná reflexe, ale také rozhovory mezi hráči během jiných her i mimo blok projektu (např. v bloku etapových her či ve vyhrazených chvílích odpočinku). Hra se poměrně hráčům líbila.

### **1. skupina**

KÁJA - Je velmi rád napodobován, avšak nerad napodobuje. Hra se mu velmi líbila.

ONDRA - V této hře ONDRA velmi zklidnil oproti jiným hráčům. Z reflexe a z mého úsudku vyplynulo, že je logicky tento vztah přímo úměrný se zábavou, kterou ve hře vidí. Na rozdíl od ostatních se nerad přizpůsobuje

DAVID - Hru si velmi užíval. Do první dvojice si vybírá KÁJU (velmi časté) a rád napodobuje, takže si s KÁJOU vyhovují.

### **2. skupina**

SABČA- V této hře se velmi předváděla. Odlišnost od ostatních byla, že se změnou hudby se u SABČI dynamika pohybu nemění

JANA - V této hře projevila skoro poprvé menší stydlivost. Role být vedená jí vyhovuje více než vést. Ve hře hodně mluví a vysvětluje ostatním. Hodně citlivá na změnu hudby. Je mírně dominantní vůči chlapcům, hodně mluví a vysvětluje, změna hudby však změní i její dynamiku.

## Hudební nálady

Hra byla velmi náročná na pochopení. Hru jsme museli názorně předvést. Ovšem úspěch byl o to lepší. Hra se líbila téměř všem. Hráči si na ní uvědomili, jak dokáže docházet ke komunikačnímu šumu (např. názorné předvádění hry), jak náročné může být udržet soustředěnost a seberegulaci (zejména moment změny). Nakonec všichni hru pochopili, velmi si jí užili a naučili se spoustu nových věcí. Například již zmíněné umění seberegulace, co je to komunikační šum a že existuje, že hudba může mít určitou náladu a čím se projevuje, kreativitu a fantazii při tančení i malování atd.

### **1. skupina**

V první skupině probíhala spolupráce lépe než ve skupině druhé. Vše bylo pochopeno rychleji.

KÁJA - V této hře je nezvykle velmi stydlivý. Hra se mu velmi líbila.

DAVID - Naopak DAVID je neobvykle beze studu a je velmi kreativní. Hra se mu líbila hodně.

ONDRA - Je velmi vyrovnaný. Poslouchá bez problémů pokyny a snaží se tyto pokyny ostatním (zejména menším) vysvětlovat. Hra se mu velmi líbila.

### **2. skupina**

Při změně nálad se na rozdíl od druhé skupiny musí říkat pokyn „změna“. Skupina má navíc problém s reflexí vzpomenout si, na kterou část hráči kreslili a na kterou tančili.

SABČA - Velký problém jí činí, že po rozdělení (malíři a tanečníci), na kterém se skupina dohodla (včetně jí samotné) nesouhlasí. Vyžaduje pozornost lektorů. Nakonec po dohodě dochází skupina ke smíru a SABČA ustupuje, neboť ostatní jí vysvětlují, že se stejně budou podskupiny střídat. Během fáze hry, ve které hráči malují, vybírá mnoho barev.

JANA- Velmi si užívá část výtvarnou, k mému překvapení vybírá pouze jednu barvu a to hnědou. Má problém se pohybovat (oproti začátku mírné zlepšení). Ostatních si moc nevšímá, zřejmě kvůli studu.

Smutná část písňe byla moc dlouhá, naopak veselá moc krátká. Docházelo k mírnému nevyvážení hry. Většinou si stěžovali malíři, že měli kratší čas na malování.

## **Opičí rozcvička s hudbou**

Tato hra byla formou hry oddechové. Obě skupiny však nepotřebují, již tak striktního vedení jako na začátku projektu. Pokud bychom srovnali hru s Tónovými skupinami, což je dle mého názoru podobně náročná hra, tak hráči byli mnohem samostatnější a bylo daleko méně dotazů.

### **1.skupina**

KÁJA - V této hře je KÁJA pasivnější, než je obvyklé. Velmi dobrá spolupráce. Hra se mu líbila.

ONDRA - Velký posun od začátku vnímám ohledně předvádění se před ostatními zejména před stejně starými chlapci a naopak pomáhá mladším

### **2. skupina**

Panuje zde větší neklid než v 1. skupině, hra je více baví.

SABČA - Velmi se stydí se pohybovat, ale zapojuje se více do běhu skupiny a lektoři už nemusí tolik zasahovat

JANA - Podobně jako SABČA se stydí pohybovat.

## **Na zvuky a tóny**

Tato hra se zaměřuje především na jeden z lidských smyslů s hudbou zřejmě nejvíce spojený a tím je sluch. Tím, že jsou ve hře přítomny Orffovy nástroje a bubny djembe, se děti naučili tyto nástroje rozeznávat a navíc i pojmenovat. Do hry se promítla i zdravá soutěživost, kdy hráči soutěžili, kdo pozná více nástrojů a kdo méněkrát splete směr. Když se stalo, že někdo opravdu nevěděl, tak mu ostatní napověděli.

### **1. skupina**

Hrou dochází k mírnému zklidnění.

ONDRA -Ve hře na zvuky a tóny uhádl nejvíce nástrojů z mnoha směrů. V této hře naprosto bezproblémový. Upoutává pozornost ostatních.

KÁJA - Jako ONDRA se snaží upoutat pozornost. V rámci mezí je trošku neposlušný, ale nakonec vždy poslechne. Obecně je KÁJA velmi haptický, ale v této hře díky vyřazení zrakového smyslu je tato vlastnost ještě silnější.

### **2. skupina**

Panuje zde větší neklid než v předchozí skupině. Hra je však více baví.

SABČA - Lektorka (vedlejší lektor) musela na malý okamžik odejít z místnosti. Když v této místnosti lektorka nebyla, SABČA projevuje větší aktivitu. Po opětovném příchodu lektorky se objevuje znovu pasivita.

JANA - Velmi těžké přijetí hlavní role. Proběhl však určitý posun od začátku projektu. Snáší tuto roli postupně lépe. Sama říká, že pokud jí nikdo nenutí, někdy se jí i chce v této roli být a cítí se dobře.

Hry se povětšinou hráčům líbily. Hráči zkoušeli během hry, kde lze rozeznat zvuk nejhůře a přišli sami na to, že za hlavou.

## **Chůze v různém prostředí**

Tato hra hráče velice bavili. Přestali vnímat všechno jiné kolem sebe a soustředili se pouze na hru samotnou. Na přání hráčů hru hráli i lektoři. K chůzi v prostředí si hráči vymýšlí, že budou napodobovat zvuky těchto prostředí, pokud to jde. Případně zvuky zvířat. Hráči byli velmi kreativní a hru si všichni užili.

### **1. skupina**

KÁJA - V této hře je velmi klidný. Nenechá si však narušit svůj prostor. Na chození jako opice vydává nejvíce opičí zvuky.

JANA - Hra jí moc nebaví. Většinu času si povídá s kamarádkou a vymýšlí příběhy o lidech na táboře. Pohyb je nejmenší ze všech a hlasové projevy jsou decentní.

DAVID - Na začátku hry sedí a neúčastní se (jedno z pravidel, které může hráč využít), když KÁJA začne vydávat zvuky ptá se lektorů, zda-li se může přidat. Přání je vyhověno a DAVID se přidává ke hře.

### **2. skupina**

SABČA - S ostatními hráči se nedruží. Postupně se na sebe také snaží strhnout pozornost, že si lehá na zem, napodobuje nápady ostatních, není moc kreativní. V reflexi ostatní hráči řeší, že je mrzelo, že se nepřidává.

ONDRA - Snaží se na sebe stáhnout pozornost, jako první tančí s lektorkou

## Malování při hudbě II.

Během části, kde hráči malovali, se nesmělo mezi sebou komunikovat a koukat se na práce ostatních. Většina s tímto zadáním neměla problém. V druhé části hráči společně hádali, čím jsou které obrázky. Tím, že se malovalo na dvě předem vybrané písně, vznikla dvě výtvarná díla od každého hráče. Hráči nakonec hádali, které obrázky patří k jednotlivým hráčům a někteří (hadači i malíři) se k nim vyjadřovali. V této rozmluvě zjišťovali hráči, co mají společného a měli prostor pro své sebevyjádření a vše vysvětlit ostatním (podobně jako u hry Erby), což se u většiny povedlo.

Hráči při reflexi dávají najevo, že je více baví hudební část programu. Další hra se proto zařazuje čistě hudební.

### **1. skupina**

KÁJA - Maluje velice rychle jako jediný si vybírá abstrakci. Obrázek mi samovolně po této hře daruje. Během malování používá barvy: červená, černá, zelená, oranžová, žlutá.<sup>41</sup>

DAVID - Od začátku hry si vybírá místo pod stolem. Nechce, aby mu někdo koukal na obrázek, než je hotový. Využívá hodně černé barvy.

JANA - Poprvé používá více barev zelená, hnědá, černá. Maluje velkého hada přes celý obrázek (pár dní předtím na marodce sledovala film Harry Potter)

### **2. skupina**

SABČA - Kouká se k ostatním, co malují i přes zákaz. V reflexi ostatní dávají najevo, že se jim toto jednání nelíbí. Nechce sedět s ostatními v kruhu. Ostatní jí však přemlouvají, ať si sedne do kruhu s nimi. Nedaří se jim to.

ONDRA - Začíná okamžitě malovat a jako první má hotovo. Neruší však ostatní a čeká, až všichni domalují

---

<sup>41</sup> Jeho obrázek je umístěn v příloze č. 2

## **Tajný dirigent (zpěvák)**

V této hře se hráči především naučili soustředit na ostatní kolem sebe. Ať už z pozice hráče, který hledá tajného dirigenta, nebo z pozice ostatních hráčů, kteří po vybraném hráči gesta napodobují, ale nakonec i z pozice hráče, podle kterého si všichni řídí, a on je zpětně kontroluje a dává si pozor, aby jeho jednání nebylo tolik okaté a neprozradil se. V reflexi jsme zjišťovali, jak je složité hledat jedince mezi více lidmi, který předvádí to samé a zároveň, jak je těžké být nenápadným.

KÁJA - Velmi si užívá roli dirigenta. Co se týče pohybů, je velmi kreativní.

JANA - Pohybuje se velmi bojácně.

DAVID - Dlouho obchází kolem ostatních hráčů, když hádá. Trvá mu velice dlouho, než pozná tajného dirigenta.

## **Společný obraz**

Závěrečnou hrou byl Společný obraz<sup>42</sup>. Byl zhodnocením celého programu a realizoval se v celé skupině. Samovolně se hráči rozdělili podle pohlaví na chlapce a dívky.

### ***chlapci***

Komunikují mezi sebou a vyjadřují se většinou k tématu. Celému obrazu vytváří dějovost a jsou více kreativní. Více celou hru prožívají. V celé skupině je však patrný velký důraz na hierarchii. Což na konci vyvrcholí tím, že se neprosadí ONDRŮV názor, co má na obrázku být. Začne se vytvářet abstrakce, na které se musí nahoře vyskytnout ONDRŮV nápis. Všichni jsou smutní, že nevytvořili obraz jako dívky, zejména mladší chlapci. Společně se pak domlouvají, že obraz roztrhají. Tímto aktem se opět shlukují dohromady a drží při sobě. Při reflexi se probírá, jak je ONDRA naštval, že v určité chvíli si každý hrál sám. ONDRA uznává chybu a omlouvá se.

### ***dívky***

K tématu se většinou nevyjadřují, spíše mluví o jiných věcech, které s obrázkem nesouvisí. Pokud se však o tématu baví, tak především o tom, kde kdo chce mít prostor. Mezi děvčaty nepanuje sebemenší hierarchie. Obraz dokončují společně, jen SABČA předčasně opouští kruh (uráží se, kvůli drobné neshodě, kde bude její mrak) a pak se do kruhu vrací.

Nakonec jsme si povídali o celém průběhu projektu, co se kdo naučil a jaké hry nás nejvíce bavili.

---

<sup>42</sup> oba společné obrazy jsou umístěny pod přílohou č. 3

## 2.6 Sebereflexe lektora

### 2.6.1 Úvod

Osobní sebereflexi vnímám jako velmi důležitou součást mé práce, neboť člověk sám musí kriticky zhodnotit, ve které oblasti bylo jeho konání kladné a ve které naopak záporné. V mé práci jsem se zabýval uplatněním výtvarných a hudebních prvků osobnostního a sociálního rozvoje.

### 2.6.2 Příprava

První hlavní z částí mého konání byla příprava, kterou dělím na další tři části a několik podčástí.

#### a) teoretickou

- a. studium literatury a internetových zdrojů v oblastech hudebních a výtvarných her, muzikoterapie (muzikofiletiky), arteterapie (artefiletiky), OSV<sup>43</sup>
- b. vybírání her a k nim vybírání příslušné hudby
- c. vymezení časového harmonogramu
- d. slučitelnost rolí oddílový vedoucí, zdravotník, hlavní lektor projektu
- e. konzultace - vedoucí práce, studenti z oborů (VV, HV, SPG, PG), ostatní pedagogové, vedlejší lektor projektu

#### b) empirickou (praktickou)

- a. praxe se skupinovou prací (hudební a výtvarné hry)
- b. praxe s vedením skupiny
- c. absolvované odborné výcviky
- d. absolvované odborné předměty

#### c) empiricko-praktickou

- a. technická příprava
- b. posouzení budovy

### Teoretická příprava

Na úvod teoretické přípravy bych chtěl zmínit pár problémů, které se vyskytly během zpracovávání a zpětně je vnímám jako velmi důležité a kterých bych se chtěl do budoucna vyvarovat. Jako první je podcenění teoretické přípravy jako takové, neboť jsem se domníval, že tato část není tak důležitá a nepřikládal jsem jí takovou váhu. Zpětně vnímám, že tento předpoklad byl chybný, i když si pořád myslím, že

---

<sup>43</sup> OSV - osobnostně sociální výchova

důležité věci si musí člověk zažít a prostřednictvím zkušeností se učí nejlépe, avšak teoretickou část bych nyní nepodceňoval, tak jako dříve.

Další okolností, která v mnohém ztížila celý průběh projektu, respektive následného zpracování byla neostatečná konkretizace a definování cíle práce. Neboť pokud není dobře stanoven cíl práce, případně cíl projektu není projekt tak kvalitní, jak by mohl být. V těch nejhorších případech by se dal považovat projekt dokonce za nekvalitní či silněji řečeno nevalidní.

Myslím si, že tyto postřehy byly důležité zmínit hned na úvod, aby byly patrné i během následujících odstavců, které na sebe logicky navazují.

### ***Studium literatury a internetových zdrojů***

Velmi důležitou a neopomenutelnou roli hrála příprava z hlediska pečlivého vybírání a nastudování literatury a internetových zdrojů. Neméně podstatné bylo po tomto vybírání, nastudování, extrahování a v konečné fázi vypsání důležitých informací do odděleného dokumentu. S těmito informacemi se nadále pracovalo a upravovaly se tak, aby nejlépe vyhovovaly podmínkám projektu. Důležitými a neopomenutelnými faktory byly: věk jednotlivců, věk lektorů, průměrný věk skupiny, počet dětí, počet lektorů, vztahy ve skupině atd.

### ***Vybírání her a k nim příslušné hudby***

Souběžně se studiem literatury jsem pečlivě vybíral a upravoval výtvarné, hudební a seznamovací hry. K tomuto konání byla důležitá nejen již zmíněná literatura a internetové zdroje, nýbrž i hry z absolvovaných předmětů, kurzů či výcviků (viz. kapitola Zprostředkované vedení).

Dalšími důležitými kritérii k posouzení byly: náročnost, zajímavost, propojení výtvarných a hudebních her, zapojení hudebního nástroje kytara, zlepšování vztahu ve skupinách, zážitkovost atd.

Ruku v ruce s vybíráním těchto her bylo důležité vybrat i hudbu, která by hry podtrhla a umocnila.

### ***Vymezení časového harmonogramu***

- a) vytvoření plánu
- b) odhad času na jednotlivé hry
- c) předcházení nepříjemných situací, které mohou nastat během projektu
- d) oddělení od etapových her

Vymýšlení časové harmonogramu není o nic méně důležité než body předchozí. Jedná se především o vytvoření plánu, který by byl v konsenzu s celotáborovou hrou a dalšími aktivitami. Podstatné bylo časový harmonogram vymežit tak, aby se dodržovaly důležité psychohygienické prvky jakými jsou přestávky, relaxace, kvalitní spánek atd.

V rámci vymezení časového harmonogramu, z předchozího odstavce logicky vyplývá, že musíme nejen plán sestavit a odhadnout jak dlouhý by mohl celý program být, ale též odhadnout, jak dlouhá by mohla být každá jednotlivá hra. To je úkol poměrně nelehký a i když je velmi důkladně připravený, tak mohou nastat neočekávané situace, které předpokládat nelze. Například onemocnění dětí, onemocnění lektorů atd.

S tím souvisí předcházení těchto neočekávaných situací a maximalizování úspěšnosti tohoto předcházení. Osobně se domnívám, že tento problém lze řešit jen prostřednictvím zkušeností, které člověk získá během praxe.

Posledním aspektem z hlediska vymezení časového harmonogramu bylo samozřejmě strukturované oddělení od celotáborové hry neboli tzv. her etapových. Toto strukturované oddělení bylo pro děti srozumitelné, aby přesně věděly, kdy se bude konat jaký druh programu.

### ***Slučitelnost rolí oddílový vedoucí, zdravotník a hlavní lektor projektu***

Tato slučitelnost pro mne zpočátku nepodstatná, leč během projektu se ukázalo, že zejména role zdravotník zotavovacích akcí a hlavní lektor projektu je mnohdy sloučit nedá. Neboť, se kvůli nedostatečnému posouzení budovy (viz kapitola Posouzení budovy) musela hlavní skupina často rozdělit na dvě skupiny menší, které se střídaly. Pokud, však některé dítě potřebovalo odborný zákrok zdravotníka zotavovacích akcí (zranilo se, mělo klíště a jiné zdravotní problémy), musel jsem přerušit hru a dítě ošetřit. Tento problém je do dalšího projektu vyřešen, tím že na zotavovací akci pojede další osoba s kurzem Zdravotník zotavovacích akcí, který jsem měl v rámci tohoto projektu potažmo zotavovací akce bohužel jen já. S rolí oddílový vedoucí si osobně myslím, že je role hlavní lektor projektu dobře slučitelná.

## **Konzultace**

Konzultace vnímám též jako nepostradatelnou část mé práce. Nejdůležitější osobou je jednoznačně vedoucí práce. V mém případě se jednalo o PaedDr. Zdeňku Hankovou. Vedoucí práce má zkušenosti se stejnou či obdobnou tematikou a dokáže podchytit problémy, které mohou nastat: tvorba projektu, vymýšlení her, doporučení literatury atd.

Další názory, tipy, doporučení literatury atd. jsou vždy vítané, a proto si myslím, že pokud je člověk do práce opravdu zahloubaný, zkoumá i ostatní obory, které s jeho prací souvisí. Vedl jsem nezávazně několik rozhovorů se studenty pedagogiky, speciální pedagogiky, hudební výchovy, výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, kteří mají trošku jiné úhly pohledu na danou problematiku. Tento krok vnímám jako velice cenný a prospěšný do své budoucí praxe.

Tyto tzv. nezávazné rozhovory jsem vedl i s některými pedagogy, kteří na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze vyučují. Např. s Mgr. Romanem Musilem, PhDr. Ivo Syřištěm PhD. atd.

Nesměl bych ovšem zapomenout, na podstatnou roli vedlejšího lektora projektu. V mém projektu jím byla Alžběta Zemánková. Nespornou výhodou vedlejšího lektora jsem vnímal ve více ohledech. Asi nejpodstatnější byly předcházející zkušenosti s vedením skupiny v oblasti hudebních a výtvarných her. Dále doporučení literatury týkající se této problematiky, diskuze na dané téma a v neposlední řadě lepší zvládnutí organizace skupiny a některých případech ulehčení realizace her, které by se bez této pomoci uskutečňovaly velice obtížně. Důležité ovšem je, aby hlavní lektor projektu a vedlejší lektor projektu tvořili sehraný tým, což se během projektu velmi dobře dařilo.

## **Empirická (praktická) příprava**

Dovolil bych si uvést tak jako na začátku teoretické přípravy menší úvod a opět zmíním (tentokrát ovšem pouze jeden) zásadní problém. Tímto problémem bylo podcenění přípravy na reflexi z důvodu přecenění svých zkušeností v této oblasti. Tento velmi důležitý prvek se naštěstí během projektu zlepšil.

### **Zkušenosti**

Zkušenosti jsou nedílnou součástí a dle mého názoru tou nejdůležitější. Zkušenosti bych rozdělil do dvou kategorií: vlastní vedení skupiny a zprostředkované vedení.

#### **Vlastní vedení skupiny**

Ohledně vlastního vedení skupiny byly moje zkušenosti pouze v rámci vedení kroužků v DDM<sup>44</sup> Praha 20 - Horní Počernice. V těchto kroužcích jsem v rámci kvalitnějšího a rychlejšího vytvoření kolektivu zapojoval seznamovací hry. Jedná se o kroužky: kytara, angličtina a informatika. Pokud bych měl shrnout tento typ zkušeností před realizací projektu, mé zkušenosti byly velmi slabé. Byl jsem proto rád, že jsem program nevedl zcela sám, ale projekt se mnou realizoval člověk, který již obdobné projekty vedl sám. To se ukázalo jako velmi plodným přínosem.

#### **Zprostředkované vedení**

Zprostředkovaným vedením skupiny myslím výcviky, předměty, terapie a kurzy stejné či obdobné, které jsem již absolvoval z pozice klienta. Co se týče těchto kurzů, už jsem měl větší zkušenosti. Výcviky, předměty, terapie a kurzy, které jsem absolvoval:

### **Psychosociální průprava v oblasti preventivních aktivit s užitím peer prvku (2006/2007)**

Výcvik Pedagogicko-psychologické poradny pro Prahu 1,2 a 4,

Francouzská 56

časový harmonogram: 130 výcvikových hodin odborného programu

vedoucí výcviku: PhDr. V. Masáková

vedoucí skupiny: Igor Grimmich, Renata Míková

---

<sup>44</sup> Dům dětí a mládeže

osnova výcviku:

- komunitní režim a práce v komunitě
- práce s intrapsychickou dynamikou v malé skupině
- formy práce se skupinou vrstevníků
- relaxační metody
- nácvik dovedností a optimální komunikace v kontaktu s člověkem v krizi

**Skupina osobnostního sebezvoje a sebepoznání pro studenty VŠ (30. března 2011 - 18. května 2011)<sup>45</sup>**

časový harmonogram: 12 hodin

vedoucí výcviku: PhDr. Vendula Junková, PhDr. Veronika Boháčová

osnova výcviku:

- prohloubit své sociální dovednosti a zkušenosti v bezpečném a přijímajícím prostředí
- porozumět svým problémům a potížím
- prohloubit znalost sebe sama
- získat náhled na vlastní charakteristické vzorce vztahování se k druhým i sám k sobě
- naučit se efektivně komunikovat s druhými, sdělovat své pocity a přání
- pomoci při řešení vztahových, partnerských i rodinných problémů
- podporu při zvyšování sebedůvěry a sebevědomí

**Techniky komunikace - seminář (27.6. 2011)**

časový harmonogram: 2 hodiny

vedoucí semináře: PhDr. Vendula Junková

osnova semináře:

- neverbální komunikace
- asertivita (asertivní jednání)
- modelové situace

---

<sup>45</sup> Skupina osobního rozvoje a sebepoznání pro studenty VŠ [online]. 2011 [cit. 2012-03-23]. Dostupné z: <http://www.cuni.cz/UK-122-version1-skupina.pdf>

## **Dramatická výchova - povinně volitelný předmět (zimní semestr 2010/2011)**

**kód: OB23142021<sup>46</sup>**

časový harmonogram: 30 hodin

vyučující (garant): Mgr. Roman Musil

- podstata dramatické výchovy, vznik dramatické výchovy ve světě i v Čechách
- metody, organizační formy dramatické výchovy
- hledání sebe - své jedinečnosti
- hledání druhého - seznamování se, schopnost spolupráce s druhým
- hledání svého místa ve skupině
- souhra ve dvojici, souhra ve skupině - důvěra, tvořivost
- práce s informací - vysílání, přijímání
- jak získat a udržet pozornost žáka
- práce se slovem - intonace, barva hlasu, temporytmus, důraz, pauzy
- dramatizace dané předlohy
- možnosti využití hry ve vyučování

## **Sociální a pedagogická komunikace - povinně volitelný předmět (letní semestr 2010/2011) kód: OB23142024<sup>47</sup>**

časový harmonogram: 30 hodin

vyučující (garant): Mgr. Roman Musil

osnova výcviku:

- Sociální percepce.
- Nonverbální komunikace: mimika, gestika, proxemika, posturologie, haptika v pedagogické praxi.
- Základy rétoriky pro učitele, dialog, dialogické formy.
- Rétorika: samostatný řečnický projev.
- Techniky jednání.

---

<sup>46</sup> kód předmětu Dramatická výchova

<sup>47</sup> kód předmětu Sociální a pedagogická komunikace

## **Akreditovaný kurz pro hlavní vedoucí táborů (absolvováno po realizaci projektu 16. - 18.3. 2012)**

časový harmonogram: 20 vyučovacích hodin

### Témata školení:

- Základní nástin pedagogicko-psychologických znalostí při práci s dětmi a mládeží (PaeDr. Zdeňka Hiřmanová)
- Základní právní předpisy (Ing. Mgr. Libor Bezděk)
- Práva a povinnosti provozovatele a organizátora tábora (Ing. Mgr. Libor Bezděk)
- Organizační příprava tábora (Ing. Mgr. Libor Bezděk)
- Programová příprava tábora (Bc. Filip Reichel)
- Základní pravidla bezpečnosti a ochrany zdraví při práci s dětmi a mládeží (Ing. Karel Bína)
- Hospodaření tábora (Jiří Olmer)

## **Empiricko-praktická příprava**

### ***Technická příprava***

- a) vyzkoušení aparatury
- b) tranzistorové kombo Laney mxd30 + napájecí a prodlužovací kabely, notebook Asus F5GL, náhradní notebook (při případné dysfunkčnosti notebooku předchozího), propojovací kabely a příslušné redukce
- c) grabování hudby<sup>48</sup>
  - a. vybírání vhodné komprese, bitratu a vzorkovací frekvence
  - b. vhodný výběr kodéru (byl použit LAME 3.99.5)
  - c. pomocí freewarového programu Audiograbber 1.83 jsem získával data z externího zdroje a uložil je do počítače ve formátu MP3
- d) posouzení budovy
  - a. dostupnost elektrických zásuvek a případné zajištění prodlužujících a rozbočujících elektrických zásuvek

### ***Posouzení budovy***

Dalším bodem k posouzení byla samozřejmě budova, ve které projekt probíhal. Domluva probíhala telefonicky a elektronickou poštou s majitelem objektu (případně z fotografií na webových stránkách). Nepovažoval jsem za důležité se na místo jet podívat osobně před začátkem projektu a tak jsem poprosil kolegy z DDM v Praze 20 Horních Počernicích, kteří společně se mnou spoluorganizovali

---

<sup>48</sup> Grabování je činnost, při které získáváme data z externího zdroje a ukládáme je v počítači. Grabovat můžeme například audio (CD), video (DVD), obrázky a podobně. (root.cz, 2012)

zotavovací akci hudebního tábora s projektem hudebních a výtvarných her, aby zjistili podrobnosti, které na fotografiích, telefonicky případně elektronickou poštou zjistit nejdou. To se nakonec ukázalo jako nepříliš šťastné rozhodnutí, neboť místnost, která byla vyhrazená pro projekt, byla kapacitně nedostačující a pokaždé, když se měl uskutečnit program, musely se sklízet stoly a uklízet židle mimo místnost, která jinak sloužila jako jídelna. Proto jsem na místě přijal určitá opatření, která zajistila klidný chod celého projektu. Například jsem rozdělil skupinu 21 dětí na skupiny dvě a jen některé hry se uskutečňovali společně.

Naopak velmi kladně hodnotím zjištění počtu elektrických zásuvek a zajištění prodlužovacích (rozbočujících) elektrických zásuvek, které z hlediska použití hudební aparatury byly nezbytné.

Zajištění dostupnosti připojení k internetu vnímám také jako velmi kladné. Tento nápad vznikl původně jako požadavek rodičů na schůzce před zotavovací akcí. Důvodem bylo sdílení fotografií prostřednictvím sítě Internet během zotavovací akce (během tábora a tudíž i projektu). Tomuto přání bylo vyhověno a byla zajištěna spokojenost rodičů. Navíc jsem si mohl o volných chvílích dostudovávat literaturu či dohledávat řešení k problémům, na které jsem během projektu narazil. Například jsem zjistil, že píseň, kterou jsem chtěl použít ve hře Tónové skupiny se špatně nagrabovala (nahrála) do počítače a díky přístupu k internetu jsem jí mohl pohodlně najít a stáhnout.

### ***Předpověď počasí***

Podstatnou částí bylo sledování předpovědi počasí a to jak na místě, tak i před odjezdem. Na místě jsem sledoval předpověď počasí, díky připojení k síti Internet velmi pohodlně a mohl tak s určitou pravděpodobností připravovat, případně upravovat program dopředu. Většina hudebních a výtvarných her se totiž realizovala uvnitř objektu, a proto jsem program přizpůsoboval tak, aby se při deštivém počasí hrály výtvarné a hudební hry a aby se naopak při počasí slunném mohly děti například koupat v bazéně.

### ***Hudební potřeby***

#### **Hudební nástroje**

Přípravou je též myšleno zajištění všech hudebních nástrojů. K dispozici byly následující nástroje: elektroakustická kytara (spolu s příslušným propojovacím

kabelem k hudební aparatuře), klávesy (též s propojovacím kabelem), Orffovy nástroje. U Orffových nástrojů nastal problém, že některé nástroje v kufříku chyběly. Problém byl vyřešen mírnou improvizací a doplnění Orffových nástrojů dalšími, které děti měly na zotavovací akci (táboře) s sebou.

### **Hudební aparatura**

Hudební potřeby samozřejmě obsahovaly i příslušnou hudební aparaturu, o které se zmiňuji v kapitole Technická příprava.

### **Výtvarné potřeby**

Stejně jako potřeb hudebních se muselo dbát i na potřeby výtvarné. Zajištění všech druhů pastelky, fixů, propisek, papírů, čtvrtky atd. Zde jsem nezaregistroval nějaký významnější problém. Jediným menším nedostatkem bylo poddimenzování počtu pastelky a fixů, což nakonec bylo ku prospěchu, neboť se děti naučily toleranci k ostatním, tím že když chtěly kreslit tou či onou barvou musely počkat až dokreslí někdo jiný nebo se někoho jiného zeptat. Ovšem těchto kreslicích potřeb nebylo zas tak málo, že by byl narušen časový harmonogram.

## **2.6.3 Program**

Druhou hlavní částí byl program samotný a ten obsahoval 16 předem připravených her.

- a) **hudební** - 9 her
- b) **výtvarné** - 5 her
- c) **seznamovací** - 2 hry

Program se většinou realizoval v dopoledních a odpoledních blocích dle počasí (viz kapitola Předpověď počasí).

### **Hry**

Předem připravené hry měly u dětí rozvíjet především osobnostní a sociální rozvoj. Jak jsem již výše zmínil, hry byly rozřazeny do 3 kategorií (hudební, výtvarné a seznamovací).

Hry seznamovací byly pouze na začátku projektu, kvůli rychlejšímu vzájemnému poznávání. V dalších blocích tudíž nebyly třeba.

Kategorie výtvarných a hudebních her byly často provázané a měly i mírný přesah do her tanečních.

## ***Hry hudební***

Jak jsem popsal v předchozím odstavci hry hudební a výtvarné byly velmi často záměrně provázané. Hudební hry děti bavily povětšinou mnohem více než výtvarné. Překvapilo mě, jak si děti vytvořily vztah k hudbě, kterou jsem vybíral a požadovaly některé z písní pouštět i mimo vymezený čas. Například píseň In the jungle od afrického zpěváka Solomona Lindy se stala nejen píseň nejoblíbenější na celém táboře, ale navíc i táborem hymnou.

Zmiňoval jsem přesah do her tanečních. Tento přesah byl asi nejvíce patrný ve hře Tematické tance, kde děti měly podle hudby tančit na předem vybrané písně a v reflexi pak rozebrat, co jim píseň připomínala a k mému údivu uhádly nejen podobný název, ale dokonce i identický.

## ***Hry výtvarné***

Her výtvarných v tomto projektu bylo o něco méně než her hudebních. Mohla by padnout otázka: Z jakého důvodu her výtvarných není stejný počet jako her hudebních. Na tuto otázku bych se nyní pokusil odpovědět. Her vybraných bylo samozřejmě více a bylo mezi nimi zastoupeno více her výtvarných, ale průběh projektu a konečného součtu her ovlivnilo hned několik faktorů. Jeden z nich byla má krátká indispozice, která způsobila, že jsem dva dny nemohl vykonávat své povinnosti jak vůči projektu, tak vůči táboru, což logicky zkrátilo náš program projektu. Dalším faktorem byl menší zájem o hry výtvarné a větší zájem o hry hudební a tak na přání dětí byly hry vybírány více s hudební tematikou. Zřejmě posledním aspektem bylo odstranění některých her z důvodu přizpůsobení věkové a mentální úrovni dětí.

## ***Hry seznamovací***

Seznamovací hry byly použity pouze na začátku projektu. Dle názvu je patrné, že tento typ her je smysluplný pouze ve skupině dětí, které se neznají, případně neabsolvovaly nějaký podobný projekt (kurz, výcvik), i když se znají. Avšak je dobré tyto hry nepodceňovat, neboť nám mohou velmi dobře pomoci navázat kontakty, sblížit se, dovědět se něco o ostatních, ale co je důležité si uvědomit, že tyto hry jsou vlastně prvním kontaktem lektora (lektorů) a dětí a tudíž lze nejen nedosáhnout očekávaného efektu ohledně navazování kontaktů, sblížení atd., ale také dosáhnout pravého opaku našeho snažení a to je neúmyslné vytvoření antipatií, pří, násilí atd.

V mém projektu naštěstí panovala atmosféra plná důvěry a pochopení mezi lektory a dětmi.

#### **2.6.4 Závěr sebereflexe lektora**

Z výše uvedených odstavců je zřejmé, že tento projekt sebou nesl spousty velmi dobře připravených podkladů na straně jedné a na straně druhé některé body v přípravě zanedbal. Naštěstí se většina problémů spojených s tímto zanedbáním vyřešila na místě. Některé problémy se projevily až při zpracovávání a vyhodnocování nestrukturovaného pozorování. Mou vizí je zopakování tohoto typu projektu s přihlédnutím na chyby, které vznikly během projektu pilotního. Těchto chyb bych se chtěl v budoucnu vyvarovat a projekt s menšími úpravami ještě několikrát zopakovat.

#### **2.7 Zhodnocení projektu**

Projekt byl až na pár chyb dle mého názoru poměrně zdařilý. Vezmeme-li samozřejmě v potaz, že mé zkušenosti byly povětšinou zprostředkované a na některé z problémů jsem si musel přijít až na místě sám (případně s dopomocí vedlejšího lektora projektu). Projekt nabídl spoustu kladných a záporných aspektů, které souhrnně popisují v tabulkách na konci kapitoly. Však z pohledu řízení projektu nejdůležitější přinesl především zkušenosti, které nelze získat jinou cestou. Zkušenosti přinesly spousty otázek, ukázaly spoustu nedodělků a nepřesností v řízení, ale díky těmto nepřesnostem i jistou dávku improvizace, které je ve všech oblastech, ve kterých přicházíme do kontaktu s lidmi v kontextu výchovném do styku k nezaplacení. Zkušenosti s sebou přinesly i spoustu pozitivních faktorů například některé byly, tak dobře připravené, že se pro příští použití ani měnit nemusí (např. hra Tematické tance).

Sekundárně tento projekt nastartoval, troufnu si říci, velice zajímavý tábor (zotavovací akci) s neobvykle sestaveným programem. Všichni zúčastnění odjížděli se vzpomínkami plnými zážitků, které za celou tu dobu zažili.

Na tento projekt bude navazovat projekt obdobný, který se bude konat v létě 2012. Tento nový projekt se bude snažit vyvarovat se již zmíněných chyb, ponechá si penzum zmíněných pozitiv a především dostatek entuziasmu a improvizace.

## Klady

velmi dobrá technická připravenost (zkušenosti z oboru IT)
velmi dobrá připravenost a rozmyšlení her
četba odborné literatury z oblasti hudebních a výtvarných her před začátkem a během projektu
vymezení časového harmonogramu
rozdělení do 2 skupin (na místě nevhodná místnost)
možnost úpravy her během projektu (hráči)
zapojení hudebního nástroje kytara
jasné oddělení od (celo)táborových her
dostatečný počet výtvarných potřeb
konzultace s vedoucím práce, vedlejším lektorem projektu a dalšími studenty a pedagogy
zkušenosti z pozice klienta (viz kapitola Zkušenosti)
bezproblémová slučitelnost rolí hlavní lektor projektu a oddílový vedoucí

## Zápory

podceněná teoretická příprava před vykonáváním pozorování
přecenění zkušeností s vedením projektu
nejasné definování cíle práce a projektu
podcenění přípravy na reflexi (zlepšeno během projektu)
ověření místa - kapacita místnosti (vyřešeno během projektu, rozdělení na 2 skupiny)
složitá slučitelnost rolí hlavní lektor projektu a zdravotník

## Závěr

Celá práce pro mne byla velmi důležitou, neboť se týkala nejen mého studia v rámci Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, ale také mé pracovní náplně mimo fakultu<sup>49</sup>, které se zde velmi dobře doplňovalo. Nasbíral jsem spoustu teoretických a praktických zkušeností, které se mi v budoucnu jistě budou hodit. A to nejen ve výuce, ale také v mých volnočasových aktivitách a v neposlední řadě v osobním životě.

Při vytváření práce jsem však narazil na určité problémy, které nastaly nejen před a během realizace projektu, ale také při vyhodnocování praktické části a v neposlední řadě i zpracování části teoretické. Za nejpalčivější problémy považuji nejasné stanovení cíle práce ještě před všemi ostatními úkony a s tím související problém přípravy na reflexi. Tato podcenění způsobila zbytečné chyby v pozorování a reflektování, které se musely odfiltrovat až během projektu. V části teoretické se objevil také problém nedostatečnosti informací o oboru muzikofiletika, u kterého bylo velmi obtížné dohledat byť jedinou definici. Důvodem je, že tento obor je poměrně dosti mladý a málo zmapovaný.

Přes všechny obtíže se podařilo projekt zorganizovat, realizovat a zhodnotit a naplánovat projekt nový. Nový projekt bude obohacen zejména o zkušenosti (zejména s vedením projektu), které jsem získal ve všech fázích realizace práce (vytváření programu projektu, realizace, zhodnocení, zpracování teoretických podkladů atd.). Konkrétněji budou vyzkoušeny nové hry, vyřadí či upraví se hry, které se neosvědčily.

Tuto práci mohu použít při realizaci již zmíněného projektu, který bude následovat v létě 2012 nebo jí může použít začínající lektor osobnostní a sociální výchovy. Též může být inspirací pro začínající muzikoterapeuty, arteterapeuty, učitele výtvarné a hudební výchovy atd., kteří ovšem budou posuzovat a aplikovat hry v jiném kontextu.

---

<sup>49</sup> konkrétně v DDM Praha 20 - Horní Počernice, kde vyučuji jako externí lektor kroužků kytary, informatiky a angličtiny

## Seznam použité literatury

*Artefiletika* [online]. 2004 [cit. 2012-04-09]. Dostupné z: [www.artefiletika.cz](http://www.artefiletika.cz)

*Artefiletika: Artefiletika - Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním* [online]. 20.3.2006 [cit. 2012-04-09]. Dostupné z: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>

*Americká muzikoterapeutická asociace (American music therapy association)* [online]. 1998, 5.4.2012 [cit. 2012-04-09]. Dostupné z: [www.musictherapy.org](http://www.musictherapy.org)

AISIS O.S. *Pedagogický projekt - "Dokážu to?"* [online]. 2004 [cit. 2012-04-07]. Dostupné z: [www.aisis.cz/archiv/www.dokazuto.cz/index.html](http://www.aisis.cz/archiv/www.dokazuto.cz/index.html)

BULVOVÁ, Petra. *Využití muzikoterapie v základní škole praktické*. Brno, 2011. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/345940/pedf\\_b/](http://is.muni.cz/th/345940/pedf_b/). Bakalářská práce. Masarykova univerzita, pedagogická fakulta, katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Barbora Bazalová, Ph.D.

*Česká arteterapeutická asociace* [online]. 2005 [cit. 2012-04-09]. Dostupné z: [www.arteterapie.cz](http://www.arteterapie.cz)

DUBEC, Michal. *Zásobník metod používaných v OSV*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-02-9 (BROŽ.). Dostupné z: [http://www.odyssea.cz/soubory/f\\_metody/zasobnik\\_metod\\_osv.pdf](http://www.odyssea.cz/soubory/f_metody/zasobnik_metod_osv.pdf)

GRIMMICH, I. *Psychosociální průprava v oblasti preventivních aktivit s užitím peer prvku (kurz)* Praha :Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 1,2 a 4, 2006.

HOLZER, Lubomír. *Úvod do celostní muzikoterapie: Metoda PaedDr. Lubomíra Holzera*. Olomouc, 2011. Dostupné z: <http://www.svatavadrlickova.estranky.cz/file/8/popis-celostni-muzikoterapie.pdf>

KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ, Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. 1. vyd. Praha: Grada publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2846.

KOHOUTEK, Rudolf. *Expresivní terapie*. In: KUČERA, Radek. *ABZ: slovník cizích slov* [online]. 2005 [cit. 2012-04-08]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/expresivni-terapie>

KOMINAREC, Igor. *Úvod do pedagogiky volného času*. Prešov: [s.n.], 2003, 113 s. ISBN 80-968-6085-2.

LIEBMANN, Marian. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Vyd. 1. Překlad Johana Elisová. Praha: Portál, 2005, 279 s. ISBN 80-717-8864-3.

Molekuly. *Dětské hry a hříčky: Nevíte si rady jak zabavit Vaši ratolest?* [online]. 1.4. 2010 [cit. 2012-03-29]. Dostupné z: <http://www.detske-hry.eu/molekuly/>

MUSIL, Roman. *Nonverbální komunikace: teoretický náhled*. Beroun, 2008.

MUSIL, Roman. *Rétorika: několik kapitol z řečnického umění*. Beroun, 2009.

ODDYSEA O.S. *Projekt Odyssea: Osobnostní a sociální výchova, vzdělávací programy pro učitele a žáky* [online]. 2007 [cit. 2012-04-07]. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz>

PÁVKOVÁ, Jiřina, Bedřich HÁJEK, Břetislav HOFBAUER, Vlasta HRDLIČKOVÁ, Alena PAVLÍKOVÁ. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002, 231 s. ISBN 80-717-8711-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

Předměty: Dramatická výchova. *Studijní informační systém* [online]. 2004 [cit. 2012-03-23]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?id=249f2eb91f7a319e0e579c5a09aeb9b1&tid=&do=predmet&kod=OB23142021&skr=2010>

Předměty: Sociální a pedagogická komunikace. *Studijní informační systém* [online]. 2004 [cit. 2012-03-23]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?id=54f2a15a78d544428a8ffdf5813ab8e6&tid=&do=predmet&kod=OB23142024&skr=2010>

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Helena HAZUKOVÁ. *Výtvarné čarování: (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2000, 177 s. ISBN 80-729-0016-1.

Slovníček pojmů "G". INTERNET INFO, s.r.o. Root.cz [online]. 1998, 2012 [cit. 2012-03-10]. ISSN 1212-8309. Dostupné z: <http://www.root.cz/slovnicek/g/>

SRB, Vladimír. *Pravidla psychické bezpečnosti v osobnostní a sociální výchově*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007b. ISBN 978-80-87145-03-6 (BROŽ.). Dostupné z: [http://www.odyssea.cz/soubory/g\\_bezpecnost/pravidla\\_psychicke\\_bezpecnosti\\_v\\_osv.pdf](http://www.odyssea.cz/soubory/g_bezpecnost/pravidla_psychicke_bezpecnosti_v_osv.pdf)

SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007a. ISBN 978-80-87145-00-5 (BROŽ.). Dostupné z: [http://www.odyssea.cz/soubory/a\\_jak\\_na\\_osv/jak\\_na\\_osv.pdf](http://www.odyssea.cz/soubory/a_jak_na_osv/jak_na_osv.pdf)

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 167 s. ISBN 80-717-8616-0.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 246 s. ISBN 80-717-8264-5.

VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno: Aisis, 2006a, 226 s. Dokážu to?. ISBN 80-239-4908-X.

VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova (OSV): - obecně i jako průřezové téma v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. *Osobnostní a sociální výchova (OSV)* [online]. 2006b, 20.2.2007 [cit. 2012-03-21]. Dostupné z: <http://web.ff.cuni.cz/ustavy/pedagogika/pages/cze/studium/osv.php>

[PhDr. Jiřina Pávková] [Metodika zájmových činností] (přednáška) [PedF UK]  
[18.3.2010]

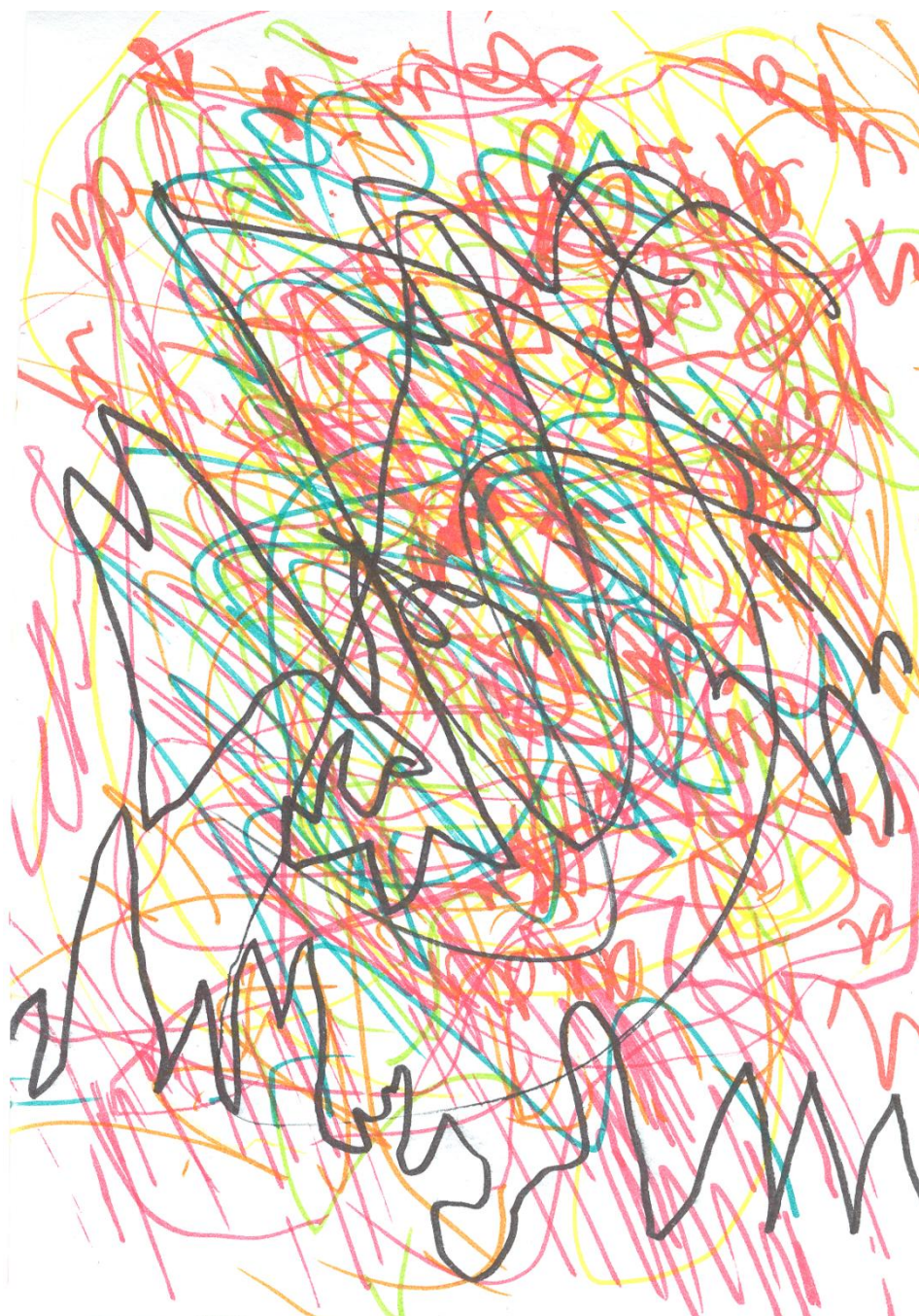
[Mgr. Roman Musil] [Sociální a pedagogická komunikace] (přednáška) [PedF UK]  
[26.2.2011]

## Přílohy

### *Příloha č. 1 - MAREK erb*

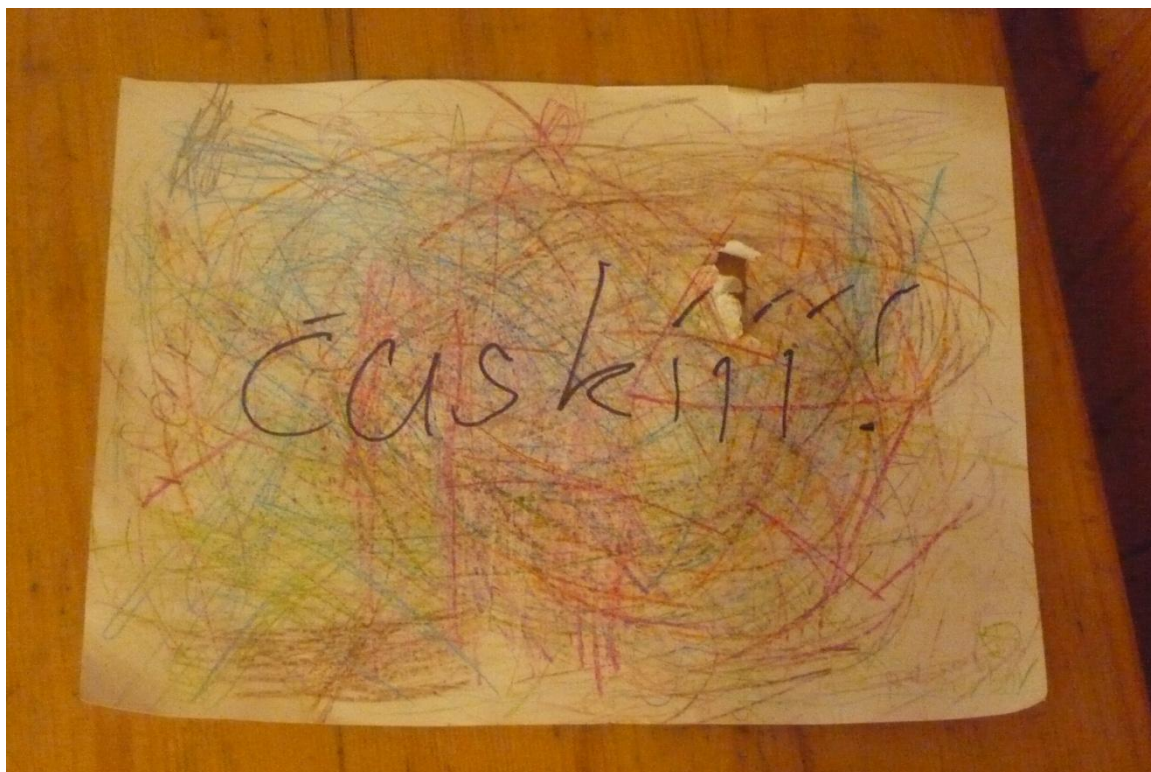


**Příloha č. 2 - KÁJA - Malování při hudbě II.**



**Příloha č. 3 - Společný obraz**

**Chlapci**



**Dívky**

