

Klub SAMOfor

metodika programu rozvoje sociálních dovedností
u dětí v dětských domovech

Rozmarýna obecně prospěšná společnost, 2013

Metodika vytvořena v rámci projektu

**Rozvoj znalostí a dovedností žáků a pracovníků
v zařízeních pro výkon ústavní výchovy**

podpořeného z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost
Evropského sociálního fondu (CZ.1.07/1.2.00/14.0098).

Autoři: vedoucí programu a tým odborných pracovníků Rozmarýny o.p.s.

Úvod	4
1. Obecná charakteristika	4
1.1 Cíl	4
1.2 Cílová skupina	4
2. Východiska	4
2.1 Rozmarýnská východiska	4
2.2 Něco málo k teoretickým východiskům	4
2.2.1 Faktory ovlivňující vývoj osobnosti	5
2.2.2 Skupina jako prostor pro trénink sociálních dovedností	5
2.2.3 SAMOforská vs. terapeutická skupina	5
2.2.4 Závěrem	5
2.2.5 Literatura	6
3. Spolupráce s dětským domovem	6
3.1 Prostor, čas a sestavení skupiny	6
3.1.1 Prostor	6
3.1.2 Čas	7
3.1.3 Sestavení skupiny	7
3.2 Komunikace s dětským domovem	7
3.2.1 Představení lektorů	7
3.2.2 Mlčenlivost	8
3.2.3 Kontaktní osoba/konzultant	8
3.2.4 Společné hodnocení průběhu projektu	8
3.2.5 Smlouva o spolupráci	8
3.2.6 Harmonogram	8
4. Práce s dětmi z dětského domova v rámci klubu SAMOfor	8
4.1 Skupina dětí z DD (na „domácí půdě“ jejich DD)	8
4.1.1 Děti se dobře znají	8
4.1.2 Skupina v prostoru dětského domova	9
4.1.3 Specifická skupina vs. specifické nároky na lektory	9
4.2 Obecné principy	10
4.3 Struktura setkání	11
4.4 Nastavení a udržování hranic v rámci klubu	11
4.4.1 Pravidla setkání	11
4.4.2 Pravidla účasti	12
4.4.3 Rituály	12
4.4.4 Další formální prvky	12
4.5 Ukázky aktivit a zpracování témat	13
4.5.1 Zpestření „úvodních povídanek“	13
4.5.2 Představovací aktivity	13
4.5.3 Pohybové/odlehčovací aktivity	13
4.5.4 Téma klubu	14
Téma z oblasti sociálních dovedností	14
Pro děti aktuální téma	20
Aktivity podporující skupinovou kohezi	21

5. Realizátoři projektu: vedoucí a lektori	22
5.1 Popis činnosti u jednotlivých pozic	22
5.1.1 Vedoucí projektu	22
5.1.2 Lektori	23
5.2 Nároky na jednotlivé pozice	23
5.2.1 Vedoucí projektu	23
5.2.2 Lektori	23
5.3 Týmová komunikace	23
5.3.1 Zápisy ze setkání	24
5.3.2 Schůzky s vedoucím projektu	24
5.3.3 Hospitace	24
5.3.4 Intervize	24
5.3.5 Supervize	24
5.4 Spolupráce lektorské dvojice	24
5.4.1 Zástupnost lektorů	25
6. Hodnocení projektu	25
6.1 Hodnocení v rámci týmu	25
6.1.1 Zápisy ze setkání	25
6.1.2 Schůzky s vedoucím projektu	25
6.1.3 Přítomnost vedoucího/lektorů na setkáních	25
6.1.4 Intervize	25
6.1.5 Supervize	26
6.2 Hodnocení se zástupci DD	26
6.2.1 Průběžné schůzky s kontaktní osobou/konzultantem	26
6.2.2 Účast na pedagogických radách	26
6.3 Hodnocení v rámci organizace	26
6.4 „Hodnocení fungování dětí“	27

Uvod

Program SAMOfor je koncipován jako dlouhodobý, tzn. trvající až do doby, kdy děti dosáhnou 15 let a připravují se na odchod z dětských domovů. V této době přechází SAMOfor plynule v program „Za SAMOstatností“.

1. Obecná charakteristika

Program SAMOfor probíhá formou pravidelných klubů (1x za týden nebo 1x za 14 dní 1,5 hodiny) se stabilní skupinou dětí. Kluby probíhají pod vedením dvou lektorů (muž a žena).

1.1 Cíl

Cílem programu SAMOfor je rozvoj sociálních dovedností u dětí v dětských domovech. Právě nedostatečná úroveň sociálních dovedností je podle nás jednou z možných příčin problémů v chování, které mohou být s touto cílovou skupinou spojeny.

Výše zmíněného cíle se snažíme dosáhnout pomocí metody práce se skupinou. Skupina tvoří prostor, ve kterém se sociální dovednosti mohou pod vedením lektorů rozvíjet.

1.2 Cílová skupina

Cílovou skupinou programu SAMOfor jsou děti školního věku. Dolní věková hranice je cca 4. třída, tzn.

kolem 10 let – děti udrží pozornost, umí se vyjádřit, více vnímají sebe i druhé apod. - mohou tedy splňovat nároky, které jsou na ně v SAMOforské skupině kladeny (a projekt tak může plnit své cíle).

Horní věková hranice není omezena, záleží na tom, jak se dítě ve skupině cítí (od čehož se odvíjí jejich spolupráce). Věk není u dětí v dětském domově příliš vypovídající, protože některé mladší děti jsou mnohem zdatnější než děti starší – to souvisí s rodinnou a osobní anamnézou a také individuálním tempem vývoje.

Obecně ale platí, že SAMOfor je přitažlivější spíše pro mladší děti, které spontánněji a pozitivněji reagují na hry, aktivity i lekory řízenou činnost (proto je projekt zaměřen na ně). Starší děti (adolescenti) mají tendenci vymezovat se proti mladším a samozřejmě proti čemukoli řízenému.

2. Východiska

Základními stavebními kameny pro sestavení koncepce a cílů projektu SAMOfor jsou východiska Rozmarýny a teoretická východiska.

2.1 Rozmarýnská východiska

Základním východiskem není v žádném případě to, že dětské domovy, resp. vychovatelé, dělají svou práci špatně či nedostatečně. Děti v dětských domovech patří mezi ohrožené skupiny dětí (podle Hodnocení systému péče o ohrožené děti jsou za ohrožené považovány všechny děti, které se dostaly nebo měly dostat do souvislosti se sociálně-právní ochranou dětí). Vycházíme tedy z toho, že potřebují zvýšenou podporu v oblasti osobnostního a sociálního vývoje (tak jako ji potřebují ostatní skupiny ohrožených dětí).

Jednou z priorit Rozmarýny jako takové je spolupráce s dětskými domovy. Aktivity programu SAMOfor mohou být pro klienty přínosnými pouze v případě, že dobře doplňují činnost vychovatelů.

Vedoucí projektu by se měl orientovat v problematice ústavní výchovy a souvisejících témat (náhradní rodinné péče, poruchy chování apod.) Témata, které s dětmi v DD souvisí, nekončí s pozemkem DD, ale zasahují do mnoha dalších oblastí - v těch je potřeba se orientovat, chceme-li, aby program reagoval na reálné potřeby dětí.

2.2 Něco málo k teoretickým východiskům

Pro vytyčení reálných cílů a sestavení co nejefektivnější koncepce je zapotřebí znát něco z teorií, které se SAMOforu týkají. Jedná se o vývoj osobnosti (především „normy“ pro sociální a emoční vývoj), faktory, které jej ovlivňují, a práce se skupinou.

Sociálnímu a emočnímu vývoji se zde nevěnujeme, pro studium tohoto tématu doporučujeme publikace

Vágnerové (2005) a Langmeiera a Krejčířové (1998, příp. novější vydání). Ostatními tématy se zabýváme jen stručně, pro účely metodiky není nutná jejich podrobná teoretická analýza. Kapitola je zakončena seznamem literatury, která se zmíněnými oblastmi zabývá.

2.2.1 Faktory ovlivňující vývoj osobnosti

Ohroženost této cílové skupiny vyplývá z možného působení některých z faktorů ovlivňujících vývoj osobnosti.

Vnější vlivy

- proces socializace (skrze socializační činitele jako např. rodina – základní a hlavní socializační činitel, škola, vrstevníci, školní třída)
- psychická deprivace/subdeprivace
- syndrom CAN (týrání, zneužívání a zanedbávání)
- odolnost vůči zátěžovým situacím (resilience)
- vliv přírody a životního prostředí

Vnitřní vlivy

- Biologické podmínky (konstituce, biorytmy, biochemická individualita, neurodynamika, dědičnost)
- Psychické jevy (intelektové schopnosti, temperament)

2.2.2 Skupina jako prostor pro trénink sociálních dovedností

Chování dětí ve skupině v mnoha případech odpovídá chování dětí mimo skupinu. Jejich projevy vůči sobě navzájem často zrcadlí chování mezi vrstevníky, jejich chování a postoj k lektorům odpovídá chování a postoji k autoritám. Práce s chováním „tady a teď“, tzn. zpracování situace lektory, může mít proto větší dosah než pro aktuální moment.

2.2.3 SAMOforská vs. terapeutická skupina

SAMOfor nemá nic společného s psychoterapeutickou skupinou. Pro demonstraci rozdílů mezi SAMOforem a psychoterapií použijeme rozdíly mezi skupinovou psychoterapií a sociálně psychologickým výcvikem. Se sociálně psychologickým výcvikem sdílí SAMOfor základní charakteristiky (ale samozřejmě jej nelze do této kategorie práce se skupinou zahrnout).

- 1) Hlavním zdrojem obsahu jednání ve výcvikové skupině je to, co se odehrává „zde a nyní“ (Hermonchová, 1982). Stejně tak v „SAMOforské“ skupině. Pracuje se hlavně s chováním a projevy v rámci aktivit a technik a jejich reflexemi.
- 2) Ve výcvikové skupině se neklade velký důraz na vnitřní pohnutky jednání – pozornost je zaměřena na vnější chování (Hermonchová, 1982). Ani v „SAMOforské“ skupině se nezabýváme vnitřními motivy. Snažíme se, aby si děti uvědomily, jak se v jaké situaci chovají a jaké může mít jejich chování důsledky.
- 3) Centrem dění v rámci sociálně psychologického výcviku není skupinová dynamika, ale modelové či reálné činnosti, řešení úkolů apod. Skupinová dynamika je v popředí pouze v případě, kdy se jedná o řešení akceschopnosti skupiny (Hermonchová, 1988). Ani v „SAMOforských“ skupinách neřešíme procesy vztahů mezi dětmi, jejich reakcí na sebe atd. Zaměřujeme se na aktivity a úkoly. Pokud nastane situace, do které se promítají vztahy mezi dětmi, uchopíme ji z hlediska adekvátnosti či neadekvátnosti řešení, nikoli z hlediska možných příčin.

2.2.4 Závěrem

Vývoj osobnosti probíhá v rámci vztahů, z nichž nejzákladnějším a nejdůležitějším je vztah s rodinou (a fungování celého rodinného systému). Pomocí těchto vztahů se dítě učí rozumět světu a fungovat v něm. Jsou-li tyto základní vztahy nějak narušeny, musí dítě potřebné zkušenosti získávat jinde, pomocí

vztahů jiných. Lze se domnívat, že čím více jiných (kvalitních) vztahů dítě má, tím snadněji může zmíněné zkušenosti získat. Proto si myslíme, že je projekt SAMOfor pro děti přínosný. Zprostředkovává dětem nové zkušenosti a zážitky skrze působení lektorů (a vztahů s nimi) a prací se skupinou.

2.2.5 Literatura

- ČÁP, J., DYTRYCH, Z. Utváření osobnosti v náročných životních situacích. Praha: SPN, 1968.
- DUNOVSKÝ, J. Dítě a poruchy rodiny. Praha: Avicenum, 1986.
- DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z. A KOL. Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě. Praha: Grada, 1995, s. 15-24. ISBN 80-7169-192-5
- HELUS, Z. Psychologické problémy socializace osobnosti. Praha: SPN, 1973.
- HERMOCHOVÁ, S. Sociálně psychologický výcvik. Příspěvek sociální psychologie k metodice práce s přirozenou skupinou. Praha: SPN, 1982.
- HERMOCHOVÁ, S. Sociálně psychologický výcvik II. Příručka pro vedoucí skupin. Praha: SPN, 1988.
- JEDLIČKA, R. Psychosociální vývoj dítěte a jeho poruchy z hlediska hlubinné psychologie. Praha: Pedf UK, 2001. ISBN 80-7312-038-0
- KOLUCHOVÁ, J. Diagnostika a reparaibilita psychické deprivace. Olomouc: Pedagogická fakulta UP v Olomouci, 1987.
- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. (eds.) Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik. Praha: Grada, 2001, s. 11- 21. ISBN 80-247-0180-4
- KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. Vzpouza deprivantů. Praha: Galén, 1996. ISBN 80-901776-8-9
- KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. Zlo na každý den. Život s deprivanty I. Praha: Galén, 2001. ISBN 80-7262-088-6
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. Psychická deprivace v dětství. Praha: Avicenum, 1974.
- MATĚJČEK, Z. Teoretická úvaha nad pozdními následky psychické deprivace a subdeprivace. Československá psychologie, 1996, roč. 40, č. 5, s. 369-375.
- MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace. I. část. Děti z dětských domovů ve svých čtyřiceti letech. Československá psychologie, 1995, roč. 39, č. 6, s. 481-495.
- MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace. III. část. Děti narozené z nechtěného těhotenství, děti z dětských domovů a děti z náhradní rodinné péče v dlouhodobém sledování. Československá psychologie, 1996, roč. 40, č. 2, s. 81-94.
- MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 1997. ISBN 80-85121-89-1
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. Riziko a resilience. Československá psychologie, 1998, roč. 42, č. 2, s. 97-105.
- SMÉKAL, V. Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání. Brno: Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-81-1
- VÁGNEROVÁ, M. Psychoopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3
- VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8
- VAVRDA, V. Otázky soudobé psychoanalýzy. Tradice a současnost. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-672-9

3. Spolupráce s dětským domovem

Spolupráce je jednou ze základních hodnot Rozmarýny. Rozmarýna poskytuje zařízením doplňkové služby, tzn. musí vědět, co a jak doplňovat, aby mohla dětem poskytovat efektivní podporu.

K realizaci Klubů Samofor je zapotřebí zajistit prostor, pravidelný stabilní čas, sestavit skupinu a domluvit konkrétní podobu komunikace vč. bodů, které chce Rozmarýna s DD v rámci komunikace probírat a řešit.

3.1 Prostor, čas a sestavení skupiny

Pro realizaci klubů jsou potřeba adekvátní prostor, stabilní čas a v neposlední řadě spolupráce s DD na vytipování dětí, pro které by mohl být Klub vhodnou doplňkovou službou.

3.1.1 Prostor

Prostor, ve kterém se budou setkání odehrávat, by měl být uzavřený, neprůchozí a dostatečně velký. Na program je zapotřebí klid, v případě procházení jiných osob apod. se pozornost dětí velmi narušuje, a tím pádem se narušuje také program. Z tohoto důvodu s většinou skupin příliš neosvědčily kluby venku (tzn. většinou na zahradě DD), kam chodí i děti, které se programu nezúčastňují, a je zde mnoho dalších možností k rozptylování (např. kolemjdoucí). Výjimku tvořila skupina v jednom DD, kde byly kluby venku

naopak velmi efektivní.

Důležitá je také velikost prostoru. Prostor nesmí být moc malý – omezuje realizaci pohybových aktivit a zmenšuje osobní zónu, kterou děti i lektori potřebují. Dobrý není ani moc velký prostor – mohou nastat potíže s udržením skupiny na jednom místě. Děti mohou mít tendenci z vymezeného prostoru unikat (ADHD, negativní rozpoložení atd.).

Vždy samozřejmě záleží na konkrétních dětech, konkrétní skupině a lektorech. Výše uvedené nevýhody neplatí univerzálně. Nicméně se jedná o potenciální faktory ztěžující práci s touto skupinou.

Velmi dobrý se ukázal být takový prostor, kde je možné vystavovat díla dětí, zanechávat rozdělanou práci apod. – tedy prostor, který můžeme spolu s dětmi společně utvářet. Podporuje se tak skupinová koheze a návaznost setkání.

3.1.2 Čas

Další důležitou podmínkou je stabilní den a čas setkání. Frekvence setkávání v rámci projektu SAMOfor je jedenkrát za 14 dní. I když se osvědčila (a ze strany dětí i DD je často žádána) frekvence jedenkrát týdně, vzhledem k aktuálním časovým nákladům a kapacitám týmu není její realizace možná.

Stabilní den a čas také představují jistý řád, který děti z mnoha důvodů potřebují. V pravidelných termínech je snadnější se orientovat a jsou snadněji zapamatovatelné.

Doba setkání činí 1,5 hodiny, čili standardní doba pro aktivity takového typu. V žádném případě nedoporučujeme dobu kratší. O delším časovém intervalu lze uvažovat, pokud mu bude odpovídat sestavení programu (tzn. brát ohled na nároky na koncentraci pozornosti apod.).

3.1.3 Sestavení skupiny

Sestavení skupiny, tzn. vytipování dětí, pro které by kluby mohly být přínosem, je na začátku realizace klubů zcela v režii DD, protože lektori děti neznají. Může ale dojít k vzájemné diskuzi, kdy se DD ptá, zda je klub vhodný pro dítě s určitými charakteristikami. Stejný postup platí v případě vytipování dalších adeptů (nových příjmů apod.) v průběhu realizace klubů.

Počet dětí do klubu je 6 - 10.

Při sestavování skupiny je potřeba počítat také s kontraindikacemi. Mezi ně patří:

- zvýšená míra agresivity (dětí umístěné v DD by neměly mít závažné problémy s agresivitou)
- závažné potíže v sociálních kontaktech (sociální fobie)
- problematické vztahy s někým ve skupině (od přílišné fixace k přílišné antipatii, často řešeno u sourozenců; zde je důležitá diskuze s DD, je potřeba rozlišit kontraindikaci od možnosti využít klub jako prostor pro práci na vztazích)

Domluveny musí být s DD také pravidla účasti dětí, tzn. povinnost Klubu.

3.2 Komunikace s dětským domovem

Z metodického hlediska zahrnuje komunikace s DD:

- postup při začátku spolupráce s novým zařízením (představení lektorů a projektu)
- témata, které je potřeba s DD řešit, a konkrétní osoby, se kterými budou řešena - důležité je zejména na hodnocení průběhu projektu, tzn. význam Klubu pro jednotlivé děti

3.2.1 Představení lektorů a programu

Programový vedoucí rozesílá nabídku služeb Rozmarýny dětským domovům a v případě jejich zájmu realizuje osobní schůzku s vedením DD. Cílem je představení služeb, hodnot a principů Rozmarýny.

Má-li DD zájem o Klub SAMOfor, představí vedení DD lektory, kteří budou kluby realizovat. Lektori a DD spolu domluví vše uvedené v následujících bodech.

Důležité je také představení lektorů i programu vč. jeho pravidel ostatním vychovatelům, na pedagogické

radě či jiným způsobem. Vychovatelé tak budou vědět, kdo a proč za dětmi do DD chodí, mohou se také doptat na to, co potřebují, či přednést své připomínky a nápady.

3.2.2 Mlčenlivost

Lektoři se dozvídají informace o dětech a celém DD – ať již od dětí samotných či od zástupců DD. Tyto informace nesmí dále šířit, s výjimkou supervizí a intervizí v rámci SAMOforu (kde ale platí též mlčenlivost, tzn. nesmí se „vynášet“ ven). Za tímto účelem je potřeba podepsat s DD Mlčenlivost.

3.2.3 Kontaktní osoba a konzultant

Kontaktní osoba je prostředníkem mezi DD a lektory ohledně organizačních záležitostí, tzn.:

- informuje lektory o konání akcí DD, které kolidují s termíny Klubů
- koordinuje v rámci DD výjezdy mimo DD (osobně nebo předáním jinému vychovateli)

Kontaktní osobou může být ředitel DD, vedoucí vychovatel, psycholog či jeden z vychovatelů.

Konzultant je osobou, se kterou se lze radit v případě, že lektoři narazí na nějaký problém či otázku týkající se přímé práce s dětmi či konkrétního dítěte. Cílem není diagnostika ani odborná intervence, ale porozumění situaci (příp. chování dítěte). Porozumění pomůže lektorům na děti v rámci programu lépe reagovat a podporovat je (např. týrané děti mohou být zvýšeně citlivé na zvýšení hlasu či tělesný kontakt – jejich reakce na tuto situaci pak není zcela přijatelná, ale nikoli proto, že by chtěly záměrně rušit).

Kontaktní osoba a konzultant mohou být jedna osoba.

3.2.4 Společné hodnocení průběhu programu

Tématu hodnocení programu se věnuje kapitola, jejíž součástí je také téma společné hodnocení (s DD). Na tomto místě stačí uvést, že je důležité domluvit konkrétní podobu hodnocení a způsob předávání informací o dětech (účast na pedagogických radách, schůzky s psychologem, vedoucím vychovatelem apod.).

3.2.5 Smlouva o spolupráci

Domluvené body spolupráce jsou sepsané v obecné Smlouvě o spolupráci s Rozmarýnou.

3.2.6. Harmonogram

Lektoři předávají DD harmonogram klubů na celé pololetí (je proto potřeba zjistit si prázdniny), který po druhém klubu doplní o seznam závazně přihlášených dětí (viz pravidla účasti).

Součástí harmonogramu jsou také kontakty na lektory.

4. Práce s dětmi z dětského domova v rámci klubu SAMOfor

Tato kapitola se věnuje konkrétní práci s dětmi v rámci programu SAMOfor. Jednotlivé postupy a principy jsou vždy vysvětleny.

4.1 Skupina dětí z DD (na „domácí půdě“ jejich DD)

Klub SAMOfor je zaměřen na práci s relativně specifickou skupinou – skupinou dětí z jednoho dětského domova a v prostoru jejich DD. Co to v souvislosti s prací se skupinou znamená, resp. může znamenat?

4.1.1 Děti se dobře znají

Děti se dobře znají – chodí na jednu ZŠ (snahou DD však bývá rozmístit děti do více ZŠ), jsou na jedné rodinné skupině, a i když ne, potkávají se na chodbě apod. DD je i přesto, že je organizován jako rodinný typ, kolektivní zařízení.

Výše zmíněné pak děti mohou na setkáních používat proti sobě, zejména dostanou-li se do nějakého konfliktu. Obecně se jejich vzájemné vztahy na skupině samozřejmě projevují, např. ochotou či vyžadováním spolupráce s konkrétním dítětem či jeho naprostým odmítáním.

Co s tím? Nemůžeme po dětech chtít, aby najednou zapoměly na všechno, co se mezi nimi předtím stalo. V případě, že zaregistrujeme nějakou nevraživost či naopak nezvyklé sympatie, je dobré lehce zmapovat, co se stalo (dobrého i špatného). Tzn. jen se zeptat, nikoli dále rozebírat, příp. řešit. Řešit můžeme pouze ty situace, které se objeví v rámci klubu. Ty nám dokonce mohou posloužit jako nástroj k reflexi vzniklého problému. Jelikož se jedná o něco aktuálního a živého (děti jsou vtaženy), děti jsou k reflexi motivovány a zpravidla si je pamatují mnohem více než reflexe „uměle vyvolané“. O situacích vzniklých mimo setkání víme jen to, co říkají děti – nemusí se tedy jednat o pravdivé údaje, příp. mohou být některá fakta překroucena či vynechána. Důležité ale je, že v takovém projektu jako SAMOfor můžeme pracovat jen s prostorem a časem, který v rámci něj máme. Čili jen na setkáních – ta jsou plně v naší režii a kompetenci. Ostatní se nás netýká a patří do kompetencí jiné osoby či subjektu – většinou DD.

Nepříznivé vztahy je třeba respektovat – pokud jsou úkoly do dvojic, či menších skupin, lze zařídit, aby děti nebyly spolu ve dvojici či skupině apod. Na případné nadávky či hrubé chování se respekt samozřejmě nevztahuje, na ty je třeba reagovat nějakou formou negativní zpětné vazby.

V případě, že na sebe děti vytahují, co kdo kdy udělal, nesmíme dovolit tuto situaci „rozjet“. Většinou reagujeme konstatováním, že víme, že o sobě hodně vědí a že se znají, ale že sem (na setkání) to nepatří. Důvody viz předchozí odstavec (hranice našeho prostoru, se kterým můžeme pracovat a kam můžeme zasahovat).

Řádky výše lze shrnout následovně: je důležité hlídat si, co je v našem prostoru a do čeho můžeme zasahovat.

Závěrem je důležité uvést, že děti v DD, nemají mezi sebou vztahy sourozenecké či kamarádké. Jedná se o jakousi uměle vytvořenou sociální skupinu. Nemůžeme po dětech chtít, aby se měly rády z důvodu společného vyrůstání v dětském domově a sdílení nelehké situace. Co ale požadovat lze (a co lze děti učit) je, že i když mi někdo není sympatický a nepatří mezi mé kamarády, měly by se k němu chovat slušně, tzn. nenadávat, neprovokovat, nevytvářet proti němu koalice apod.

4.1.2 Skupina v prostoru dětského domova

Specifikum SAMOforských klubů je, že prostor, ve kterém jsou realizovány, se nachází v budově či areálu DD. Lektori tedy vstupují do prostoru dětí, nikoli děti do prostoru lektorů. Ve „svém“ se děti cítí jistěji, suverénněji apod., hlavně je však náročnější oprostít se od atmosféry DD a vytvořit atmosféru a prostor vlastní (a to je jeden ze základních předpokladů pro práci se skupinou).

Výše zmíněné klade větší nároky na práci lektorů – může být složitější vzít si prostor pod své vedení a udržet jej. Co může pomoci?

- výtvoření skupiny, které v prostoru umístíme (obrázky apod.)
- pravidla
- rituály
- víceméně jakýkoli prvek vzniklý během práce

4.1.3 Specifická skupina vs. specifické nároky na lektory

Dlouho jsme se zabývali otázkou, zda fakta uvedená výše vedou ke specifčnosti skupiny, nebo ke specifickým nárokům na lektory. SAMOforská skupina jistě specifická je, což klade vyšší nároky na práci lektorů. „Pochybení“ lektorů se v této skupině projevují výrazněji, děti také hodně zkouší, co a jak ještě zvládnou. Má-li být prostor skupiny jasně ohraničený a bezpečný, je zapotřebí umět se se zmíněnými nároky vypořádat. To znamená profesní sebejistotu, otevřenost, schopnost zpracovávat a využívat aktuální podněty a v neposlední řadě reflexi dění i sebereflexi.

4.2 Obecné principy

Následující text popisuje několik obecných principů vedení dětské skupiny v rámci SAMOforských klubů.

Důslednost

Důslednost je jedna z nejdůležitějších zásad. Pokud po dětech něco chceme, nebo hrozíme nějakou represí, měli bychom svá slova dodržovat. Děti naše hranice a způsoby jednání hodně zkouší a hledají v nich mezery. Naberou-li dojem, že to nejsme my, kdo setkání řídí, ale ony, stanou se setkání velmi náročná. Zjistí-li ovšem, že jsme pevní, lépe se orientují v prostoru setkání (v nejširším slova smyslu), jasně jej vnímají a jsou schopny a ochotny v něm fungovat. Děti hranice potřebují – hranice totiž znamenají jistotu a bezpečí, což jsou jedny ze základních předpokladů pro práci se skupinou.

Konzistence v jednání

Důležité je, aby v jednání lektorů byla konzistence. Děti jsou na inkonzistenci velmi citlivé, zejména co se týče důsledků ne zcela přijatelných prvků chování („zlobení“). Pokud na stejné projevy chování reagujeme různě (a nedodáme vysvětlení proč – viz transparentnost), přivádíme děti do nejistoty, které jsou často spojeny s pocitem nespravedlnosti vůči jejich osobě.

Transparentnost

Celkové fungování lektorů by mělo být transparentní. Mělo by být jasné, proč a co se děje. Tomu napomáhají pravidla a dále popis a hodnocení.

Popis a hodnocení

Popis dění pomáhá dětem orientovat se v situaci a vyzdvihuje momenty, které by jinak zůstaly nepovšimnuty – napomáhá tedy reflexi. Situaci můžeme také zhodnotit – zde je ale třeba citlivě zvážit intenzitu a formu. Někdy stačí strohé konstatování, jindy je prostor pro hlubší rozbor (který by se jindy setkal s odporem).

Důležité je, aby popis či hodnocení zazněly co nejdříve. Může se totiž stát, že děti zapomenou, co se dělo nebo to pro ně nebude již aktuální a podstatné (hodnocení a popis tedy pozbudou svou funkci).

Dalším přínosem průběžného hodnocení a zpětných vazeb směrem k dětem je minimalizace obav dětí z předávání informací o nich s DD – nezazní nic, co by děti od lektorů již neslyšely.

Reflexe aktivit

Zpětná vazba je nedílnou součástí klubu. Krátká reflexe je však důležitá také po každé dílčí aktivitě (ze stejných důvodů jako popis a hodnocení situace).

Názornost

Názorné zpracování tématu pomůže jeho uchopení. Názornost může mít mnoho forem – symboly, psaní na velký papír apod. Potřeba této formy zpracování vyplývá z cílové skupiny: ve starším školním věku převažuje názorná forma myšlení nad abstraktní, nepodnětné rodinné prostředí může způsobit opoždění kognitivního vývoje.

Přebírání aktivity lektorů dětmi

Přenášení aktivity od lektorů na klienty, resp. schopnost klientů převzít zodpovědnost, je jedním z prvků skupinové dynamiky. V rámci Klubů se ukazuje, že k tomuto jevu sice dochází, avšak jeho průběh je značně proměnlivý.

Potřeba dětí převzít některé prvky Klubů do svých rukou může být dvousečná. Může se jednat o potřebu a chuť převzít zodpovědnost, známku toho, že dětem na Klubu záleží a jejich aktivita vypovídá o pocitu sounáležitosti. Na druhou stranu ale může jít také o pokus (dětí či dítěte), ať již vědomý či nevědomý, převzít moc, resp. alespoň její část, do svých rukou. V žádném případě nelze říct, že první varianta je dobrá

a druhá špatná.

4.3 Struktura setkání

Setkání mají pravidelnou strukturu. Struktura vnáší do setkání řád a jistotu.

1) „Novinky“

Začínáme kolečkem, ve kterém si řekneme, jak jsme se měli a jak se máme. Dozvídáme se, co se komu stalo příjemného, co nepříjemného, jak se cítí. Sdílnost dětí je různá jak v závislosti na konkrétním dítěti, tak na jeho aktuální náladě atd.

Cílem je „sonda“ do rozpoložení dětí, případně celé skupiny, na jejímž základě případně modifikujeme plánovanou aktivitu. Není-li např. zrovna vstřícná atmosféra, nedáváme úkoly do skupinek, ale spíše do dvojic či jednotlivě.

Dále se ptáme, co si děti pamatují z minulého setkání. Dozvíme se tak, jak moc je zaujalo téma, aktivita, nějaká situace, kterou jsme řešili apod. Tyto informace potom využíváme při tvorbě programu.

2) Pohybová aktivita/odlehčovací aktivita

Cílem je uvolnění a alespoň částečné vybití negativních emocí či přebytečné energie a také uvolnění po úvodních „povídáncích“ (sezení, dávání pozor a poslouchání bývá pro děti náročné).

Nemusí se jednat přímo o pohybovou aktivitu, ale také o jakoukoli odlehčovací aktivitu (hru v širokém slova smyslu).

3) Téma klubu

Tématem klubu nemusí být pouze nějaká z oblastí sociálních dovedností, ale také aktuální dění ve skupině či aktivity posilující skupinovou kohezi.

4) Shrnutí

Ke konci každého setkání shrnujeme, co se dělo. Cílem je shrnutí realizovaných aktivit a zopakování důležitých momentů. Děti by je totiž jinak buď zapoměly, nebo by se jim ztratily souvislosti.

5) Zpětná vazba

Setkání končí kolečkem, kde všichni (včetně lektorů) poví, co se jim dnes líbilo, co nelíbilo atd. Cílem je celkově zhodnotit setkání, děti se musí vyjádřit co nejkonkrétněji.

Strukturu výše používáme ve všech DD, kde je SAMOfor realizován a máme s ní dobré zkušenosti. Nijak striktní není zařazení pohybových aktivit. Ty je možné zařadit kdykoli máme pocit, že už děti nedrží pozornost, že se již příliš dlouho sedí apod. Součástí struktury může být také rituál.

4.4 Nastavení a udržování hranic v rámci klubu

Nastavení a udržování hranic je alfou a omegou práce s dětskou skupinou. Nejedná se pouze o vymezení hranic v chování, ale také o vymezení hranic prostoru Klubu.

4.4.1 Pravidla setkání

Hned od začátku je zapotřebí pracovat s pravidly setkání. Jedná se o pravidla, se kterými by se měli ztotožnit lektori i děti – dobré je tedy vytvářet je společně. Doporučuji zaměřit druhé či třetí setkání na soupis pravidel a formulovat úkol pozitivně – nikoli „toto či toto tady nebudeme dělat“, ale „aby nám tady bylo dobře, nebudeme se překřikovat“ apod. Úkol může mít různé formy: každý píše sám, psaní ve skupinkách, společná práce apod. Důležité je u každého pravidla zdůvodnit jeho účel - proto by se pravidla měla týkat toho, co už děti ve skupině zažily (př. nadávky, překřikování, zvonění mobilu apod.). Děti se s nimi potom lépe ztotožní a nebudou je vnímat jako represii.

Pravidla píšeme na velký papír a velkým písmem, je dobré do psaní zapojit také děti. Tento papír nosí

lektori na každé setkání, příp. jej některé z dětí má u sebe a nosí ono.

Soupis pravidel je otevřený, tzn. průběžně lze doplňovat o pravidla další, příp. lze některá škrtnat. Škrtnáme v případech, že je pravidlo již zažito – dobré je konzultovat to s dětmi (pokud nesouhlasí, pravidlo ponecháme napsané) a patřičně zdůraznit, že se děti v tom a tom ohledu posunuly tak, že již není třeba mít to či to pravidlo napsané.

4.4.2 Pravidla účasti

Důležité je vyjasnit si pravidla účasti. V projektu SAMOfor byla dříve účast na jednotlivých setkáních dobrovolná, záleželo na dětech samotných, zda přijdou, či ne. Toto nastavení vycházelo z předpokladu, že dobrovolnost se pojí s motivací. Ukázalo se však, že dobrovolná účast nemusí souviset s mírou motivace. Dobrovolnost také způsobuje nestálé složení skupiny, proto dá mnohem větší práci dosáhnout skupinové koheze, a způsobuje nejasný formální rámec, který je jedním ze základních předpokladů pro práci se skupinou.

Od dobrovolné účasti jsme proto ustoupili. V jednotlivých DD, kde je program SAMOfor realizován, má „povinná“ účast jinou podobu (v závislosti na chodu DD apod.):

- Závazné přihlášení do konce pololetí
- Jednou z možností je závazné přihlášení dětí do konce I. či II. pololetí školního roku. Jelikož je obsah SAMOforu velmi těžko popsatelný a sdělitelný, doporučujeme nastavit pravidlo, že každý nově příchozí musí přijít 2 x za sebou a potom se závazně rozhodnout, zda bude pokračovat do konce pololetí či ne.
- Nábor nových členů probíhá na začátku pololetí.
- SAMOfor jako součást povinných programů DD

Děti mají povinné určité penzum aktivit (kroužků interních i externích), mezi které je zařazen také klub SAMOfor. Pokud si klub vyberou, mají účast povinnou, stejně jako u kroužků, na min. pololetí.

4.4.3 Rituály

Rituály můžeme použít pro různé momenty, které se pravidelně či nepravidelně opakují. Pomáhají utvářet tradici skupiny, přispívají ke skupinové kohezi a pocitu sounáležitosti.

Rituál ohraničení začátku a konce skupiny

Tento rituál usnadňuje dětem „přepnout“, zaměřit pozornost na dění a také jasně ohraničuje časový prostor začátku a konce skupiny. Může nabývat různých podob:

- *Zapálení svíčky na začátku setkání a její zhasnutí na konci*

Zapalují lektori nebo děti, záleží na domluvě. Pro děti je funkce „zapalovače“ a „zhasínače“ většinou atraktivní, je proto dobré udělat jejich seznam k jednotlivým datům setkání.

- *Pokřiky*

Použít lze také různé pokřiky – důležité je, aby se jednalo o pokřik všech najednou.

- *Podání rukou na různé způsoby*

Zde lze vymyslet spoustu variant, důležité opět je, aby se jednalo o „podání“ rukou všech najednou.

- *Rituál přijetí nového člena*

Tento rituál ozvláštňuje příchod nového člena a napomáhá jeho včlenění do stávající skupiny.

- *Otázky*

Každý z přítomných může položit novému členovi jednu otázku, nový člen se naopak může ptát skupiny.

4.4.4 Další formální prvky

Jako pomocný nástroj vedení skupiny můžeme používat další formální prvky.

„Kanálník“

V jednom DD jsme vzhledem k častějšímu výskytu vulgarit zavedli kategorii „Kanálník“. Za každé vulgární slovo uděláme jeho autorovi čárku. Na konci setkání vymýšlíme „trest“ pro největší „kanály“ – spočívá v děláni dřepů či jiné lehké pohybové aktivitě.

Plusy a minusy za chování

V jednom DD vznikl spontánně systém plusů a minusů, kdy děti během klubů dostávaly plusy (za něco pozitivního) a minusy (za něco negativního) – v tomto DD mají bodové hodnocení, tudíž si děti něco podobného vyžádaly i na SAMOforském klubu. Jedná se sice o názornou a jasnou formu zpětné vazby, v životě se s ní ale setkáme jen těžko. V chování a jednání navíc není podstatná bodová hodnota, ale jejich forma, účel a míra přijatelnosti – a to body (ani plusy a minusy) vyjádřit nelze. Od tohoto prvku jsme tedy záhy upustili a navrátili se k „běžným“ způsobům zpětných vazeb (popis, debata apod.), byť se jedná o náročnější způsob.

4.5 Ukázky aktivit a zpracování témat

V této kapitole nabízíme aktivity, které používáme. Především: netvrdíme, že se jedná o námi vytvořené a vymyšlené aktivity. Udávat autory a zdroje je bohužel nemožné – absolvovali jsme různé semináře a inspirovali se v rámci našich dalších aktivit (zde zdroje neznáme), u některých prvků již ani nevíme, kde jsme se je naučili.

* Příklady dalších technik, které jsme vyvinuli v průběhu realizace uvádíme v Příloze 1.

4.5.1 Zpestření „úvodních povídanek“

„Úvodní povídaný“ lze zpestřit např. tím, že kromě sdělení nálady a toho, co děti dělaly mají odpovědět na otázku: Jakou máš nejradši barvu a proč? Kdybys mohl být nějakým náradím, tak jakým? Co bys udělal s balíkem peněz? Myslíš, že existuje UFO?

Podobné otázky uvolní atmosféru, mohou nastartovat nějaké téma či „pouze“ vnesou prvek zábavy.

4.5.2 Představovací aktivity

Představovací aktivity můžeme použít jako seznamovací aktivity (na začátku skupiny), či jako aktivity s cílem dozvědět se něco o sobě navzájem (lze použít kdykoli).

Hrátky s písmeny

Děti říkají ke svému jménu přívlastek, který začíná na stejné písmeno jako jejich jméno (např. pracovitá Pavla) – každý zopakuje jména a přívlastky dětí před sebou (poslední to má tedy nejtěžší).

Pantomima – každý se představí jménem a pantomimicky předvede, co má rád, co ho baví... např.: „Já jsem Klára a ráda vařím“. Vaření je předváděno pantomimicky, ostatní hádají, co se předvádí.

Erby – každé dítě dostane papír a má za úkol ztvárnit svůj erb. Do erbu může psát i malovat to, co ho baví, co chce, aby ostatní věděli, co má rád apod. Každý svůj erb představí ostatním.

4.5.3 Pohybové/odlehčovací aktivity

Pohybové/odlehčovací aktivity lze využít „klasicky“ tzn. jako aktivační techniky, případně jako „tematické“ - odrazový můstek pro nějaké téma, případně také jako shrnutí probraného. Další možnosti jsou „zážitkové“ či kontaktní aktivity.

a) „Klasické“

Molekuly – děti volně chodí, lektor určí nějaké číslo a úkolem dětí je vytvořit skupiny v určeném počtu.

Komu se nepodaří, vypadává.

Hlava, ramena, kolena, palce – děti sedí v kruhu na židlích. Všichni dohromady (vč. lektorů) rytmicky opakují „hlava, ramena, kolena, palce, kolena, palce, kolena, palce, hlava, ramena, kolena, palce, oči, uši, ústa, nos“ a přitom se zmiňovaných částí těla dotýkají. Postupně lze zvyšovat rychlost.

Gordický uzel – děti zavřou oči a dají ruce před sebe. Lektor ruce všech porůznu spojí (vytvoří uzel), úkolem dětí je se vymotat (bez toho, aby se pustily).

Co se změnilo – jedno dítě jde za dveře, ostatní v místnosti něco změní. Úkolem dítěte, co bylo za dveřmi, je poznat, co se změnilo.

Papírový most – dvojice dětí má k dispozici dva papíry. Jejich úkolem je dopravit se po nich z jednoho konce místnosti na druhý.

b) „*Tematické*“

Místa si vymění – u dětí vysoce oblíbená aktivita. Jeden stojí uprostřed kruhu a říká: „Místa si vymění ti, kteří...“ a určí nějaké kritérium (např. ti, kteří mají rádi modrou barvu). Všichni, kterých se dané kritérium týká, si musí vyměnit místa – je o jednu židli méně, proto jeden člověk vždy zůstane uprostřed. Mezi otázky lze zařadit něco související s tématem (místa si vymění ti, kteří se snadno rozčílí, které by naštvalo, kdyby jim někdo něco slíbil a nedodržel apod.).

Seskupovačka – podobný princip jako u předchozí aktivity. Děti se rozdělují podle kritérií – ti, kdo např. mají rádi modrou, si stoupnou na jednu stranu místnosti, ti, co červenou, na druhou. Dá se různě modifikovat – stání na jedné a druhé noze, poskakování... jako kritéria se dají použít otázky související s nějakým tématem (tak jako u aktivity výše).

c) „*Zážitek*“

Krmení mumie - dvě děti obmotají třetí toaletním papírem (ne ústa), který by neměly přetřhnout – vytvoří tak mumii. Jedno z nich (neobmotaných) si zaváže oči a druhé má roli navigátora a drží jogurt. Dítě se zavázanýma očima musí podle navigování nakrmit mumii - chodí se lžičkou od navigátora, který stojí asi dva metry od mumie, k mumii a po lžičkách ji krmí.

d) *Kontaktní*

Kontaktní hry děti velmi kvitují. Důvodem je zřejmě potřeba fyzického kontaktu, který tyto aktivity legálně umožňují.

Bimbák - dvě děti stojí naproti sobě, třetí uprostřed nich - dva si volným pádem jako by přehazují prostředního. Jedná se o hru spojenou s vysokými nároky na důvěru, a tedy také možnými riziky (cílené puštění prostředního apod.). Je proto třeba pečlivě zvážit, zda a kdy tuto hru zařadit.

Myčka – děti utvoří dvě řady naproti sobě (čelem). Jedno dítě prochází vytvořenou uličkou a ostatní děti hrají myčku – čistí, vysávají, hladí... Děti se postupně vystřídají.

4.5.4 *Téma klubu*

Jako téma klubu lze zvolit nějakou oblast sociálních dovedností, věnování se aktuálnímu dění ve skupině, nebo aktivity, které podporují a posilují skupinovou kohezi. Obecně platí, že směr, kterým klub povedeme, by měl vycházet z aktuálního nastavení skupiny – zpracování toho, co je pro děti aktuální, jim může dát mnohem více.

Obecně platí, že na tematické skupiny lépe reagují spíše děti staršího školního věku.

Téma z oblasti sociálních dovedností

Téma můžeme zvolit na základě výstupů některého z minulých klubů nebo jej zpracovat nezávisle na dění ve skupině. Téma by nemělo mít příliš široký záběr a mělo by být co nejvíce konkrétní - zde záleží na věku dětí, obecně platí, že čím jsou starší, tím mají větší schopnost abstraktního myšlení, a tedy přínos abstraktnějšího zpracování tématu je tedy větší.

První dva příklady se týkají spíše obecných možností zpracování témat, ostatní již konkrétním zpracováním konkrétních témat.

Příklad 1: Scénky všeho druhu

Scénky lze využít pro široké spektrum témat a skýtají mnoho výhod. Děti scénky baví, jsou při nich hodně kreativní, což zřejmě mj. souvisí s odosobněným prostorem, který nabízejí.

Obecně jsou scénky použitelné pro zvýraznění behaviorálních aspektů situace – jak se člověk může zachovat, když. Také umožní dětem dostat se do tématu a v následné reflexi scének (která je nedílnou součástí tohoto typu aktivity) tak vzniká potenciální prostor pro cestu do hlubších rovin (motivy chování, emocionální stránka apod.).

Téma můžeme zadat prostým sdělením, příp. zadání ozvláštnit - losováním lístečků apod. Je dobré alespoň naznačit linii děje – tzn. ne zadání typu „někdo tě naštvě“, „je ti něco líto“ apod. Takový typ zadání

je zbytečně obecný, mnoho času může zabrat vymýšlení námětu a navíc se děti mohou zaměřit na zcela jiný aspekt, než bylo cílem. Je proto na místě zadat alespoň směr scény – popsat situaci, zkonkrétnit zadání – „zahrajte, jak byste se zachovali“. Dobře posloužit může také metoda dokončení příběhu, kdy děti dostanou napsaný jen začátek příběhu a jejich úkolem je vymyslet a zahrát, jak by mohl dopadnout.

Příklad 2: Kontinuální linie zastřešujícího příběhu

Zvláště pro model frekvence klubů jedenkrát týdně je zpestřující a obohacující zasazení klubů do linie kontinuálního příběhu. Náš příběh je Záhada ztraceného profesora – ztratil se náš kamarád profesor Karel, který mj. učil na vysoké škole. O prázdninách měl čas věnovat se výrobě svého vynálezu – stroj času, na začátku školního roku se po něm studenti sháněli, ale nebyl k nalezení... Jednotlivé kluby pak lze pojmout jako výpravy do různých časových období, kde by se Karel mohl vyskytovat – Karel nechává vždy nějakou indicii, která odkazuje na místo a čas konání následujícího klubu.

Různá místa a časová období skýtají mnoho prostoru pro kreativní zpracování témat z oblasti sociálních dovedností. Např. pravěk může sloužit např. pro neverbální komunikaci, volné malování (bez obsahu), Egypt za dob pyramid pro spolupráci (společné stavění pyramid), legální „agresi“ (ničení pyramid zloději a nepřátelskými kmeny) – viz Příklad 5 - apod.

Cestovat do jiného času je dobré skrze rituál – např. všichni udělají kolečko, chytanou se za ruce, zavřou oči a jeden po druhém říká, že cestuje do např. Egypta, a dodá nějakou charakteristiku, nebo na co se těší. Po otevření očí je přenos do jiného času hotov.

Příklad 3: Mé vlastnosti

U dětí z nestabilního rodinného zázemí se častěji setkáváme s negativním sebepojetím, tzn. zdůrazňováním svých špatných vlastností, tendencí hůře přijímat pochvalu, příp. si pochvalu přerámovat tak, aby z ní vznikla výtky.

Aktivity zaměřené na reflexi vlastností se dají zařadit téměř kdykoli, max. však cca jedenkrát za pololetí, aby se nesnížil jejich možný přínos (aby se tzv. neokoukali). Můžeme je zaměřit buď pouze na pozitivní vlastnosti, nebo na pozitivní i negativní – záleží na potřebě.

Pozitivní vlastnosti – ruce

Děti dostanou za úkol obkreslit na papír své ruce (dlaně a prsty). Úkol zní napsat do první ruky (prvních pěti prstů) své dobré vlastnosti (u mladších dětí lze modifikovat i na to, co jim jde, co umějí). Když mají hotovo, zopakujeme to samé zadání i pro druhých pět prstů. Na konci řekne každé dítě: já jsem jméno a jsem vlastnosti, příp. umím ... Lektoři mohou shrnout, jaké bezva děti tady jsou.

Pozitivní i negativní vlastnosti – čertík a anděl

Děti dostanou A4 papír, kde jsou obrázky čertíka a anděla – papír je na šířku, obrázky jsou na opačných koních papíru – vznikají tak dva pomyslné sloupce. Úkolem je napsat pod anděla své dobré vlastnosti (to, co umějí), pod čertíka špatné vlastnosti (co jim nejde).

Na konci každý přečte s tím, že není nutné, aby četl všechno (děti ne vždy chtějí prezentovat to, co jim nejde). Cílem je uvědomění si, že každý má své dobré a špatné stránky, ne schopnost prezentovat je ostatním.

Na rozdíl od předešlé nabízí tato aktivita možnost „komplexnější“ reflexe, pohlédnout na sebe a své vlastnosti z obou stran.

Příklad 4: Životní moudra

Obecně se předávání životních moudrostí může velmi snadno zvrtnout v moralizování a obecné povídání, načež jsou děti téměř alergické. Navíc po teoretické stránce jsou děti v otázce přijatelnosti a nepřijatelnosti chování či situací velmi zdatné, tudíž povídání na obecné rovině nemůže být těžištěm.

Ke zpracování tohoto tématu mohou velmi dobře posloužit přísloví:

Otázka, co jsou to přísloví a k čemu slouží.

- můžeme doplnit, že přísloví vznikla za dávných časů, ale pořád ještě platí a budou zřejmě navždy
- Vymýšlení přísloví, která znají – každé zapíšeme na zvláštní papír + debata, co které přísloví znamená.
- přísloví obsahují mnoho moudrých myšlenek vyjádřených jednoduše a většinou metaforicky – děti baví vymýšlet, co které přísloví znamená a kde se asi vzalo

Scénky ve skupinkách

- rozdělíme děti do skupinek, z nichž si každá vylosuje jedno přísloví tak, aby ostatní neviděli jaké
- zahrát mohou buď doslovné znění přísloví, nebo nějaký konkrétní příklad
- skupinky své scénky postupně přehrávají a hádají, o jaké přísloví se jedná

Debata, shrnutí

- děti většinou najdou něco, co spojí s nějakým svým zážitkem či zkušeností – takto vzniklé debaty jsou mnohem efektivnější než debaty uměle vyvolané

Příklad 5: Egypt

Jak je uvedeno výše, Egypt byl jeden z cílů výprav za profesorem Karlem.

1. Cesta do Egypta, stavění pyramid
 - brainstorming – co děti o Egyptě vědí, co je napadne, když se řekne Egypt atd.
 - rituál přenosu
 - úkol: hledání pergamenů – dva pergameny, na nich návod na stavění pyramid, stavět budou ve dvou skupinách
 - skupiny = příznivci různých bohů (Amon, Ra) – povědět něco málo o těchto bozích
 - stavět budou na opačných koncích místnosti (kvůli následující aktivitě)
 - jednotlivé skupiny dají do svých pyramid při stavbě bludiště (klasické hledání správné cesty) – našeptají jim to lektoři během stavby (u každé stavby je jeden lektor), skupiny to nebudou navzájem vědět (důležité pro následující aktivitu)
 - provázet povídáním k tématu (faraoni atd.)
 - zhodnotit výsledek

Cíl: spolupráce, komunikace během společné práce

2. Cesta do Egypta, souboj
 - lidstvo je takové, že tvoří i ničí aneb válka příznivců různých bohů - papírová válka

Cíl: legální „agrese“

- nést směrem „kdo vyhraje“ – spíše směrem, že takhle proti sobě bojovali, při hledání Karla si můžeme vyzkoušet a prožít různé
- zpestření: trefování se do pyramidy příznivců jiného boha (ti svou pyramidu brání)

3. Cesta do Egypta, hledání stopy
 - postupem času, když vymřely egyptské dynastie, začali pyramidy rabovat vykradači hrobů
 - bude-li čas: debata skupin - která skupina může jako první vyrazit hledat do pyramidy druhé skupiny – ta, která vyhraje, může začít argumentovat

Cíl: argumentace – jaké argumenty používají – zda jasná fakta, nebo pokus o manipulaci, agrese, vyhrožování ...

- stopa = bludiště, v každé pyramidě bude určitý počet bludišť, z vylustění bludiště vyplyne jedno písmeno - obě skupiny musí přijít na to, že je potřeba dát všechna písmena dohromady, aby jim vyšel cíl cesty napříště (to můžeme v případě potřeby facilitovat)

Příklad 6: Vláček tolerance

- každé dítě si musí k někomu přisednout – nemohou k průvodčímu
- debata: proč si vybraly toho či toho, proč ne někoho jiného
- dle situace možnost spojit s tématy rasismus, předsudky

Příklad 7: Peníze

1. Otázky: Kde se berou? K čemu se používají a proč?
2. Situace: Vrátili jste se z dovolené, máte na sobě jenom trenýrky a tričko a v Praze jsou povodně. Byla vám přidělena buňka, ve které je lednička a postel. Nic víc. Musíte přežít 14 dní – co si koupíte? Uvádějte také ceny. Každé dítě vypracovává samo.
3. Debata

Příklad 8: Škola

Vztah ke škole a učitelům je věčné, s negativním postojem spojené téma. Většinou se však ukáže, že prezentovaná negace nemá příliš hluboké kořeny.

Učitelé a „špti“

1. Úvodní scénka
 - některé z dětí zahraje učitele, zbytek třídu – jeden žák je „šprt“

Cíl: uvedení do tématu

2. Jací jsou „špti“?
 - brainstorming + psaní na papír
 - proč si myslíte, že se tak chovají? Debata ke každému z napsaných bodů

Cíl: zamyšlení se nad opodstatněním negativních charakteristik

Ukázka výstupu:

- šmejd, dement, kretén
- nezařazuje se do kolektivu, straní se kolektivu
- podležaj učitelům
- dají se zneužívat- píšou taháky pro ostatní
- přehání to s učením
- můžou se zbít, neb oni nejdou žalovat, daj se šikanovat (hlava do záchoda, podkopávání nohou)
- jsou horší v tělocviku
- choděj hrozně oblíkaní, nemaj vkus
- nemaj vlastní názor
- jsou to slušňáčkové
- jsou kamarádský
- poslouchají rodiče

Proč jsou tak děsní?

- pořád se učeť, něco píšou - mají jiné hodnoty
- vždycky to tak bylo, vždycky to tak bude
- každěj je jinej, nejsou všichni stejný
- vina rodičů- učí děti jinak, nemůžou se pak zařadit do kolektivu

3. Jací jsou učitelé?
- Stejný postup
 - Otázka: jak by měl vypadat dobrý učitel?

Cíl: sledovat rozdíl oproti přístupu v předchozí aktivitě

Ukázka výstupu:

- hovada, košťata
- záleží na učiteli, všichni nejsou blbí, některý sou hodný

Jak by měl vypadat dobrý učitel?

- porozumět
- aby nenadržoval- spravedlivý
- musí umět učit (být kompetentní)
- vnitřní autorita
- chápat srandu
- podat učivo ve smyslu hry
- bavit se se žáky
- dodržet slovo
- aby nechodil do třídy

4. Debata, reflexe

Učitelé vs. žáci

1. rozdělení na 2 skupiny – učitelé a žáci - otázky:

Co vám vadí na druhé skupině, co by mohli změnit? Požadavky na druhou skupinu (s pokud možno opodstatněnými argumenty).

Co byste mohli změnit u vás? Co myslíte, že vadí druhé skupině?

2. Debata, reflexe

Příklad 9: Jsme z/v děcáku!

Fakt, že jsou z dětského domova, děti v různých souvislostech zmiňují. Není dobré dělat z tohoto faktu tabu a klidně jej můžeme zvolit jako téma. V otázce příčiny umístění do DD je lepší držet se obecné roviny – děti sice většinou navzájem znají své anamnézy a povídání o tom pro ně nemusí být problém, ale doporučujeme nezacházet do osobní roviny cíleně. A pokud se v ní již pohybujeme, tak opatrně.

Proč jsou děti v DD?

1. Je známo, že děti v DD jsou proto, že se rodina – neumí, nechce nebo nemůže postarat – na tři velké papíry napsat „neumí“, „nechce“ a „nemůže“ + rozdělit děti do tří skupin. Každá skupina napíše na svůj papír, co je k uvedenému napadá.

2. Debata, reflexe

Ukázka výstupu:

RODIČE SE NECHTĚJÍ POSTARAT:

- NEMAJÍ PENÍZE
- NEMAJÍ BYT
- NEMAJÍ ČAS
- NEMAJÍ JÍDLO
- NEMAJÍ OBLEČENÍ
- NEMAJÍ ZÁJEM

- NEMAJI RADI DETI
- NECHTĚJI SE O NÁS STARAT
- NECHTĚJÍ PRACOVAT
- NECHTĚJÍ ZA NÁS NIC PLATIT
- NECHTĚJÍ NÁS KVŮLI TOMU, ABY SI MOHLI UŽÍVAT , CHODIT DO HOSPODY,
- PROTOŽE PROSTĚ PROSTĚ
- PROTOŽE JE NEZAJÍMÁME A NECHTĚJÍ SE O NÁS STARAT

RODIČE SE NEMOHOU POSTARAT:

- NEMAJÍ PENÍZE
- JSOU PSYCHICKY V HÁJI
- NEMAJÍ BYDLENÍ A PRÁCI
- NEMOHOU JE UŽIVIT
- SOU HENDIKEPOVANÝ
- ŠPATNÁ VÝCHOVA
- NEMOHOU, PROTOŽE NESPLŇUJÍ FUNKCE RODINY: VÝCHOVNÁ, POROZUMĚNÍ...)

RODIČE SE NEUMĚJÍ POSTARAT:

- DOROZUMNÍVAT
- PRÁT
- HOSPODAŘIT
- PRACOVAT
- ŠETŘIT
- NEUMĚJÍ Z DĚTMI
- NEUMĚJÍ NASLOUCHAT
- NEUMĚJÍ ZACHÁZET S MAJETKEM

„Ty jsi z děcáku! (pohled okolí)

1. Brainstorming – na velký papír psát
 - a) Co si myslíme, že si o nás myslí lidé kvůli tomu, že jsme z DD.
 - b) Můj postoj k tomu, že jsem z DD.
2. Debata
 - o napsaném, zkušenostech s výše uvedeným
 - porovnání a) a b)
3. Scénka na jednu zkušenost

Ukázka výstupu:

Druzí si myslí že:

- jsou děti z DD nevychovaný
- mají problémy ve škole
- mají problémy s rodiči (nestarají se o ně)
- nemají kde bydlet
- nikam nesmějí
- nic neumějí
- jsou to chudáčci
- mají vše x my nemáme nic -> my chceme být taky v děcáku
- nic nemají, proto jim něco nabízíme

My (děti z DD) si myslíme že:

- jsou děti z DD nevychovaný
- jsou závistivý
- je to jejich vlastní chyba x chyba rodičů, proto tady jsou
- jsou nafoukaný
- vytahují se
- mají školu v pohodě (učňák)
- jsou na ně zasedlí učitelé
- jim učitelé nadržují
- mají možnosti lepších příležitostí než doma
- mají vše

Příklad 10: Vánoční setkání

U příležitosti Vánoc, Velikonoc a dalších svátků lze připravit speciální setkání. Vánoce mohou pro děti z pochopitelných důvodů znamenat náročný čas – může se stát, že jdou hodně neklidné, vznětlivé apod. Ozdoby přání – lektoři, děti nebo všichni společně namalují na velký papír obrys vánočního stroměčku. Stroměček potom zdobí – každá ozdoba (obrázek, symbol...) znamená přání pro všechny ostatní či pro někoho konkrétního (je důležité hlídat, aby všichni něco dostali). Zdobí všichni najednou, co a proč komu přejí postupně říkají až když je stroměček ozdoben.

Pro děti aktuální téma

Může se stát, že se nějaké téma ukáže jako aktuální během klubu (nejčastěji vyplyne z úvodních povídanek). Takto vplynulá témata kladou větší nárok na zpracování, které vyžaduje kreativitu a flexibilitu.

Příklad 1: Škola

Během úvodních povídanek se děti hodně rozpovídaly o škole. Navrhne tedy, že se tomuto tématu můžeme dále věnovat. Následuje reakce: „Né, školu, prosím, ne!“ a začnou povídat, jak se ve škole nudí, či jak se s někým ve škole pohádali.... Ptáme se, o čem se tedy budeme bavit, zda o škole či hádkách – děti se rozhodnou pro školu.

Každý dostane papír a má jakkoli ztvárnit, co mu škola přináší a co mu bere. Když mají hotovo, následuje rozdělení do dvou skupinek. V každé si navzájem sdělí, co vymysleli, pobaví se o tom a určí mluvčího, který bude skupinku prezentovat. Uděláme trochu show, mluvčí si sednou na stůl (jako že jsou v TV), my jsme aktivní publikum a sedíme před nimi – diskutujeme jednotlivé zisky a ztráty (takovéto jednoduché zpestření dokáže atmosféru úplně změnit).

Výstup:

Co nám škola dává

- Znalosti
- Kamarády
- Vyučíme se něčemu
- Zábavu
- Cigára (od kamarádů)
- Peníze (když se vyučíme, budeme moct vydělávat)
- Nudu
- Bezstarostnost (nemusíme vydělávat)

Co nám škola bere

- Kamarády (přechod ze ZŠ na SŠ)
- Cigára (jiní kamarádi si zase berou od nich)
- Znalosti (staré nahrazují novější)
- Rodinu (musíme být ve škole a nemáme čas být s rodinou)

- Cas
- Lenost (musíme něco dělat, třeba chodit na TV)
- Spánek (musíme vstávat)
- Nervy

Příklad 2: Moc dospělých

Na jednom klubu děti již od začátku naprosto odmítaly spolupracovat a komunikovat – př.: Jana (13) odmítala schovat učebnici ČJ a osočila se nás, že když propadne z ČJ, je to naše chyba a bude to kvůli nám. Nabídneme, že se může jít na rodinku učit, protože příprava na důležitou písemku je samozřejmě uznatelná omluva. Jana razantně odmítne, protože „přece nebude sedět sama na rodince jako debil“ – povíme jí, že vskutku nevíme, co s tím a že si holt bude muset ustát důsledky svého rozhodnutí. J. pokračuje: chodit sem přece musí, min. do konce pololetí – odvětime, že učení se na důležitou písemku bereme (aneb zopakujeme, co jsme již říkali).

Děti se semknou proti nám a častují nás výtkami a kritikou, která zřejmě z valné většiny ani nepatřila nám, jen jsme posloužili jako hromosvod: cestování časem je neuvěřitelně trapné, budeme cestovat celý rok a ten příští rok znovu (o tom nepadla nikdy zmínka), nedovolíme jim hrát hry, které ony vymyslí (není pravda, na posledních klubech vymýšlely hry také děti – ale to již zapoměly), všechno, co vymyslí, my zakážeme atd. atd. Hlavní linie jejich odporu byla neomezená moc dospělých, která byla zřejmě aktuálním tématem. Naprosto nereagovaly na jakékoli naše konstruktivní snahy, zřejmě se potřebovaly vybit. Nakonec jsme se domluvili, že příště má celý klub na starosti Honza (13,5) a bude všechno jen a jen na něm.

Honza se skutečně poctivě připravil a čekal náš příjezd již s předstihem. Měl připraveno spoustu her, narazil však na potíže s prostorem (DD své prostory – tělocvična apod.) pronajímá a Honza nezjistil, kde je volno. Vystřídali jsme tak tři prostory. Při závěrečném hodnocení nebyl Honza s programem zcela spokojen: „Když oni se hádají, já něco vymyslím a dycky je tu někdo, komu se to nelíbí. Ono se to nezdá, ale není to žádná sranda udělat to tak, aby to všechny bavilo a aby se při tom nehádali a nedělali něco jiného“. Dospělí byli tedy vzati na milost a děti, zejména Honza, získaly důležitou zkušenost.

Aktivita podporující skupinovou kohezi

Další možností náplně skupiny jsou aktivity podporující skupinovou kohezi. Tyto aktivity je vhodné občas zařadit. Jedná se např. o společné výtvary, výzdobu místnosti apod., příp. realizaci nápadů, které vzešly od dětí.

Příklad 1: Společný erb

1. Indi erb – každý sám si namaluje erb – něco, co nás charakterizuje
 - cíl 1: kromě klasického představovacího významu také podpora uvědomění, kdo všechno ve skupině je
 - cíl 2: erby mohou posloužit v následující aktivitě
 2. Společný erb – na velký papír vytvořit společný erb skupiny – dají se využít „indi erby“
- Pozn.: Děti hodně reagují na individuální aktivity, některé se při tvorbě erbů (či jiných výrobků) zabarikádují za židle, aby na ně nikdo neviděl.

Příklad 2: Kronika

Na setkání jsme probírali pravidla, která se najednou ztratila – řešili jsme, co s tím. V takové debatě začly děti navrhnout další prvky, které by mohly zavést - mezi nimi bylo také zavedení kroniky. Vymyšlení obsahu a grafická úprava Kroniky se ukázalo jako vhodná aktivita.

Kronika může obsahovat např.: prezenci (kdo je a kdo není – vč. lektorů), služby (klíčník – shání klíče od místnosti, obíhač – obíhá děti před začátkem klubu, klubovna – úklid po klubu a kronikář – zapisuje do kroniky).

5. Realizátoři projektu: vedoucí a lektori

Důležitou, ne-li nejdůležitější, součástí projektu SAMOfor je realizační tým. Skládá se z vedoucího projektu (který zároveň koná lektorskou činnost) a lektorů.

Lektori pracují ve dvojicích (muž a žena). Na děti tak působí oba vzory – mužský i ženský. V dětských domovech bývá většinou převaha ženského vzoru (vychovatelé – muži – patří často mezi výjimky) – děti berou muže velmi pozitivně (většinou), i když náš lektorský tým tvoří mladí lidé. V praxi to vypadá tak, že děti, častěji chlapci, reagují lépe na udávání hranic lektorem než lektorkou.

V této kapitole popisují jednotlivé pozice a zdůvodňují nároky na ně, dále pak týmovou komunikaci a spolupráci lektorské dvojice.

5.1 Popis činnosti u jednotlivých pozic

Jak je uvedeno v úvodu, tým se skládá z vedoucího projektu a lektorů. Vedoucí projektu je zároveň jedním z lektorů. SAMOfor je odborně koncipovaný projekt, proto je podle našeho názoru příhodnější, je-li vedoucí odborník a „praktikující“ (jedině pak může zodpovědně a efektivně vést).

Podrobnou náplň práce vedoucího i lektorů naleznete v Příloze 2.

5.1.1 Vedoucí projektu

Činnost vedoucího projektu se skládá ze dvou složek: vedení a lektorování. Lektorská činnost je totožná s činností lektorů, proto se jí na tomto místě nezabýváme.

Na obecné rovině vedoucí (podrobněji viz Příloha 2):

- je zodpovědný za chod projektu
- zajišťuje podporu lektorům
- má na starosti příjem a propouštění lektorů
- garantuje, že projekt povede k vytyčeným cílům (viz ideové vedení)
- má na starosti evaluaci projektu
- stará se o zpětnou vazbu směrem k DD (společně s lektory)
- vytváří dokumentaci projektu
- hospodaří s financemi určenými na projekt

Z hlediska obsahu činnosti lze tedy vedení projektu rozdělit na tři oblasti:

- vedení technické: zajišťování technických aspektů projektu (místoprostor pro realizaci projektu, dokumentace apod.)
- vedení metodické: způsoby a formy práce, systém porad, spolupráce s DD, podpora lektorů apod.
- vedení ideové: sledování adekvátnosti cílů (příp. jejich revize), směr projektu v delší časové perspektivě apod.

5.1.2 Lektori

Na obecné rovině (podrobněji viz Příloha 2) lektorská dvojice (popisují činnost lektorské dvojice, nikoli lektora samotného):

- je zodpovědná za realizaci setkání
- pracuje na svém profesním růstu (supervize, intervize apod.)
- podílí se na hodnocení v rámci projektu
- vypracovává závěrečnou zprávu
- komunikuje s kontaktní osobou v DD

5.2 Nároky na jednotlivé pozice

Nároky lze dělit na nároky na vzdělání a nároky „osobnostní“. Z hlediska nároků na vzdělání upřednostňujeme vysokoškolské vzdělání (Bc., Mgr.) humanitního zaměření (nejlépe psychologie, speciální pedagogika či jejich kombinace), příp. vyšší odborné vzdělání (nejlépe sociální práce). Bylo by na dlouhé úvahy a diskuze řešit, nakolik se vzdělání pojí s odborností a předpoklady pro práci v pomáhajících profesích – všichni zajisté známe případy, kde mezi vzděláním a schopnostmi v praxi je minimální souvislost. Na druhou stranu vzdělání podle mého názoru umožňuje propojovat teorii s praxí, a tedy činit z dílčích zkušeností obecnější závěry, lépe jim rozumět a chápat je v širším kontextu.

Nespornou výhodou psychoterapeutický výcvik (započatý či ukončený). V práci s dětmi z nefunkční rodiny (a v pomáhajících profesích obecně) se často setkáme se situacemi, které nás více či méně oslovují a spouštějí v nás naše vlastní otázky, strachy či nejistoty. Není nutné (ani možné!) mít vše zpracované, nicméně je dobré vědět, na co a jak (a proč) jsme citliví a jak s tím zacházíme.

Z hlediska nároků „osobnostních“ považujeme za důležité především kritický (zdravě) a poctivý přístup k sobě a k práci. K jednotlivým pozicím viz následující text.

5.2.1 Vedoucí projektu

Vedoucí projektu typu SAMOfor by měl mít ukončenou VŠ, zkušenosti s prací se skupinou (dlouhodobého charakteru – cca 2 roky; těžko to však vyčíslit a s cílovou skupinou (poruchy chování, děti z nefunkčního rodinného prostředí apod.). Důležité jsou také zkušenosti s vedením týmu – schopnost řešit spory a konflikty, podporovat, vést ke spokojenosti celého týmu a nejen své apod.

Vedoucí by se měl orientovat v problematice ústavní výchovy a souvisejících témat (náhradní rodinné péče, poruchy chování apod.) a měl by své vědomosti stále rozvíjet. Témata, které s dětmi v DD souvisí, nekončí s pozemkem DD, ale zasahují do mnoha dalších oblastí - v těch je potřeba se orientovat, chceme-li, aby projekt reagoval na reálné potřeby dětí.

5.2.2 Lektoři

V oblasti vzdělání a zkušeností platí podobné nároky jako na vedoucího. Obecně platí, že zkušenosti s prací s cílovou skupinou jsou výhodou, nikoli nutností (na rozdíl od vedoucího). Lektor musí být schopen práce v týmu (ať již v rámci lektorské dvojice či celého týmu projektu), měl by se orientovat v problematice ústavní výchovy a být ochoten dále se vzdělávat.

5.3 Týmová komunikace

Týmovou komunikaci považuji za velmi podstatnou součást fungování týmu, protože úzce souvisí s celkovou atmosférou a naladěním. Jak pro lektory, tak pro práci je důležité, jak se lektoři v týmu cítí. Je potřeba, aby cítili dostatečný (a bezpečný) prostor pro sdělování i přijímání kritiky či pochvaly. Příjemná atmosféra pak napomáhá reflexi práce i celého projektu, ale také reflexi lektorů samotných. Výsledkem je potom profesionální růst lektorů a reálnější pohled na průběh, směr, efekt a smysl projektu.

Jednou z podob týmové komunikace jsou zpětné vazby, které by měly tvořit systém. Systém zpětných vazeb má čtyři důležité funkce:

- hodnocení práce lektorů
- reflexe vztahů v týmu – ať již v rámci lektorských dvojic či celého týmu
- podpora v rámci týmu
- hodnocení projektu

V této kapitole se budeme věnovat zpětným vazbám v rámci fungování týmu a práce lektorů. Zpětnou vazbou rozumíme vazbu negativní i pozitivní. V SAMOforu používáme následující formy komunikace (zpětných vazeb):

5.3.1 Zápisy ze setkání

Lektoři vyhotovují zápis každého setkání, který čte celý tým (především vedoucí) – má tak přehled o dění v jiných DD. Účelem zápisů je popis a hodnocení setkání (zvolených aktivit a jejich průběhu, nápady na příště apod.). Je zde prostor pro poznámky vhodnosti aktivit, kladení otázek apod.

Pokud se někomu z týmu v zápise cokoli nezdá, je nutná otevřená komunikace a velmi opatrné hodnocení - nevýhodou zápisů je možnost chybné interpretace popisovaného.

Obecně platí, že zápisy slouží pouze jako podklad. V systému zpětných vazeb jsou nejdůležitější osobní setkání týmu – intervize a supervize (viz dále).

5.3.2 Schůzky s vedoucím projektu

Vedoucí může o schůzku s lektorem/lektorskou dvojicí požádat - potřebuje-li porozumět něčemu v zápisu, všimne-li si něčeho, co se mu nezdá apod. Může být také o schůzku požádán. V závislosti na charakteru problému se vedoucí s lektorem/lektory domluví, zda si to vyřeší sami mezi sebou, nebo na intervizi či supervizi (viz dále).

5.3.3 Hospitace

Cca jednou za pololetí navštěvuje vedoucí setkání v jiných DD než ve kterém sám působí. Cílem je poznání dětí, které se projektu účastní, pozorování lektorů při práci (ta je potom předmětem debaty) a také inspirace pro vlastní práci. Stejnou povinnost (účastnit se setkání v jiných DD) mají všichni lektori, zde však již není daná frekvence.

5.3.4 Intervize

Intervize je setkání týmu pod vedením vedoucího. Slouží ke sdělení průběhu projektu v tom kterém DD a probrání otázek, nejistot, nápadů apod. Část intervize lze věnovat organizačním a technickým záležitostem (termíny, vybavení apod.)

Na intervizi by se měla řešit pouze témata, která jsou v silách a možnostech vedoucího i celého týmu. Doporučujeme zvážit zejména řešení týmových otázek, které je často lepší přinést na supervizi (kvůli osobní a někdy také emocionální angažovanosti týmu). Stejně doporučení platí v otázkách smyslu a efektivity projektu.

Někdy je však lepší probrat nějaké téma nejdříve na intervizi a posléze přinést na supervizi. Téma je pak všemi částečně zpracované a dostane jasnější rámec (je z něj tedy konkrétnější zakázka).

5.3.5 Supervize

Supervize (vedená externím supervizorem) představuje bezpečný prostor pro řešení témat všeho druhu, vč. témat citlivějšího charakteru (vztahy v týmu apod.). Bezpečnost je dána tím, že na rozdíl od intervize zde zmíněný prostor určuje a vymezuje supervizor, nikoli vedoucí - supervizor není v projektu osobně zaangażován.

Supervizor může poukázat na nové aspekty tématu, nabídnout jiný úhel pohledu a pomoci najít řešení.

5.4 Spolupráce lektorské dvojice

Spolupráce lektorské dvojice se týká její práce v DD. Dělá společně přípravy setkání a hodnocení setkání. Lektorská dvojice také určuje směr práce v DD, ve kterém působí – výběr témat (na co se zaměřit) a způsob jejich zpracování (vs. vedoucí, který určuje obecný směr celého projektu – samozřejmě ve spolupráci s lektory).

5.4.1 Zástupnost lektorů

Práce ve dvojici lektorů má své opodstatnění (viz úvod kapitoly). V případě, že se jeden z lektorů nemůže klubu zúčastnit, jsou následující možnosti:

- změna data konání klubu – praxe ale ukazuje obtížnost hledání náhradních dat (kroužky, akce DD apod.)
- místo chybějícího lektora jede na náslech jiný lektor (jako návštěva) – návštěva je pro děti příjemným zpestřením, pro lektora působícího v jiném zařízení možnost poznat jinou skupinu dětí, práci kolegů
- klub vede jeden lektor – přizpůsobí program situaci, tzn. připraví méně náročný, volnější program (hry snazší na vedení i reflexi s dětmi, zopakování aktivity, která již na klubu proběhla apod.)

Absence lektora nepředstavuje problém, nemělo by se tak ale dít příliš často.

6. Hodnocení projektu

Hodnocení je velmi důležitá součást každého projektu. Obecně můžeme hodnocení projektu rozdělit do tří oblastí:

- hodnocení v rámci týmu – především hodnocení adekvátnosti formy projektu vzhledem k cílové skupině
- hodnocení se zástupci DD – především hodnocení dětí (chování apod)
- hodnocení v rámci organizace – hodnocení adekvátnosti projektu vzhledem k cílům a poslání organizace

6.1 Hodnocení v rámci týmu

V rámci týmu je kromě celého projektu hodnocena také práce lektorů - té se věnuje kapitola 5.3.

Prostředkem tohoto hodnocení je týmová komunikace, jejímž cílem je reálnější pohled na průběh, směr, efekt a smysl projektu.

Následující text popisuje možnosti využití jednotlivých forem komunikace k hodnocení projektu (adekvátnosti jeho formy vzhledem k cílové skupině).

6.1.1 Zápisy ze setkání

Do zápisů lze kromě uvedeného v kapitole 5.3.1 zanést také postřehy a úvahy týkající se projektu jako takového – možné směřování do budoucna, reflexe změn a posunů apod. Jedná se však o nadstavbu, kterou řeší především vedoucí projektu - primárním cílem zápisů je reflexe setkání s dětmi.

6.1.2 Schůzky s vedoucím projektu

Schůzky s vedoucím projektu slouží primárně k podpoře lektorů či řešení nesrovnalostí. K účelu hodnocení projektu nejsou příliš použitelné.

6.1.3 Přítomnost vedoucího/lektorů na setkáních

Přítomnost vedoucího či lektorů na setkáních v jiných DD než sami působí může krom uvedeného v kapitole 5.3.3 sloužit jako zdroj informací o jiných možných přínosech projektu. Jak již bylo řečeno, každá lektorská dvojice a každá skupina dětí je jiná. Prostor, který metoda práce se skupinou poskytuje, může být tedy využit různými způsoby.

6.1.4 Intervize

Intervize jakožto setkání celého týmu je spolu se supervizí nejhodnější nástroj hodnocení (předchozí formy slouží, resp. mohou sloužit, jako podklady).

Hodnocení by mělo mít strukturu, tzn. jasné body a kritéria. Jednou z možných forem je definice cílů – obecných (cílů projektu) a na konkrétní časový úsek (např. školní rok). Tyto cíle se po určitém období hod-

notí (např. půl rok, pololetí). Jako podklady a inspirace slouží různé postřehy z průběhu práce. Na intervizi lze také probírat také chování dětí, příp. pozitivní změny v něm apod.

V hodnocení v rámci intervize je třeba velmi opatrně a poctivě zacházet s tématy jako přínos a smysl projektu. Tato témata doporučujeme přinést také na supervizi - pro účastníky projektu může být těžký konstruktivně kritický pohled na tak zásadní otázky.

6.1.5 Supervize

Jak zmiňuje předchozí kapitola, supervize, díky externímu vedení, představuje prostor pro lepší náhled. Lze na ní nejen smysl či efekt projektu, ale také kritéria či celkový způsob hodnocení.

6.2 Hodnocení se zástupci DD

Hodnocení projektu se zástupci DD, ve kterých je realizován, by měla být nedílná součástí hodnocení. Cílem je především hodnocení dětí. Vychovatelé jsou ti, kteří tráví s dětmi nejvíce času a mohou tedy posoudit případný posun (což ještě samozřejmě neznamená, že je způsoben projektem). Vychovatelé také mohou mít cenné postřehy a připomínky k formě či struktuře projektu.

Jak je uvedeno v předchozím textu, spolupráce s DD je pro Rozmarýnu i program Klubu SAMOfor velmi zásadní. Pokud nebudeme práci lektorů propojovat s prací vychovatelů, nebudeme vědět, jakou (a zda vůbec) podporu dětem poskytneme.

Jakékoli předávání informací o dětech musí být pro všechny strany transparentní. Děti musí vědět, že je lektoři probírají na pedagogických radách apod., měly by také vědět, co přesně od lektorů směrem k DD zazní.

Zkušenost z praxe ukazuje, že děti po oznámení účasti lektorů na pedagogické radě požadují, aby lektoři sdělovali pouze „to dobré“. Lektoři by měli dát případným obavám dětí dostatečný prostor - předávání informací s DD je jeden ze základních předpokladů efektivní realizace klubů, proto je potřeba celý proces ošetřit. Pomáhá např., když na klubu lektoři sdělí dítěti, které chce vědět, co o něm zazní např. na pedagogické radě, konkrétní informace. Nemělo by se jednat o nic, co od lektorů nezaznělo během klubů.

6.2.1 Průběžné schůzky s kontaktní osobou/konzultantem

Na schůzkách s kontaktní osobou/konzultantem můžeme řešit projevy, příp. posuny dětí a skupiny. Mohou sloužit také jako zdroj informací o dětech (které se v žádném případě nešíří dál – viz mlčenlivost). Kontaktní osoba/konzultant může také lektory inspirovat ke zpracování témat, která jsou v DD aktuální.

Schůzky s kontaktní osobou/konzultantem v domluvené časové frekvenci dávají spolupráci s DD jasnou formu a umožňují najít klubu SAMOfor místo v rámci fungování DD.

6.2.2 Účast na pedagogických radách

Systém pedagogických rad není univerzální, DD mají odlišné modely. Pro účely hodnocení projektu jsou ideální pedagogické rady, které jsou zaměřeny pouze na děti. Oproti předchozímu bodu má účast na pedagogických radách tu výhodu, že se mohou vyjádřit všichni vychovatelé (děti jsou z různých rodinných skupin).

Důležité je, aby si lektoři domluvili prostor, který budou mít. Např.: Lektoři dostanou prostor na začátku pedagogické rady a povídají o dětech, které se projektu účastní (je dobré mít předem připravené poznámky). Vychovatelé se k řečenému vyjadřují.

Model spolupráce jsme za dobu realizace projektu mnohokrát modifikovali a tento proces ještě není u konce. Nutno říci, že nelze nastavit univerzální model. Záleží na konkrétním DD – jak moc chce a může věnovat čas schůzkám apod.

6.3 Hodnocení v rámci organizace

Hodnocení projektu v rámci organizace je dalším důležitým prvkem. Projekty, které organizace realizuje, musí sledovat vytyčené cíle a poslání. Mohlo by se tedy stát, že projekt funguje, má smysl a naplňuje své

cíle, ale více či méně nekoresponduje s cíli organizace. To je pro organizaci nevýhodné - ztrácí tím čas, peníze a energii, které by mohla investovat do naplnění svých cílů a poslání, a tedy lépe podporovat cílovou skupinu, které se věnuje.

Formy takového hodnocení mohou nabývat různých podob, obecně se dá říci, že je mnohem efektivější hodnotit projekty za podpory externích subjektů – např. vytvoření strategického plánu.

6.4 „Hodnocení fungování dětí“

Je třeba mít neustále na vědomí, že v žádném případě nelze tvrdit, že případný posun směrem k lepšímu je zásluha projektu - na osobnostní vývoj má vliv velké množství faktorů a „chování dětí“ je velice rozsáhlý pojem.

Příloha 1: Příklady technik SAMOfor

Příloha 2: Popis pracovních pozic odborný vedoucí a lektor

Příloha 1: Příklady technik SAMOfor

Balón, Kupé (Samofor)

Popis:

Psychologicko diskuzní hra o toleranci známa jako „Balón“ nebo „Kupé“.

Cíl:

Technika je zaměřená na přemítání, diskuzi, polemiku a uvědomování si vlastních hranic tolerance k jiným menšinovým skupinám ve společnosti.

Metodika:

Skupinu uvedeme do kontextu hry. Do kupé nebo balónu se vejde 8 cestujících a celé toto osazenstvo společně cestuje několik dní.

Každý člen diskuzní skupiny se pokusí vyjmenovat několik typů lidí (ne konkrétní osoby), či společenských menšin, se kterými by on jako cestující nechtěl cestovat, nebo vůči které má vyloženě odpor. Všechny vyřčené nápady se sepíší na tabuli.

Pak podle počtu účastníků diskuzní skupinu rozdělíme na menší skupinky, která v ten moment představuje jednoho člena v balónu/kupé. Pak už je na vzájemné domluvě skupinky, které typy lidí vypsané na tabuli jsou pro ně nejmiň nepřijemné, či dokonce zbytečně předsudkové a do svého balónu/kupé pozvou 7 typů lidí.

Nakonec si všechny skupinky navzájem odpřezentují výsledky své diskuze o toleranci a může začít hlavní závěrečná diskuze a polemika nad rozdílností, či sdílností svých výroků.

Přínos techniky:

Nejlepším možným výsledkem celé psychologické hry o toleranci je, když se všichni nakonec shodnou, že vlastně mnoho typů lidí vypsanych na tabuli je tam neoprávněně.

„Sít“ (Samofor)

Děti sedí v kruhu a jedno z nich má v ruce klubíčko nebo provázek. Začíná posílat klubíčko někomu jinému tak, aby mezi jednotlivými dětmi bylo napnuté. Postupně se takto střídají, až se vytvoří uvnitř kruhu síť.

Hra často slouží jako seznamovací aktivita, kdy ten kdo má klubíčko řekne své jméno nebo se jinak představí. Ve skupinách SAMOfor se však používá jako možnost sdílení pochval či jiných pozitivních ocenění. Děti si tak klubko předávají a současně druhému, dle vlastních pocitů a zkušeností s ním, děkují, chválí, oceňují, přejí apod.

Hra má silnou kohezní dynamiku, kdy se v závěru každé dítě drží svého „uzlíčku“, je si vědomo, od koho co slyšelo a že je součástí jedné velké skupiny, sítě. Zúčastňují se jí samozřejmě i lektori.

Maximální počet hráčů je omezen délkou provázku, ale je možné vzít i více klubíček a provázek navazovat.

Sešivačka (Samofor)

Cíl: podpořit soudržnost skupiny a místa jednotlivých členů v ní

Výsledek: podpora - pozornosti, soustředění, komunikace, vyladění se na druhého, sounáležitosti

Potřeby: míčky nejlépe měkké, hrníček/skleničku, sešivačku, vajíčko (atp.)

Průběh hry:

Hru uvedeme tak, že se může povést jedině, pokud se budeme jeden na druhého soustředit a budeme vůči sobě pozorní. Nejdůležitější že všeho je si neublížit!

Skupina si stoupne do kroužku (nejlépe i s lektory) a jeden z lektorů řekne, že začínáme, jestli jsou všichni připraveni a dávají pozor, následně vyhodí první míček. Na toho, komu ho hází, se pouze podívá, neřiká jeho jméno. Poté co míček měl každý, můžeme přidat druhý a třetí, podle velikosti skupiny.

Po chvíli hru zastavíme s tím, že když nám to šlo tak dobře se třemi míčky můžeme pokročit dál. Lektor bere hrneček (může uvést, že se jedná o jeho oblíbený) a znovu klade důraz na pozornost (nejlépe energickým hlasem, ne aby skupina dostala strach, že by mohla něco rozbít, spíš aby se pro aktivitu nadchla) vyhazuje hrneček k jednomu z členů. Toto znovu opakujeme, dokud hrneček neměli všichni (možné i více kol, podle zvážení lektora).

Jako další přichází na řadu sešíváčka, která soustředění většinou ještě vybudí a nakonec vajíčko, u kterého je nejen potřeba dát pozor na to, aby nepadlo, ale také abychom ho nerozmáčkli v ruce při chytání.

Co o sobě nevím? (Samofor)

Tato technika je vhodná jednak pro skupiny mladších dětí, věkově odpovídající SAMOforu, jednak starších v Za SAMOstatností. Lze ji případně modifikovat vymyšlením složitějších otázek. Vzhledem k tomu, že se děti ve skupině velmi dobře znají, žijí spolu na rodinné skupině, či se běžně potkávají při každodenních činnostech, je možné ji zařadit prakticky kdykoli v průběhu. Osvědčila se rovněž i aktivní účast lektorů.

Každý si vezme papír, podepíše ho a pošle svému sousedovi po levé ruce (nikdo nesmí mít svůj vlastní). Lektoři mají připravený seznam otázek, minimálně stejný počet, kolik je členů skupiny + 2. Položí všem otázku, např. oblíbená barva, znamení zvěrokruhu, počet sourozenců, oblíbené jídlo, předmět ve škole, vysněné povolání, ideální prázdniny, nejneoblíbenější činnost apod., na kterou každý odpoví tak, jak by odpověděl člověk, jehož papír má právě u sebe. Když všichni dopíší, papíry se pošlou o jedno místo dál, položí se další otázka atd. V tolikátém kole, kolik je hráčů, ke všem opět připutuje jejich vlastní papír - můžeme hru ukončit, nebo opět poslat o jedno místo dál. Na konci hry se ke každému vrátí jeho papír a společně se výsledky revidují, případné chybné odpovědi vždy každý uvede na pravou míru. Zajímavé je rovněž zprůměrovat dobré a špatné odpovědi a o výsledcích si ve skupině popovídat - kdo se mohl ztotožnit se všemi odpověďmi, případně komu byly napsány samé nesmysly.

Prostřednictvím této techniky mají děti možnost rozvíjet aktivní vnímání sebe a druhého, vnímání jedinečnosti vlastní i druhých. Pokud by se případně objevila cílená snaha o ostrakizaci určitého jedince, je možné s tímto tématem dále skupinově pracovat.

Jací asi jsou? (Samofor)

Komunikační a drobná arteterapeutická hra o genderových otázkách a stereotypch

Cíl: prolomení předsudků vůči druhému pohlaví, rozpoutat diskuzi s tématy předsudků a postojů ve vztazích, pročištění zažitých stereotypů, reflexe vlastních postojů, abreakce, legrace.

Věk: 13 plus, smíšená skupina min 6 členů věkově podobná, (holky i kluci)

Zadání:

Skupina se rozdělí na holky a kluky, a najde si nerušené místo- nejlépe v jiné místnosti. Na velký kus papíru (flipchartový) nakreslí každá skupina představu ideálního zastávce opačného pohlaví (holky- kluky)

ka, kluci- dívku). Forma a obsah je čistě na skupinách. Lektoři jen facilitují- jak by měl/a vypadat? Co by nemělo chybět? Je to takto všechno, nebo ještě něco chybí? Jakou má mít barvu...atd.
Po kresbě následuje krátký dotazníček- kvíz ohledně druhého pohlaví. Pracuje se stále odděleně.

Příklady otázek:

Čeho mají plnou hlavu?

Co neradi slyší?

Co mají na srdci?

Co se nám na nich líbí?

Co je zaručeně nadzvedne?

Co jim leží v žaludku?

Co před námi tají?

Po vyplnění se skupiny opět setkají. Vzájemně si odprezentují kresby a přečtou odpovědi. Vzniká prostor živé a hlasité diskuze.

Průběh:

Již při kresbě bylo možné sledovat, kdo si bere jako první pastelku, kdo je dominantní a kdo jen mlčí. Kluci měli problém postavu dokreslit. Nedokázali se shodnout na jednotném názoru. Názvy některých partií jim činily potíže, nedokázaly je bez smíchu vyslovit. Byl znát stud. Kluci si to neulehčili, dívku kreslili nahou. Při práci na kvízu se již rodila diskuze- zde velice intimní, doptávající se- „a jak to tedy je? Tohle mohu? A není to divné? Ale tady nám říkaly, že tohle nejde...“ Krásný prostor, kdy se dají narušovat zažitě stereotypy. Jen se nebát, nezlehčovat a pojmenovávat. Taktéž vypovídající o vzájemné důvěře. Před druhou skupinou bylo cítit mnoho obran- stud se otevřít, ale také „chtění“ se o tomto tématu bavit.

Diskuze byla pro mnohé překvapující. Bylo těžké vyslovit cokoliv o sexu. Byla ale potřeba nějak situaci popsat. Energie byla živá, hodně hlučná. Bylo nutné hodně rámcovat a vracet zpět. Dávat slovo méně průbojným. Aktivita otevřela téma tabu sexu v DD. Pro obě skupiny bylo náročné si odpovědi druhých nebrat osobně- tyto momenty pak bylo třeba vychytávat a vracet zpět, aby bylo možné se z nich něco naučit- „tohle není o tobě, je to jen náš pohled.... A každý máme trochu jiný pohled“

Příloha 2: Popis pracovních pozic odborný vedoucí a lektor

ODBORNÝ VEDOUCÍ programu Klub SAMOfor

- zodpovídá za realizaci věcné části programu v souladu s jeho cíli, obsahem a harmonogramem
- řídí tým odborných lektorů v přímé práci
- přijímá reporty od odborných lektorů
- reportuje hlavnímu manažerovi
- komunikuje s finančním manažerem
- zodpovídá za průběžnou analýzu věcné části programu - průběžné zprávy, naplňování hodnotících indikátorů, účast na kontrolách projektu
- navrhuje a po schválení zavádí změny věcné části programu
- vytváří a zodpovídá za celkovou koncepci projektu a metodiky aktivit pro žáky
- vyjednává smluvní podmínky spolupráce se zařízeními
- připravuje, uzavírá a předkládá ke schválení smlouvy se spolupracujícími zařízeními na projektu, navrhuje ukončení smluv
- provádí průběžnou kontrolu realizace programu, hodnocení a výstupů
- schvaluje materiálové a cestovní výdaje zaměstnancům
- shromažďuje dokumentaci z aktivit, podílí se na archivaci dokumentace
- podílí se na provozních činnostech
- účastní se programových schůzek
- realizuje přímou práci s klienty - vedení skupin v rámci aktivit Samofor

ODBORNÝ LEKTOR programu Klub SAMOfor

- zajišťuje aktivity klubu SAMOfor zacílené na zařízení ústavní výchovy v Středočeském a Plzeňském kraji
- provádí přímou práci s klienty - vedení skupin v rámci aktivity Samofor
- odpovídá za realizaci sjednaných aktivit pro děti v jednotlivých zařízeních
- spolupracuje se zařízeními na realizaci sjednaných aktivit - komunikace s koordinátory v zařízeních, příprava harmonogramu, průběžné hodnocení a zpětná vazba, konzultace a sestavení tematických celků, plnění ročního harmonogramu
- spolupracuje s pracovníky zařízení - zjišťování potřeb cílové skupiny, průběžné hodnocení, konzultace konkrétní náplně aktivit, příprava intervencí na speciální vzdělávací potřeby, spoluúčast na aktivitě vzdělávání pracovníků
- připravuje obsah jednotlivých setkání - tematické celky, techniky, nácviky, zážitkové aktivity, reflexe, stáže atd.
- vytváří podklady pro hodnocení, vedení dokumentace, zápisů, statistik přímé práce
- realizuje pracovní cesty do zařízení
- účastní se projektových schůzek - reportuje odbornému manažerovi o průběhu realizace aktivit
- provádí provozní komunikaci a administrativu - reporting, pracovní maily, telefony, jednání
- připravuje podklady pro metodiky, koncepce a evaluaci
- podílí se na evaluaci projektu