

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



Psychoterapeutická práce s dětskou skupinou formou pohybu a hry

Michaela Tomanová

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Karolína Kotovská

Praha: 2009

Prague college of psychosocial studies



**Psychotherapy with a Group of Children in the Form of Movement
and Games**

Michaela Tomanová

The Diploma Thesis Supervisor: Mgr. Karolína Kototyská

Praha: 2009

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a cituji v ní veškeré prameny, které jsem použila.“

V Praze, dne 21. září 2009

Michaela Tomanová

Poděkování

Děkuji Karolíně Kotovské za odborné vedení, které mi poskytla při vypracování této diplomové práce a za její laskavý a obětavý přístup. Děkuji také Janě Tomanové a Báře Horáčkové za jejich odborné konzultace.

Anotace:

Hlavním cílem mé diplomové práce je popsat účinné terapeutické metody pro děti, které prošly traumatizující zkušeností. Uvedené metody jsou založeny na využití pohybu a hry v rámci terapeutického procesu. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou.

Autor se nejdříve snaží zdůraznit, že důležitou podmínkou zdravého vývoje dítěte je pohyb, který se tak stává jednou ze základních životních potřeb. Autor se důsledně zabývá specifikami dětské skupinové psychoterapie a svoji pozornost zaměřuje na hru a její léčebný potenciál. Pohyb a hra se stávají jedním z východisek pro terapeutickou práci. Teoretický koncept je pak uveden v praxi. Autor se nejdříve zabývá projevy dětí ve skupině a dále podrobně popisuje metody práce s touto skupinou. Součástí diplomové práce jsou také podrobné kazuistiky dětí, ve kterých autor zachycuje jejich osobnostní vývoj v průběhu skupinové psychoterapie a účinek použitých metod.

Klíčová slova: psychomotorika, pohyb, hra, dítě, psychoterapie, dětská psychoterapie, skupinová psychoterapie, tanečně pohybová terapie, dětská skupina, deprivace, agrese, psychoterapeutická metoda, chování, skupina

Abstract:

The aim of this thesis is to find efficient methods of working with tortured and deprived children and children who have undergone a traumatizing experience. The author is firstly trying to emphasize the importance of movement for a healthy development of a child. Movement thus becomes one of the basics for their therapy. The author is concerned with the specifics of a children's group therapy in detail and concentrates on games and its treatment potential. Theoretical concept is then used in practice. The author is firstly concerned with the children's behavior within the group, later she describes how she worked with this group. The thesis also includes detail case studies of children, where the author captures their development within the group and the effect of the methods that were used.

Key words: psychomotrics, movement, games, child, group, child group, psychotherapy, child psychotherapy, group psychotherapy, deprivation, aggression, method, behavior, dance – movement therapy.

Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Psychomotorický vývoj dítěte	11
1.1 Stadia pohybového vývoje.....	11
1.1.1 První rok života	11
1.1.2 Pohybový vývoj dítěte od 2. o 6. roku	12
1.2 Vývoj smyslového vnímání	13
2 Východiska psychoterapeutické práce s dětskou skupinou formou pohybu a hry 16	16
2.1 Dětská psychoterapie	16
2.2 Dětská skupina jako psychoterapeutický útvar	17
2.3 Tanečně – pohybové terapie	20
2.3.1 Principy tanečně - pohybová terapie	21
2.3.2 Cíle tanečně - pohybové terapie	223
2.4 Pohyb jako léčebný prostředek	23
2.5 Dětská hra	24
2.5.1 Cíle hry v psychoterapeutickém procesu.....	26
3 Neadekvátní péče o dítě a její následky	28
3.1 Týrané dítě	28
3.2 Zneužívané dítě	30
3.3 Zanedbané dítě	31
3.4 Psychická deprivace.....	31
PRAKTICKÁ ČÁST	36
1 Problematika dětské skupiny z FOD Klokánek	37
1.1 Charakteristika zařízení FOD Klokánek	37
1.2 Důvody umístění dětí do zařízení Klokánek.....	38
1.3 Specifické projevy chování dětí ve skupině.....	40
1.3.1 Agresivní projevy chování	40
1.3.2 Hyperaktivní dítě	41
1.3.3 Samotářské dítě	42
2 Psychoterapeutická práce s dětskou skupinou formou pohybu a hry	43

2.1	Praktická organizace hodiny	43
2.1.1	Pravidla.....	43
2.1.2	Užití pomůcek	44
2.1.3	Struktura, cíl a průběhu hodiny	45
2.2	Metody a techniky práce s dětskou skupinou formou pohybu a hry	46
2.2.1	Aktivní rozevíčení	46
2.2.2	Užití hry v psychoterapeutickém procesu	47
2.2.3	Terapeutické techniky pro usměrňování agresivity a vyjádření hněvu	48
2.2.4	Pohybová imaginace.....	50
2.2.5	Relaxace	52
3	Kazuistiky	53
3.1	Sourozenci Polákovi	53
3.1.1	Tereza Poláková	54
3.1.2	Petr Polák	58
3.1.3	Michal Polák.....	61
3.2	Simona	62
	Diskuse.....	65
	Závěr.....	67
	Bibliografie	70

Úvod

K vypracování této diplomové práce mne inspirovala moje osobní zkušenost v práci s traumatizovanými dětmi. Dva roky jsem pracovala jako tanečně pohybový terapeut se skupinou dětí ze zařízení Fondu ohrožených dětí Klokánek. Tyto děti nepocházely ze stabilního rodinného prostředí a často prožily fyzické či psychické násilí. V Klokánku se ocitly, protože vyžadovaly okamžitou pomoc.

Hlavním cílem mé diplomové práce je popsat účinné terapeutické metody pro děti, které prošly traumatizující zkušeností. Uvedené metody jsou založeny na využití pohybu a hry v rámci terapeutického procesu. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou.

Teoretická část tvoří základ a jsou zde specifikována východiska pro část praktickou. Pozornost věnuji psychomotorickému vývoji dítěte, ve kterém hraje důležitou roli jak možnost pohybu jako takového, tak v souvislosti s prostředím. Způsoby, jak využít pohyb k terapeutickým účelům, přináší **tanečně – pohybová terapie**, jejíž principy a cíle podrobně popisují v teoretické části práce.

Uvědomuji si, že **psychoterapeutická práce s dětmi** má svá specifika. Pozornost však věnuji hlavně terapeutické práci s týranými a deprivovanými dětmi v rámci skupiny. Zde se jako možnost nabízí **dětská hra**, která je neodmyslitelnou součástí dětského světa. Vymezení pojmu hra a její cíle v rámci terapeutického procesu jsou důležitým obsahem teoretické části této práce. V poslední kapitole teoretické části se věnuji problematice týraných a deprivovaných dětí.

V Praktické části se věnuji problematice cílové skupiny. Je zde konkrétní popis práce s dětmi, výběr metod, struktura a plán hodiny. Popisují metody, které jsem při práci s dětmi použila, i jejich následné účinky. Moje snaha je nalézt co nejvhodnější způsoby práce s dětmi, které na základě prožitého traumatu vykazují specifický způsob chování.

Součástí praktické části jsou **kazuistiky**, které jsem sestavila na základě vlastního pozorování, informací zaměstnanců FOD Klokánek i údajů získaných od samotných dětí. Uvádím životní příběhy jednotlivých dětí a důvody, proč byly do Klokánku umístěny. Aby se mi těchto informací dostalo, osobně jsem děti v zařízení FOD Klokánku navštívila. Měla jsem tak možnost zažít je v jejich přirozeném prostředí a pozorovat, jestli se chovají výrazně jinak

než v během mé terapeutické skupiny. V kazuistikách popisují také vývoj chování jednotlivých dětí, který se odráží v jejich pohybových a herních aktivitách.

Celkovému zhodnocení své práce s dětskou skupinou formou pohybu a hry se věnuji v závěru práce. V diskusi pak představuji kritický pohled na svou práci.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Psychomotorický vývoj dítěte

Výraz **psychomotorika** poukazuje souvislost mezi psychickým a motorickým prožíváním. Celkový rozvoj dětské osobnosti zahrnuje její citový život, kognitivní vývoj, sociální chování a komunikaci. Uskutečňuje se především prostřednictvím pohybových procesů a procesů vnímání. V době, kdy je dítě malé, je psychický a motorický vývoj velmi silně provázaný. Pohyb umožňuje dítěti získávat ze svého okolí důležité zkušenosti. Dobré ovládnutí těla dodává dítěti určitou samostatnost a nezávislost na dospělých. Psychomotorický vývoj je výrazně ovlivněn prostředím, ve kterém dítě vyrůstá (HERMOVÁ, 1994).

1.1 *Stadia pohybového vývoje*

Pro pohybový vývoj neexistují žádné přesné normy. Zdravé rozpětí, ve kterém se dítě naučí novou motorickou dovednost, je u malých dětí i několik měsíců.

1.1.1 První rok života

Motorický vývoj kojence je základem dalšího vývoje dítěte. Nejdůležitější vývojové řady v prvním roce života jsou:

1. **Výcvik paží a rukou jako hmatového orgánu** - předpokladem je koordinace mezi okem a rukou.
2. **Dosažení vzpřímeného držení těla a vývoj pohybu** – výchozí pozice pro dosažení vzpřímeného držení těla je na břiše. Asi od třetího až pátého měsíce je samostatný přechod z polohy na břiše do polohy na zádech (HERMOVÁ, 1994). Do osmi měsíců již dítě dovede samo sedět a má dobré svalové napětí, převaluje se oběma směry a zvedá se z lehu

do sedu. V období kolem devátého měsíce se dítě snaží postavit, kvůli rovnováze se však musí přidržovat nábytku nebo lidí. Dítě také již leze. Do jedenácti měsíců umí dítě lézt „po čtyřech“ – po dlaních a chodidlech. Do dvanácti měsíců dítě dokáže chodit, když se někoho drží za ruku. Dovede sedět, převalovat se, lézt, otáčet se, stát a sedat si. (Payneová, 1999).

Některé děti lezení přeskočí a začnou rovnou chodit, což se však nepovažuje za pozitivní, protože tato forma pohybu je nutná k posílení orgánů a pohybové koordinaci. Rozhodující pro pohybový vývoj dítěte v prvním roce života je proces seznamování se s okolím. Bez dostatečné možnosti k aktivnímu seznámení se světem a bez podnětů ze strany dospělých nemůže dítě nabýt mnohostranných pohybových zkušeností. Potlačení dětské možnosti pohybu má negativní následky pro všeobecný vývoj dítěte (HERMOVÁ, 1994).

1.1.2 Pohybový vývoj dítěte od 2. o 6. roku

Současně s pohybem zaměřeným k cíli se vyvíjí u malého dítěte také schopnost shromažďovat a uchovávat pohybové zkušenosti, což je základem pohybové paměti. Ta umožňuje dítěti stavět na naučených pohybech a přenášet je na různé situace. Pokud se například naučí dítě šlapat na tříkolce, může své znalosti o pedálech použít při jízdě na kole.

Pokud mají děti dostatek podnětů a možností, aby mohly rozvíjet svůj pohyb, je dětská motorika koncem předškolního období srovnatelná s motorikou dospělých osob. Před nástupem do školy již dítě disponuje základními formami sportovní motoriky, dovede chodit, běhat, šplhat, skákat, házet a chytat.

Základní formy motoriky

(Veškeré údaje o věku dítěte k uvedeným motorickým dovednostem jsou jen přibližné. Velmi často záleží na různých podnětech z domova i konstituci dotyčného dítěte):

- 1) *Chůze* – asi od 1 roku života.
- 2) *Běhání (rozdíl oproti chůzi, že obě nohy se musí v jednom okamžiku zvednout ze země)*. - Asi od dvou a půl roku, ze začátku dítě běhá s roztaženými rukama, aby získalo rovnováhu. Postupně se však běh prodlužuje a paže pokrčí. Harmonický rytmus běhu však dítě získá až před nástupem do školy.

- 3) *Šplhání a stoupání* – přibližně od roku a půl dovede dítě vylézt na žebřík s úzkými příčkami, slézt dolů však dokáže až o něco později. Přeleze také s pomocí druhé osoby malé překážky, jako jsou obrubníky, kmeny stromů, apod. Samostatné vystupování a sestupování je asi od dvou a půl roku, kdy plynule také dokáže přelézt různé překážky.
- 4) *Skákání* - Nejdříve nízké skoky z nepatrné výšky asi od dvou let. Skoky snožmo a přeskokování malých překážek z místa až od čtyř let. Pět i šestileté děti při doskoku ještě nepérují v kolenou, padnou do dřepu a nedovedou se ještě ihned narovnat.
- 5) *Házení* – již v prvním roce života dítě hází dolů všechny dosažitelné předměty. Nejprve se hod uskutečňuje pouze zápěstím, teprve až ve 4 či 5 letech se dítěti podaří plynule házet, tzn., že jednu nohu předsune a celé tělo dovede při napřažení ruky zapojit do hodu.
- 6) *Chytání* - dítě začíná chytat asi ve dvaceti měsících, natahuje paže dopředu a míč, který na ně dospělý položí, se pak skutálí dolů. Koordinace mezi okem a rukou ještě nefunguje, dítě paži příliš pozdě přitáhne k tělu a míč spadne na zem. Teprve asi ve třech letech dokáže dítě natáhnout paže vůči letícímu míči a chytit ho. V pěti až šesti letech již dítě chytá celkem bezpečně, dovede chytit míč i ze vzduchu a také ho již netiskne automaticky k tělu (HERMOVÁ, 1994).

1.2 Vývoj smyslového vnímání

Senzibilní fáze, v nichž si člověk osvojuje schopnost vidět, slyšet a hmatat, jsou v prvních čtyřech dnech života.

Akustické vnímání

Od prvních týdnů života naslouchá kojeneček zvukům svého okolí, snaží se zjistit, odkud přicházejí a jaký je vztah mezi zvuky a jednotlivými osobami či předměty. Kojeneček vnímá jednotlivé osoby ve svém nejužším okolí podle hlasu ještě dříve, než je rozezná podle obličejů. Ze zabarvení hlasu dovede rozlišit i citové rozpoložení jeho majitele (jedná se však pouze o základní emoce jako je radost a hněv).

Kojenec však samozřejmě nechápe význam slov. Než si dítě osvojí komplikovaný řečový systém, musí nabýt spoustu akustických zkušeností (jako jsou hlasité a tiché zvuky, různé tóny nástrojů, hlasy zvířat, různorodou melodiku lidské řeči, atd.). Pro malé dítě je důležité, aby na něj osoby v jeho okolí co nejvíce mluvily, protože čím aktivnější je řečový kontakt malého dítěte, tím hlouběji se může rozvíjet jeho schopnost mluvení. S řečí pak souvisí i myšlení, člověk myslí ve slovech a obrazech.

Optické vnímání

Myšlenkové procesy dětí i dospělých, které jsou spojené s pozorováním, spočívají ve schopnosti očí zafixovat pohyblivé i pevné cíle. Tuto základní formu se však musí člověk nejprve naučit. Kojenec prakticky od svého narození trénuje oční svalstvo tím, že sleduje různě barevné předměty. Aktivní vidění oběma očima, kdy je člověk schopen okamžitě reagovat na jakoukoliv změnu, je založeno na postupném učení. S vývojem optického vnímání se musíme naučit také koordinaci a pohybu celého těla nebo jeho částí. Důležitá je především koordinace oka-ruky.

Hmatové vnímání

Na celém povrchu kůže člověka jsou receptory, které jsou spojeny s centrálním nervovým systémem a předávají tam informace. Základní smyslové vjemy jsou: teplo, zima, drsnost, hladkost, ostrost a tupost, mokro nebo sucho, atd. a můžeme je zažívat na kterékoli části pokožky těla. Důležitým nástrojem poznávání je ruka, kterou člověk používá k uchopení, zkoumání a pohybu nejrůznějších předmětů.

Vývoj pohybového cítění (kinestetické vnímání)

Vedle výše popsaných smyslových pocitů, které souvisí s podněty z vnějšího světa (barvy, zvuky, tvary, vlastnosti materiálů, atd.), existují také orgány vnímání, které dostávají informace z organismu. Můžeme například zavřít oči, a přesto vnímáme tělesné změny, jako jsou různé tělesné pohyby, například zvednutí ruky, nohy, pohyby úst, atd. Smyslové orgány, které se nazývají proprioreceptory, nás trvale informují o svalových a kloubních pohybech a o

našem postavení v prostoru. Veškeré tyto informace jsou důležitým předpokladem pro koordinované a bezpečné pohybové chování (HERMOVÁ, 1994).

2 Východiska psychoterapeutické práce s dětskou skupinou formou pohybu a hry

2.1 Dětská psychoterapie

Psychoterapie jako činnost obecně

„Psychoterapie je léčebná činnost, léčebné působení, specializovaná metoda léčení nebo soubor léčebných metod, záměrné ovlivňování, proces sociální interakce“ (KRATOCHVÍL, 2002, s. 13). Terapeutické setkání se od běžného sociálního kontaktu liší v tom, že má svůj přesně určený smysl, a tím je, dospět spolu s pacientem k něčemu, co pro něj má pozitivní hodnotu a bude pro něj konstruktivně využitelné (BRUCHOVÁ, 1997).

Psychoterapie je tedy léčebné působení psychologickými prostředky, kdy využívání těchto prostředků je záměrné a plánovité. K psychologickým léčebným prostředkům patří například slova, rozhovor, neverbální chování, podněcování emocí, vytvoření terapeutického vztahu, sugesce, učení, vztahy a interakce ve skupině (KRATOCHVÍL, 2002).

Specifika a cíle dětské psychoterapie

V rámci dětské psychoterapie nelze k dětem přistupovat stejně jako k dospělým. Zatímco dospělého jednoduše vyzveme k rozhovoru, u dětí musíme použít různé terapeutické strategie a verbální dovednosti. Dítě můžeme například v rámci terapeutického procesu zapojit do hry nebo zaujmout nějakým médiem jako jsou loutky, různé hračky, hlína, pastelky nebo další arteterapeutické pomůcky. Důležité je poskytnout dítěti prostředí, ve kterém se bude cítit bezpečně a uvolněně, aby bylo možné dosáhnout terapeutické změny.

Dětský psychoterapeut by měl jasně vědět, jaké jsou cíle dětské psychoterapie a jakým způsobem je možno jich dosáhnout. Úspěšné dosažení cílů závisí na stylu práce, použitých médií a hlavně na vztahu mezi terapeutem a dítětem (GELDARD, 2008). Terapeut by se měl umět zaměřit na to, co nám dítě sděluje. To může mluvit, hrát si nebo také vzdorovat a přitom mimoslovně vyjadřuje celou škálu pocitů. Mnoho dětí například nevěří, že je terapeut kromě

přátelských projevů ochoten přijímat i projevy nepřátelské. Z toho důvodu se pak děti začnou chovat velmi vyzývavě až obtížně, jenom aby si vyzkoušely, že je terapeut neodmítne a příště se s nimi setká znovu. Důležité je však spíše sledovat myšlenkové pochody a pocity dítěte než navrhnout, jak řešit jeho problémové chování.

Důležitou součástí terapeutického procesu je umět vyvolat v dětech zvědavost a schopnost uvažovat. Terapeut však musí mít vždy na mysli, zda dítě jeho řeči rozumí. Je zde kladen velký důraz na to, jak s dítětem komunikovat, aby mohlo přijmout veškerá sdělení, tedy i ta, která by v něm mohla vyvolat nepříjemné nebo dokonce bolestivé pocity (LANYOVÁ, HORNEYOVÁ, 2005).

Základní cíle dětské psychoterapie (GELDARD, 2008) :

- Naučit dítě zvládat bolestné citové záležitosti.
- Umožnit dítěti dosáhnout určité úrovně kongruence s ohledem na jeho myšlenky, emoce a chování.
- Umožnit dítěti získat dobré mínění o sobě samém.
- Naučit dítě přijímat vlastní omezení i silné stránky a dovést ho k pocitu, že je v tomto ohledu vše v pořádku.
- Přivést dítě ke změně těch typů chování, které mívají negativní důsledky.
- Umožnit dítěti, aby ve vnějším prostředí fungovalo bez potíží a spokojeně a aby se snadno přizpůsobovalo novým situacím (např. doma či ve škole).
- Zprostředkovat dítěti příležitost k dosažení vývojových mezníků.

2.2 Dětská skupina jako psychoterapeutický útvar

Člověk je sociální tvor a celý svůj život tráví v různých společenských skupinách, které se za normálních okolností rozšiřují od rodinného zázemí, spolužáků ve školce a škole, k přátelům a později spolupracovníkům (REIDOVÁ, 2005).

Skupinová psychoterapie jako činnost obecně

Skupinová psychoterapie je postup, který využívá k léčebným účelům skupinovou dynamiku, tu vytvářejí vztahy a interakce jak mezi členy a terapeutem, tak mezi členy

navzájem (KRATOCHVÍL, 1995). Účinek práce ve skupině na její členy a důvody k jejímu užití mohou být shrnuty do následujících bodů (LIEBEMANN, 2005):

- Většina sociálního učení probíhá ve skupinách, skupinová práce tedy poskytuje vhodné zázemí, ve kterém jej můžeme procvičovat.
- Lidé s podobnými potřebami si mohou poskytovat vzájemnou podporu a pomáhat si s řešením problémů.
- Členové skupiny se mohou poučit ze zpětné vazby od ostatních.
- Členové skupiny si mohou vyzkoušet nové role, mohou v nich být ostatními podpořeni a posíleni.
- Skupiny mohou podpořit vývoj skrytých zdrojů a schopností.

Dětská skupina a její vývoj v čase

Zkušenosti s navazováním kontaktů v raném dětství jsou důležité i v dospělosti k vybudování zdravých společenských vztahů. Aby se mohlo dítě začít připojovat ke skupině svých vrstevníků, musí se nejdříve naučit získat si přátele.

Děti začínají vyhledávat skupinu druhých dětí ve třech až čtyřech letech. Zpočátku si hrají s vrstevníky obou pohlaví, ve čtyřech až pěti letech začínají dávat přednost skupinám téhož pohlaví. V šesti až sedmi letech začíná mít pro děti členství ve skupině zvláštní význam, posiluje jejich sebevědomí a pocit, že někam patří. Mohou si vyvinout i silný smysl pro věrnost skupinám, do kterých patří, například „moje třída“, „můj fotbalový tým“. Tyto skupiny jsou však stále vybírány a organizovány dospělými. Děti si vyhledávají kamarády uvnitř svých skupin a pocit identifikace se „svou“ skupinou může být pro dítě dokonce společensky více významné než jeho rodina. Děti, které se v tomto období přestěhují do nového prostředí, prožívají obvykle dvou až tříměsíční období vyčlenění z těchto skupin, než se stanou jejich plnoprávnými členy.

Od sedmi až osmi let si již začínají děti vybírat své vrstevnické skupiny samy. Velmi často však tyto skupiny kopírují ty, které vidí ve světě dospělých. Organizace skupiny je však důležitější než samotná její funkce. Děti si například vytvářejí tajné kluby s jediným cílem, kdo do něj může a kdo nemůže patřit.

Ve věku mezi devátým a dvanáctým rokem zájem dětí o skupiny vzrůstá. Skupiny jsou nyní tvořeny téměř výlučně jedinci stejného pohlaví a nejčastějším tématem hovoru je opačné

pohlaví. V tomto i pozdějším věku se skupiny vyznačují silným tlakem na konformitu. Být izolován ze skupiny svých vrstevníků může pak být jednou z nejbolestivějších životních zkušeností (SHAPIRO, 1998).

Možnosti dětské skupinové psychoterapie (REIDOVÁ, 2005):

- Najít a udržet přátelství. Skupina může pomoci dětem, kterým něco brání zapojit se do obvyklých přátelství. Najít a udržet si přátelský vztah s vrstevníkem je důležité pro přirozený vývoj dítěte. Důvody, proč se dítě neumí „kamarádit“ s ostatní dětmi jsou různé. Může být šikanované či naopak šikanovat a zastrašovat ostatní nebo je příliš stažené do sebe a neumí navázat s ostatními kontakty. Důsledkem je pak hluboké osamění, pocity sklíčenosti a smutku.

Terapeutická skupina jim může nabídnout bezpečné, podpůrné a empatické prostředí, kde jsou hranice určovány dospělým. Děti mohou zažít okamžité přijetí nejprve dospělými, tedy terapeuty a následně ostatními členy skupiny, v tomto případě dětmi. Je zde možnost naučit se navazovat přátelství a zažít, jaké to je být nepostradatelným členem skupiny.

- Psychoterapeutické skupiny se mohou konat v zařízeních, ve kterých je obtížné zajistit vhodné podmínky pro individuální psychoterapii, jak je to například v dětských domovech, školách a nápravných zařízeních pro mladistvé.
- Děti mohou v rámci vnitřní dynamiky skupiny vidět a pocítit důsledky vlastního chování. Skupinová zkušenost je sdílena. Šikanované dítě zde má například možnost porozumět, jakým způsobem samo napomáhá k tomu, aby ho ostatní děti šikanovaly.
- Děti si ve skupině dětí s různou strukturou osobnosti i charakterovými vlastnostmi mohou objevit své vlastní osobnostní rysy, najít a pojmenovat své klady a podpořit celkově svou sebeúctu.
- Všechny události, které měly důležitý vliv na život skupiny, se ukládají do paměti jejích členů. Zejména to pomáhá dětem, které mají velmi traumatické životní zkušenosti a je pro ně problém si cokoliv zapamatovat či naučit. Skupina také učí děti, které popírají zodpovědnost za své vlastní činy, hlásit se ke svým skutkům. V rámci skupiny totiž

nemohou popřít události, ve kterých významně figurovali, když ostatní členové skupiny tvrdí, že se opravdu staly.

- Skupina usnadňuje prozkoumání řady vztahů a nabízí rozličné vzory chování i různé pohledy na události. To je obzvlášť důležité pro děti vyrůstající bez dostatečné lásky a péče i pro děti, které nedokážou o sobě příliš přemýšlet. Starším dětem mohou skupinové procesy pomoci k většímu osobnímu otevření.

2.3 Tanečně – pohybové terapie

Asociace pro Tanečně – pohybovou terapii ve Velké Británii definuje tanečně-pohybovou terapii jako psychoterapeutické použití pohybu a tance, jejímž prostřednictvím může osoba dosáhnout své emocionální, poznávací, psychické a sociální integraci. „*Dance Movemet Therapy is the psychoterapeutic use of the movement and the dance through which a person can engage creatively in process tu further their emotional, cognitive, psychical and social integration*“ (MEEKUMS, 2002, s. 32).

Mezi základní předpoklady využití kreativního pohybu a tance v psychoterapii patří tento předpoklad: „*Pokud změníme pohyb těla, pak podpoříme odpovídající efekt v mysli a vlastně se na ně zaměříme zároveň. Při verbální terapii postupujeme od mysli k tělu a při tanečně – pohybové terapii postupujeme od těla k mysli. Obě metody mají za cíl změnu v rámci celé bytosti*“ (PAYNEOVÁ, 1999, s. 35).

Co vše můžeme nazvat tancem? Dle Espenaka (1981) „*Pojem tanec můžeme vztáhnout na celou konstelaci tělesného vyjádření. Pokud pohyb, gesto či póza představují komunikaci jednotlivce se sebou samým, s vedoucím skupiny nebo se skupinou, pak je takový pohyb tancem*“ (PAYNEOVÁ, 1999, s. 35). Není vůbec důležité, zda člověk, který se tanečně – pohybové účastní, dovede tančit či nikoli. Účastníci terapie nemusí mít přirozený vztah k rytmu nebo tanci. Předchozí zkušenost s tancem není nutná. Důraz je kladen na výpověď, kterou o sobě každý člověk svým pohybem činí, estetičnost pohybu není podstatná (ČÍŽKOVÁ, 2005).

Taneční pohyb představuje (jako i jiné formy pohybu) příjemný výdej energie. Je odlišný od našeho každodenního pohybu, nabízí relaxaci, navozuje pocity pohody a zdraví, což naznačuje, že zlepšuje citový stav člověka (PAYNE, 1992).

Pacient se při hodinách tanečně-pohybové terapie může naučit lépe vnímat své tělo a poznat, jak funguje, nalézt a procítit hranice svého těla v kontaktu s okolním světem. Je veden k tomu, aby poznal a rozvinul svůj pohybový styl, nahlédl souvislost pohybového výrazu s vlastními osobnostními rysy i emočním prožíváním (PAYNEOVÁ, 1999).

„Ústředním principem taneční a pohybové terapie je významné a silné spojení mezi pohybem a emocemi“ (PAYNEOVÁ, 1999, s. 16). Jedním z důležitých aspektů tanečně-pohybové terapie je snaha o proměnu či spíše přijetí nevědomých obsahů do vědomí pacienta (ČÍŽKOVÁ, 2005).

2.3.1 Principy tanečně - pohybová terapie

- 1) *Tělo a mysl jsou ve stálé vzájemné interakci.* V tanečně-pohybové terapii je zdůrazněn vztah těla a mysli. Znamená to, že pacienti jsou vedeni k tomu, aby se naučili verbalizovat vše, co se jim během tance v těle i mysli odehrává. Učí se hovořit o pocitech, které při tanci zakoušejí, o stavech, kterými během tance procházejí nebo jak jejich tělo i mysl reaguje na instrukce terapeuta. (CHODOROWOVÁ, 2006).
- 2) *Pohyb reflektuje osobnost.* Tanečně-pohybová terapie vychází z některých psychologických teorií. Jedná se například o myšlenky S. Freuda, W. Reicha, studie o neverbální komunikaci aj. (ČÍŽKOVÁ, 2005).
- 3) *Vztah terapeut a pacient.* Úspěch v léčbě u tanečně-pohybové terapie závisí hlavně na vztahu mezi pacientem a terapeutem. Na základě svých zkušeností s tancem, je velmi důležité, jak tanečník dokáže přijímat a následovat instrukce vedoucího skupiny.

Vztah se utváří pomocí pohybu, vedoucí skupiny reaguje na pohyb a reflektuje stavy, do kterých jsou jednotlivé osoby prostřednictvím tance uvedeny a které jsou zřejmé z výrazu tváří či gest. Předpokládá se, že se pacient s vývojem terapie naučí své pocity okolí sdělovat. Pacienti jsou v terapii vedeni k tomu, aby byli schopni vyjádřit to, co „opravdu“ cítí, přesto je tanečně-pohybová terapie vhodná i pro osoby, které z nějakých důvodů nemohou nebo nechtějí využívat terapii verbální (ČÍŽKOVÁ, 2005). Terapeut jako svědek pohybu má možnost nahlédnout do vnitřního světa pacienta. Platí zde, že „nedostatek hloubky svědka pohybu bude omezovat zkušenost toho, kdo se hýbe“ (CHODOROWOVÁ, 2006, s. 48).

4) *Pohyb, stejně jako sny, kresba, malba či volné asociace, může vycházet z nevědomí.* Nevědomí je definováno jako duševní obsahy, které nejsou přítomny v oblasti vědomí, a zahrnuje myšlenky, pocity a představy, které byly z vědomí vytlačeny do oblasti nevědomé. Tanec může pomoci člověku, aby nabyl kontaktu se svým nevědomím, uměl s ním komunikovat, rozuměl mu (ČÍŽKOVÁ, 2005). „*Mechanismem terapeutické změny je zde proces, kdy se z pohybu stává symbol, který je dále interpretován*“ (ČÍŽKOVÁ, 2005, str. 35).

Někdy mohou pohyb doprovázet vizuální obrazy, jako je například samovolné vynoření se vnitřní krajiny nebo postav. Jindy si lidé vzpomenou na zapomenuté sny nebo se objeví náhlé návaly emocí spojené s minulými událostmi. Podle WHITEHOUSOVÉ je pohyb autentický, jen pokud je tančící člověk spojen se svým vnitřním obrazem. Jedná se o schopnost „vystát“ vnitřní napětí, dokud tanečnickem nepohne další obraz. Člověk prostě netančí „jen tak“ (cit. dle CHODOROWOVÉ, 2006).

5) *Tanec jako improvizace má sám o sobě terapeutický účinek.* Vytváření svobodného pohybu umožňuje člověku experimentovat se svým tělem, nacházet nové možnosti pohybu a vytvářet tak novou zkušenost bytí ve světě (ČÍŽKOVÁ, 2005).

Podle mé zkušenosti s tancem může člověk zapomenout na okolní dění ve světě, aktuální problémy a soustředit se pouze na své tělo v pohybu a to v situaci „tady a teď“. Jak již však bylo řečeno, pohyb tanečnicka v terapii by neměl být vytvářen vědomě, ale vycházet z vnitřního impulsu. V ideálním případě by měla být naše vědomá mysl soustředěna na pohyb těla, kdy je spíše jakýmsi pozorovatelem, zároveň je „prázdná“, otevřená našim vnitřním obrazům, emocím nebo vzpomínkám, které v nás tanec vyvolává. Pro pacienta může být tanec jakousi očistou, abreakcí, katarzí. To je léčebný přínos taneční terapie.

2.3.2 Cíle tanečně - pohybové terapie

Stejně jako v klasické psychoterapii, klade si i tanečně-pohybová terapie za cíl „*umožnit člověku jasnější vnímání a orientaci ve vztazích, vztah k sobě samému ve smyslu porozumění a přijetí sebe sama, možnost činit volby a jednat v rámci otevřeného vyjadřování sebe sama*“ (ČÍŽKOVÁ, 2005, s. 35).

Čížková (2005), shrnula **cíle tanečně - pohybové terapie** do následujících bodů:

- 1) dosáhnout emoční a fyzické integrace
- 2) pocítit vědomí vlastního těla, jeho hranic a vztahu k prostoru
- 3) začít realisticky vnímat svou vnitřní představu o těle
- 4) akceptovat a bezpečně zvládat napětí v těle, úzkosti, stresu a potlačované energie
- 5) dosáhnout schopnosti identifikovat a vyjadřovat své pocity bezpečným a přijatelným způsobem
- 6) obohatit vlastní pohybový repertoár
- 7) být schopen kontroly svého impulsivního chování

2.4 Pohyb jako léčebný prostředek

„Pohyb je projev řízené svalové aktivity. Řídícím útvarem je ústřední nervová soustava, pro kterou je pohyb i jejím výstupem“ (HÁTLOVÁ, 2003, s. 13).

VÉLE (1995): *„Pohyb je nejen projevem života, ale je i nositelem informace o procesech ve vnitřním prostředí, nejen o stavu vnitřních orgánů, ale především o stavu mysli. Analýzou pohybového projevu člověka je možno předpokládat úroveň aktuálního tělesného a duševního stavu“ (cit. dle HÁTLOVÉ, 2003, s. 13).*

Vnější pohybem rozumíme změnu místa nebo polohy, vychází ze základní klidové polohy a zase se do ní vrací, což je však relativní, protože klidová poloha u živého organismu neexistuje. Uvnitř těla každého člověka probíhají po fyziologické stránce dýchací pohyby, pohyby srdce, puls krve, peristaltika střev, apod. V absolutním klidu je tělo až po smrti.

Nejkoordinovanějším pohybem lidského těla je chůze, která je u každého člověka jiná, každý si ji vědomě či nevědomě přizpůsobuje podle své potřeby. Všichni máme svoji typickou chůzi, to znamená délku kroku, tempo, rychlost, držení těla, apod. Podle těchto znaků lze poznat, jaký má člověk temperament, povolání, zvyky nebo jaké prodělal choroby. Chůze je také ovlivňována psychickou a fyzickou únavou (JEBAVÁ, 1998).

Pohyb jako zrcadlení našeho já

„Pojem ‘Já’ vystihuje podstatu, jádro osobnosti, které v průběhu vývoje směřuje k psychosociální zralosti“ (HÁTLOVÁ, 2003, s. 15). Naše osobnost se začíná utvářet již

v prvních měsících po narození nejprve jako **vědomí tělového „Já“**. Dítě si na základě podnětů z vnitřního a vnějšího prostředí začíná uvědomovat svou fyzickou odlišnost od okolního světa. Dochází k utváření **tělového schématu**, samo vlastní tělo je vnímáno hlavně v jeho činnostech, tedy v jeho pohybu. K tělovému schématu řadíme způsob chování, vyjadřování a předvádění obrazu sebe sama včetně oblékání, které se také stává součástí sebepojetí. Pohyb jako takový má velký vliv na vnímání našeho „já“. Zkvalitněním pohybu, či například změnou jeho vnímání můžeme ovlivnit nebo dokonce změnit naše „já“ jako takové (HÁTLOVÁ 2003).

2.5 Dětská hra

Hra je jedna ze základních lidských činností, k nimž dále patří práce a učení. U dítěte je hra smyslová činnost motivovaná především prožitky, u dospělých má hra závazná pravidla. Cíl hry však není pragmatický, ale je ve hře samé. Hra je provázená pocitem napětí a radosti, má pozitivní důsledky pro relaxaci, rekreaci a duševní zdraví (HARTL, HARTLOVÁ, 2004).

„Hru můžeme v řadě případů chápat jako určitou extenzi myšlení do vnější reality“ (VYMĚTAL, 2007, str. 47). Hry existují jak formální, tak neformální a hrají je děti (i dospělí) všech kultur. Hra je zábava, ale zároveň významný prostředek pomáhající k vývoji fyzickému, kognitivnímu i sociálnímu. Z historického hlediska jsou mnohé hry odrazem nebo analogií v dané společnosti a dětem poskytují příležitost nacvičit si a vyzkoušet různé dovednosti a způsoby chování, například charakteristické pro dospělé. V dnešní době nastal velký rozvoj počítačových her, avšak následkem výrazné omezení sociální interakce (GELDARD, 2008). Obecně však hru můžeme chápat jako svobodnou a radostnou činnost, která má většinou sociální charakter. Aby hra byla hrou, musí splňovat následující body (LIEBMANN, 2005):

- Hra je vždy potěšením a zábavou.
- Hra nemá žádné vedlejší cíle, je ve své podstatě neproduktivní.
- Hra je spontánní, dobrovolná a je volena svobodně.
- Hra vyžaduje aktivní účast ze strany hráče.
- Hra se vztahuje k tomu, co hrou není.

Dětské hry bývají spojovány s učení se jazyku, kognitivním dovednostem a procvičováním si sociálních rolí. Zároveň si děti prostřednictvím hry znovu přehrávají problémy a konflikty, a protože hra nemá vedlejší cíle, může být prováděna bezpečně bez vedlejších následků. Dítě se může stát schopnější při řešení životních problémů, a to tak, že svůj těžký zážitek vyjádří symbolicky, znovu si jej prožije. Hraní může být formou komunikace v psychoterapii, podporuje zdravý vývoj dítěte a vede ke skupinovým vztahům (LIEBEMANN, 2005).

Hry lze rozdělit do následujících kategorií (GELDARD, 2008):

- Hry vyžadující fyzické a motorické dovednosti
- Hry, při nichž je zapotřebí strategie – o výsledku rozhoduje kognitivní schopnost (např. dáma, šachy, piškvorky, atd.)
- Hry založené na náhodě – výhra závisí na štěstí (například řada karetních her, hry, při nichž se hází kostkou)

Pro oblast dětské psychoterapie jsou užitečné hry zejména jako prostředek k získání dětí, které jsou plaché nebo se z nějakého důvodu nechtějí podílet na terapeutickém vztahu. Hry s pravidly mohou být účinným prostředkem k rozvíjení silných stránek osobnosti. Dítě se při nich setkává se skutečností jako je prohra, podvádění, čekání, až na něj dojde řada, dodržování pravidel. Může zažít, co to znamená být úspěšný nebo naopak neúspěšný, co je to poctivost a nepoctivost. V rámci herních pravidel a celkového zadání musí dítě komunikovat, vstupovat do sociálních interakcí, řešit problémy.

Některé hry jsou zaměřeny na výkon jednotlivce, jiné jsou skupinové a důležité jsou výkony všech hráčů. Takové hry pak vyžadují vysokou úroveň sociální aktivity. Je standardní, když se děti ve věku kolem sedmi a jedenácti let učí hodnotit úroveň svých schopností tím, že porovnávají svůj výkon s ostatními vrstevníky a výsledek je pak důležitý pro vytvoření vlastního sebehodnocení. Dítě se naučí poznávat své silné a slabé stránky. Terapeut by však měl mít na zřeteli, že děti se slabým egem se mohou při různých soutěživých činnostech cítit ohroženy. Je proto potřeba vytvořit v rámci terapie přátelské prostředí. Důraz je třeba klást na osobní dovednosti a spolupráci nikoli vítězství ve hře. Mezi osobní dovednosti může patřit zvládnutí impulsivního chování a frustrace, schopnost podřídit se pravidlům, jestli je dítě schopné dávat pozor a soustředit se.

Některé děti do zhruba osmi let mohou mít potíže s dodržováním pravidel a někdy u nich můžeme zaznamenat regresivní chování. Naopak hry vhodné pro začátek puberty se vyznačují vysokým stupněm náročnosti v sociální sféře, v oblasti kognitivní i v oblasti řešení problémů (GELDARD, 2008).

2.5.1 Cíle hry v psychoterapeutickém procesu

1. Vybudovat terapeutický vztah se vzdorným nebo neochotným dítětem.

Proces navazování terapeutického vztahu mohou usnadnit různé hry. Zaujetí hrou poskytuje bezpečné prostředí se snadno definovatelnými hranicemi, dítě se necítí ohrožené a uvolní se.

Během hry může terapeut odhalit významné vnitřní procesy dítěte. Může například zjistit, že dítě vzdoruje, protože má strach nebo se stydí. Pokud terapeut zjistí, že dítě při hře pociťuje nějaké problémy, je důležité je pojmenovat konstatováním, reflexí pocitů nebo kladením otázek. Dává tím najevo, že ví, co se právě děje, a dítěti tak pomáhá uvědomovat si své vlastní myšlenky a pocity.

2. Pomoci dítěti prozkoumat jeho reakce na zákazy, omezování a očekávání, která vůči němu mají ostatní.

Hry mohou také pomoci dítěti zvládat jeho vlastní reakce na zákazy, různá omezení a také očekávání, která vůči němu mají ostatní, hlavně dospělí. Hry jsou založeny na pravidlech, která pro dítě představují zákazy a omezení a v rámci hry se také od dítěte očekává určité chování.

Některé děti mají tendenci při hře podvádět, čímž se velice často snaží zabránit neúspěchu a vyhnout se tak negativním pocitům. Terapeut by měl takovýmto dětem pomoci konfrontovat se se skutečností. Může například položit otázku, jaké to je prohrát nebo naopak vyhrát. Dítě by se pak mělo být vyzváno, aby zkoumalo své pocity a k těmto otázkám se vyjádřilo. Je důležité, aby se dítě naučilo zvládat neúspěch a přijímat své negativní pocity.

3. Poskytnout dítěti příležitost, aby projevilo své silné a slabé stránky v oblasti jemných i fyzicky náročných motorických dovedností nebo dovedností vizuálně-percepčních.

Každé dítě má jinou úroveň jemné i hrubé motoriky a je na terapeutovi, aby rozeznal a vyhodnotil schopnosti a možnosti každého jednotlivce a individuálně každého zapojil tak, aby mohli projevovat své silné stránky.

4. *Poskytnout dítěti příležitost ke zkoumání jeho schopnosti dávat pozor, soustředit se a vytrvat při plnění úkolů.*

Během hry by měl terapeut dítě celkově podporovat, udílet mu rady a instrukce, pozitivně ho posilovat. Dítě má možnost v rámci hry experimentovat, jinak se chovat a vyzkoušet si nové způsoby řešení problémů.

5. *Pomoci dítěti procvičovat sociální dovednosti, jako je například spolupráce.*

Hra dítěti umožňuje zhodnotit si své stávající dovednosti a nacvičit si nové. Mezi sociální dovednosti patří neverbální komunikace, přiměřené citové reakce, kladení vhodných otázek, podávání informací, celková spolupráce a sdílení. Prostřednictvím hry pak dítě snadněji mění své nežádoucí postoje a celkové sociálně nevhodné chování. Terapeut může v rámci hry navrhnout přiměřenější reakce, alternativní způsob chování, které pak dítě může přijmout za své a chovat se tak i v běžném životě.

6. *Pomoci dítěti při nacvičování dovedností řešení problémů a rozhodování.*

Terapeut může zásadním způsobem ovlivnit výsledek činnosti tím, že dítěti poskytne patřičný návod a nácvik jednotlivých aktivit, jejich fázování a upozorní ho na možná úskalí, se kterými se při výkonu činnosti může setkat. (GELDARD, 2008).

3 Neadekvátní péče o dítě a její následky

Špatným zacházením v rodině nebo mimo ni trpí v současnosti více dětí než všemi somatickými chorobami dohromady. Společnost zaměřuje tímto směrem svoji pozornost, přesto mnoho dětí zůstává nezachyceno. Neadekvátní péče o dítě může mít mnoho podob, přechody mezi nimi jsou často plynulé a také se vyskytují různé formy současně (KREJČÍŘOVÁ, 2001).

Procento výskytů jednotlivých typů špatného zacházení s dětmi nebylo nikdy spolehlivě zjištěno, je také velmi obtížné ho vymezit. Hranice mezi tím, kdy jde „jen“ o časté používání tělesných trestů a kdy se již jedná o tělesné týrání je neostrá, ještě obtížnější je však jasné vymezení emočního týrání, zanedbávání nebo psychické deprivace dítěte.

3.1 Týrané dítě

Týrání dítěte má různé podoby. Jednak může být tělesné, které je definováno jako úmyslné fyzické násilí na dítěti včetně nepřiměřených fyzických trestů. V důsledku tělesného týrání může dojít k těžkému ohrožení zdraví dítěte až zabití. Rodiče přicházejí k lékaři až po delší době od úrazu, podezření na týrání dítěte vyvolá skutečnost, že uváděný důvod úrazu neodpovídá celkovému stavu dítěte. Bývají nacházeny starší hematomy, staré zlomeniny kostí, které srostly bez léčby a podobně (KREJČÍŘOVÁ, 1995).

KREJČÍŘOVÁ (2001) uvádí tři nejčastější typy situací, za nichž dochází k týrání:

1) *Explozivní rodič*

Ve více než polovině případů je to nevlastní otec dítěte. Často jsou to rodiny s velkým množstvím stresu a nedostatkem sociální opory. Týrající rodič reaguje explozivně i na drobné podněty, má sklon vnímat signály dítěte jako nepřátelské, hostilní. Není výjimkou i násilí vůči partnerce, většinou matce dítěte.

2) *Týrající vychovatel*

Většinou to bývá vlastní otec dítěte, k týrání dochází z důvodů neposlušnosti dítěte. Nikoliv však explozivně, spíše je to plánovitý trest. Sedmdesát procent z těchto pachatelů bylo v dětství týráno, v podstatě všichni byli tvrdě fyzicky trestáni. Matky trestání svých dětí akceptují, výchovu obvykle přenechávají otci.

3) *Dítě vymykající se rodičovské kontrole*

Jen asi 5 až 10 % všech případů. Dítě se dopouští různých protispoločenských činů, vymyká se kontrole. Rodiče nemají ve své anamnéze týrání ani jiné formy špatného zacházení.

Týrání může mít také charakter emoční, formou nepřiměřené kritiky, hrubého výsměchu, ponižování, vtahování do neřešitelných konfliktů, sociální izolace. Děti týrané v útlém věku bývají zpravidla opožděné ve svém vývoji. Výraznější a závažnější než poruchy vývojové bývají odchylky v chování, které jsou patrné již v kojeneckém věku. Objevuje se nadměrná ostražitost, dráždivost a ambivalentní přístup k lidem i předmětům. Kojenec například sedí při kontaktu s dospělým s ruce zvednutýma v „obránném“ postoji k ramenům, nabízené hračky se bojí přijmout, vezme je teprve po dlouhém vybízení, a to opatrně a nejistě, hned je zase pouští.

V batolecím věku si týrané děti nebroukají pro sebe, jak je normálně u dětí tohoto věku zvykem. Chybí jim sebedůvěra, nedovedou rozlišit pocity druhých a nedostatečně vyjadřují i své vlastní emoce, často prožívají pocity studu.

Týrané děti velmi často vyrůstají v nepodnětném prostředí, chybí jim motivace k učení. Chování od 2 – 3 let věku je popisováno jako pasivní až apatické, tyto děti se nedovedou radovat z činnosti, celkově jsou inhibované, nevyjadřují nespokojenost nebo bolest. Slabé vyjadřování emocí spolu se sklonem popírat traumatizaci a vlastní negativní sebehodnocení pak přetrvává až do dospělosti. Jiné týrané děti, kterých je přibližně ¼ z celkového počtu, jsou naopak velmi agresivní, používají otevřenou i pasivní agresi s náhlými projevy otevřené agresivity ve specifických situacích. Týrané děti bývají také často neklidné, úzkostně se soustředí na okolí a současně jsou, především v přístupu k mladším sourozencům pseudodospělé, mají tendenci k ochrannému chování.

Hra týraných dětí je již mezi 1. a 2. rokem života zřetelně dezorganizovaná, bez cíle. Týrané děti nezahajují sociální kontakty ani je nepřijímají, mají výrazně méně pozornosti ze strany dospělých. Emočně se odtahují a jejich sdělování emocí je nepředvídatelné, vysílají

nejasné emoční signály a jejich chování je ambivalentní, vyjadřují potřebu tělesného kontaktu, ale současně jej odmítají. V jejich chování můžeme zejména v případě aktivní snahy druhých lidí, ať už jsou to dospělí nebo děti, pozorovat výrazné vyhýbavé chování.

Charakteristickým rysem vyhýbavého chování je, že se dítě přibližuje k cíli úkroky stranou nebo dokonce pozadu či s odvráceným pohledem. Dítě přistupuje k cíli, ale hned zase couvá, emoce jsou často velmi slabé s náhlými záchvaty zlosti bez předchozího varování. Tento typ chování byl zařazen i do MKN-10 jako „reaktivní porucha přichylnosti v dětství“. Tento nejistý vztah k dospělým i dětem je pak v dalším vývoji spojen s nedostatkem empatie, hostilitou, impulzivitou, ale i pasivitou a bezmocí. Může se také do značné míry stát pro dítě prototypem všech budoucích sociálních vztahů až do dospělosti.

Tělesné týrání je u dětí obvykle spojeno s dalšími nepříznivými faktory, jako je týrání emoční, velké množství stresu, další typy násilí v rodině, zejména muže vůči ženě a emoční deprivací. Při sledování následků tělesného týrání je pak složité jednotlivé faktory odlišit. Týrané děti ve školním věku se projevují jako úzkostné, depresivní s tendencí k autodestruktivnímu chování, mívají nízké sebehodnocení, bývají sociálně odtažitě, agresivní a neposlušné. Objevují se somatické potíže, časté poruchy učení a pozornosti. Typický je „*hostilní atribuční styl*“, kdy dítě připisuje běžným neshodám či neúmyslným dotykům ze strany druhých nepřátelský záměr, veškeré konflikty pak řeší agresivně. V adolescenci je u týraných dětí větší riziko delikvence, později i dospělé kriminality a násilného kriminálního chování. Časté jsou útoky z domova.

Týrání a sexuální zneužívání představují pro dítě jednorázovou nebo, a to bohužel častěji opakovanou traumatickou zkušenost v rodině či širším sociálním prostředí (KREJČÍŘOVÁ, 1995, 2001).

3.2 Zneužívané dítě

Zneužívání dítěte k uspokojení především sexuálních potřeb může mít celou řadu forem. Bývá obvykle děleno na nekontaktní, například setkání s exhibicionistou nebo na kontaktní, kam patří hlavně sexuální zneužití. Subjektivní následky sexuálního zneužití na celkový vývoj dítěte jsou tím vážnější, čím bylo dítě mladší, tím více bylo použito násilí, závažnější jsou také u kontaktních forem (KREJČÍŘOVÁ, 2001).

Pohlavní zneužívání můžeme tedy definovat jako „*nepatřičné vystavení dítěte pohlavnímu kontaktu, činnosti či chování. Zahrnuje jakékoli pohlavní dotýkání, styk či*

vykořisťování kýmkoliv, komu bylo dítě svěřeno do péče, nebo kýmkoliv, kdo dítě zneužívá. Takovou osobou může být rodič, příbuzný, přítel, odborný či dobrovolný pracovník či cizí osoby“ (KREJČÍŘOVÁ, 1995, str. 199).

Traumatizace dětí sexuálním zneužitím může mít různé následky, nejčastěji se však projevují jako posttraumatická stresová porucha, někdy se však projevují jako zvýšeně erotizované chování dítěte ve hře, při kontaktu s vrstevníky nebo dospělými.

Dlouhodobé následky sexuálního zneužívání se mohou projevit v pozdější patologické symptomatice jako deprese, úzkost, asociativní poruchy osobnosti, v patologii osobnostního vývoje. Velmi často se například objevuje sexuální zneužití u hraničních poruch osobnosti. Sexuální traumatizace v dětství může poškodit vývoj sexuální role, osobní identity a schopnost intimních vazeb.

Některé události, jako například dětské sexuální hry nebo kontakt s exhibicionistou, může dítě vnímat jako normální, traumatickým se však může stát v jiném vývojovém období, například v adolescenci a musí být znovu zpracován. Zážitek spojený s pocity zklamání a zrady od osoby, které dítě věřilo, vede k deziluzi a zlosti (KREJČÍŘOVÁ, 1995).

Zneužívání dítěte nemusí mít pouze sexuální charakter. Patří sem také zneužívání dítěte k nepřiměřené práci, ekonomické zneužívání, kdy je dítě nuceno ke krádežím, žebrání nebo prostituci (KREJČÍŘOVÁ, 2001).

3.3 Zanedbané dítě

Dítě může být zanedbáváno v oblasti výživy či hygieny. Jako zanedbání péče ze strany dospělého jsou považovány také nedostatečný dohled a zdravotní péče, vystavování dítěte stresovým situacím a nebezpečí doma i mimo něj. Dále zanedbávání vzdělání a kulturních potřeb dítěte, které se překrývá s tzv. „*kulturní deprivací*“, ta je nejčastější v rodinách s nízkou socioekonomickou úrovní, nemusí však být nutně spojeno s deprivací emoční (KREJČÍŘOVÁ, 2001).

3.4 Psychická deprivace

„Podstatou psychické deprivace je nedostatečné uspokojení základních psychických potřeb dítěte“ (LANGMEIER, MATĚJČEK, 1974, s. 288). V tomto smyslu je možné psychickou deprivaci chápat jako nedostatek podmínek pro účinnou interakci dítěte

s prostředím, může zde tedy jít o nedostatek celkové stimulace, nedostatek možnosti pro účinné učení, navázání důležitých sociálních vztahů a také pro významnou integraci „já“ (LANGMEIER, MATĚJČEK, 1974).

Deprivace jako nedostatek stimulace

Každé dítě potřebuje ke své účinné interakci s prostředím, poskytování určitého množství podnětů. Současně však potřebuje jistou míru volnosti, aby v tomto prostředí mohlo projevit svou spontánní aktivitu a schopnost reagovat. Deprivací na této úrovni je tedy dítě ohroženo všude tam, kde prostředí neposkytuje dostatek podnětů, který je například dán materiálními podmínkami, jako je absence hraček, dítě je ponecháváno stále ve stejné místnosti, apod. Dále nedostatkem stimulace mohou trpět děti, kterých si rodiče nebo osoby o ně pečující nevěnují, mají k nim chladný či lhostejný vztah nebo jsou příliš úzkostní a omezují je ve spontánních aktivitách.

Následky deprivace v tomto smyslu se projevují v potřebě dítěte dorozumívat se se svým okolím, v jeho aktivní komunikaci a reakci na své okolí. Krátkodobá deprivace vede ke zvýšené aktivitě, dlouhodobá deprivace naopak k hypoaktivitě, tedy ztrátě potřeby jakékoliv činnosti či reakce (LANGMEIER, MATĚJČEK, 1974).

Deprivace jako nedostatek vnějšího předmětu

Dítě potřebuje ke svému zdravému vývoji stálý objekt, ke kterému může navázat hluboký emocionální vztah. V raném věku dítěte tento objekt představuje hlavně matka, může však být nahrazena jinou o dítě intenzivně pečující osobou. Pokud je však snaha dítěte o navázání či udržení hlubokého kontaktu s touto osobou v určité fázi vývoje přerušena, zůstává pak interakce dítěte se svým okolím nesoustředěná, neintegrována, u dítěte se mohou začít projevovat poruchy v chování, které jsou často velmi intenzivní a dlouho přetrvávají.

Tento druh deprivace hrozí dítěti tam, kde nemá k dispozici stálý „vnější objekt“. Může tomu tak být v případě, kdy je v útlém věku dítěte poskytována mateřská péče mnoha osobami. Nebezpečí deprivace také hrozí v rodinách, kde mají rodiče k dítěti odmítavý či nepřátelský postoj nebo z jakéhokoliv důvodu nejsou schopni bližšího vztahu. Svě dítě však bez problémů v dostatečné míře zásobují smyslovými podněty i dávají mu dostatečnou

pozornost. Ve smyslu „deprivace jako nedostatek vnějšího předmětu“ můžeme hovořit také o „**emoční deprivaci**“.

Následky této formy deprivace se pak projevují v problému navazovat vztahy, strachu z intimnosti a hlubších emocionálních prožitků. Také zde rozlišujeme dva extrémní tendenci navázat hluboký vztah. Na jedné straně jsou děti, které vyvíjejí zvýšenou snahu udržet se ve fyzické blízkosti matky nebo jiného objektu a přitahují pozornost všemi dostupnými prostředky.

Dětská psycholožka Violet Oaklander (2003, s. 209) popisuje své zkušenosti s dětmi, které vykazují výraznou nejistotu a závislost následovně: *„Někdy se setkávám s dětmi, které doslova na ostatních visí, čímž je od sebe odhánějí. Když se lidé začnou odtahovat, snaží se k nim „přilepit“ ještě silněji. Tyto děti doslova skočí po člověku, jako by jim to mělo ulevit od pocitů nejistoty a obavy o své bezpečí.“*

Charakterizuje je také velká nejistota a snaha zalíbit se ostatním, potřebují se neustále ujišťovat, že to, co dělají je správné. Tím, že se přimykají k ostatním lidem, v podstatě potvrzují svoji existenci. Mají totiž tak neurčité vědomí sebe sama, že je jim dobře pouze, když splynou s nějakým dospělým. Odloučení je děsivé. Vnímají ho, jako něco nepřirozeného.

Práce s takovými dětmi je založena na posílení jejich vlastní identity. Můžeme začít pracovat se smysly, pokračovat s tělesnými cvičeními a hrami, které pomohou s přijetím vlastních pocitů, sebepojetí i představ o svém těle. Toto vše je třeba integrovat, spojit se zkušenostmi. Dítě se musí naučit samo rozhodovat, vyjadřovat své vlastní názory, říci nahlas své přání a potřeby. V terapeutické práci by tyto děti měly vždy dostat příležitost k vyjádření svého já. Dítě musí být oceněno a zároveň mu dána možnost volby (např. nakresli to, co máš rád, co se ti líbí, jaké je tvé oblíbené zvíře, atd.). Dítě se tak naučí prosadit si svůj vlastní názor, své já (OAKLANDER,2003).

V kolektivu dětí i při střídání vychovatelů (například v ústavní péči) je možnost navázání osobního vztahu s dospělým výrazně snížena, proto se pak tyto děti chovají nesnášenlivě, jsou agresivní a žárlivé. Pokud jsou však s vychovatelem samy, jsou „jako vyměněné“, velmi hodné, milé až přítulné. Po navázání osobní kontaktu, je pak pro dospělého velmi těžké ho přerušit, děti začínají trucovat, tropit scény. Děti, kterým se nedostalo vhodného citového „objektu“, mívají nápadné chování i ve školním věku, někdy přetrvává i v dalších vývojových fázích.

Na straně druhé jsou děti, u kterých je potřeba vytvořit si specifický vztah výrazně oslabena. Vztahy, které tyto děti navazují, jsou jen povrchní a bez intenzity. Často selhávají

v situacích, kdy se od nich intimní vztah očekává. Pravděpodobně totiž ztratily jakoukoli důvěru ve „specifickou osobu“. Dítě na takovéto úrovni vztahu pak může hledat uspokojení oklikou v tzv. *nepravém objektu*, což může být například hračka nebo zvíře (LANGMEIER, MATĚJČEK, 1974).

Deprivace jako nedostatek osobně-sociálního významu

Každé dítě směřuje k postupnému osamostatnění, aktivnímu odloučení od svých rodičů a jiných významných „objektů“ svého emočního života. K tomuto důležitému kroku své individualizace potřebuje dítě nalézt ve svém sociálním prostředí podmínky pro výstavbu svého já. Je například důležité, aby dítě vyrůstalo v prostředí s jasně stanovenými hodnotami, podle kterých by se mohlo ve svém chování orientovat. Pokud nejsou dítěti žádné hodnoty nastaveny, není schopno rozpoznat, co se od něj očekává v souvislosti s nějakou činností. Dítě si nemá možnost osvojit smysluplné pojetí sociálních rolí a nedosáhne uspokojivého pocitu vlastní identity a sebeocení.

Pokud však již dítě dosáhlo určité autonomie a vlastního pocitu identity, ale pak náhle ztratí podmínky, které mu pomohly své „já“ vytvořit, začne prožívat existenční úzkost. Ta se projevuje na tělesné i osobní sociální úrovni. V tomto smyslu se jedná o „*deprivaci sociální*“. Ta může nastat všude tam, kde se v dostatečné míře nevyskytují podněty nezbytné pro sociální a osobní uplatnění nebo kde jsou nedostupné či nepochopitelné.

Může to být například prostředí, které nepřijalo sociální vztahy, vyskytující se ve společnosti a je před nimi dokonce uzavřeno. Patří sem například dětské domovy a výchovné ústavy. Dítě v takovémto prostředí nemůže poznat rozdílnou roli otce, matky, sourozenců a ani další role, které se normálně vyskytují v rodinném prostředí a ve kterých by mohlo nalézt modely pro své vlastní sociální chování. Nemůže získat obraz sociální struktury, který je důležitý pro přizpůsobivé fungování ve společnosti. Tento nedostatek se pak projeví, když je dítě propuštěno z ústavu a má se začlenit do společnosti. V mnoha případech v ní není schopno fungovat a výrazně selhává i v mnoha sociálních rolích.

K deprivaci sociální však může docházet i v rodinách s nízkou sociokulturní úrovní. Dítě zde nemůže poznat role typické pro širší sociální prostředí a hlavně hodnoty, které z rodiny přijímá, se výrazně odlišují od hodnot většiny. Takovéto dítě však přesto může dosáhnout jisté úrovně osobní identity i naplnění, a to například na jiné úrovni sociálního začlenění.

Jiná situace je však v rodinách, která sice žije na přiměřené nebo dokonce vysoké socioekonomické úrovni, avšak pro dítě nevytváří osobní a sociálně významný prostor. Tomu je především tam, kde rodiče nekladou na dítě žádné nároky, nic od něj neočekávají a jeho chování nehodnotí a nekladou mu žádné osobní, obtížně dosažitelné cíle.

Také v rámci „*sociální deprivace*“ rozlišujeme dva typy deprivovaného dítěte. V ústavech (kde je to nejvíce patrné) můžeme například pozorovat, jak se ze skupiny dětí sociálně provokativního typu později vyčleňují děti agresivní, vzpurné, egoistické a sebeprosazující nebo děti infantilní, hravé, s rušivým chováním, bez osobních cílů a nároků. Mnohé děti v těchto krajnostech kolísají (LANGMEIER, MATĚJČEK, 1974).

PRAKTICKÁ ČÁST

V následující praktické části charakterizuji zařízení FOD Klokánek, do kterého byly děti umístěny. Krátce se zabývám specifikou cílové skupiny. Dále popisuji terapeutické techniky založené na pohybu a hře, které jsem při práci s dětmi používala a uvádím obecnou strukturu hodiny. Mojí snahou je nalézt účinné terapeutické metody pro děti, které prošly traumatizující zkušeností.

Praktická část obsahuje také kazuistiky, ve kterých se zaměřuji na chování dětí v průběhu terapeutických skupin a na jejich projevy v rámci pohybu a hry. Budu zkoumat to, zda jsem během dvou let, kdy jsem měla možnost s dětmi pracovat, zaznamenala vývoj v jejich chování i v účasti na pohybových a herních aktivitách. Moje práce s dětmi je postavena na teoretických znalostech, které jsou popsány v předchozí části.

Data jsem získávala vlastním pozorováním a prostřednictvím rozhovoru s dětmi na hodině. Další informace jsem získala během konzultace s ředitelkou FOD Klokánek a podstatným zdrojem pro mě byla také návštěva samotného Klokánku. Zde jsem měla možnost děti pozorovat v jejich přirozeném prostředí a promluvit si se zaměstnancem Klokánku – „tetou“, která se o děti starala. Teta mi poskytla informace o rodině dětí, důvodu jejich umístění v Klokánku, jak se v zařízení adaptovaly a další podrobnosti týkající se jejich chování.

1 Problematika dětské skupiny z FOD Klokánek

1.1 Charakteristika zařízení FOD Klokánek

Klokánek je projekt Fondu ohrožených dětí. Cílem je nabídnout dětem namísto ústavní výchovy přechodnou rodinnou péči po dobu, než se budou moci vrátit zpět do své rodiny, nebo dokud pro ně není nalezena trvalá náhradní rodinná péče (osvojení, pěstounská péče, svěřeni do výchovy třetí osoby).

Klokánky mají pověření MPSV jako zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, proto mohou přijímat děti na základě žádosti rodičů, soudního rozhodnutí (předběžné opatření nebo rozsudek), žádosti orgánu sociálně-právní ochrany dětí i na základě žádosti samotného dítěte či osoby, která malé dítě nalezne opuštěné nebo v jiné krizové situaci. V těchto případech mohou děti v Klokánku zůstat i proti vůli rodičů až do té doby, než soud rozhodne o předběžném opatření.

První Klokánek byl otevřen v Žatci v září 2000. V současné době již existuje šestnáct Klokáneků na území celé republiky, s celkovým počtem tři sta dvacet míst. Klokánky mají jednak charakter rodinné péče v bytech zaměstnanců, které děti oslovují jako tetu a strýce. Dále péče probíhá v objektech se služebními byty, kde o děti nepřetržitě střídavě po týdnu pečují po všech stránkách tak jako v rodině dvě stabilní tety. Jedna teta tak pečuje v samostatných bytech I. kategorie maximálně o tři až čtyři děti (kromě péče o děti vaří, nakupuje, pečuje o domácnost, hraje si s nimi a celkově plánuje a tráví volný čas).

Snaha organizace je, aby se děti mohly co nejdříve vrátit po zlepšení situace domů, nebo není-li to možné, aby byly svěřeny do trvalé náhradní rodinné péče příbuzných či cizích osob. Průměrná doba pobytu dětí v Klokánku je půl roku. Kolem šedesáti procent dětí se vrací k rodičům, asi třicet procent přechází do trvalé náhradní rodinné péče. Zbývajících deset procent zahrnuje ukončení pobytu v Klokánku zletilostí či umístěním do jiného zařízení (nemocnice, psychiatrie nebo ústavní výchova).

Od otevření prvního Klokánku bylo přijato přes tři tisíce dětí různého věku, včetně novorozenců, kojenců a batolat. Sourozenci jsou přijímáni bez ohledu na věk, takže

nedochází k jejich další traumatizaci rozdělením do různých zařízení podle věku (<http://www.fod.cz/klokanek.htm>).

1.2 Důvody umístění dětí do zařízení Klokánek

Většina přijatých dětí má stejnou anamnézu jako děti přijímané do ústavní výchovy: zanedbávání, domácí násilí, neschopnost zajistit řádnou péči, týrání, zneužívání, bytové důvody, a někdy i hospitalizace osamělého rodiče či svěření dítěte za účelem zajištění náhradní rodinné péče. Děti lze přijímat nejen na základě předběžného opatření nebo rozsudku, ale i bez soudního rozhodnutí na žádost rodičů (zák. zástupců) nebo na žádost OSPOD s následným souhlasem rodičů – lze tedy pomoci rychle, kdy je to právě zapotřebí. Zlepší-li se podmínky v rodině, lze pobyt rychle ukončit a dítě vrátit domů (<http://www.fod.cz/klokanek.htm>).

Nejčastějším důvodem, proč se děti ocitnou v Klokánku, je „špatná bytová situace“. V tomto případě děti přivedou do Klokánku jejich rodiče a jako důvod uvedou, že nemají momentálně kde bydlet. Často také sdělí, že až se bytová situace upraví, vezmou si děti zpět, což však ne vždy splní. Jindy rodiče otevřeně řeknou, že nejsou schopni se o děti nadále starat. Velmi často se tak stává v neúplných rodinách, kdy péče o dítě plně závisí na jednom z rodičů. Často například otcové po odchodu matky nezvládají péči o své děti a odvedou je do Klokánku.

Děti také mohou být do Klokánku umístěny, protože jsou ohroženy prostředím, ve kterém vyrůstají, dostává se jim neadekvátní péče. Do Klokánku se pak dostanou na základě soudního rozhodnutí (předběžné opatření nebo rozsudek), žádosti orgánu sociálně-právní ochrany dětí nebo mohou přijít samy či jsou dovedeny příbuzným, rodinným přítelem, atd. (<http://www.fod.cz/klokanek.htm>).

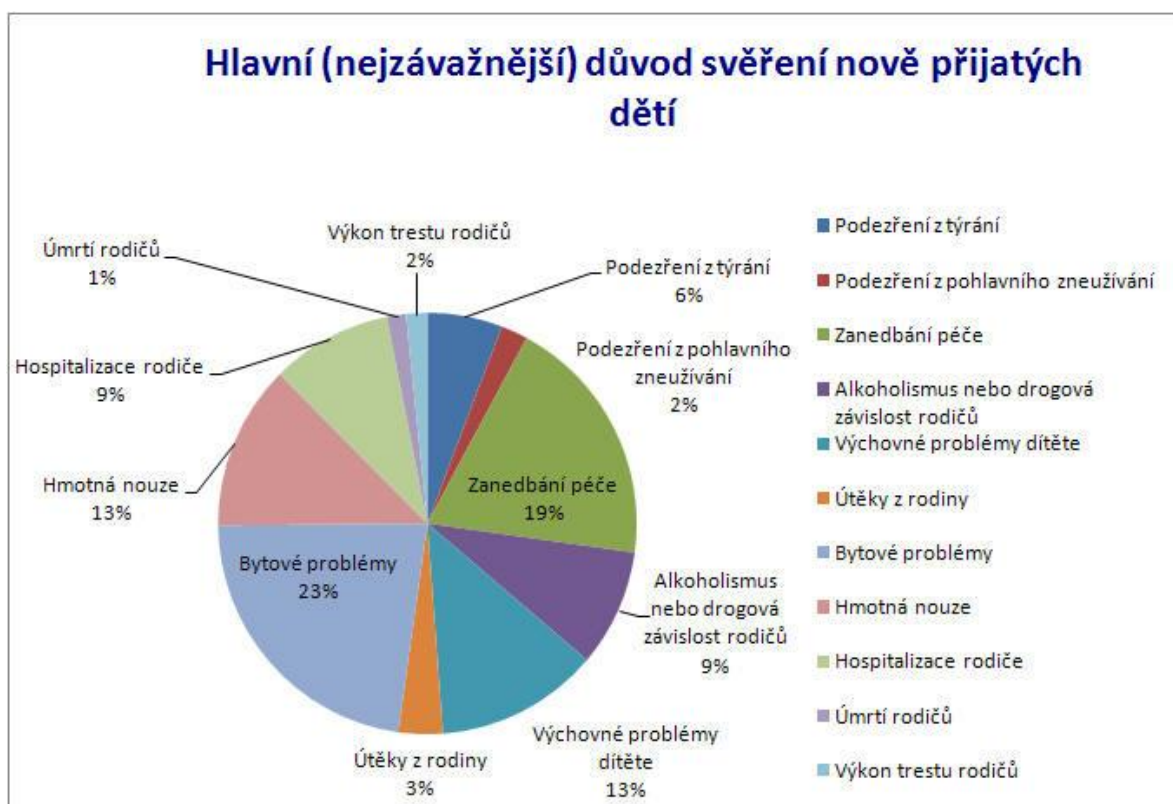
Statistické údaje za rok 2007

Hlavní (nejzávažnější) důvod svěření nově přijatých dětí v roce 2007

Podezření z týrání	39
Podezření z pohlavního zneužívání	14
Zanedbání péče	131
Alkoholismus nebo drogová závislost rodičů	61
Výchovné problémy dítěte	85

Útěky z rodiny	23
Bytové problémy	153
Hmotná nouze	86
Hospitalizace rodiče	63
Úmrtí rodičů	10
Výkon trestu rodičů	11
Celkem dětí	676

U většiny dětí bylo dáno více důvodů, proto výsledný součet přesahuje 100 %.



Způsoby přijetí v roce 2007

Na základě soudního rozhodnutí	101
Na žádost rodičů	139
Na žádost orgánu sociálně-právní ochrany dětí	156
Z toho:	
Na vlastní žádost dítěte	13
Předány policií ČR	3
Na žádosti rodičů nebo ospod změněny na soudní svěřením	51
Dítě předáno jinou osobou než zákonným zástupcem	83

1.3 *Specifické projevy chování dětí ve skupině*

Při své práci s dětmi jsem se setkala se specifickým způsobem chování, které se mělo u různých dětí tendenci opakovat. Často mělo kořeny v tom, co děti zažily, ale bylo také reakcí na aktuální situace. Pro mou terapeutickou práci je toto rozlišení velmi důležité. Často mi však chyběly informace, které by mi pomohly chování dětí na skupině dostatečně porozumět. Z tohoto důvodu uvádím příklady specifického chování dětí, se kterým jsem se v rámci své práce setkala.

1.3.1 **Agresivní projevy chování**

Agrese je hypotetická síla, pud nebo princip, který, jak se předpokládá, vyvolává četné pocity a četné reakce. Pojmu agrese se někdy používá jako synonyma destruktivity, ale není jisté, zda je primárním pudem, tzn., zda existuje agresivní, destruktivní pud jako takový, či zda je reakcí na frustraci (*RYCROFT, 1993*).

Každé dítě potřebuje pro svou základní pohodu cítit, že je milováno určitou, pro dítě velmi důležitou osobou, může to být matka, otec, babička, vychovatel. Možnost ztráty lásky představuje pro dítě zásadní hrozbu, která budí úzkost. K poruchovému vývoji vedou především situace, kdy dítě cítí podmíněnost lásky k této osobě. V takovém případě se pak snaží vyhýbat se tomu, co může vztah ohrozit. Významným příkladem je například situace, kdy matka či jiný významný dospělý reaguje odejmutím lásky na veškeré prvky chování dítěte, které prozrazují **agresivitu**. V takovém případě se pak dítě vzdá veškerého takového chování, a to i v jeho normální, zdravé podobě, jen proto, aby si lásku od důležité osoby uchovalo. Snaha udržet si lásku pak vede často ke snaze se zavděčit za každou cenu, okolím to pak může být vnímáno jako vnučování se a podlézání (*VAVRDA, 2007*).

Agresivní chování může mít různé podoby. Dospělí za toto chování považují například dětskou přímou a spontaneitu, kdy dítě dává volný průběh svému chování. Agresivní chování může být do určité míry také nálepka. Dostává ji dítě, které zlobí, je nadměrně neklidné, impulsivní, bije ostatní děti, neposlouchá, mluví nahlas, skáče druhým do řeči, provokuje a snaží se v kolektivu zaujmout dominantní postoj. Pro dospělé je většinou takovéto chování nepřijatelné, protože narušuje společenský pořádek. Tyto dětské projevy by

však měly být nahlíženy s odstupem. Existuje totiž jakýsi „dvojí metr“, jeden pro děti, druhý pro dospělé. Dospělý je například stěží napomenut, pokud skáče dítěti do řeči.

Někdy je dítě vnímáno jako agresivní, když chce vyjádřit svůj hněv. Často se však tímto způsobem chce vyhnout skrytým pocitům. Dítě, které jedná nepřátelsky, násilně a destruktivně se často v hloubi duše velmi zlobí, má pocity odmítnutí, ohrožení. Může zažívat úzkost, cítit se zraněné. Tyto děti jsou také velmi často osobnostně nevyrovnané a mají nízkou sebeúctu. Nejsou schopny nebo se bojí vyjádřit své pocity, protože by pak mohly ztratit sílu, kterou jím jejich agresivní chování dává.

Na dítě může mít negativní vliv také prostředí, ve kterém žije. Dítě může mít například potíže vyrovnat se jeho nárokům, a proto pociťuje hněv nebo je vystrašené. Někdy okolí dítěte provokuje, například k asociálnímu chování. Dítě je pod tlakem a neví například, jak zacházet se svými pocity nebo jak má na své okolí reagovat, a proto se chová nepřátelsky.

Agresivita nepřichází z ničeho nic, je zde postupný vývoj. Dítě se nejdříve snaží vyjádřit své pocity jemnějším způsobem. Dospělí mu však nevěnují pozornost, proto se dítě začne chovat razantněji, aby tak upoutalo jejich pozornost. Chování dítěte tak může být zoufalou snahou o navázání komunikace a vytvoření vztahu se svým okolím. Agresivní chování je pro dítě způsob, jak přežít v tomto světě. Pokud s takovým dítětem navážete kontakt a ono vám začne důvěřovat, jeho chování k vám přestane být nepřátelské. Agresivita pak vystoupí na povrch v jeho hře, malbě či kresbě, při práci s hlinou nebo v jeho přiběžích. V takovém případě se často problém týká spíše rodičů či dospělých, jejich pocitů a chování vůči dítěti (OAKLANDER, 2003).

1.3.2 Hyperaktivní dítě

Zatímco projevy hyperaktivního dítěte jsou dobře známy, o příčinách a léčbě hyperaktivity se vede mnoho diskuzí. Tyto děti mívají výrazné projevy v chování, nevydrží sedět v klidu, příliš mluví, skáčou druhým do řeči a mívají různé zlovyky, které ostatní obtěžují. Bijí druhé děti, jsou původci nejrůznějších konfliktů, jsou impulsivní, nedovedou ovládat svá přání a touhy. Mívají potíže s koordinací, a proto jsou nešikovné, ničí věci nebo je ztrácejí.

S hyperaktivními dětmi se těžko vychází, a proto bývají učiteli přesouvány do speciálních tříd. Často mívají vážnou poruchu učení, která má příčinu ve snížené schopnosti smyslového vnímání, motorické obtíže často ovlivňují například psaní. Hyperaktivní děti jsou

také zmateny v prostředí, kde je příliš mnoho podnětů, neumějí se v něm orientovat a za své nedostatky se stydí, mají pocity méněcennosti. Od ostatních se jim dostává spíše negativních reakcí. Dospělí je často nemohou vystát, nemají pro ně trpělivost. Tyto děti nemají příliš kamarádů, protože neumějí navazovat vztahy, ostatními dětmi jsou naopak velmi často šikanovány. Lékaři pak hyperaktivním dětem předepisují léky ke zklidnění (OAKLANDER,2003).

1.3.3 Samotářské dítě

Většina dětí, které mají problémy v kontaktu se svým sociálním prostředím, se bojí odmítnutí se strany ostatních lidí. Nejsou schopny podělit se o své pocity s okolím, cítí se velmi osamoceny a odcizeny. Velmi často si před světem vytvářejí ochrannou zeď, za kterou se mohou schovat. Mnoho dětí však nepřizná, že by mělo problém s navazováním vztahů s vrstevníky. Tyto děti si často připadají, že jsou jiné než ostatní a někdy je to tak intenzivní, že se za každou cenu chovají jako ostatní a tím popírají sami sebe. Pokud však budou cítit, že jsou přijímané takové, jaké jsou, může jim to dodat odvahu navázat nějaký vztah. Jedním z hlavních úkolů při práci s takovými dětmi je právě vyzdvihnout jejich jedinečnost, posílit sebedůvěru, pocit vlastní identity a samostatnost.

Některé děti se často cítí odmítané a bezcenné a ke svému okolí se naopak mohou chovat arogantně a nepřátelsky, jsou nepřizpůsobivé. Odmítají například chodit do školy, špatně se učí nebo jsou nezvykle odtažití. Toto asociální chování obvykle ještě prohloubí jejich odcizení a izolaci. Aby terapie byla úspěšná, musí děti dostat možnost vyjádřit své pocity osamělosti a prázdnoty (OAKLANDER,2003).

2 Psychoterapeutická práce s dětskou skupinou formou pohybu a hry

Od září 2007 do června 2009 jsem v centru Sámovka vedla tanečně – pohybové dílny pro děti převážně v mladším školním věku. Centrum zahájilo svoji činnost v roce 2004 pod oficiálním názvem Centrum prevence a pomoci dětem žijícím mimo vlastní rodinu. Hlavním posláním zařízení je všestranná podpora a pomoc dětem a dospívajícím, kteří žijí v dětských domovech, zařízeních pro děti vyžadující okamžitou pomoc i pro děti z pěstounských rodin. Konkrétní pomoc této skupině klientům spočívá v realizaci jednotlivých programů, které Centrum Sámovka nabízí. Mezi programy jsou například výtvarné a keramické dílny, taneční a pohybová terapie, předškolní příprava (<http://www.vhled-samovka.cz/>).

Svou práci s dětmi, přípravy na hodinu i jejich reflexe nyní podrobně popíši. Hodiny jsem sestavovala sama, inspirací mi byly hlavně knihy *Koncentrativní pohybová terapie* od Christine Gräffové a *Movement Exploration for Young Children* napsanou Molly Sullivan.

2.1 Praktická organizace hodiny

Setkávání s dětmi probíhala jednou týdně. Délka terapeutické skupiny byla 40 min, tvořili chlapci i dívky. Počet dětí byl od tří do sedmi ve věku mezi šesti až čtrnácti lety. Skupina byla otevřená: nikdy jsem dopředu nevěděla, kolik dětí přijde, zda bude někdo nový nebo nějaké dítě nepřijde vůbec, protože je již zpátky ve své rodině nebo mu byla nalezena rodina náhradní. Na skupině byla přítomna asistentka, která mi pomáhala zapojovat děti do programu.

2.1.1 Pravidla

Během pohybových aktivit, by se měli děti cítit svobodně, ale zároveň se musí být schopny koncentrovat. Aby byla vytvořena takováto atmosféra, je zapotřebí pravidel.

Následující doporučení mají za účel pomoci dětem se kontrolovat a zároveň zajistit klidný průběh hodiny (SULLIVAN, 1982):

- Děti by neměly mít u sebe nebezpečné předměty.
- Dětem nesmí být odvoleno, aby úmyslně někomu ubližovaly.
- Dětem nesmí být dovoleno, aby se ostatním posmívaly nebo někoho zesměšňovaly.
- Děti musí být od terapeuta vzdáleny tak, aby ho vždy mohly slyšet a přijít k němu, pokud je o to požádá.
- Předpokládá se, že se děti budou chovat v přiměřené míře zodpovědně k aktivitám během hodiny.

2.1.2 Užití pomůcek

Bubny

Bubny mohou být užitečné jako prostředek k nastolení určitého tempa nebo jako signál při různých hrách. Pokud se terapeut rozhodne při hodině použít buben, děti budou napjaté a budou si chtít vyzkoušet si na něj rukama zahrát.

Hra na buben může být také určitým rituálem, kterým se bude hodina otevírat nebo naopak uzavírat. Buben stejně jako další hudební nástroje může být pro děti hudební zkušeností (SULLIVAN, 1982)

Reprodukováná hudba

Hudba výrazně obohatí pohybovou hodinu, dodá jí určitou atmosféru, náladu. Její použití je důležité hlavně na začátku hodiny. Může motivovat a inspirovat děti při volném pohybu. Jen tak si tančit na hudbu je potěšením pro mnoho lidí. Použití pomalejší hudby dodá pohodu a zklidnění, může být doplňkem při relaxaci.

Naopak, nesprávně zvolený styl hudby. Chybná manipulace s přehrávačem a čekání, kdy hudba začne konečně hrát nebo náhlé přerušení hrané melodie, může totálně narušit průběh hodiny nebo zničit příjemnou atmosféru, která se vytvořila.

Šátky, klobouky, molitanové tyče, matrace, závěsné houpačky, různé hračky, plyšáci, pastelky a papíry

Tyto zmiňované předměty mohou být použity při různých hrách, jako prostředek pro vyjádření určitých emocí nebo jako terapeutické prostředky. Šátky si často braly dívky jako doplněk při volném tanci, klobouky jsem používala při hře na honěnou. Molitanové tyče k šermování či vybití vzteku. Do houpačky se děti mohly schovat, když jim bylo smutno, z matrací si stavěly domy a bunkry. Plyšová zvířátka sloužila jako hračky anebo jako terapeutické pomůcky pomáhající při komunikaci s dítětem, které bylo smutné nebo uzavřené.

Guma

Guma byla dlouhý, na koncích sešitý pruh pružné látky. Děti si hru s gumou velmi oblíbily, poskytovala mnoho různorodých možností ke hře. Mohly jsme se do ní v kruhu opřít zády, natáhnout ji a děti pak přebíhaly z jedné strany na druhou, kdy pružná látka je bezpečně zachytila. Někdy jsme se zase do gumy schovali jako do pelíšku. Na závěr jsme v ní s asistentkou děti často houपालy, čehož se některé doslova nemohly nasytit.

2.1.3 Struktura, cíl a průběhu hodiny

Při plánování programu je vhodné si nejdříve zrekapitulovat předcházející hodinu. Terapeut by měl mít jasné, jakých cílů chce prostřednictvím pohybových cvičení dosáhnout. Hodina by měla mít jasný začátek a konec. Do úvodu hodiny je vhodné zařadit dynamičtější cvičení než na konci, kdy je vhodná relaxace (SULLIVAN, 1982).

1) Začátek hodiny

Délka: přibližně 10 minut. Začátek měl formu přivítacího rituálu, děti seděly v kroužku. Začínalo se vždy povídáním o tom, jak se dětem daří, jaké mají vzpomínky na to, co jsme naposledy spolu dělali, co se jim líbilo, a co ne. K vyjádření aktuálních pocitů jsem používala různé techniky. Děti měly například nakreslit, jak se jim daří a o obrázku jsme si pak společně povídali. Někdy jsem podala instrukci, kdy měly děti nakreslit, jak se mají s tím, že sluníčka znamenají dobrou náladu a mráčky špatnou. Mohly se jednodušeji zorientovat a následně povídat o svých pocitech, o tom, co se jim stalo pozitivního či negativního.

Někdy jsem k vyjádření pocitů používala bubny. Děti měly zabubnovat, jak se jim daří, na pozdrav, své jméno nebo udat rytmus ostatním. Cílem bylo zjistit aktuální rozpoložení dětí, co konkrétního za celý týden prožily a zároveň naladit děti na nastávající hodinu.

2) **Aktivní rozcvičení – „warming up“**

Aktivní rozcvičení zahrnovalo běhání, skákaní, různé aktivní a dynamické hry. Délka: asi 5 minut. Cílem bylo, aby děti uvolnily přebytečnou energii a mohly se soustředit na následující průběh hodiny.

3) **Terapeutická část**

Délka: 20 minut. Cíl souvisí s metodou, která byla zvolena. Podrobný popis terapeutických metod je v další kapitole, zde je stručný přehled:

- Aktivní imaginace
- Objevování svobodného pohybu
- Uvědomování si vlastního těla v pohybu
- Pohybové hry
- Kreativní hry (např. objevování smyslů - zrak, hmat, sluch)
- Relaxace
- Čas na volnou hru

4) **Závěr**

Závěr byl jasný a ohraničený, měl formu následujícího neměnného rituálu: všechny děti si daly dlaně postupně na sebe a nahlas zakřičely: „Ahoj“! Cílem bylo uzavřít hodinu a rozloučit se.

2.2 *Metody a techniky práce s dětskou skupinou formou pohybu a hry*

2.2.1 *Aktivní rozcvičení*

Pohyb je jednou ze základních potřeb každého dítěte, přináší pocit uvolnění a radosti. Od svých šesti až sedmi let, tedy s nástupem školní docházky jsou však děti často nuceny podřizovat se určité kázní, kterou jim diktuje jejich okolí. Ve škole musí sedět, mlčet a dávat pozor, pokud se chtějí proběhnout po chodbě, dostanou poznámku. Čím více mají děti příležitost k odreagování a ke smysluplnému pohybu, tím méně agrese u nich vnímáme. Může stačit i pár minut pohybu a děti se odreagují, uklidní a mohou se daleko lépe soustředit (ŠIMANOVSKÝ, 2002).

Aktivním rozcvičením jsem vždy začínala pohybovou část hodiny. Mělo nejrůznější formu, nejčastěji to byly různé druhy honiček nebo volný pohyb na hudbu, při vypnutí se děti musely zastavit, což dodávalo určitou dynamiku. Když začala hudba hrát, děti mohly dále pokračovat v pohybu.

2.2.2 Užití hry v psychoterapeutickém procesu

Hra je improvizovaným představením malých dětí, je to způsob objevování a zkoumání okolního světa. Hra je nezbytnou podmínkou zdravého vývoje dítěte, skrze ni se může rozvíjet společensky, duševně i tělesně. Každé dítě prožívá hru velmi vážně, je to pro něj smysluplná práce. Je to zároveň druh „autoterapie“, při níž může dítě zpracovat své zmatky konflikty a úzkosti. Některé děti si hrají jemně a něžně, jiné jsou naopak divoké a agresivní. Hra je základním prvkem života dítěte, je to pro něj bezpečný způsob, jak si může vyzkoušet nové vzorce chování. Hra zastává funkci jazyka. Ne pro vše co dítě zažije, umí vyjádřit pomocí slov, ve hře však může vyjádřit vše pomocí symbolů (OAKLANDER, 2003).

Mimořádně významnou roli při vývoji schopnosti zvládat úzkost a strach má pro dítě dětská hra a také pohádky, obojí také významně souvisí s vývojem symbolické funkce. Velmi často můžeme pozorovat, jak si děti do svých her promítají závažné, mnohdy traumatické a úzkost vzbuzující situace. Děti se je snaží pomocí her uchopit, zpracovat a porozumět jim (VYMĚTAL, 2007, str. 47).

Při hře se projeví charakter dítěte, jeho aktuální potřeby i přání. V rámci mé práce s dětmi jsem využívala několik her, které se opakovaly a některé z nich si děti přinesly na hodinu samy. Jednou z nich je hraní na zvířátka, i když ne pro všechny děti je tato hra stejně oblíbená. Jsou děti, které se vnitřně ztotožní s nějakým zvířetem a opakovaně do něj vstupují a své emoce, přání i některá sdělení komunikují skrze své zvíře.

Konkrétním příkladem byla holčička Helena, která měla svoji pumu, skrze niž vyjadřovala své naštvání, zlobu, ale zároveň chtěla prostřednictvím pumy ostatní děti i chránit, pomáhat jim nebo sloužit. Helena hrála pumu kdykoliv k tomu měla příležitost.

Další významnou hrou, kterou děti si děti na moji hodinu přinesly, bylo stavění domečků. Na závěr hodiny jsem dětem dala asi deset minut volného času pro sebe. Mnoho dětí tento čas využilo k tomu, že si z matrací a dek postavilo svůj domeček. I zde je však patrný vývoj. Například Petr, si vždy na konci hodiny postavil nedobytnou pevnost, do které se schoval před ostatními a četl si. Někdy si dokonce postavil „sarkofág“, do kterého si lehl a

zavřel. Na otázku, jestli se cítí dobře, odpověděl, že ano. Postavit si domeček, bylo pro něj na mé hodině to nejdůležitější. Pokud to nestihl, protože jsem dětem například nedala volný čas, tak byl velmi zklamaný. Poslední půl rok však od svého stavění upustil a našel si místo na gauči, kam si lehne s knížkou. Myslím, že je to opravdu jeho místo, kdyby mu tam vlezl někdo jiný, byl by velmi naštvaný.

V rámci užití hry v psychoterapeutickém procesu je dítě přijímáno terapeutem takové, jaké je. To však neznamená, že vše je dovoleno. Podstatnou částí terapie, je stanovení hranic. Prostřednictvím hry si může dítě vytvořit vztah k terapeutovi. Hra může také sloužit jako diagnostický prostředek. Terapeut může, když dítě je zabrané do hry sledovat jakou má představivost, tvořivost, jeho kognitivní schopnosti a orientaci v realitě. Terapeut může pozorovat, jak dlouho dítě dokáže udržet pozornost, jestli je schopné řešit problémy, jakým způsobem navazuje kontakt, atd. Je však důležité poznamenat, že někdy se dítě může prostřednictvím hry vyhýbat přímé komunikaci, vyjádření svých pocitů a myšlenek. Může hrát pouze jeden druh hry nebo pouze s jednou hračkou a odmítá přijmout cokoliv jiného. Terapeut by měl umět na toto chování dítěte vhodně reagovat (OAKLANDER, 2003).

2.2.3 Terapeutické techniky pro usměrňování agresivity a vyjádření hněvu

Jak vypadá agresivita? V naší společnosti je agresivita dávana do souvislosti s negativním způsobem chování. Agrese však patří ke zdravému vývoji dítěte, hlavně v tzv. „období vzdoru“. V pedagogické oblasti se pod pojem „agresivita“ zařazují například výbuchy vzteku vůči ostatním lidem či věcem, agresivita však může být zaměřena i vůči vlastní osobě. Příklady chování agresivních dětí jsou například hlasité křičení a nadávání, vyhrožování až fyzické napadání jako strkání, kousání, kopání a bití a různé výbuchy vzteku (ERKERT, 2004).

Zde uvádím konkrétní ukázkou toho, jak může agresivní chování dítěte na mé hodině vypadat. *Nejnovějším příchozím do mé skupiny byl Pepa, asi 9letý chlapeček, který neposeděl. Měl neuvěřitelné množství energie, kterou potřeboval neustále ventilovat a dělal to různými způsoby: neustále běhal sem a tam, skákal, křičel, a to jak na ostatní děti nebo prostě jen tak. Vyrušoval, velmi často skákal ostatním do řeči, neposlouchal. Jen stěží dovedl udržet pozornost.*

Na začátku hodiny jsem dětem zadala úkol, ať nakreslí sebe, jak se jim vede a co se za poslední dobu stalo nového. Pepa byl s prací hned hotov a již začal běhat a křičet. Šla jsem

tedy k němu, nakreslil pouze pár čmáranic, přesto jsem si s ním začala o jeho obrázku povídat. Ptala jsem se, co znamenají tyto kruhy, proč jsou žluté, atd. Pepa mi začal ochotně popisovat jejich význam, že ho rozzlobila Helena, holčička z Klokánku, vyprávět také, co se mu stalo ve škole. Bylo na něm však vidět, že pro něj tento rozhovor není jednoduchý.

Velmi těžko se mnou udržoval oční kontakt a hledal jednotlivá slova, jeho příběh jen stěží dával smysl. Nejvýraznější na jeho projevu však bylo to, že velmi nahlas mluvil, v podstatě křičel. Několikrát jsem ho upozornila, že nemusí mluvit tak hlasitě, že já slyším opravdu dobře. Pepa se sice zarazil, ale svůj hlas neztišil. Pepa to z nějakého důvodu jinak neuměl, dokázal mluvit pouze hodně nahlas. Na první pohled jeho chování působilo agresivně. Když jsem s ním však navázala kontakt, v jeho výrazném projevu nebylo vůči mně nic nepřátelského, naopak moji pozornost spíše vítal.

Šermování

Mezi nejrůznějšími hračkami jsou dětem k dispozici i pěnové tyče. Dětem jsem dovolila následující hru: mohly si ve dvojicích s tyčemi šermovat, tak, jak se dříve šermovali rytíři. Často jsem si s dětmi sama zašermovala a vysvětlila při tom pravidla, ukázala, jak by takové šermování mělo vypadat. Většinou pak nebyl s touto hrou problém, děti, které na dílnu chodí delší dobu, se již naučily šermovat, aniž do druhého začaly bezhlavě bouchat.

Tato hra však není vhodná pro všechny děti, některým nestačí „pouhé šermování“, radost mají pouze, když mohou druhého tyčí opravdu bít. Když jsem například ke hře vyzvala Pepu a Tomáše, musela jsem je brzy přerušit. Petr hru dobře zná, instrukce jsem tedy vysvětlovala pouze Pepovi. Ten mě ale vůbec neposlouchal, vjela do něho neuvěřitelná síla a energie, začal na Petra útočit a na okolí vůbec nereagoval. Pro tohoto chlapce by byl například vhodný boxovací pytel, ten však v prostoru dílny není k dispozici.

Bubnování

Bubnování bylo pravidelnou součástí hodiny, někdy jsem jím otvírala samotnou hodinu. Bubnování je vhodně jak pro děti klidné tak temperamentní. Děti mohou jeho prostřednictvím vyjádřit své pocity a zároveň se vydovářet. Při společném bubnování se prohlubuje skupinové cítění (ERKERT, 2004).

Hra na zvířata

Pro některé děti bylo velmi uvolňující, když na sebe mohly vzít zvířecí podobu. Stačila jednoduchá instrukce: „Předved'te mi své oblíbené zvíře“. Mnohé děti se proměnily v nebezpečné tygry a lvy, kteří začali hrozivě útočit na ostatní. Přestože se jednalo pouze o hru, pocity, které při ní děti prožívaly, byly skutečné. Děti si v roli zvířete mohly bezpečně prožít svůj hněv či naštvanost.

Pohybová cvičení a hry

Běh, různé způsoby chůze a skoků pomáhá dětem usměrnit své chování. Často jsem děti vyzvala, když byly velmi neklidné a jako skupinu je bylo těžké zvládnout, aby se různým způsobem dostaly na druhou stranu místnosti. Instrukci, jsem však zadal následujícím způsobem: „*Kdo doskáče jako žába nejrychleji na druhý konec místnosti a bouchne do bubnu*“! V zadání tak byl přítomen i prvek soutěživosti, což bylo motivací hlavně pro ty „nejzlobivější“ děti. Způsob, jak překonat místnost jsem dětem různě obměňovala, od jednoduchého běhu, po složitější způsoby jako skákání po jedné noze či plazení. Děti si tak měly možnost vyzkoušet druhy pohybu a zlepšit svoji motoriku. Skupina se pak velmi rychle zklidnila a bylo možné s ní dále pracovat.

Jednou z nejoblíbenějších her obsahující prvky k usměrňování agresivity byly fotbal nebo hokej. Obě dvě hry děti velmi rády hrály, vznikala při nich příjemná atmosféra. Tyto hry mají jasná pravidla, která zaručují pro všechny určitou bezpečnost a zároveň je jasný cíl. Tím, že se děti ocitly v roli hráče, získaly určitý status, který byl pro všechny stejný. Hra měla také výrazný interaktivní charakter, často se v jednom týmu ocitly děti, které spolu jinak vůbec nekomunikovaly. Děti se při této hře velmi dobře odreagovaly a z hodiny odcházely s dobrou náladou.

2.2.4 Pohybová imaginace

Imaginace má velmi mnoho společného s vnitřním vnímáním člověka, je zprostředkovatelem mezi světem hmotným, fyzickým a duchovním. Představy člověka projektují jeho aktuální emoční stav, problémy, projevují se v nich tvořivé schopnosti, ale také obavy i touhy. Pomocí imaginace se člověk může vrátit k některým situacím ze svého života, může je znovu prožít a zpracovat pod vedením terapeuta. Imaginace poskytuje jiný

úhel pohledu a tím i potencionální možnost změnit své postoje. Dětská imaginace je velmi silná, což má za následek, že děti velmi často nerozlišují svět subjektivní a svět objektivní

Metodu **aktivní imaginace** přinesl psychoterapii C. G. Jung. Pod vedením terapeuta podněcuje pacient své hlubinné vrstvy psychiky, ožijí vnitřní obrazy a pocity. Imaginaci můžeme přetvořit do výtvarné podoby, vyjádřit pohybem nebo verbálně sdělit ostatním (ŠICKOVÁ – FABRICI, 2002).

Prostřednictvím aktivní imaginace se děti dostávají do pohybu. Aktivní imaginací je myšlen příběh nebo pohádka, které děti dovedou k pohybu. Někdy je to pouze instrukce, která má děti přivést do světa fantazie. Cíl je různý, záleží na konkrétní imaginaci. Hlavním cílem však je, aby se děti odpoutaly od reálného světa do světa fantazie a našly zpět svět hry, který je pro ně vzhledem k jejich věku přirozený. Imaginativní pohybové techniky mohou být zařazeny na začátku hodiny, vedou k celkovému uvolnění a odpoutání se.

Příklady pohybové imaginace:

- Děti napodobují různé lety ptáků (orla, vrabce, čápa).
- Navodit představu pohybu či chůze v různých podmínkách, např. na ledě, ve sněhu, ve vodě.
- Děti si mohou představit, že jsou padající sněhové vločky, listí ze stromu, vítr, déšť, moře, zde je možné pracovat s různou kvalitou (klidné moře, rozbouřené, příliv, odliv, atd.).
- Děti se můžou pohybovat s různou náladou, mohou například jít vesele, zrudně, rozzlobeně, smutně.
- Děti si představí, že jsou ptáček ve vajíčku, které se vylíhne na svět a vše vnímá poprvé. Zkouší chodit, hopsat, až se naučí létat.

Mnohé imaginace mohou být spojeny s výtvarným vyjádřením. Tyto techniky je pak spíše vhodné zařazovat do terapeutické části po aktivním rozcvičení. Příklady pohybové imaginace spojené s kresbou:

- Dítě si představí, že je semínko v zemi, ze kterého vyraší klíček, ten prorazí zemi a stane se malou rostlinou, ta sílí a roste, až je z ní strom. Tato imaginace může být vyjádřena pohybem. Na konci může každé dítě nakreslit svůj strom, o kterém si je pak možné povídat.

- Někdy je možné děti nejdříve vyzvat, aby například nakreslily své oblíbené zvíře a pak předvedly, jak se chová v různých situacích.

2.2.5 Relaxace

Relaxaci je vhodné zařadit na závěr, aby se děti zklidnily. Některé děti si relaxaci dokonce samy vyžadovaly, velmi oblíbené byly následující:

- Děti si měly představit, že jsou hadrový panáček, který leží na podlaze. Ruce, nohy, hlava jsou tak uvolněné, že jsou jako hadrové. S asistentkou jsem děti obešla a dotykem zjišťovala, do jaké míry se děti podobají hadrovému panáčkovi. Relaxace měla formu hry a mnohým dětem byl příjemný dotyk.
- Další relaxace vyžadovala trochu fyzické aktivity ze strany terapeuta. Každé dítě jsme jednotlivě pohoupaly v gumě, což byl velký pruh látky, do kterého se dítě mohlo schovat.

3 Kazuistiky

3.1 *Sourozenci Polákovi*

Sourozenci Polákovi jsou celkem tři bratři Lukáš, Petr, Michal a setra Tereza. Jejich vzájemné vazby jsou velmi silné, a proto zmiňuji celou sourozeneckou skupinu, přestože ne se všemi jsem se setkala osobně nebo intenzivně pracovala. V kazuistice svoji pozornost zaměřím na Petra a Terezu, které jsem měla ve své skupině a pracovala s nimi dva roky, stručně se zmíním o Michalovi. Nejdříve však popíši celkovou rodinnou situaci a vztahy mezi sourozenci.

Nejstaršímu Lukášovi je 17 let a již není v Klokánku, za své delikventní chování byl umístěn do výchovného ústavu. Lukáš má jiného otce než jeho další sourozenci Petr, Tereza a Michal. Osobně jsem se s ním však nikdy nesečkala. Ve své kazuistice se o Lukášovi zmiňuji, protože má stále na své sourozence velký vliv, je s nimi v kontaktu, dochází je také do Klokánku navštěvovat.

Druhý nejstarší je Petr, kterému je 11 let, dále je v pořadí osmiletá Tereza a nakonec je Michal, kterému je šest let. Tito tři sourozenci mají již společného otce a jsou si i vzhledově velmi podobní.

Do Klokánku děti přivedl otec v březnu roku 2005 s tím, že jejich matka zmizela před třemi měsíci a on již není schopen se nadále o děti starat. Asi po týdnu si pro děti přišla matka, která byla velmi rozzlobená z toho, že děti jsou umístěny v Klokánku a vzala si je k sobě. Dle informací tety, která má děti v Klokánku na starosti, matka nikdy nebývala příliš doma a rodinu měl na starosti Lukáš, který se také staral o své mladší sourozence. V červenci roku 2005 byly děti umístěny do Klokánku znovu, tentokrát na popud sociálních pracovníků. Důvodem bylo zanedbání péče ze strany rodičů. Michal nosil ještě ve třech letech plínky a stejně jako jeho sestra Tereza skoro vůbec nemluvil. Oba dva mají dodnes problém se verbálně vyjadřovat, šišljají, mnohá slova nevyslovují správně.

Současná situace v rodině je velmi složitá. U obou rodičů byla prokázána rozsáhlá trestná činnost. Otec byl již odsouzen a momentálně je ve vězení. Matka byla také odsouzena

za trestnou činnost, byl jí udělen vysoký trest odnětí svobody, momentálně však není známo, zda již výkon trestu nastoupila.

Matka děti dříve navštěvovala, brala si je také domů na propustku. Problém však byl, že často měnila adresu. Zájem matky o děti byl po vynesení rozsudku výrazně nižší. Důvodem, proč matka dříve jevila o děti větší zájem, mohla být také jistá kalkulace z její strany, jak dosáhnout nižšího trestu. V současnosti děti nenavštěvuje, ale je s nimi v telefonickém kontaktu, dětem volá několikrát týdně. Důvodem matčiny absence v návštěvách může být také nástup do vězení. Všichni sourozenci mají k matce velmi silný vztah, lze říci, že jsou v podstatě pod jejím vlivem. Manipuluje je proti jejich otci, který možná z tohoto důvodu není ani nebyl s dětmi v kontaktu po jejich umístění do Klokánku.

Petr, Tereza a Michal jsou v Klokánku již čtyři roky a v současnosti se pro ně hledá náhradní rodina. Petr ze začátku plakal, nechtěl souhlasit s tím, že by šel do nové rodiny. Bylo mu však vysvětleno, že mu kontakt s matkou i bratrem zůstane. Pro Petra je důležité hlavně vidat se se svým bratrem Lukášem.

3.1.1 Tereza Poláková

Tereza je osmiletá, blondatá na krátko ostříhaná holčička, výrazně hubená a na svůj věk celkem vysoká. Za dva roky se neuvěřitelně rychle vytáhla do výšky a již skoro o hlavu přerostla svého jedenáctiletého bratra Petra. Dříve nosila brýle, protože šilhala, nyní se jí oči j upravily a je bez brýlí. Tereza má velké modrozelené oči, kterými se však velmi zřídka podívá přímo do očí. Při rozhovoru s dospělým očima bloudí nebo uhýbá, je z ní cítit stud, často se také uchechtává a směje. Pokud je vyzvána k souvislejšímu či delšímu vyprávění, například, jak se měla ve škole nebo co dělala o víkendu, často neví, co říci nebo nechce mluvit. Pokud se však o něčem rozhoří, není jí příliš rozumět, protože výrazně šišlá a špatně vyslovuje slova. Ve svém projevu k okolí, hlavně dětem je spíše přátelská, je z ní však cítit odstup, co se týče vztahu k dospělým.

Tereze byla diagnostikována lehká mentální retardace. Právě dokončila první třídu v „Modré škole“ na Hájích, což je škola pro děti se speciálními potřebami. Na vysvědčení měla samé jedničky.

Když jsem Terezu před dvěma lety poznala, byla takové „zvírátko“. Na hodinách nebylo možné s ní navázat kontakt a to, jak verbální tak oční. Stěží se vyjadřovala, což bylo do značné míry způsobeno jejím verbálním deficitem. Tereza neuměla mluvit, velmi komolila

slova a výrazně šišlala. Byla naprosto závislá na svém bratrovi Petrovi. Ten za ni mluvil, rozhodoval a občas ji i podpořil. Často však jeho reakce na sestru měly ponižující až devalvující charakter. Bylo na něm vidět, že mu výrazná pozornost ze strany sestry není příliš příjemná.

Na počátku mé práce s dětmi nebylo jednoduché Terezu samostatně do programu zapojit. Vždy se nějak připojila k Petrovi, často napodobovala jeho chování, reakce, způsob mluvy a při práci ve dvojici chtěla být vždy s ním. Často také reagovala rebelsky, proti pravidlům či aktuálnímu programu, tak jak to viděla u svého bratra.

V průběhu dvou let jsem na svých dílnách pozorovala v Terezině chování určité změny. Nejvýraznější z nich byla, že se do určité míry odpoutala od svého bratra a navazovala vztahy s ostatními dětmi. Stále však jakoby jí chyběla vlastní identita. Neměla své vlastní názory a přání, ve svém chování i projevu se opíčila po ostatních dětech. Výraznější vztah si vytvořila k o dva roky starší, do značné míry autoritativní dívce Heleně, se kterou často tvořila jakousi koalici. Když jsem děti například vyzvala, ať si vyberou své oblíbené zvíře, nakreslí ho a popíše ostatním, nakreslila stejné, jako měla Helena. Nedokázala o něm však již nic říci.

Tereza velmi ráda kreslila. Jedním z mých úvodních rituálů bylo pozdravit se navzájem, děti měly pak říci, jak se mají a co přes týden dělaly. Často jsem je vyzvala, ať vše nakreslí, o obrázcích jsme si pak povídali. Tereza často nenakreslila pouze jeden, ale více obrázků, které mi pak ráda popisovala. Já jsem se tak o ní mohla dozvědět spoustu informací, které by mi čistě verbální formou nikdy nesdělila. Na obrázcích ji také velmi záleželo, vždy trvala na tom, že je chce dokreslit a nikdy neobkreslovala od ostatních dětí. Mohu dokonce říci, že v tuto chvíli byla Tereza sama sebou a zájem dospělých o její obrázky ji těšil.

Jiná situace nastala, když jsem jako úvod hodiny vybrala bubnování. Děti měly své pocity, to, jak se jim vede i pozdrav ostatním zabubnovat na bubny. Tereza se, když na ni přišla řada, stáhla, začala se uculovat, avšak zabubnovat nechtěla. Na závěr úvodního kolečka jsem Tereze znovu dala prostor, tentokrát za výrazné podpory ostatních dětí jednou či dvakrát bouchla do bubnu.

Jak jsem se již zmínila, během mé dvouleté spolupráce s Terezou došlo k výrazné proměně v její účasti na programu i samotném chování. Zatímco první rok byla spíše sama, stranou od ostatních dětí a jediný kontakt navazovala se svým bratrem, během druhého roku již byla schopna navázat bližší kontakt i s ostatními dětmi, především dívkami a od svého bratra se oddělila. Výrazná byla i změna v jejím chování. Pokud se první rok neúčastnila

programu, bylo to spíše z důvodu neschopnosti komunikovat či kooperovat, druhým rokem však tyto projevy vymizely, přetrvávaly pouze ve vztahu k dospělým. Novým prvkem v jejím chování však bylo zlobení, které často přecházelo do určitého rebelství. Na začátku hodiny, kdy bylo úvodní kolečko, a všichni měli sedět na polštářcích uprostřed místnosti, si například lehla do houpací sítě a odmítala přijít. Ležela v síti, houpala se, smála nebo uculovala či často se do sítě schovala úplně, takže jí nebal vidět hlava. Musela jsem ji důrazně vyzvat, aby se k nám připojila, často tak učinila, až když se k mým výzvám přidal její bratr Petr. Někdy v jejím chování byly prvky agresivity. Nevím, zda změna v jejím chování byla způsobena potřebou určité autonomie, kterou se snažila manifestovat svému okolí nebo pouze opakovala to, co viděla u ostatních dětí.

Při volném pohybu na hudbu se Tereza necítila dobře, bylo zřejmé, že neví, co má dělat a spíše opakuje, co dělají ostatní. Jiná situace nastala při pohybové hře, kdy bylo jasné zadání. Těchto her se aktivně účastnila a dávala najevo, že ji baví. Z tiché a plaché dívky se často stala dívka spontánní, která si užívala toho, že si může nahlas zakřičet nebo zadupat a často překvapila svou razantností. Muselo se však vždy jednat o kolektivní aktivitu, pokud byla nucena k jakémukoliv samostatnému projevu před ostatními, vždy se stáhla. Nevyhýbala se ani náročnějším fyzickým aktivitám, ke kterým patřily různé závody a kolektivní hry jako fotbal nebo hokej.

Tereza byla spíše submisivní dítě, většinou napodobovala to, co dělají ostatní. Neuměla navázat rovnocenný vztah se svými vrstevníky, kterými však nebyla výrazně odstrkována. Kolektivní pohybová hra byla pro Terezu příležitostí najít si v rámci skupiny rovnocennou roli a získat určitý status. Důležité pro Terezu bylo, že se musela podřídit pravidlům hry, která jsou nastavena pro všechny děti stejně. Hra byla také příležitost, jak navázat s Terezou individuální kontakt, ve kterém by se cítila bezpečně.

Návštěva Klokánku

Velmi výrazně se změnil můj pohled na Terezu po návštěvě Klokánku. Jak jsem již výše popsala, Terezu jsem vnímala jako výrazně submisivní dívku, bez vlastní identity, která má velmi nedůvěřivý vztah k dospělým a je pro ni problém se verbálně vyjadřovat. Na mých hodinách se výrazně projevoval její závislý vztah k bratru Petrovi, který se sice ke konci druhého roku zmínil, přesto bylo patrné, že stále existuje.

Tereza bydlí na bytě se starším bratrem Petrem a o dva roky mladším bratrem Michalem. Dalším spolubydlícím je Simona, čtyřletá, velmi opožděná dívka, u které se výrazně projevují následky citové deprivace a to tím, že má tendenci se upínat na všechny dospělé, kteří s ní přijdou do kontaktu. Nikdo z dětí nemá samostatný pokoj. Bydlí v místnosti, která je skříněmi rozdělena na dvě části. V jedné mají své postele Tereza se Simonou, ve druhé místnosti Petr s Michalem. Vztah Terezy a Simony není kamarádský. Tereza má tendenci Simonu spíše šikanovat, nechce například, aby si Simona sedala na její postel, nepůjčuje jí své hračky a s ní celkově příliš nekomunikuje. V podstatě to ale není příliš překvapující, protože Simona není pro Terezu adekvátní partnerkou na hraní.

Na první pohled byl výrazně těsný vztah mezi Petrem a Michalem, kteří si hráli hlavně spolu. Tereza byla vystrčena na okraj, žádný z bratrů ji nevyzval, aby se k jejich hře přidala. Dle informací tety ji využívají spíše jako služku, když něco potřebují. Jejich sourozenecký vztah se však projevuje v případě, že by chtěl někdo s dětmi Tereze ublížit, to se jí Petr vždy zastane.

Velmi mě překvapilo, že na mě Tereza po mém příchodu do Klokánku kladně reagovala, o kontakt se mnou velmi stála. Klidně si se mnou povídala, hrála „Člověče nezlob se“ a venku, když jsme hráli na schovávanou, se ode mě doslova nehnula. Překvapila mě její bystrost, s jakou se učila pravidla různých her, které jsme spolu hrály. Dovolím si zde proto tvrdit, její diagnóza lehké mentální retardace je spíše důsledkem výrazného zanedbání v raném dětství než projevem opravdových intelektových schopností. Terezu jsem při individuálním kontaktu vnímala jako celkem chytré a bystré dítě. Její teta ji hodnotí jako přátelskou, bezkonfliktní a pečující. Při mé návštěvě Klokánku bylo v bytě přítomno i tříměsíční miminko, které měla teta na starosti. Tereza projevovala o miminko velký zájem, brala ho do náruče a seděla u jeho kočárku, miminko pohlídala.

Nejdůležitější osobou je v životě Terezy stále její matka, která má na ni velký vliv. Při mé návštěvě Klokánku dětem zrovna volala, a byla to právě Tereza, která projevila největší radost a nejvýrazněji na tento telefonát reagovala.

Tereza se výrazně jinak projevovala na mé pohybové dílně než ve svém přirozeném prostředí Klokánku. Myslím, že je pro ni velmi těžké překonat vliv těžkého zanedbání v raném dětství, který se projevuje hlavně ve verbálním projevu a navazování rovnocenného vztahu s vrstevníky.

Dle mého názoru by Tereze prospěla intenzivní spolupráce s dospělým, který by jí pomohl dohnat mezery ve vědomostech, dovednostech i vztazích a rozvinul intelekt, který Tereza nemá nízký, ale spíše totálně zanedbaný. Díky návštěvě Klokánku jsem také pochopila Terezinu fascinaci Petrem. Pohybová dílna je jediné místo, kde je s ním sama bez svého druhého bratra Michala, se kterým si Petr v Klokánku výhradně hraje. Tereza se snaží jakýmkoliv způsobem upoutat bratrovu pozornost, protože ta jinak výhradně patří Michalovi.

3.1.2 Petr Polák

Petr je dvanáctiletý chlapec, subtilní, menší postavy, který na svůj věk vypadá spíše mladší. Je nadaný na atletiku, v atletické soutěži na 60 metrů v běhu se umístil na 3. místě. Rád a dobře hraje fotbal. Petr má přehled o spoustě věcí, rád čte, zajímá se o vesmír a různé záhady. Školní výsledky má však spíše průměrné, momentálně dokončil čtvrtou třídu a na vysvědčení měl čtyřku z matematiky a trojku z češtiny, jinak samé jedničky a nějakou tu dvojku.

Na počátku našeho setkávání na pohybových dílnách, na mě působil Petr spíše plaše až podezřivě. Jako by si mne potřeboval nejdříve otestovat, než se mnou naváže nějaký vztah. Mohu říci, že během dvou let naší spolupráce se mezi námi vytvořil hezký vztah. Petr na dospělé celkově reaguje velmi citlivě, což potvrzuje i fakt, že například některé tety má ve výrazné oblibě a některé nemá rád vůbec. To jaká teta se o něj momentálně starala, mělo také vliv na jeho chování na skupině. Pokud měl například svoji nejoblíbenější tetu, dával to najevo jak verbálně, tak to bylo to patrné i na jeho celkovém chování. Měl dobrou náladu, byl spolupracující, neměl potřebu na sebe upozorňovat. V případě, že se o něj starala některá z neoblíbených tet, řekl to prostě nahlas a i z jeho chování bylo patrné, že má špatnou náladu, do programu se nezapojoval, atd. Jednou jsem si povídala s jednou z jeho nejoblíbenějších tet, a bylo hned jasné, proč jí také je: mluvila o Petrovi velmi pěkně, měla o něj zájem, trávila s ním čas i mimo Klokánek, prostě ho má ráda.

Od počátku měl Petr tendenci vyhraňovat se vůči ostatním dětem, s nikým nenavazoval blízké vztahy, až na svou sestru Terezu. Vztah k ní byl však dán spíše sourozenecky, než že by jinak vyhledával její blízkost. Ve skupině byl spíše samotář, s tendencí reagovat přímo na dospělé, upozorňoval na sebe jak fyzicky tak verbálně. Často se na začátku hodiny, kdy jsme se vítali v kolečku, někam schoval a já jsem ho musela vyzvat,

aby si sedl mezi nás. V počátcích jsem ho musela vyzývat důrazněji, měl tendenci se se mnou dohadovat, postupem času uposlechl již první výzvy či stačil pohled.

Jeho verbální upozorňování mělo následný charakter: často mluvil nahlas a používal hlavně nevhodná slova, jeho projev však nebyl vysloveně vulgární. Na ostatní děti měl tendenci verbálně útočit, ovšem formou takovou, že je spíše shazoval, než že by na ně slovně agresivně útočil. Jeho chování charakterizuje slovo „poťouchlý“, nikdy na ostatní děti fyzicky nezaútočil. Postupně si Petr nacházel různé příležitosti, jak svou vnitřní agresi prostřednictvím pohybu dostat ven. Při volném pohybu se často změnil v bojovníka, který bojuje s neviditelným nepřítelem. Petr byl velmi soutěživý, a jakýkoliv závod pro něj znamenal příležitost, jak smysluplným způsobem transformovat svůj hněv či agresi navenek.

Petrovi vyhovovaly hlavně aktivity, které byly výkonově zaměřené. Velmi nejistý se cítil při programu, který nebyl strukturovaný, či ve kterém musel něco předvádět před ostatními dětmi. Takový program ho vysloveně nebavil. Vyhovoval mu program s jasným cílem, orientovaný pohybově. Bavil ho fotbal nebo hokej a soutěže zaměřené na rychlost a různé pohybové dovednosti, jako jsou skoky do dálky, výšky, běh pozadu atd. Měl rád také zážitkové programy jako chůze po slepu, vytvoření dráhy, ve které musel překonávat různé překážky. Vzhledem k tomu, že byl Petr spíše samotářské dítě, znamenala pro něj hra možnost, jak být v kontaktu s ostatními dětmi a zároveň mu zaručovala určitý status a postavení. Mohl také uplatnit svoji soutěživost. Hra má svá pravidla, kterým musel Petr přizpůsobit způsob chování a celkovou komunikaci s ostatními dětmi. Hra má jasné hranice, které Petra chránily před přílišnou blízkostí ostatních dětí. Hra s přesnými pravidly byla pro Petra bezpečná také v tom smyslu, že mohl některé situace předvídat.

Petr se měl tendenci do programu zapojovat pouze, když ho bavil. Již předem jsem mohla odhadnout, co ho zaujme a záměrně pak takovou hru do programu zařadit. V průběhu času se Petr začal účastnit celého programu, rozdíl byl ve větším či menším nadšení, které dával najevo. Když jsem například pustila dětem hudbu a řekla jim: „Pohybujte se nyní prostorem, jak máte chuť“, mnohé děti mého pokynu s nadšením využily. Pro Petra to však příliš velká zábava nebyla, avšak již během druhého roku vydržel zůstat s dětmi a „svým způsobem“ se pohyboval po místnosti.

Petr se také nerad účastnil her, ve kterých musel něco před ostatními předvádět. Důvodem bylo jeho nízké sebevědomí. Stalo se mi několikrát, že mi sám řekl, že „to“ nechce dělat, protože se stydí. V jiném případě mě zase odvedl dále od ostatních dětí, kde mě zadaný úkol předvedl. Petr se cítil dobře při hrách s jasným cílem a pravidly.

Nejoblíbenější částí hodiny byl pro Petra po dlouhou dobu konec hodiny, kdy jsem na deset až patnáct minut dala dětem volný čas. Petr si postavil domeček, do kterého se před ostatními dětmi zavřel a četl si knížku. Zajímali ho různé historické knihy o Egyptu, Řecku nebo objevení Ameriky a knihy dokumentující různá válečná tažení. Byl rád, když se u něj někdo z dospělých zastavil a o knihách si s ním povídal. Posledního půl roku však došlo ke změně, Petr upustil od svého stavění domu a uzavíráni se v něm před ostatními dětmi. V době volna si lehl s knížkou na postel, která je sice trochu stranou, přesto však měl Petr přehled, co se v místnosti děje.

Petr si také velmi oblíbil relaxaci, někdy si o ni i sám požádal. Relaxace měla následující formu: zadala jsem dětem, aby si lehly na zem a staly se hadrovými panáčky. To znamená, aby uvolnily své ruce, nohy a hlavu tak, že budou „jako hadrové“. Obešla jsem pak s asistentkou dětí a vždy trochu zatřásla jejich rukama, nohama a pak opatrně vzala do rukou i hlavu, abych zjistila, jak mají uvolněné tělo. Tato relaxace byla oblíbená u všech dětí. Petr ji měl rád myslím také proto, že mu byl příjemný dotyk.

Návštěva Klokánku

Má návštěva Klokánku výrazně nezměnila můj pohled na Petra, který se ve svém domácím prostředí neprojevoval výrazně jinak než na mé pohybové dílně. Při mém příchodu projevil Petr radost, že mě vidí, ukázal mi svůj pokoj a skříňku plnou časopisů a komiksů. Hned si také chtěl se mnou hrát. Spolu s jeho bratrem Michalem jsme si zahráli karetní hru, ve které byl Tomáš spíše průměrný. Naopak jeho mladší bratr vynikal svou bystrostí, Petrovi však to, že nevyhrál, příliš nevadilo.

Hned na počátku bylo zřejmé, že mají s bratrem velmi blízký vztah. Petr působil klidně, nějak na sebe neupozorňoval, jak to má ve zvyku na mé pohybové dílně. Možná to bylo způsobeno tím, že o jeho pozornost neustále usiloval jeho bratr Michal. Petrovi to nevadilo a vždy se mu věnoval. Za celý den se od sebe v podstatě nehnuli, buď si hráli spolu, nebo se k nim ještě přidal některý z chlapců z jiného bytu. Petr se s Michalem často pošťuchovaly, hráli si na rytíře, kteří spolu bojují, nikdy to však nepřekročilo hranici hry, nestalo se, aby se nezačali prát doopravdy.

Další, velmi důležitou osobou je pro Petra bratr Lukáš, dokonce mi ukázal fotografii, na které jsou spolu ještě s matkou. Lukáš je pro Petra asi největší autoritou, je zřejmé, že stále řeší jeho odchod z Klokánku. Důvody jsou Petrovi známy, on má ale tendenci si svého bratra

idealizovat. Podle informací tety, byl odchod Lukáše pro Petra velkou ranou, měl snahu svého bratra ochránit a vinu svaloval na sociální pracovníky.

Při mé návštěvě Klokánku se o děti starala teta, kterou měl Petr rád a také jí to dával najevo, například tím, že ji respektoval. Neměl problém poslouchat její instrukce, zároveň jí však otevřeně říkal své názory i přání.

Mým názorem je, že pro Petra je velmi důležitá autorita. Potřebuje mít někoho, ke komu si může vytvořit rovnocenný vztah založený na důvěře. Vzhledem k prostředí, ve kterém vyrůstal, nemá příliš velké sebevědomí, a proto má tendenci na sebe upozorňovat, je také trochu zvyklý být středem pozornosti. Je velmi důležité jakou formou dospělí s Petrem mluví, pokud je v ní zřejmý respekt, je možné s Petrem velmi dobře pracovat.

3.1.3 Michal Polák

Michal je velmi subtilní chlapec, který absolutně nevydrží v klidu. Neúčastnil se mých tanečně-pohybových dílen, patřil do skupiny mladších dětí, kterou vedl jiný terapeut. Tuto skupinu jsem měla několikrát možnost vést jako náhradní terapeut. Na těchto hodinách, patřil Michal k hyperaktivním dětem, které jsem neustále musela sledovat a vyzývat, aby se účastnily programu. Měl tendenci dělat si, co chtěl a často také ostatní děti různě pošťuchoval. Neustále jsem se k němu musela individuálně vztahovat, dávat mu hranice a celkově s ním být v osobním kontaktu, což však nebylo vůbec jednoduché a v rámci práce s celou skupinou ani možné.

Michal zadané instrukce vyplňoval jen chvíli a pak někam odběhl. Pokud ho však činnost opravdu zaujala, nechal se jí pohltit. Bavily ho hlavně hry akční a pohybové. Velkým problémem však pro něj byla pravidla, kdy jsem musela dohlížet nad tím, aby je dodržoval. Michala jsem vnímala jako spíše konfliktní dítě, kdy v rámci kolektivních pohybových her docházelo z jeho strany neustále k nějakým kolizím. Vhodné byly hry s jasnými hranicemi a pravidly, kdy bylo jasné, čemu se musí Michal podřídit, co se od něj očekává. Hra byla pro Michala vhodným nácvikem sociální interakce, která však stála terapeuta spoustu energie. Potřeboval stále vedení a dohled, protože ho stále upoutávaly nové a nové věci, měl tendenci unikát z programu. Pohyb a hru bylo potřeba stále strukturovat a program vždy asi po 5 minutách změnit.

Návštěva Klokánku

Jak jsem již napsala, na první pohled byla patrná Michalova úzká vazba na Tomáše, neustále spolu byli v kontaktu, hráli si nebo se z legrace prali. Jednou se dokonce Michal rozplakal, protože na základě nějaké impulsu z Petrovy strany, si myslel, že ho jeho bratr nemá rád. Ten ho hned začal utěšovat, že to není pravda, Michal jakoby to však neslyšel. Tendence Michala propukat v pláč však byla zřejmá, impulsem mohly být jakékoliv třeba i zdánlivé útoky ostatních dětí psychického i fyzického charakteru. Když jsme hráli fotbal, stačilo lehké strčení či kopnutí, které je v rámci této hry normou. Odmítnutí či slovní útok, kterého jsem si ani nevšimla, bylo pro Michala impulsem, jak dát najevo svůj hněv, který často přecházel do pláče. Petr byl vždy ten, kdo situaci řešil a za svého bratra se postavil.

Celkově byl Michal velmi hyperaktivní, když jsem přišla do bytu, neustále skákal na gauči a metal salta. Překvapil mě svou bystrostí, s jakou hrál karetní hry. Michal byl ten, kdo nad všemi vždy spolehlivě vyhrál, i když musím podotknout, že si nejsem zcela jistá jeho poctivostí.

V kontaktu s dospělým se velmi podobal své sestře Tereze. Nedokázal se přímo podívat do očí a dělalo mu problém říci přímou větu, často svá přání jakoby vzkazoval přes Petra. Velmi zřetelně dokázal dát najevo, co chce nebo nechce, co se mu líbí, či co je mu „proti srsti“. Do určité míry si v podstatě dělal, co chtěl a co ho bavilo. Dokázal však dodržovat pravidla, když viděl, že za to něco dostane nebo, že to má nějaký smysl a hlavně, když je dodržoval i jeho bratr Petr.

Michala vnímám jako hyperaktivního a velmi bystrého chlapec se sklonem manipulovat své okolí. Jeho největší autoritou je bratr Petr, k dospělým má Michal spíše ambivalentní vztah, potřebuje dostatek času, aby k nim získal důvěru. Motoricky je celkem nadaný, potřebuje však jasné a individuální vedení, v kolektivních činnostech je spíše konfliktní.

3.2 *Simona*

Simona je sedmiletá holčička, která vzhledově vypadá na svůj věk, je subtilní postavy s delšími, blondatými vlasy. V Klokánku je spolu se svojí sestrou Veronikou, které je šest let. Pocházejí z velmi narušených rodinných vztahů. Rodiče Simony jsou rozvedeni. V okamžiku, kdy matka přestala zvládat péči o ně, přivezla děti do Klokánku. Matka užívá

drogy, v současnosti není motivovaná k léčbě či abstinenci. Utekla před násilnickým manželem a přišla tak o byt. Útočiště našla v azylovém bydlení, kde také dostala kontakt na zařízení Klokánek. Matka své děti v Klokánku navštěvuje, často se však vymlouvá na nemoc. Nepřijde, jak slíbí nebo je to pozdě či dokonce vůbec. Obě holčičky svoji matku velice milují a její absenci těžce snáší.

Otec je charakterizován jako násilník a tyran, který často používá manipulaci. Obě holčičky o něm dříve nechtěly ani slyšet, protože bil je i matku, odmítaly také telefonický kontakt s ním. Podle informací otec nebral drogy, k násilí z jeho strany často docházelo z důvodu matčina brání drog, kdy k jejich nákupu používala peníze určené na domácnost a školku. Otec měl velmi dlouho zakázaný styk se svými dcerami z důvodu násilí. Děti neměly povoleny také návštěvy rodičů ze strany otce, protože tam otec bydlel. Po určité době dostal otec povolení své dcery v Klokánku navštěvovat, všichni také začali docházet na rodinnou terapii. Vzájemný vztah se v současnosti velmi zlepšil. Otec nyní bydlí sám a soud povolil návštěvy dcer. Teta mluvila i tom, že si otec své dcery vzal na výlet pod stan a ony se do Klokánku vrátily nadšené.

Dle informací ze strany Klokánku, má Simona tendence přebírat manipulativní vzorce chování po otci, k rodičům ambivalentní vztah, k otci až negativní. Byla zde velká rivalita s její sestrou Veronikou, která přecházela až do aktivní agrese. Pro děti byl příchod do Klokánku velmi těžký, měly problémy s adaptací, hlavně Veronice trvalo nejméně půl roku než si na nové prostředí zvykla. V současné době však již obě dívky nejsou v zařízení Klokánek, byly soudně svěřeny do péče prarodičů ze strany otce.

Teta, která se o Simona starala, ji hodnotila jako přizpůsobivější a ve svém chování snaživější než byla její Veronika. Mluvila o tom, že se Simonou měly hezký vztah, Simona byla bezkonfliktní, takový mazel.

Simona byla na svých tanečně - pohybových dílnách vždy spolupracující. Bavily ji pohybové aktivity. Vyhovoval jí spíše nestrukturovaný program, například volný pohyb na hudbu. Velmi ráda jen tak tančila se šátkem a různě si hopsala a skákala. Při výkonově zaměřených programech, jako byly různé závody v běhu, skoku, atd. spíše zaostávala za ostatními, protože nebyla příliš pohybově a fyzicky disponovaná. Její motivací však nebylo vyhrát, pohybové aktivity jí bavily samy o sobě a to, že nikdy nebyla mezi nejlepšími, jí vůbec nevadilo. Stejně tak se vždy ponořila do arteterapeutických činností, jako bylo kreslení, bubnování, pantomima nebo hraní divadla. Simona měla svůj vlastní svět, do kterého ráda utíkala. Jakákoliv hra a možnost pohybu pomohly Simoně odreagovat se od denních starostí a

hlavně traumatu odloučení od své matky, které před relativně krátkým časem prožila. Simona do hry promítala své strachy a úzkosti. V tomto smyslu měla hra pro Simonu velký léčebný potenciál.

Ve skupině neměla Simona příliš mnoho kamarádů nebo kamarádek. Byla spíše osamělá a někdy bylo zřejmé, že ji ostatní, hlavně dívky odstrkují. Často pak byla velmi lítostivá, sedla si někam do kouta, aby byla stranou od ostatních a začala plakat. Když jsem k ní přišla, abych ji utěšila, stěžovala si, že se jí stýská po mamince.

Pro Simonu bylo vždy těžké se v rámci skupiny prosadit. Hra byla pro Simonu příležitostí, jak s jiným dítětem navázat vztah. Kolektivní, řízená hra pak byla pro Simonu možnost, jak získat rovnocenné postavení mezi ostatními dětmi, zapojit se do skupinového dění, které by pro Simonu bylo jinak nepřístupné.

Simona však nebyla vysloveně samotářské dítě. Vždy měla snahu si k sobě někoho najít. Více se však kamarádila s chlapci, měla tendence si je majetnický přivlastnit. Její oblíbenou činností bylo postavit si na konci hodiny domeček. Touto činností byla velmi zaujata a velmi nelibě nesla, když jí někdo vyrušil.

Diskuse

Nyní bych chtěla zhodnotit jak svoji diplomovou práci, tak celkovou práci s dětmi a kriticky nahlédnout, co by šlo udělat lépe či jinak. Přínos své diplomové práce vidím hlavně v jejím praktickém základě. Veškeré metody, které v ní popisuji, zároveň používám v praxi. Mohu tak ihned pozorovat jejich účinek, a to i v průběhu času nebo v různých kontextech. Zde se však dostávám k prvnímu úskalí.

Skupinu dětí jsem terapeuticky vedla sama, měla jsem k dispozici asistentku, která mi pouze pomáhala zapojovat děti do programu. Pokud má být proces terapeutický a zároveň sloužit k ověřování metod, je zapotřebí dvou terapeutů. Psychoterapeutická práce formou pohybu a hry je postavena na přímém terapeutickém kontaktu s dítětem či skupinou dětí. Osobně jsem byla vždy v roli terapeuta, který byl plně ponořen do organizace hodiny a provázení dětí. K přesnému popisu reakcí dětí na hodinu i analýze jejich specifického chování bych potřebovala pomoci terapeuta, který by se mnou při vedení dětí spolupracoval. V rámci intervize by pak bylo možné dojít k celkovému pojmenování procesu a dosažených změn kvality chování pomocí použitých metod. Další možností by byla přítomnost asistenta, který by se neúčastnil programu. Jeho úkolem by bylo veškeré chování dětí a účinky použitých metod v průběhu hodiny zaznamenávat a vyhodnocovat.

Vzhledem k různorodosti skupiny bylo často nutné reagovat na aktuální potřeby dětí, což bylo často příčinou, že jsem změnila předem přichystaný program nebo se intenzivněji věnovala jednomu dítěti. Zde se dostávám k dalšímu problému, se kterým jsem se v rámci své psychoterapeutické práce potýkala. Chyběl mi totiž dostatek informací, týkající se aktuální životní situace dětí i jejich minulého života. Nevěděla jsem například, jestli důvodem výrazného chování dítěte je to, že se ho vzdala jeho matka nebo se pohádal se spolužákem ve škole a je na něj stále naštvaný. Na obě situace může dítě reagovat stejným způsobem chování, které však vyžaduje jiný přístup ze strany terapeuta.

Na závěr této diskuse bych ráda poznamenala: na základě celkového vývoje dětské skupiny, se kterou jsem pracovala, reakcí dětí a změn v jejich chování v průběhu času, jsem došla k výsledku, že můj přístup k dětem a metody na ně uplatňované byly pro děti celkovým přínosem.

Své uplatnění by psychoterapeutická práce s dětmi formou pohybu a hry našla v ústavních zařízeních a diagnostických ústavech. Zde by pak bylo vhodné rozšíření mé práce v praktické části o přesné návody programů, praktické rady, jak se zachovat v konkrétních situacích, které se při hodinách nastanou, jaké vhodné techniky použít.

Závěr

Inspirací k napsání této diplomové práce byla moje dvouletá práce s dětmi ze zařízení Fondu ohrožených dětí Klokánek v rámci tanečně-pohybových dílen. Záměrem diplomové práce bylo celostně nahlédnout problematiku těchto dětí a nalézt nejvhodnější způsob práce s nimi. Při koncepci dílen jsem brala v úvahu jak životní historii těchto dětí, tak jejich aktuální potřeby. Vycházela jsem z předpokladu, že pohyb a hra má kladný vliv na dětskou psychiku.

Práci jsem rozdělila na dvě části. V **teoretické** části jsem se zabývala psychomotorickým vývojem dítěte, při kterém je možnost volného pohybu nezbytnou nutností. Podrobně jsem specifikovala dětskou skupinovou psychoterapii. V této části jsem se po teoretické stránce věnovala pohybu, tanci a hře. Jsou popisovány cíle a možnosti při využití těchto činností jako psychoterapeutické metody. Snažila jsem se podrobně nahlédnout problematiku týraných a zanedbávaných dětí.

V **praktické části** jsem charakterizovala zařízení a cílovou skupinu, se kterou jsem dva roky pracovala jako tanečně – pohybový terapeut. Mojí snahou bylo nalézt účinné metody pro práci s touto skupinou.

Pro moji terapeutickou práci byla důležitá souvislost mezi projevy dětí a tím, čím si v životě prošly, protože pak jsem mohla jít ke kořenu problému. Všechny děti v mé skupině se projevovaly specifickým způsobem, na který jsem vždy brala ohled. Bylo pro mě důležité pochopit, proč se tak chovají a ne je za jejich chování hodnotit či ho dokonce měnit tak, aby odpovídalo společenské normě.

V **konkrétním popisu mé praktické zkušenosti** jsem zaměřila pozornost na samotnou práci s dětmi, popisuji metodologické postupy, strukturu a cíle hodiny. Praktická část obsahuje také **kazuistiky** dětí, které jsem měla na skupině.

Můj poznatek je, že pohyb a hra mají na psychiku pozitivní účinek. Vzhledem ke specifčnosti skupiny je však velmi důležitý správný výběr hry i způsobu pohybu. Nejvhodnější byly pohybové hry s jasnými hranicemi a přesnými pravidly. Možné jsou i zážitkové hry, musí být však jasný cíl. Program je důležité strukturovat. Při volném pohybu se děti často cítily ztracené, nevěděly, co mají dělat a začaly se nudit.

Děti si v rámci skupiny nedokázaly naslouchat a věnovat si vzájemnou pozornost, mnohé z nich se styděly. Z toho důvodu jsem vnímala jako nevhodné hry, při kterých chyběla

dynamika, děti musely sedět delší dobu v klidu či měly za úkol před ostatními něco předvádět. Vzhledem k tomu, že naslouchat jeden druhému je pro život důležité, jako nácvik sloužilo pro děti úvodní kolečko, ve kterém vyprávěly o sobě, jak se mají. Do programu jsem také zařadila několik technik, z tanečně pohybové terapie, kdy děti opakovaly pohyb druhého či určovaly rytmus bubnování.

Děti ze zařízení FOD Klokánek neměly rozvinutou fantazii tak, jak bych předpokládala. Jejich fantazie byla do značné míry ovlivněna televizními seriály a filmy. Neorientovaly se například v klasických pohádkových postavách, jeden chlapec například nevěděl, kdo je to vodník, jiná dívka nevěděla, jak by zahrála vílu. Nejbezpečnější a také oblíbenou hrou zaměřenou na představivost bylo vtělení se do zvířecích postav.

Kolektivní hra je pro děti vhodným způsob, jak se začlenit do skupiny. Získají svůj status, roli a mohou se dostat do interakcí s dětmi, se kterými by si jinak vůbec nehrály. Všechny děti musí své chování podřídit pravidlům hry a na povrch tak vyjde chování, které je nepřiměřené či dokonce nepřipustné. Může však být jasné pojmenováno a korigováno. Při dynamických skupinových hrách vzniká velmi nabitá atmosféra, která dětem vždy dodá dobrou náladu.

Mnohé děti, které vykazují známky agresivního chování, si samy vybírají pohyb jako prostředek k vyjádření svého napětí či hněvu navenek. Zde může nastat problém v rámci skupiny tak, aby jejich projev nenarušoval celkový program skupiny. Důležitý je výběr vhodných technik a zajistit to, aby výraznější projevy některých dětí negativním způsobem nezasahovaly do prožívání dětí ostatních. Například jednoduchá instrukce: „Přejděte místnost, jak nejhlasitěji dovedete“, nemusí být všemi dětmi přijata zcela pozitivně. Mým cílem při této aktivitě je, aby děti mohly vyjádřit veškeré své vnitřní napětí, hněv, mohly se odreagovat, dovolit si zakřičet. Některé děti však mohou dostat strach, velký hluk je pro ně ohrožující, může v nich vyvolat nepříjemné vzpomínky. Úkolem terapeuta je, aby veškeré dění na skupině vnímal a zajistil všem dětem pocit bezpečí v rámci skupiny.

Zde se dostávám k nejdůležitější podmínce úspěšné terapie, a to je fungující vztah mezi terapeutem a klientem. Při mé práci s dětmi jsem vnímala náš vztah jako základní kámen celé další práce. Mnoho dětí na mě ze začátku reagovalo velmi citlivě, nebylo jednoduché navázat s nimi kontakt a zapojit je do programu. Postupně se mi však myslím vždy podařilo získat jejich důvěru a zároveň mít přirozenou autoritu, bez které se při práci s dětskou skupinou neobejdu.

Psychoterapeutická práce s dětskou skupinou formou pohybu a hry se u dětí týraných, zneužívaných a zanedbávaných ukázala jako velmi vhodná a účinná metoda terapie i jejich celkového rozvoje.

Bibliografie

1. BRUCHOVÁ HILDE, *Základy psychoterapie*. Přeložili Štěpán a Zuzana Kovaříkovi. Praha: Triton, 1997. 123 s. ISBN 80-85875-45-4
2. ČÍŽKOVÁ, KLÁRA. *Tanečně – pohybová terapie*. Praha: TRITON, 2005. 119s. ISBN 80-7254-547-7
3. ERKERT ANDREA. *Hry pro usměrňování agresivity*. Praha: Portál, 2004. 96s. ISBN 80-7178-938-0
4. GELDARD KATHRYN, GELDARD DAVID. *Dětská psychoterapie a poradenství*. Přel. Jiří Foltýn. Praha: Portál, 2008. 336s. ISBN 978-80-7367-476-2
5. CHRISTINE GRÄFFOVÁ . *Koncentrativní pohybová terapie*. Boskovice: Albert, 1999. 172 s. ISBN 80-85834-63-4
6. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. 776s. ISBN 80-7178-303-X
7. HÁTLOVÁ, BĚLA. *Kinezioterapie*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. 167 s. ISBN 80-246-0719-0
8. HERMANOVÁ SABINE. *Psychomotorické hry*. Praha: Portál, 1994. 95s. ISBN 80-7178-018-9
9. CHODOROWOVÁ, JOAN. *Taneční terapie a hlubinná psychologie*. Přel. Lucie Bednářová. Praha: TRITON, 2006. 203 s. ISBN: 80-7254-554-X

10. JEBAVÁ, JANA. *Kapitoly z dějin tance a možnosti terapie*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 807184 6201
11. KRATOCHVÍL, STANISLAV. *Základy psychoterapie*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2002. 392s. ISBN 80-7178-657-8
12. KRATOCHVÍL, STANISLAV. *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén, 1995. 326s. ISBN 80-85824-20-5
13. KREJČÍŘOVÁ, DANA. *Děti ohrožené prostředím*. In Svoboda a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1995. 398s. ISBN 80-7169-168-2
14. KREJČÍŘOVÁ, DANA. *Sociální vztahy, adaptace, deprivace*. In Svoboda, M. (ed.), Vágnerová, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. 792s. ISBN 80-7178-545-8
15. KUČERA, MIROSLAV, aj. *Pohyb v prevenci a terapii*. Praha: Karolinum, 1996. 196 s. ISBN 80- 7184-042-4
16. LANGMEIER, JOSEF; MATĚJČEK, ZDENĚK. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicentrum, 1974. 397 s. ISBN 08-049-74
17. LANYADOOVÁ, MONICA; HORNEYVÁ ANN. *Psychoterapie dětí a dospívajících – psychoterapeutický přístup*. Přel. Lucie Lucká. Praha: TRITON, 2005. 681 s. ISBN 80-7254-568-X
18. LIEBEMANN, MARIAN. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Přeložila Johana Elisová. Praha: Portál, 2005. 280 s. ISBN 80-7178-864-3
19. MÁDROVÁ EVA. *Zkuste být dítětem*. Praha: Portál, 1998. 120 s. ISBN 80-7178-229-7

20. MEEKUMS, BOINE. *Dance movement therapy: a creative psychotherapeutic approach*. London: Sage Publications, 2002. 130s. ISBN 0-7619-5767-7
21. OAKLANDER, VIOLET. *Třinácté komnaty dětské duše*. Přel. Jiří Štěpo. Dobříš: Drvoštěp, 2003. 261 s. ISBN 80-903306-0-6
22. PAYNEOVÁ, HELEN. *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Přel. Lenka Staňková. Praha: Portál, 1999. 239 s. ISBN 80-7178-213-0
23. PAYNE, HELEN (ed.). *Dance Movement Therapy: theory and practice*. London: Tavistock/Routledge, 1992. 277 s. ISBN 0-415-05659-4
24. REIDOVÁ, SUSAN. *Skupinová psychoterapie jako útvar: skupinová psychoterapie s dětmi a dospívajícími*. In Horneyová Ann, Lanyadoová Monica (ed.). *Psychoterapie dětí a dospívajících – psychoterapeutický přístup*. Přel. Lucie Lucká. Praha: TRITON, 2005. 681 s. ISBN 80-7254-568-X
25. RYCROFT, CHARLES. *Kritický slovník psychoanalýzy*. Přeložila Petra Votýpková. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1993. 156 s. ISBN 80-901601-1-5
26. SULLIVAN, MOLLY. *Feeling Strong, Feeling Free: Movement Exploration for Young Children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1982. 167 s. ISBN-0-912674-82-2
27. SHAPIRO, LAWRENCE E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Přeložila: Hana Kašparová. Praha: Portál, 1997. 272. ISBN 80-7178-238-6
28. ŠICKOVÁ – FABRICI, JAROSLAVA. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-616-0
29. ŠIMANOVSKÝ ZDENĚK. *Hry pro zvládnání agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-689-6

30. VAVRDA, VLADIMÍR. *Psychoterapie úzkosti a strachu z hlediska psychoanalytické psychoterapie*. In VYMĚTAL, J., *aj.* Speciální psychoterapie. Praha: Grada Publishing, 2007. 396s. ISBN 978-80-247-1315-1
31. VYMĚTAL, JAN. *Ontogeneze úzkosti a strachu*. In VYMĚTAL, J., *aj.* Speciální psychoterapie. Praha: Grada Publishing, 2007. 396s. ISBN 978-80-247-1315-1

elektronické zdroje:

<http://www.vhled-samovka.cz/>

<http://www.fod.cz/klokanek.htm>

Příloha

Příloha obsahuje detailní popis práce s dětskou skupinou ze zařízení FOD Klokánek. Jedná se ukázkou programu a reakce dětí na program. Sdělují také témata, kterých se hodina týkala a na co bylo vhodné se při další hodině zaměřit. Vybrala jsem si dvě různé skupiny dětí, které měly stejné zadání. Je tak možné sledovat úplně jiné reakce na stejné téma. U druhé skupiny připojuji také popis následující hodiny, takže je možné sledovat určitý vývoj.

Skupina č. 1

1. Plán a struktura programu

- **Rozcvičení**

Chůze po prostoru, přejít v běh, přidat skoky do dálky, do výšky. Začít na pokyn zpomalovat, zrychlovat nebo se náhle zastavit a proměnit se v „živou sochu“, chůze pozadu - dávat dětem pokyny ke změnám, aby si mohly hrát, dynamikou pohybu.

- **Aktivní imaginace**

Dětem povím následující příběh, který je zároveň pokynem ke hře:
Každý si najde „své místočko“, které se mu líbí a kde chce být. Na svém místěčku si postavte malý domeček, takový, abyste v něm cítili pohodlně a zabydlete se v něm. Vyberte zvířátko, které máte rádi nebo, které se vám líbí, a představte si, že jste tím zvířátkem a vybrané místočko je doupě nebo domeček toho zvířátka. Představte si, jaké to je, být tím zvířátkem, jak se zvířátko hýbe, jaké vydává zvuky, vžijte se do představy „být v kůži“ zvířátka. Po chvíli se můžete začít vydávat do prostoru, ale pořád jste tím zvířátkem. Potkáváte ostatní zvířátka a můžete s nimi mluvit, avšak pouze zvířecí řečí. Můžete se podívat i k místočkům ostatních zvířátek, ale neničíte je. Nakonec se vydejte zase zpět do svého domečku, tam se zase uvelebite a vraťte se zpět do lidské podoby, jste zase dětmi.

Téma související s imaginací je **místo**. Hledání vlastního místa ve smyslu vlastního prostoru je téma pro tyto děti blízké. Myšlenky, související s tímto tématem:

„K prapůvodním potřebám člověka patří vytvoření vlastního životního prostoru, v němž se může pohybovat, jednat, v němž nalézá klid a bezpečí, v němž se může také oddávat své touze volnosti, která ho zbavuje prostorového ohraničení a nese ho do světa „neomezených možností“ a fantazie“ (Gräffová,1999, s. 59).

„Způsob, jakým se každý člověk chová ke svým hranicím, vypovídá něco o tom, jakým způsobem je v prostoru - jak se tam chová – jak existuje ve svém životním prostoru“ (Gräffová,1999, str. 59).

„Míra schopnosti vnímat naše tělesné hranice určuje kvalitu a tím i prostor. Být vnitřně stísněn, to znamená nebyť schopen rozprostřít se okolního prostoru“ (Gräffová,1999, s. 59).

- **Závěr**

Povídání si v kolečku o tom, co děti zažily na hodině, jak jim bylo a následně se rozloučit.

2. Popis průběhu skupiny

Hodina trvala 40 minut a přišel Honza, Miloš a Martina a Kristina. Skupina byla celkově velmi spolupracující, hlavně Martina, která následovala všechny mé instrukce se zvědavostí. Jediný, kdo měl trochu tendenci se stranit, byl Petr. Milan má zase potřebu o mých instrukcích diskutovat. Rozcvička se povedla, proběhla skoro přesně podle mého předem připraveného plánu, všechny děti se jí aktivně zúčastnily.

Po rozcvičce jsem dětem pověřila připravenou imaginaci. Děti si své místo našly a bez větších potíží se v něm zabydlely. Miloš si vystavěl v rohu velký „dům“ z matrací, které pak přikryl dekou. Dával si se stavbou domu velmi záležet a bylo vidět, že má pro něj velký význam. Jediný Petr si své místo našel za zdí na lavičce a neměl potřebu se v něm více zabydlovat. Na mou otázku, jestli je mu na jeho místě dobře však odpověděl, že ano. Děti se pak bez problémů vžily do rolí zvířat, nevypadávaly z nich, ani když se vydaly do prostoru. Jediný, kdo se této hry neúčastnil, byl Petr, který zůstal na svém místě a začal si číst knížku. Dění v sále však úplně neignoroval, bylo vidět, že ho po očku sleduje. Jediný problém nastal, když dvě děti rozbily domeček Milošovi. V tuto chvíli jsem dala instrukci, aby se děti vrátily zpět do svých domečků a znovu se tam zabydlely. Miloš, který má občas hysterické záchvaty,

celou situaci zvládl a začal si opravovat svůj dům, sama jsem mu trochu pomáhala. Pro děti nebyl problém najít si zpět své místo a na chvíli v něm zůstaly úplně tiše.

Nakonec jsem dětem dala instrukci, že se mají vrátit zpět do své lidské podoby a být zase dětmi. Dětem se z rolí zvířátek vůbec nechtělo, nejraději by zůstaly ve svém „zvířátkovském“ světě. Zakončení bylo v kroužku na polštářcích, kdy jsme si povídali o provlhlé hodině.

Skupina č. 2

1. Plán a struktura programu jako u skupiny č. 1

2. Popis průběhu hodiny

Skupina trvala 40 minut, přišlo 7 dětí v mladším školním věku. Děti si celkem bez problémů sedly na polštáře, řekly svá jména a poslouchaly, co se bude dít. Rozcvičky se všechny děti aktivně zúčastnily a vypadaly, že je baví. Potřebovaly však stále nové impulsy k pohybu, jinak se rychle zaujaly něčím jiným. Také jsem musela, hlavně u mladších dětí dávat pozor, aby si neublížily, dvě děti začaly plakat, protože se jim něco stalo (nebylo to však nic vážného). Podařilo se mi děti udržet uvnitř prostoru, který byl pro rozcvičku vyhrazen (tzn., nerozběhly se mi po celé místnosti). Pohyb z jedné strany na druhou pojaly jako závod, ne moc jako hru, avšak pohyb je bavil.

Do další části hodiny, kdy jsem začala vyprávět imaginaci, se zapojily také všechny děti. Při instrukci, aby si našly svá místa, se vydaly ho hledat. Nastalo však menší přetahování o atraktivnější místa. Některé děti začaly místa střídát nebo začaly lézt do míst druhých dětí. Také trvalo delší dobu, než si svá místečka zabydly, občas se začaly tahat o polštáře, atd. Některé děti pak samy začaly opouštět svá místa, aniž by čekaly na impuls. Po chvíli byly všechny děti v prostoru a o svá místa se již příliš nestaraly. Také se jim příliš nepodařilo se vžít do „kůže“ zvířátka. Často (hlavně starší děti) svoji zvířecí podobu opouštěly či z ní „vypadávaly“ a mluvily k ostatním dětem, v prostoru byl občas trochu chaos a musela jsem s asistentkou hlídat, aby děti nebyly příliš divoké. Přesto však ze hry nevypadly úplně a po upozornění, že zvířata přeci nemluví lidskou řečí, se do ní zase vrátily zpět.

Nakonec jsem dala instrukci, aby se všichni vrátili zpět na svá místa. Některé děti svá místa změnilly nebo k někomu přidaly. Trvala jsem na tom, že se všichni musí vrátit na svá místa a zase se tam zabydlet. Děti se tedy vrátily zpět, dvě z nich moji instrukci „zabydlet se“

chápal, jako lehnout si, přikrýt se dekou a spát, jiní zase nevydržely být v klidu. Moji instrukci, že nyní se mají všichni vrátit zpět do reálného světa, neprožívaly příliš intenzivně.

Konec byl v kroužku na polštářcích, avšak dostat je tam byl opravdu problém. Děti si nechtěly sednout, začaly si hrát a dělat různé „blbiny“. Nakonec si sedly a mohli jsme začít povídat o hodině. Děti stejně jako u první skupiny vnímaly vše pozitivně, nedokázaly říci, co se jim na hodině nelíbilo.

3. Vlastní reflexe na skupinu

- 1) Rozcvička - k dispozici je celkem malý prostor, proto je třeba dávat pozor, aby se děti nezranily.
- 2) Děti rychle ztrácejí pozornost, proto je třeba je aktivně udržovat v pohybu, jinak se rozprchnou a začnou si hrát nebo zlobit.
- 3) Hledání místa - v podstatě všechny děti přijaly impuls k hledání místa kladně. Některé však nevěděly, jaké místo, snad se cítily ztraceně, takže jsem jim s hledáním asistovala já nebo asistentka. Zabydlování místa spíše přešlo na hru „tahat se o polštáře“. Dlouho v něm nevydržely, a když byly v prostoru, necítily tendenci se znovu do místa vracet.
Podoba (role) zvířat - děti se nedokázaly plně vžít

4. Závěr pro další hodinu:

- Důležité je pracovat na hledání místa. Děti baví místo hledat, ale o bytí v něm ztrácí brzy zájem. Je důležité, aby ho začaly vnímat jako pouze svoje místo, rády se do něj vracely a nebály se v něm být samy.
- Učit děti k respektu místa toho druhého.
- Hodinu zaměřit spíše konkrétně, konkrétní příběh. Hodina velmi jednoduše přejde v chaos.
- Děti se do podob zvířat příliš nevžily, nezačaly se pohybovat prostorem a prozkoumávat prostor jako zvířata. Je důležité pracovat na představách a rozvíjení fantazie.

Skupina č. 2 – pokračování

1. Příprava na hodinu

Tuto hodinu chci znovu zaměřit na hledání a zabydlení se ve vlastním místě a z něj pak vyjít do prostoru. Skrze své místo hledat, jak vztah k sobě, tak ostatním dětem i okolnímu světu. Chtěla bych, aby místo, které si každé dítě najde, patřilo pouze jemu. Dokonce si na ně může dát cedulku se svým jménem, aby tak ke svému místu snadněji získaly nějaký vztah. Místo je to prostor, který patří pouze jim, můžou si v něm například hrát, ale musí být v klidu. Musí také respektovat místa ostatních dětí. Mohou se navzájem navštívit, jenom ale pokud jim to majitel místa dovolí.

Hlavní myšlenkou je, aby děti ve svém místě přišly samy k sobě, zklidnily se a mohly prožít, jaké to je mít své místo. Získaly vztah ke svému místu a respekt k místům ostatních. Myslím si, že téma místa, je i tématem těchto dětí, které v podstatě své místo nemají.

2. Popis hodiny

Děti dorazily pozdě z důvodu problémům při přepravě. Bez větších potíží si sedly na polštářky, začaly se sice přetahovat, ale nakonec si sedly a poslouchaly. Na otázku, co se jim na minulé hodině líbilo a nelíbilo, odpověděli, že se jim líbilo všechno, a že si chtějí zase hrát na zvířátka.

Hodinu jsem chtěla začít připravenou rozcvičkou. Bylo však velkým problémem udržet děti v kruhu, rozprchly se po sále a začaly lézt na sloupy. Navrhla jsem tedy, že můžeme hrát hru „Potopa“. Pravidla hry jsou jednoduchá: děti musejí běhat po prostoru, a když řeknu „potopa“ musejí vylézt nahoru. Po této hře jsme opět různými způsoby pohybu přemísťovaly z jedné strany místnosti na druhou. Nakonec jsem navrhla, že mohou jít poslepu. Některé děti si dokonce nechaly zavázat oči šátkem a druhý je převáděl na druhou stranu. Při rozcvičce byl celkem velký chaos, hry se dětem líbily, ale nebylo snadné, aby se držely instrukcí. Rozcvičku jsem také skončila dříve, než jsem plánovala.

Následovala další fáze hodiny, kdy jsem děti vybídla, aby si postavily domeček jako minule. Sdělila jsem jim, že ten domeček bude patřit pouze jim a zůstane jim po celou dobu, co se budeme setkávat na půdě. Bylo celkem obtížné děti přinutit, aby instrukce poslouchaly. Jeden chlapec musel být odveden, protože začal zlobit a sprostě nadávat.

Nakonec však, když pochopily, co mají dělat, začaly nadšeně stavět své domečky. Bylo pro ně velkým povzbuzením, když slyšely, že jim jejich místo zůstane. Na instrukci, že

si do domečku mohou přinést svoji oblíbenou hračku, si začaly nosit věci, až jsem jejich počet omezila na jeden až dva kusy. Děti ani neměly velký problém s hledáním svého místa. Zabrały se do stavění domů, uvelebily se v nich a začaly si číst nebo si hrát s hračkami. Za chvíli začaly vycházet ven a navštěvovat jeden druhého. Vždy se však zeptaly, jestli mohou vejít do domečku. Děti byly úplně klidné a vypadaly, že jsou spokojeny.

Začala jsem děti instruovat k dalšímu programu, jim se však vůbec nechtělo dělat něco jiného. Nakonec byl velký problém sehnat děti zpět na polštářky. Začaly si hrát a běhat okolo.

3. Reflexe na hodinu

Při rozcvičce je vždy důležité začít z dynamických pohybů ke klidnějším. Měla by být také trochu delší, aby děti měly čas vybit přebytečnou energii, odreagovat se, uvolnit. V další části hodiny jsem byla překvapená, jak se děti zabraly do činnosti. Nebylo nutné je nutit k dalším hrám, vytvořily si svou vlastní konstruktivní hru.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autora: Michaela Tomanová

Studijní program: Sociální práce a sociální politika

Studijní obor: Sociální práce se zaměřením na psychoterapii a aplikovanou psychoterapii

Název práce: Psychoterapeutická práce s dětmi formou pohybu a hry

Počet stran bez příloh: 73

Celkový počet stran příloh: 6

Počet titulů české literatury a pramenů: 28

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 3

Počet internetových odkazů: 2

Vedoucí práce: Mgr. Karolína Kotovská

Rok dokončení práce: 2009

Uživatel potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto diplomovou práci využije ve své práci, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně citovat jako jakýkoliv jiný pramen:

Jméno	Adresa	Datum	Podpis

POSUDEK VEDOUCÍHO

DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název: Psychoterapeutická práce s dětskou skupinou formou pohybu a hry

Autorka: Michaela Tomanová

Počet stránek: 71

Počet stránek příloh : 6

Počet kapitol: 6, počet podkapitol 1.řádu: 18, počet podkapitol 2.řádu: 18

Počet odborných publikací: 30 resp. 31

Počet internetových zdrojů: 2

Počet grafů: 1

Počet tabulek: 2

Volba tématu je velmi aktuální z hlediska potřeb současné společnosti. Je vhodná z hlediska programu školy. Autorka ve své práci prokázala nejen svou odbornou teoretickou zdatnost, ale i dovednosti získané v průběhu školou organizovaného psychosociálního výcviku.

Hlavním cílem diplomové práce je popsát účinné terapeutické metody pro děti, které prošly traumatizující zkušeností. Metody, které jsou založeny na využití pohybu a hry.

V teoretické části autorka důkladně vymezuje pojmy, zabývá se psychomotorickým vývojem dítěte se zaměřením na pohyb jako takový i na pohyb v souvislosti s prostředím. Dále v teoretické části podrobně popisuje principy a cíle tanečně – pohybové terapie a způsoby, jak využít pohyb k terapeutickým účelům. Odhaluje specifika psychoterapeutické práce s dětmi, pozornost zaměřuje na terapeutickou práci s dětmi formou skupiny. Zde se soustředí na vymezení pojmu hra a její cíle v rámci terapeutického procesu.

V praktické části se věnuje problematice dětí pocházejících z dysfunkčních rodin. Děti, které na základě prožitého traumatu vykazují specifický způsob chování. Popisuje svou konkrétní práci s dětmi, výběr metod, strukturu a plán hodiny. Zabývá se otázkou, jak ovlivňuje hra a pohyb chování dětí hyperaktivních a neklidných, dětí se sklonem k úzkosti či agresivních, dětí samotářských i dětí s problémem se sociální interakcí. Snažila se nalézt co nejvhodnější, neúčinnější způsoby práce s těmito dětmi, které na základě prožitého traumatu vykazují specifický způsob chování.

Práci doplňuje velice zdařilými kazuistikami, které názorně předvádí šíři, intenzitu a hloubku její terapeutické práce s dětmi.

Autorka prokázala, že zvolenou problematiku ovládá teoreticky i prakticky. Práce je velmi pečlivě provedená. Úprava práce je pěkná. Způsob práce s literaturou autorka ovládá..

Výtky

Obohatit práci kvantitativním výzkumem považují v tomto případě za možné.

Otázka:

Jakým způsobem by autorka mohla rozšířit svou práci o kvantitativní výzkum, který by objektivně doložil účinnost popisovaných terapeutických metod?

Jak autorka ve své praxi konkrétně reagovala na narušení pečlivě připravovaného programu sociálně agitovaným dítětem?


Závěr:

Ve své diplomové práci autorka uplatnila nejen své teoretické vědomosti, ale také svou dvouletou zkušenost z práce s dětmi ze zařízení Fondu ohrožených dětí Klokánek v rámci tanečně – pohybových dílen. Práce imponuje svou kreativitou, zainteresovaností a angažovaností. Je úžasné krok po kroku s autorkou sledovat způsob její práce a např. to, jak při koncepci dílen vycházela nejen z aktuálního emočního nastavení dětí a jejich potřeb, ale i z jejich životní historie.

Tuto práci považují za výbornou a výjimečnou zejména v možnosti její praktické aplikace. Nezbyvá než doporučit, aby autorka zvolenou problematiku neopouštěla a věnovala se jí i nadále.

Doporučuji práci k obhajobě a velmi kladnému hodnocení.

V Praze, 12.9.2009


Mgr. Karolína Kotovská

Pražská vysoká škola psychosociálních studií 2009

Oponentský posudek na diplomovou práci

Název: Psychoterapeutická práce s dětskou skupinou formou pohybu a hry

Autor: Michaela Tomanová

Vedoucí práce: Mgr. Karolína Kotovská

Počet stránek:81

Počet kapitol Teoretické části:3

Počet kapitol praktické části:3

Počet odborných publikací:31

Počet internetových publikací: 2

Počet tabulek: v textu, v přílohách: 2

Počet grafů: 1

Základní myšlenka práce spočívá v popsání účinných terapeutických metod pro děti, které prošly traumatizující zkušeností. Autorka vychází z předpokladu, že pohyb a hra jsou důležitými prostředky pro psychoterapii dětí, které měly zkušenost s nějakou formou traumatizace. Ve své práci se především zaměřuje na terapii dětí ve skupině v zařízení FOD Klokánek.

Diplomová část je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části autorka podává stručný přehled **psychomotorického vývoje**, kde uvádí stádia pohybového vývoje a vyjmenovává základní formy motoriky. Dále se zaměřuje na vývoj smyslového vnímání ve spojitosti s pohybem. Podrobněji definuje specifika psychoterapie, která se zaměřuje na **skupinovou terapii dětí s traumatickou zkušeností**. Objasňuje **principy tanečně-pohybové terapie** a uvádí její hlavní východiska. Autorka vychází z teorie, že pohyb a emoce se navzájem ovlivňují. Dalším rozpracovaným tématem je úloha dětské **hry** při psychoterapeutické práci s dětmi a její propojení s pohybem. V poslední kapitole teoretické části se autorka věnuje **neadekvátní péči o dítě a její následky**. Podrobně rozpracovává problematiku týrání, zneužívání a zanedbávání dětí. Definuje deprivaci a specifikuje její příčiny. Tuto část diplomové práce autorka zpracovala velmi přehledně a výstižně. Jednoduchou formou podává logicky na sebe navazující informace, které objasňují popisovanou problematiku.

V praktické části se autorka zmiňuje dva cíle. V prvním se snaží **nalézt účinné terapeutické metody pro děti s traumatickou zkušeností** a v druhém **zaznamenat vývoj chování dětí při účasti na pohybových a herních aktivitách**. Autorka popisuje zařízení FOD Klokánek, kde vedla 2 roky dětské terapeutické skupiny. Podává **přehled pomůcek a technik**, které využívala při své terapeutické práci a představuje strukturu terapeutické hodiny. Následně uvádí **kazuistiky**, kde sledovala chování a pohyby dětí v rámci hry. V práci je zjevná autorčina snaha o zkvalitnění poddaných informací. Kromě pravidelných setkání na skupinách, navštívila

tyto sledované klienty i v zařízení FOD Klokánek. Získala tak širší přehled o jejich psychosociálním prostředí.

Ráda bych od autorky obdržela vysvětlení, proč se liší cíl teoretické a praktické části? Dále očekávám vysvětlení, proč autorka zvolila v kapitole 1.3. Specifické projevy chování dětí ve skupině tyto podkapitoly: Agresivní projevy chování, Hyperaktivní dítě a Samotářské dítě?

Závěr:

Oceňuji výběr tématu a způsob jakým ho autorka prakticky realizovala. Téma pohybu a hry ve skupinové terapii chápu jako obtížně reprodukovatelnou slovy. Autorka se však s tímto tématem vyrovnala velice elegantně. V praktické části propojila svou konkrétní zkušenost s i ukázkami příběhů dětských klientů ze skupiny. Zpracované kasuistiky, tak přináší pohled na vývoj jednotlivých klientů v rámci pohybově-hrových technik. V kasuistikách je zjevné autorčino zaujetí tématem a praktická osobní zkušenost v této oblasti. Autorka čerpá z adekvátního počtu domácích i zahraničních literárních pramenů. Uvádí přímé i nepřímé citace.

Práci hodnotím jako zdařilou a inspirující. Doporučuji k obhajobě.

V Praze, 22.9.2009

Mgr. Jana Křištofová

