

# METODIKA

# Obsah

## **I. Individuální práce s dítětem (str. 3)**

- a) Princip
- b) Účel
- c) Způsob
  - 1. Vedení rozhovoru
  - 2. Kniha života
  - 3. Terapeutické pískoviště
  - 4. Práce s hlínou
  - 5. Všechno to jsem já (karty)

## **II. Terapeutická východiska pro práci (str. 11)**

- a) Princip
- b) Účel
- c) Rizika
- d) Způsob
  - 1. Teorie attachmentu
  - 2. Pecho Boyden psychomotorická terapie
- e) Konkrétní případ

## **III: Skupinová práce s dětmi (str. 17)**

### **A. Obecně**

- a) Princip
- b) Účel
- c) Rizika
- d) Způsob
  - 1. Práce se skupinou po celou dobu programu
  - 2. Skupinové programy

### **B. Rituály v Letním domě (str. 22)**

- a) Princip
- b) Účel
- c) Způsob
- d) Nástroje
  - 1. Denní rytmus
  - 2. Společné jídlo
  - 3. Starost o dům
  - 4. Deníky
  - 5. Chýška
  - 6. Rituál jako součást programu
- e) Rituál jako součást programu

### **C. Imaginace a malování s reflexí (str. 29)**

- a) Princip

- b) Účel
- c) Způsob
- d) Příklad

**D. Sourozenecké malování (str. 33)**

- a) Princip
- b) Účel
- c) Způsob
- d) Příklad

**E) Divadelní scénky (str. 36)**

- a) Princip
- b) Účel
- c) Způsob
- d) Příklad

**F. Práce s příběhem (str. 39)**

- a) Princip
- b) Účel
- c) Rizika
- d) Způsob
- e) Příklad: Polární expedice

# I. Individuální práce s dítětem

## a) Princip (smysl):

Individuální setkávání klíčového pracovníka s dítětem. V bezpečném prostoru dlouhodobého vztahu se pokoušíme vytvořit podmínky pro možnost dítěte vyjádřit pocity a myšlenky, které je těžké vyjádřit ve skupině. Zároveň individuální čas strávený s dítětem je časem plné pozornosti, která je danému dítěti věnována.

## b) Účel (proč):

Podpora vztahu klíčový pracovník - dítě. Podpora sebepoznání dítěte, jeho sebepojetí a sebehodnocení.

## c) Způsob (jak):

Podle zhodnocení potřeb každého dítěte klíčový pracovník vybírá mezi několika způsoby práce. Na obecné rovině podporuje dítě v konceptualizaci sebe sama a svého životního příběhu (minulosti, přítomnosti a představ o budoucnosti). Vytváří prostor pro možnost vyjádření pocitů.<sup>1</sup> Snaží se nabídnout dítěti takový způsob práce, přístup k dítěti, který odráží kvalitu, kterou dítě potřebuje "sytit" (např. pevný kontakt - práce s hlínou, porozumění minulým zážitkům - příběh v terapeutickém pískovišti, sdílení prožitků - rozhovor).

Níže zmiňujeme několik technik, které při práci s dětmi používáme. Vedení rozhovoru popisujeme zvlášť, jelikož se prolíná každou další technikou. Zároveň je vyjádřením terapeutického přístupu a podporujících postojů pracovníků (a dobrovolníků) k dětem.

## 1. Vedení rozhovoru

Způsob vedení rozhovoru s dítětem pokládáme za klíčový moment naší práce. Zmiňujeme jej zde stranou ostatních technik, jelikož rozhovor je vždy součástí dalších technik. Odráží postoj, který k dětem zaujímáme. Tedy i při technice neverbální, při které není rozhovoru potřeba, dbáme na způsob, jakým s dítětem komunikujeme.

Způsob vedení rozhovoru je především podpůrný a empatický. Dáváme dětem najevo, že stojíme na jejich straně, podporujeme pozitivní výhledy do budoucna, že všechno dobře dopadne (úměrně realitě). Individuální práci s dítětem během pobytů pokládáme za terapeutickou. Nejedná se však o psychoterapii.

## Další techniky

### 2. Kniha života

Kniha života představuje techniku práce s dítětem využívanou především v náhradní rodinné péči. Slouží jako pomůcka budování identity dítěte. V kontextu služby kousek domova se inspirováme tématy a vybíráme, často spolu s dítětem, ta témata, která jsou pro ně aktuálně důležitá, zajímavá. Pravidelně jsme s dětmi např. tvořili “mapu vztahů”. Ne všechna témata však vyhovují koncepci pobytů, a tak knihy, které vznikají, mají spíše charakter tvořivých deníků. Dalším zdrojem inspirace je např. publikace od Lucie Capacchionové “Tvořivý deník pro děti” (2003). Pro výběr témat slouží také karty “Všechno jsem to já” (Víšková, 2019).

Koncept knihy života spočívá v možnosti uchopení důležitých témat životního příběhu dítěte. Zachycením témat, rozpravou o nich, jejich ztvárněním do knihy či deníku, podporujeme dítě v jejich rozumovém a emočním uchopení, porozumění jim. Pomáháme tak dítěti v jeho představách a prožitku pevněji budovat představy o sobě samém, prožitek kontinuity vlastního života, tedy vlastní identitu. do knihy je vhodné zaznamenávat kromě vzpomínek a faktů z minulosti také události přítomné a představy o budoucnosti. Klimeš (2006) doporučuje se ke knize periodicky vracet, eventuálně témata doplňovat a aktualizovat. Dospělý, který s dítětem spolupracuje na tvorbě jeho knihy, by měl mít na paměti, že kniha patří zcela dítěti. *“Její cílem je, aby dítě ve představách o své minulosti nemělo výraznější díru či nesrovnalosti, která by je mohla nepříjemně překvapit”* (Klimeš, 2006, s. 10).

Příklad důležitých témat o minulosti: informace o původní rodině (jaká byla matka/otec a jejich zaměstnání, životní situace; vzpomínky na rodiče; další informace o příbuzných; sourozenci apod.). V jaké době a jak dítě přišlo do dětského domova. Co tomu předcházelo? Jaké mělo vychovatelky? Do kterých škol chodilo? V jakých místech bydlelo?

Příklad témat o přítomnosti: S kým nyní žije? Kde? Do jaké chodí školy? Kdo jsou jeho důležití lidé? Moje silné stránky? Co umím? Co mě baví? Co mi nahání strach?

Příklady témat o budoucnosti: Přání. Až budu velký, tak... Moje plány na prázdniny. Jak oslavím své narozeniny?

V rámci služby Kousek domova při zpracovávání témat dítě doprovází jeho klíčový pracovník. V některých případech, po dohodě s dítětem, je možná spolupráce více dospělých. Např. V situaci, kdy starší dítě končí poslední pobytový cyklus a zároveň se stává klientem doprovázení či tréninkového bytu.

### 3. Terapeutické pískoviště

Při práci na pískovišti využíváme v rámci hry symbolického projektivního potenciálu. Dítě tak může vyprávět příběhy z minulosti, přítomnosti či ztvárnit své představy o budoucnosti

(Geldard et Geldard, 2008). S dětmi neinterpretujeme, ale i nám výběr figurek a rozehraný příběh na pískovišti poskytují další informace o potřebách či sebepojetí dítěte.

Instrukce pro práci s pískovištěm se odvíjí od zvoleného přístupu. Zda volíme volnou tvorbu dítěte, anebo sami přinášíme nějaké téma. Instrukce tak může např. znít: *“Chtěl bych, aby sis vzala některé z těchto věcí (symbolů) a v písku z nich udělala obrázek.”* Anebo: *“Udělej obrázek o všech lidech, které znáš.”* (Geldard et Geldard, 2008, s. 183). Můžeme také dát dítěti na výběr z několika předem vybraných témat. Pro tento výběr lze použít např. karty vytvořené pro terapeutickou práci s dítětem *Všechno to jsem já*.

Geldard et Geldard (2008, s. 182) uvádějí následující cíle práce na pískovišti, ze kterých také vycházíme:

- Zkoumání specifických minulých, současných a budoucích událostí;
- Zkoumání témat a jevů, které se těmto k událostem vztahují;
- Agování (actingout) souvislostí, které pro dítě nejsou nebo nebyly přijatelné;
- Kognitivní porozumění prvkům událostí, k nimž v životě dítěte došlo, které podpoří hlubší vhled do těchto událostí;
- Integrovaní polarit;
- Měnění příběhu během jeho vyprávění na pískovišti pomocí projekce;
- Pomocí fyzického vyjádření prožití pocitu síly;
- Získání kontroly nad minulými a současnými problémy a událostmi;
- Přemýšlení o tom, co dalšího se může přihodit;
- Prostřednictvím prohlubujícího se vhledu nacházení řešení problémů.

Pět důležitých dovedností terapeuta při práci s pískovištěm (Geldard et Geldard, 2008, s. 186):

1. Pozorování
2. Konstatování
3. Kladení otázek
4. Dávání pokynů
5. Dovednosti ukončení činnosti na pískovišti.

### **Pozorování**

Výše citovaní autoři uvádějí důležité momenty, kterých by si měl terapeut při práci na pískovišti všimnout. Patří mezi ně zaznamenání si konkrétních symbolů, které si dítě vybírá. Významy a vlastnosti, které jim přisuzuje. Umístění v prostoru pískoviště. Prostorové rozmístění mezi jednotlivými symboly vzájemně. Volné prostory v pískovišti. Způsob práce dítěte, jeho spontaneita, váhavost, letargie, energie či agresivita. Dále autoři upozorňují na identifikování témat, která se v příbězích dítěte objevují, např. péče, šikana, rozklad, tajemství, moc apod. Důležitými momenty mohou být také rozpory v příběhu (Geldard et Geldard, 2008).

## Konstatování

Pokud dítě samo spontánně nezanče komentovat své počínání na pískovišti, můžeme jej pozvudit nenásilným konsattováním o tom, čeho jsme si na pískovišti všimli, např.: *“Na tom obraze je velká spousta věcí a nezbylo tam žádné volné místo.”* (Geldard et Geldard, 2008, s. 186). Konstatování poskytuje dítěti zpětnou vazbu a kromě podnícení vlastního vyprávění podporuje u dítěte uvědomění procesů probíhajících v jeho mysli. Připravuje se tak zaměření pozornosti a prostor pro to, aby se dítě danými tématy mohlo zabývat (Geldard et Geldard, 2008).

## Kladení otázek

Kladení otázek nasedá na tiché pozorování, které vytváří dostatek prostoru pro probíhající proces. Pokud dojde k přerušení činnosti, můžeme se dítěte zeptat na nějaký jev, který pozorujeme. Tím podpoříme proces hlubšího proniknutí do určité části obrazu či příběhu (Geldard et Geldard, 2008). Zároveň se tak dané téma může postupně vynořovat do vědomí a dítě s ním může lépe zacházet.

Příklady otázek:

- Obecný typ otázky: *“Co mi řekneš o obrázku, který jsi tady udělal?”*
- O prázdné ploše: *“Zajímalo by mě, co se děje tady.”*
- O velkých a silných symbolech umístěných do pískoviště: *“Tyhle věci se zdají být velké a silné. Připadáš si taky někdy velký a silný?”*

(Geldard et Geldard, 2008, s. 187)

## Dávání pokynů

Pokyny slouží k pozvuzení dítěte k tvorbě obrazu či příběhu na pískovišti. U některých dětí je vhodné pokyny zařadit i v průběhu procesu. Např. pokud dítě vypráví příběh, ale nepohybuje postavami na pískovišti, můžeme dítě vyzvat: *“Ukaž mi, co se děje, když jdou domů.”* Díky novému uspořádání a pohybu postav a předmětů se mohou ukázat významné momenty v příběhu, které doposud nebyly vysloveny (Geldard et Geldard, 2008). V jiném případě mohou pokyny k dítěti sloužit k zaměření jeho pozornosti na určitý jev na pískovišti, např.: *“Řekni mi něco o téhle mušli.”* (Geldard et Geldard, 2008, s. 188). Můžeme tak např. směřovat pozornost dítěte k posilujícím prvkům.

## Dovednosti ukončení činnosti na pískovišti

Citovaní autoři uvádějí tři jevy vypovídající o nutnosti ukončit práci na pískovišti:

- Z činnosti dítěte se vytrácí spontaneita
- Dítě přestává být schopno dále rozvíjet příběh
- Doba vymezená pro sezení se chýlí ke konci

(Geldard et Geldard, 2008, s. 188)

Před samotným ukončením autoři doporučují dítěti shrnout, co se během práce objevilo, a prověřit, zda dítě ještě nepotřebuje něco udělat, aby mohlo práci ukončit. Dětem dále dáváme na výběr, zda si přejí obraz rozebrat samy anebo si přejí odejít od pískoviště a obraz na něm ponechat. Terapeut následně obraz rozebere bez přítomnosti dítěte. Dítě je však upozorněno, že až příště přijde, obraz v pískovišti již nebude.

Terapeutické pískoviště nejčastěji na pobytech volíme u dětí, které jsou na toto médium zvyklé z individuálního setkávání v období mezi pobyty. Rychleji tak vplují do symbolického procesu, které toto médium nabízí.

#### 4. Práce s hlinou

Hlína, podobně jako písek, představuje pro většinu dětí přirozený materiál, kterého se rády dotýkají. Na rozdíl od písku má hlína tu důležitou vlastnost modelace, která umožňuje stát se skutečným tvůrcem (Geldard et Geldard, 2008). Dítě může hlinu hladit, mačkat, drolit, bouchat do ní, trhat ji apod. Díky těmto pohybům, může u dětí docházet k projevování a uvolňování potlačovaných emocí. Práce s hlinou tak bývá spojena s katarzním účinkem (Geldard et Geldard, 2008).

Na rozdíl od malby či kresby, nabízí hlína tvorbu trojrozměrných objektů, tvorbu v trojrozměrném prostoru. Zmiňovaní autoři uvádějí, že hlína klade ještě menší nároky na dovednosti, nežli malba či kresba (Geldard et Geldard, 2008). Dítě tak není omezováno očekáváními, snahou vytvořit "lábivý či povedený výtvar." Je tak ve své tvorbě svobodné.

Práce s hlinou stimuluje taktilní a kinestetické vnímání. Umožňuje tak dětem projevit blokované emoční prožitky. Zvyšující se citlivostí vůči kinestetickým podnětům tak navázat s emocemi opět spojení. Intenzivní práci s hlinou je podporována schopnost dítěte vyjadřovat své emoce. Při práci s hlinou můžeme pozorovat chování dítěte odrážející jeho vnitřní procesy. Je tak důležité sledovat jeho verbální i neverbální projevy (Geldard et Geldard, 2008). Způsob práce s hlinou nám tak pomáhá porozumět pocitům dítěte, pomoci pojmenovat, co se uvnitř něj odehrává. Podporujeme jej tak, aby samo porozumělo sobě, aby dokázalo emoce projevit a rozpoznat je.

Níže uvádíme cíle práce s hlinou dle Geldard et Geldard (2008, s. 193), ze kterých při naší práci vycházíme.

Pro individuální i skupinovou práci:

- Umožnit dítěti, aby prací s hlinou dokreslovalo prvky svého příběhu, a díky tomu jej snáze vyprávělo a sdílelo.
- Umožnit dítěti projekci skrytých pocitů do hlíny, aby je mohlo rozpoznat a přijmout za své.
- Pomoci dítěti rozpoznat zásadní problémy a zabývat se jimi.
- Pomoci dítěti zkoumat vztahy a získat do nich vhled.
- Umožnit dítěti zažít úspěch a uspokojení z dokončeného tvůrčího úkolu.



Pouze pro skupinovou práci:

- Pomoci dětem získat vhled do ostatních členů skupiny a porozumět jim.
- Posílit u dítěte pocit sounáležitosti se skupinou.
- Pomoci dětem objevovat důsledky jejich chování ve skupině.

### **Začátek práce s hlinou:**

Je důležité, aby se dítě s hlinou seznámilo. Můžeme jej vybídnout, aby hlinu rozválelo, udělalo z ní placku, zmáčklo ji, roztrhalo ji na kusy, dalo všechny kusy dohromady a hlinu znovu rozválelo, udělalo do ní prstem díru, odrhlo kus a udělalo z něj hada, otočilo si hada kolem prstu (Geldard et Geldard, 2008).

Následně se ptáme, jaké to bylo se s hlinou seznámit, skamarádit. Co se dítěti nejvíce líbilo. Můžeme dítě vyzvat, aby si některé činnosti zopakovalo (Geldard et Geldard, 2008).

Otázkami na "tady a teď", bezprostředně po zpracování hlíny, podporujeme dítě v uvědomování si vlastních bezprostředních pocitů a myšlenek. Dítě má tak příležitost se jich dotknout a mluvit o nich (Geldard et Geldard, 2008). Toto máme na paměti po celou dobu práce s hlinou.

### **Orientace na specifická témata:**

Při práci s hlinou se můžeme věnovat různým tématům. Např.: "Udělej sochu, podle které poznám, jak se právě cítíš." "Udělej sochu, která bude jako ty, když jsi byl/a ještě mimino." "Udělej sochu, která bude jako ty, když jsi bydlel/a u pěstounů." "Udělej sochu, která bude jako ty, když jsi byla na víkend u táty." (Geldard et Geldard, 2008, s. 194).

Pomocí sochy, která je vnějším objektem, můžeme v bezpečnějším prostředí dítěti pomoci v uvědomování si pocitů a myšlenek. Můžeme dítě vyzvat, abys na chvíli předstíralo, že je danou sochou. Následně se ho můžeme např. zeptat: "*Jaké to je mít tady takové bodce?*" Anebo můžeme konstatovat: "*Všiml/a jsem si, že jsi sochu vychovatelky dělal/a velmi pečlivě.*" Dále je možné dítě požádat, aby sochou pohybovalo v prostoru, anebo ji samo obcházel a zkoumalo ji z různých úhlů. Zároveň jej podporujeme, aby popisoval, čeho si všímá, co při tom prožívá. (Geldard et Geldard, 2008, s. 194).

Dialog mezi sochami:

Stejně jako při práci na pískovišti i jednotlivé sochy z hlíny mohou spolu vést dialog. Tato fáze může být pro dítě velmi citlivá a je zapotřebí, aby dospělý nepůsobil dotěrně (Geldard et Geldard, 2008).

### **Závěr práce s hlinou:**

Při ukončování procesu práce s hlinou se domlouváme s dítětem, jakým způsobem naložíme se vzniklými výtvoři. Dítě by si mělo zvolit samo. Může výtvoři vrátit do masy zbylé hlíny, odejít od výtvorů s vědomím, že je do masy hlíny vrátí terapeut, anebo se s terapeutem domluví, že je nechají vyschnout, aby měli možnost se k nim v budoucnu vrátit. Závěrečný způsob manipulace s postavami může také ukázat důležité informace o tom, jak dítě danou sochu vnímá (Geldard et Geldard, 2008).

## 5. Všechno to jsem já (Karty pro tvořivou práci s dětmi v terapii a poradenství)

Sada karet vznikla jako podpůrný materiál pro terapeutickou a poradenskou práci s dětmi. Sada je zaměřená na mapování situace dítěte, vyjádření emocí a hledání zdrojových momentů.

Témata karet propojují: přítomnost, minulost i budoucnost.

Karty mohou být využitelné pro zpracování životního příběhu dítěte, tvorbu knihy života apod. Témata zaměřená na minulost mohou pomoci porozumět tomu, kdo jsem já v kontextu vlastního příběhu. Témata zaměřená na to, co je pro mě důležité právě teď, zrovna tak jako vzpomínky a sny mohou vytvářet opory v těžkých situacích.

Výběr karty:

Jak hledat téma, které je pro dítě vhodné?

- Začít obrázkem, který dítě zaujme.
- Hledat mezi napsanými tématy.
- Pracovník vybere dopředu např. 3 karty a dítě si vybírá mezi nimi.
- Vytvoříme s dítětem plán, na témata, která chceme zpracovat.
- Náhodný výběr během hry, losování atp.

Práce s kartou:

- Tvorba na základě zadání na zadní straně karty.
- Volná tvorba na základě obrázku.
- Povídání o obrázku – popisování dítětem, co na něm vidí...
- Vymyšlení pokračování obrázku – jak se situace vyvine...
- Jak by obrázek vypadal, kdyby mi byl příjemnější.
- Práce s několika kartami: výběr karet, které patří do jednoho příběhu.

Povídání o artefaktu:

Obsah obrázku nebo jiného díla je pro dítě velmi osobní výpovědí, ačkoli si to dítě samo nemusí uvědomovat.

Někdy může být důležitý proces tvoření, případně přetváření díla a dítě už nebude chtít o věci mluvit. Jindy může být důležité nějak mentálně pojmenovat, o co v díle jde. Můžeme k dílu přistupovat s tím, jaký jsme měli záměr při jeho tvorbě. Lze se ale také dívat na to, co nám dílo může říct samo o sobě, když se na něj znovu podíváme. Jako průvodci dítěte určitě budeme mít spoustu nápadů, které mohou souviset s tím, co o dítěti víme. Mohou ale často také souviset s našimi vlastními interpretacemi. Přítomnost artefaktu může přinést nové nečekané podněty, otázky i odpovědi. Nebojte se v práci s dílem využít metafory, hry a představivosti. Dítě může volně vyprávět o tom, co na obrázku vidí, může rozvinout příběh, začít vybranou větou, kterou řeklo nebo univerzální větou typu „Bylo nebylo“.

Nabídněme dítěti prostor povědět, co potřebuje, doptávejme se na jeho názory a pocity a použijeme co nejvíce výrazy, které v popisu artefaktu využilo dítě samo. Řekne-li dítě „dům“ nemusí to pro něj znamenat to samé, jako když mi užijeme např. slova „barák“.

### **Bezpečí v práci s kartami:**

Bezpečná situace, pozornost a podněty mohou dítě vést k vyjádření věcí, které před tím nepojmenovalo, a to ať slovně či v neverbální rovině. Uvádíme několik typů, jak být citlivý k bezpečí dítěte.

- Nechat dítě rozhodnout o čem chce mluvit nebo tvořit. Vyjádřit, že je v pořádku, pokud se nějakému tématu nechce věnovat.
- Dítě by mělo dopředu vědět, co se stane se vzniklými artefakty – zda si je bude moci odnést, anebo zůstanou v prostoru terapie.
- Dítě potřebuje cítit, že dospělý jeho téma „unes“e, že se dospělý nevyhýbá určitému tématu a dovede pojmenovat jeho tíhu.
- V povídání lze nemířit přímo na dítě, ale využívat neutrálních otázek („my lidi to tak máme, máš to také tak?“)
- Při povídání dospělý popisuje, nehodnotí dílo, nedává zážitku kvalitu. Dospělý vyživá pojmenování, které volí dítě, může vyjádřit, jak se cítí nebo pomoci hledat slova.
- Pracujeme s tím, co se daří, s tím, o co se dítě ve svém životě může opřít

(Víšková, 2019)

### **Zdroje:**

Capachione, L. (2003). *Tvořivý deník pro děti*. Pragma.

Geldard, K.; Geldard, D. (2008). *Dětská psychoterapie a poradenství*. Praha. Portál.

Klimeš, J. (2006). *Budování identity dítěte – nejtěžší výchovný úkol v moderní společnosti*. El.  
Zdroj: [https://www.mpsv.cz/files/clanky/7713/Budovani\\_identity\\_ditete.pdf](https://www.mpsv.cz/files/clanky/7713/Budovani_identity_ditete.pdf)

Víšková, A. (2019). *Terapeutické karty*, Letní dům, z. ú.

## II. Terapeutická východiska pro práci

### a) Princip (smysl):

Terapeutická východiska<sup>1</sup>, z kterých pracovníci Letního domu (LD) ve službě Kousek domova při své práci vycházejí, mají úzkou souvislost s cílovou skupinou služby a s jejími specifickými potřebami. Cílovou skupinou služby, potažmo jedné z jejich forem, které se zde více věnujeme, což jsou *Sociálně terapeutické pobyty*, jsou děti a mladí lidé ve věku od 7 do 16let, v jejichž osobní historii se objevuje zkušenost s ústavní výchovou. Smyslem naší práce je, mimo jiné, tuto zkušenost neignorovat a podívat se do hloubky toho, jak právě ona ovlivňuje současné i budoucí chování a prožívání dítěte a případně mu pomoci k pochopení či nápravě. Samozřejmě nelze zůstat jen u současného působení ústavní výchovy na dítě, ale je potřeba se také věnovat osobní historii dítěte a jeho rodinnému zázemí, které je nějakým způsobem poškozené či úplně chybí, zároveň zůstává významným činitelem v životě každého z dětí, s kterými LD spolupracuje. Důležité je také rozšiřovat používání nástrojů nápravy také mezi pracovníky (klíčové vychovatele) dětských domovů (DD), s kterými pravidelně spolupracujeme. V této kapitole se budeme více věnovat některým principům *Pesso-Boyden psychomotorické terapie (PBSP terapie)* a *Teorie attachmentu*, které tvoří hlavní terapeutické zázemí naší práce.

### b) Účel (proč):

Pro pochopení chování a prožívání dětí vyrůstajících v DD, které jezdí na pobyty s LD, je důležité znát fenomén *psychické deprivace dítěte*, na který pak reagují právě terapeutická východiska na základě *Teorie attachmentu* a *PBSP terapie*, s jejímiž principy zde pracujeme.

### Psychická deprivace

Každé dítě potřebuje pro svůj správný vývoj a růst optimální podmínky, je zapotřebí, aby byly uspokojeny nejen potřeby biologické, ale pro správný duševní vývoj a duševní zdraví musí být naplněny i potřeby psychické, které by měly dítěti uspokojovat pečující osoby. Děti, s kterými se v rámci práce dostáváme do kontaktu, často přesně v této oblasti strádají, a to pak ovlivňuje jejich optimální vývoj. Nesou si důsledky psychické deprivace z dětství i dále do dospělého života.

Pro dítě je velmi důležité, aby si v raném věku do 6 let utvořilo (mělo šanci zažít) bezpečný vztah s rodičem či jinou stálou pečující osobou. Pokud se tak nestane, často svět vnímá tak, že není bezpečný ani předvídatelný a musí se spolehnout jen samo na sebe.

---

<sup>1</sup> Mezi teoretická východiska služby patří: živé sociální učení, principy nedirektivních terapeutických metod, *Pesso-boyden psychomotorická terapie*, *teorie attachmentu* (citové vazby), význam a důsledky ztrát, traumat v životě dětí.

Hlavním problémem, se kterým se dítě potýká, je nedůvěra v rodiče, ve své možnosti, v sebe a celkově ve svět. Porucha attachmentu (citové vazby) se projevuje nejrůznějšími způsoby. Děti s vážnější poruchou attachmentu se projevují neschopností se ke komukoliv připoutat (Vrtbovská, 2010).

Celkový vývoj dítěte je závislý na délce a trvání deprivace. V těžkých případech může být narušen také tělesný vývoj a osobnost dítěte, má vliv také na kognitivní kapacitu, která může být na základě deprivace nedostatečně využívána (dítě se projevuje jako mentálně zaostalé, přestože není). Děti často nechápou své chování, ani chování druhých. Bývají roztěkané a chybí jim motivace, nemají dostatek sebedůvěry a působí nejistě, často hledají vnější oporu, mohou být emočně oploštělé, někdy až agresivní (Vágnerová, 2012).

Na základě svého dlouhodobého výzkumu psychické deprivace u dětí v ústavní péči Matějček et al. (1997) popsali několik typů projevů psychicky deprivované osobnosti:

- *Sociálně hyperaktivní typ*: děti na sebe strhávají pozornost a přehnaně se snaží navázat s každým kontaktem. Těmito povrchními vztahy se snaží kompenzovat nedostatek podnětů. Ačkoliv je jejich zájem nestálý, jsou mezi ostatními oblíbení. Jejich komunikace a učení jsou na nízké úrovni.
- *sociálně provokativní typ*: navazování vztahů a upozorňování na sebe násilným a agresivním způsobem. Vnímá ostatní děti jako konkurenty v boji o vztahy s dospělými. Jejich agresivita se s věkem stupňuje a ve školním věku bývají narušiteli kolektivu. Vnitřně u nich převládají úzkostné tendence.
- *Útlumový (hypoaktivní) typ*: reaguje na nedostatek sociálních stimulů celkovou apatií a nezájmem. Tyto děti nejeví zájem o hru, aktivity a učení, ale vystačí si smateriálními věcmi. Tento typ je také spojován s mentální retardací.
- *Substitutivní typ*: nahrazuje neuspokojené potřeby potřebami nižší úrovně. Často se jedná o přejídání, sexuální aktivity, narcistické tendence ale i sadistické a agresivní projevy vůči slabším.
- *Normoaktivní typ*: děti, které mají silné adaptační mechanismy a dokáží více bojovat s nepřízní osudu a nacházet své místo ve světě. Bývají oblíbené a „bezproblémové“.

Byla nalezena souvislost typů sociálního chování v dětství s chováním a projevy v dospělosti. Typické vlastnosti a chování vyskytující se v dětském věku se v dospělosti mohou ještě více prohlubovat (Matějček et al., 1997).

### c) Rizika:

Pokud má terapeutický proces vést ke dlouhodobé změně, je zákonitě podmíněn navázáním kvalitního terapeutického vztahu, v tomto případě s dětským klientem služby. To není vždy v podmínkách naší služby stoprocentně možné a souvisí to s různými faktory. Mezi tyto faktory patří např. nároky na odbornost pracovníků, možnost dlouhodobé, pravidelné a cíleně zaměřené práce s jednotlivými dětmi, a také dobrá a úzká spolupráce s dětskými

domovy, ve které se společně zaměřujeme na stejný cíl, co se týče sycení potřeb dítěte vyplývajících z psychické deprivace. Vysoký nárok na odbornost pracovníků LD je také v tom, že by měli být dobře seznámeni s působením traumatu na dítě a měli by umět číst projevy chování dětí právě v tomto kontextu. Ničím novým již není fakt, že se projevy hluboké traumatizace dítěte mohou schovávat za projevy hyperaktivity či poruch chování a podle toho, je nutné přizpůsobit samotný přístup při práci s takovým dítětem.

#### d) Způsob (jak):

##### 1. Teorie attachmentu<sup>2</sup>

V českém kontextu se používá také spojení citová vazba nebo citové pouto či přilnutí. Tato teorie je spojena především se jménem svého autora, britského psychiatra a psychoanalytika *Johna Bowlbyho* (1907-1990). Kořeny jeho práce můžeme nalézt již v jeho působení v domově pro problémové chlapce krátce po ukončení studií. Tato zkušenost ho přivedla k přesvědčení, že závažná narušení vztahu matky s dítětem vedou k pozdější psychopatologii a mají vliv i na současné chování a prospívání dítěte, v příbězích oněch chlapců se často objevovala ztráta matky, dlouhodobý pobyt v nemocnici, život v deprivaci podporujícím prostředí. Dítě potřebuje být vychováváno v ovzduší citové vřelosti a také být připoutáno k stálé dospělé osobě – nejčastěji matce, aby byla naplněna potřeba vzájemné blízkosti a důvěry v život. Láskyplná odpověď pečující osoby na jeho potřeby u dítěte odstraňuje úzkost z ohrožení a existenční úzkosti (Vrtbovská, 2010).

Vrtbovská (2010) vyjmenovává v publikaci o attachmentu některé okolnosti, které mohou představovat možné ohrožení kvality připoutání dítěte k rodiči. Mezi nimi jsou např.: předporodní stres (matka si ubližuje, zažívá domácí násilí, ...), užívání alkoholu a/nebo drog během těhotenství, choroba rodiče před narozením či po něm (například předporodní či poporodní deprese), lékařské komplikace během růstu v děloze a při narození, úmrť v blízké rodině, sexuální zneužívání, nestabilní domov, duševní onemocnění nebo závažnější potíže rodičů, pečovateli, rané umístění dítěte do ústavní péče (kojenecký ústav), několikerá umístění do dětských domovů během raných let dítěte.

Psychologové rozlišují tyto typy citových vazeb mezi rodičem a dítětem:

- *Jistá vazba navozující pocit bezpečí*: rodič, který reaguje, dítě je uvolněné, spokojené, v bezpečí
- *Nejistá vazba – vyhýbavá*: odmítající rodič, nepřátelsky se chovající; odtažité, příliš samostatné dítě

---

<sup>2</sup> Letní dům má externě vypracovanou samostatná metodika věnující se Teorii attachmentu, proto zde jen velmi stručné pojetí.

- *Nejistá vazba – úzkostná (ambivalentní)*: nedůsledný a nespolehlivý rodič, dožadující se dítě, které na rodiči lpí
- *Nejistá vazba – dezorganizovaná*: rodič vzbuzující strach, traumatizované a příliš ostražitě dítě (Šance dětem)

To jakou citovou vazbu si dítě utvoří ve svém raném dětství, ho následně díky silnému zvnitřnění ovlivňuje také v jeho dospělém životě, hlavně z hlediska vztahování se k druhým lidem zejména ke svým partnerům.

„LD jakožto organizace, kterou zastupují konkrétní osoby (ačkoliv ty se v čase mění), může pro některé děti z DD představovat jistou formu attachmentu. Může tedy kompenzovat předpokládanou absenci či nedostatečnost attachmentu, kterou si tyto děti nesou z dětství, a snižovat tak míru jejich citové deprivace.“(Marčík, 2015)

Je to zejména z důvodu toho, že sociálně terapeutické pobyty jsou postaveny na individuálním principu, přestože se dějí ve skupině. Tato skupina obsahuje vždy max. 12 dětí a je po dobu jednoho roku uzavřená, na 1 dospělého zde připadají 2 děti. Děti jezdí na tyto pobyty dlouhodobě, často po celou dobu své školní docházky. Zvolené metody práce mají často kompenzační charakter a jsou individuálně cílené na konkrétní skupinu či dítě. Pro mnohé děti zůstává LD pevným bodem života i poté co opustí ústavní péči a neváhají se na něj obrátit se svými problémy a radostmi i později ve svém dospělém věku. Pro mnohé z nich je LD také jedním z hlavních nositelů vzpomínek na jejich osobní historii např. skrze práci s Knihou života, či pravidelným vyvoláváním fotografií.

## 2. Pesso Boyden psychomotorická terapie

Pro činnost Letního domu, se jedná o velmi důležitý terapeutický přístup, protože z vývojových potřeb, které jsou v rámci tohoto přístupu definované, vychází principiálně mimo jiné také specifický prostor Chýška<sup>3</sup>, který je jedním z nejdůležitějších nástrojů práce se skupinou během sociálně terapeutických pobytů.

Zakladatelé této terapeutické metody byli manželé Albert Pesso a Diane Boyden-Pesso, které spojovala společná kariéra tanečniců a učitelů tance, ale také určitá houževnatost a touha pomoci skrze tanec vyjádřit lidem své potlačené emoce. Na začátku 60.let se postupně začal vyvíjet tento specifický terapeutický přístup, který spojuje přístupy psychoanalytické, na rodinu orientované a přístupy zaměřené na klienta (Pesso, Boyden-Pesso, 2009).

---

<sup>3</sup> Více o samotné chýšce a uspokojování vývojových potřeb v metodickém materiálu Blahovcová, A.:Rituály v Letním domě, 2019 nebo v bakalářské práci Marčík, P.: Možný vliv posvátna na lidské prožívání a chování. Bakalářská práce Univerzita Karlova, Praha 2015

Tato metoda je založena na znalosti psychologického a tělesného vývoje člověka. Naše myšlenky, vzpomínky a představy společně s tělesnými projevy (držení těla, pohyby, příznaky nemoci) mohou upozorňovat na emoční konflikty, nenaplněné potřeby a traumatické zážitky. Nabízí klientovi objevit nevyřešené emoční konflikty z minulosti a řešit je nejen slovně, ale také v rámci tělového prožitku.

Podle PBSP terapie si všímáme následujících vývojových potřeb<sup>4</sup>, u kterých potřebujeme:

1. Uspokojit základní vývojové potřeby:
  - místa
  - péče
  - podpory
  - ochrany
  - hranic
2. Spojit a sjednotit polarity našeho biologického a psychologického bytí
3. Rozvíjet své vědomí
4. Rozvíjet svého „pilota“
5. Realizovat svou osobní jedinečnost a své možnosti (Pesso, Boyden-Pesso, 2009).

Každý člověk má v sobě vrozený ideální instinktivní obraz světa, očekáváme, že budeme dostávat, co potřebuje, což logicky v reálném světě naráží na určitou míru frustrace z nenaplnění potřeb, např. očekáváme-li bytostně vřelé přijetí a dostane-li se nám opačně chladného odmítnutí, neseme si tuto zkušenost hluboko v sobě. A později se můžeme na základě tohoto zážitku, opakovaně vystavovat zkušenosti odmítnutí vzhledem k našemu sklonu opakovat to, co jsme zažili. V PBSP se tomu říká „opakování staré mapy“, což je vnitřní vracení se k negativní zkušenosti. Cílem této terapie je, aby člověk nebyl nucen opakovat „starou mapu“, dostat se do kontaktu s naší bytostnou potřebou, kterou můžeme symbolicky naplnit v takové míře, jak bychom to bývali potřebovali v minulosti (Siřínek, 2001). Podstatou procesu je, že klient má příležitost znovuprožít původní konfliktní situaci a poté ji přetvořit tak, že během interakce získává alternativní zážitek.

Terapeutické prostředky PBSP<sup>5</sup>:

- *Cvičení:* zvyšuje se citlivost k přítomnosti, k podstatě a významu tělových signálů a motorických projevů. Často se děje ve skupině, pomocí hraní rolí.
- *Struktura:* individuální sezení (ve skupině). Odehrává se ve čtyřech krocích: Tady a teď („pravdivá scéna“), minulost („historická scéna“), korektivní emoční zkušenost („antidotum“) a nová percepce a integrace („nová mapa“).

---

<sup>4</sup> PBSP předkládá optimistický obraz člověka, který se přirozeně snaží nalézt cesty k radosti ze života, uskutečnění svého potenciálu, k integraci a k nalézání smyslu svého života.

<sup>5</sup> PBSP terapie je vyvinuta jako individuální terapie vedená v prostředí skupiny, ale principy mohou být využity také v individuální terapii.



- *Sdílení*: svobodné vyjadřování pocitů a myšlenek, s kterými každý přichází či odchází, také seznamování s teoretickými principy PBSP (Perquin).

*Role terapeuta* v PBSP není direktivní a nesoucí novou léčivou zkušenost. Je jakýmsi průvodcem či facilitátorem v procesu. Má za úkol podporovat klienta a pomáhá vytvářet bezpečný rituál, ve kterém klient dostává možnost zažít bezpečnou interakci s ideálními postavami v minulosti (nejčastěji se jedná o rodiče nebo jiné blízké osoby). Dává mu naději přijmout to, že svět je dobrý, on sám je také možný a jeho život je možný (Pesso, Boyden-Pesso, 2009). Také pracovníci LD jsou bezpečnými průvodci dětem, které na pobyty jezdí.

#### e) Konkrétní příklad:

- Prostor večerního setkávání se v chýšce na sociálně terapeutických pobytech: jako vytváření korektivní zkušenosti pro děti v rámci bezpečného prostoru „mateřského lůna“.
- Zacílení individuální práce s dítětem na základě diagnostiky poruch attachmentu během intervizních setkávání s odborníky na tuto oblast.
- Pracovníci LD se pravidelně vzdělávají v oblasti teorie poruch attachmentu, práce s traumatem, metody sandplaying a dalších terapeutických metod práce, ať už v práci s jednotlivcem nebo skupinou.

#### Použité zdroje:

Marčík, P.: Možný vliv posvátna na lidské prožívání a chování. Bakalářská práce Univerzita Karlova, Praha 2015

Matějček, Z., Bubleová, V., & Kovařík, J. : Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace. (1. vyd., 69 s.) Praha: Psychiatrické centrum, 1997

Perquin, L.: PBSP terapie. [online]. Dostupné z: <http://www.pbsp.cz/>.

Pesso, A., Boyden-Pesso, D.: PBSP – Úvod do Pesso Boyden Systém Psychomotor, SCAN, Praha 2009.

Siřínek, J.: PBSP – úvodní text určený zájemcům o metodu. [online]. Dostupné z: <http://www.pbsp.cz/>.

Vágnerová, M. : Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2012

Vrtbovská, P.: O ztraceném dítěti: attachment, poruchy attachmentu a léčení. Praha: Natama, 2010

<https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/attachment-o-dulezitosti-citoveho-pouta-v-zivote-o-jeho-poruchach-a-leceni-89.html#ctyri-druhy-vazeb>

### III. Skupinová práce s dětmi

#### A. OBECNĚ

##### a) Princip (smysl):

Práce se stejnou skupinou na sociálně-terapeutických pobytech pomáhá vytvářet bezpečné prostředí a prostor pro nácvik sociálního učení, učení se skrze nápodobu druhých a také ze zpětných vazeb druhých; budování a udržování vztahů, vzájemné kooperace mezi jednotlivými členy skupiny, nabízí možnost vyzkoušet si v chráněném prostředí nové role, podporuje budování sebehodnoty dítěte. Práce ve skupině nabízí zvýšení motivace u dětí a může podpořit zlepšení výsledku. Pro některé děti může být práce ve skupině jednodušší než práce individuální (např. pro ty, pro které je intimita individuální práce příliš intenzivní (Liebmann, 2005). Skupina rovněž nabízí možnost dělit se o zodpovědnost.

##### b) Účel (proč):

Skupinová práce nám umožňuje cíleně pracovat s určitou skupinou dětí, sledovat skupinovou dynamiku a reagovat na potřeby skupiny formou konkrétních programů a opatření (např. dělení na menší skupiny, vytváření cílených malých skupin konkrétních dětí apod.). Zároveň nabízí prostor pro vytváření programů a interakcí mezi dětmi, které cíleně podporují potřebný rozvoj. Nabízí prostor pro učení se v kontaktu s dalšími dětmi, skrze oceňování a vzájemné sdílení i skrze nápodobu. Rozvíjí tak klíčové dovednosti dětí<sup>6</sup>. Učí děti porozumět tomu, že každý z nás je jedinečný a zároveň pro skupinu důležitý – různost a komplementarita v dovednostech jednotlivých členů umožňují fungování skupiny (Rieger, 2007).

##### c) Rizika:

Skupinová práce přináší zároveň i rizika jako je např. méně individuální pozornosti dětí, propojení více dětí se specifickými potřebami může přinášet kumulaci náročných situací a podporovat u dětí některé „nezdravé“ strategie fungování ve skupině. Zároveň se může objevit nálepkování druhých a jejich snadnější vyčlenění z kolektivu. Pro stydlivé, příp. pasivní jedince, přináší skupina často prostor „schovat se“ za aktivity druhých. Při práci se

---

<sup>6</sup>Mezi klíčové dovednosti patří např. formování sociálních dovedností – komunikace s druhými, řešení sporů, vyjadřování podpory druhým, zlepšení komunikačních dovedností – formulace, slovní zásoba, plynulost projevu, utváření adekvátního sebevědomí a sebepojetí, rozvoj samostatnosti, zodpovědnosti za práci v týmu, organizační dovednosti, dodržování nastavených pravidel, volba strategií pro zvládnání stresových situací, apod.

skupinou nám přijde důležité si tato rizika uvědomovat – „být o krok před skupinou“ a umět na jednotlivé situace včas reagovat<sup>7</sup>.

#### d) Způsob (jak):

Vytvoření skupiny dětí z několika dětských domovů, které se účastní 5 sociálně-terapeutických pobytů / rok. Vytvoření skupiny ve spolupráci s vychovateli dětských domovů, důležitý je zájem dítěte (podrobněji viz metodika služby).

Skupinová práce probíhá po celou dobu na sociálně-terapeutických pobytech a má dvě podoby:

1. Práce se skupinou v průběhu celého pobytu – vzájemná koexistence dětí na pobytu
2. Skupinové programy / řízené programy pro celou skupinu dětí, příp. menší skupiny

#### 1) Práce se skupinou po celou dobu pobytu

Jedná se tedy o 12člennou skupinu dětí a 5-6 dospělých. Děti jsou složeny z několika (2-3) dětských domovů a skupinu dospělých tvoří 3 kmenoví pracovníci Letního domu a 2-3 dobrovolníci, kteří se na pobytech střídají.

Od prvního společného pobytu pracujeme na zvědomování toho, že jsme jedna skupina. Snažíme se o nastavení fungujících vztahů a vzájemného přijetí všech členů týmu. K tomu nám slouží následující nástroje.

#### Nástroje:

- a) **Mapa pobytu:** jedná se o velkou tištěnou mapu, na které jsou zakresleny jednotlivé pobyty, které nás jako skupinu čekají (formou např. ostrovů). Mapa je dětem představena na prvním pobytu, každé dítě si vytvoří z papíru svou postavu se jménem. Na začátku každého z pobytů pak tuto postavičku přesune na nový ostrov.



<sup>7</sup> Porozumění tomu, co se děje ve skupině, včasné a vhodné intervence by měl řídit vedoucí pobytu spolu s ostatními pracovníky. Důležitým nástrojem jsou pravidelné reflexe v týmu (po večerce, příp. během poledního klidu) a vzájemná informovanost pracovníků o dění ve skupině.

Na konci pobytu děti ostrov, na kterém jsme trávili společný čas, vybarví, mohou sem zaznamenat, co na pobytu prožily. Svou postavičku pak přesunou do loďky mezi ostrovy. Tento nástroj vede k cílenému zvědomování existence skupiny a názorně dětem představuje, co vše nás společně čeká a i to, co máme již za sebou, co jsme společně prožili. Společné zážitky pomáhají tmelit skupinu.

- b) Principy fungování:** společné nastavení pravidel a principů spolupráce – co kdo od ostatních potřebuje, aby se měl na pobytu dobře. (např. chováme se k sobě slušně, nenadááváme si, nemluvíme sprostě, apod.)  
Sepsání těchto pravidel a potřeb na velký papír (např. formou nakresleného domu – paralela Letní dům). Součástí je také domluva, co dělat, pokud se budou domluvené principy fungování porušovat. Na každém pobytu pak jsou tyto principy vyvěšeny na viditelném místě a na začátku pobytu dětem připomenuty.
- c) Práce s příběhem:** Propojení skupiny skrze programovou linku. Motivace zapojení se do programu skrze příběh, hlavní postavu, která nás pobytem provází, hlavní „message“ pobytu apod. Důraz je kladen i na vizuální stránku. Podrobněji viz podkapitola Práce s příběhem.
- d) Rituály:** Udrží pospolitost, vzájemné porozumění a naladění se. Jsou nedílnou součástí všech pobytů a tvoří jejich základní rámec. Podrobněji viz samostatná kapitola Rituály v Letním domě.

## 2. Skupinové programy / řízené programy pro celou skupinu dětí, příp. menší skupiny

Program a obsah pobytů tvoří předem připravené skupinové programy, které se úzce váží k tématu pobytu a /nebo reagují na potřeby dětí. Tyto potřeby jsou mapovány v rámci individuálního plánování s dítětem<sup>8</sup>, během rozhovoru s vychovatelem dětského domova<sup>9</sup> a také vycházejí z diagnostického nástroje Piers&Harris<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Individuální plánování (IP) probíhá na prvním pobytu, případně ještě před pobytem na výjezdu v dětském domově. IP představuje 2-4 cíle, ke kterým by dítě rádo směřovalo a skrze aktivity Letního domu tyto cíle naplňovalo. Podrobněji k IP viz metodika služby.

<sup>9</sup> Osobní nebo telefonický kontakt s klíčovým vychovatelem dítěte probíhá před každým pobytem. Společně mapujeme aktuální situaci dítěte, pokud aktuálně dítě řeší náročnou nebo problematickou situaci, domlouváme se na podpoře v této situaci a případně hledání řešení. K tomu může sloužit prostor na sociálně-terapeutických pobytech.

<sup>10</sup> Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers&Harris 2 je zaměřen na hodnocení sebepojetí dítěte. Dotazník je s dětmi vyplňován na prvním pobytu, případně ještě před pobytem během návštěvy v dětském domově. Výstupy z dotazníku slouží jako prostor k následnému rozhovoru s dítětem a detekci oblastí vhodných pro rozvoj dítěte. (<http://www.testcentrum.com/testy/piers-harris-2>)

Za nabídku programů zodpovídá programový garant pobytu, který ji připravuje ve spolupráci s členy tým (pracovníky i dobrovolníky) cca měsíc před pobytem.

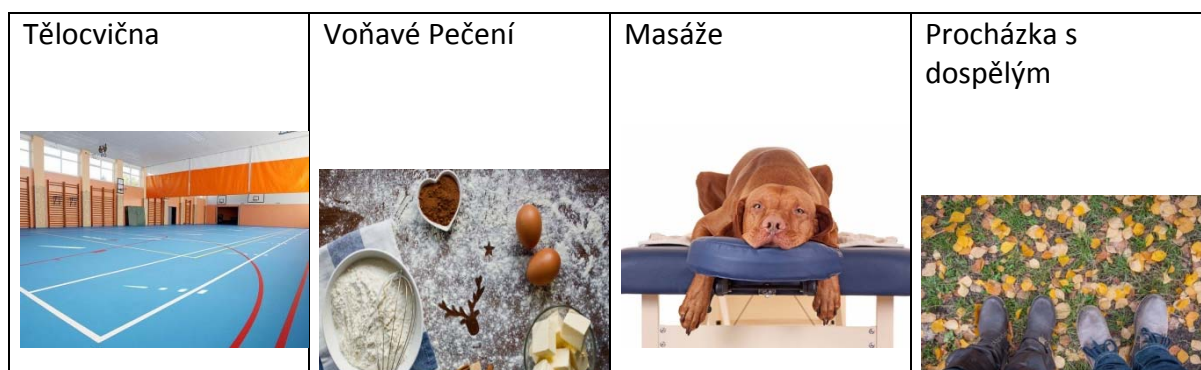
#### d) Nástroje:

**a) Individuální výběr programů:** některé programy na pobytech si mohou děti vybrat z předem připravené nabídky. Množství programů je dáno délkou pobytu a počtem ostatních (společných) programů. Výběr programů vychází z možností týmu pracovníků a má charakter odborných i volnočasových programů či programů zaměřených na rozvoj praktických dovedností. Nabídka je předem přichystána na kartičkách, ze kterých si děti první den po příjezdu na pobyt vybírají. Výběr probíhá s pracovníkem (nejčastěji klíčovým pracovníkem dítěte) a vybrané kartičky si dítě lepí do svého deníku. Následně jsou vybrané programy zaneseny do předem připravené tabulky a slouží jako podklad k plánování jednotlivých dnů.

Individuální programy jsou nejčastěji realizovány v menších skupinách (3-4 děti) za vedení 1-2 pracovníků.

Po skončení pobytu se dítě ke svému výběru vrací a hodnotí jednotlivé programy, případně sdělí pracovníkovi, co by rádo zažilo na dalším pobytu.

Možnost individuální volby programu podporuje rozhodování dětí o svém čase, je zároveň motivací pro zapojení se do programů a podporuje zodpovědnost dětí za své rozhodování.



**b) Skupinové programy:** Jedná se buď o společné programy pro celou skupinu (např. výlet, hra, tvoření,...), které jsou voleny záměrně s cílem pracovat nejčastěji na kohezi skupiny. Jako příklad zde můžeme uvést např. hry důvěry (odkaz), sportovní aktivity, společné výlety, aktivity, při kterých je potřeba plnit úkoly a kde je důležitý každý člen skupiny a její vzájemná podpora.

Dále se jedná o programy, které jsou určeny pro všechny děti ze skupiny, realizovány jsou však v menších skupinách. Dělení na skupiny vychází z potřeb

prostoru (prostory v chalupě), intimnosti obsahu programu (např. imaginace, tvoření), kde je důležité, aby se děti vzájemně nerušily.

Nejčastěji využívané techniky práce při skupinových programech – viz kapitola Techniky skupinových programů.

#### e) Zdroje:

Liebmann, M.: Skupinová arteterapie. Portál, Praha 2005

Rieger, Z.: Loď skupiny. Portál, Praha 2007

#### Doporučená literatura:

Plummer, D. M.: Skupinové hry pro rozvíjení sebeúcty dětí ve věku 5 – 11 let. Portál, Praha 2013.

## B. RITUÁLY V LETNÍM DOMĚ

### a) Princip (smysl):

Rituály jsou ustálené způsoby chování založené na předem daných pravidlech, jejich smysl vychází z opakování do určité míry přesně stanového postupu, který může nabývat až rutinního charakteru. Smyslem rituálů bylo a stále je zajištění a dosažení správného cíle a díky tomu napomáhání upevnění společenské organizace. Bez opakování by se náš svět mohl stát chaosem. Díky opakování nemusíme některé věci znovu a znovu organizovat a máme dostatek času pro další tvůrčí činnosti. Rituály často podporují smysl věcí, pomáhají překonávat úzkost, přinášejí pocit bezpečí, umožňují bezpečně přecházet z jedné životní etapy do druhé<sup>11</sup>.

### b) Účel (proč):

Využití rituálů pro práci s dětmi je velmi důležité, neboť rituály díky své předvídatelnosti, pravidelnosti, pomáhají vytvářet jasnou a přehlednou strukturu (např. prostoru, času), a tak přinášejí pocit jistoty a bezpečí<sup>12</sup>. Stereotypizace jednání, přehledná jednoduchá pravidla a rytmus podporuje u dítěte prožívání pohody, umožňuje mu zabydlet se ve světě, lépe mu porozumět, orientovat se a díky tomu má dítě prostor pro bezpečné prozkoumání nového, má kapacitu dále se učit a rozvíjet (Rogge, 2016). Zároveň rituály podporují sounáležitost se skupinou, společné soužití s druhými, mohou pomoci zakotvit dítě do skupiny. Spojují ty, kteří se jich účastní, a také posilují sdílené hodnoty ve skupině.

### c) Způsob (jak):

S rituály se děti i dospělí setkávají každý den ve všech oblastech života. V Letním domě pracujeme s rituály často vědomě – právě s cílem nastavovat a vytvářet bezpečné a srozumitelné prostředí. Rituály tak upevňují strukturu dne (Denní rytmus), velmi důležitou roli hrají při stolování (Společné jídlo) a v rámci zakončování dne (Chýška). Kromě každodenních rituálů na pobytu vytváříme prostor pro rituály spojené s programem – často

---

<sup>11</sup>Dle amerického psychologa Breta Stephensona byly vždy rituály důležitou součástí našeho společenství. V současné době se však vytrácejí a dospívající se pak upínají k jiným oblastem (např. gangům), které saturují podporu přechodu do společnosti a tím i možnost někam patřit. Proto Stephenson ve své odborné praxi využívá rituály při práci s rizikovou mládeží (Stephenson, 2012).

<sup>12</sup> Právě pro děti, které vyrůstají v ústavní výchově, je pocit bezpečí a jistoty velmi důležitý. Tyto děti zažily mnoho nestability, často byly vystaveny velkému fyzickému či psychickému ohrožení někdy ze strany svých nejbližších. Nedostatečné reakce na potřeby dítěte ze strany blízké pečující osoby pak mohou mít za následek, že dítě vnímá svět jako nebezpečné místo, kde je potřeba být stále ve střehu.

se jedná o určité slavnosti, příp. přechodové rituály, které mohou být nositelem určité vývojové změny (Rituál jako součást programu).

Opakovaně se setkáváme s tím, že pokud se některý „rituál“ poruší, proběhne jinak, v jinou časovou dobu či se vůbec neuskuteční, děti na tento fakt reagují a často se i bouří. „*Takto se to přece nedělá*“, „*Vždycky na Letním domě to bývalo takto...*“<sup>13</sup>.

## d) Nástroje:

### 1. Denní rytmus

Ritualizovaný režim dne je pro nás důležitou součástí pobytových aktivit. Jasná struktura, která se pravidelně opakuje, přispívá k jednodušší orientaci a pomáhá vytvářet pocit bezpečí a srozumitelnosti dětem i dospělým. Základní osnova dne: budíček – rozcvička – snídaně – prostor pro úklid a ranní hygienu – 1/2/3 bloky programů (odborné, volnočasové apod.) – oběd – polední klid – svačina - 1/2/3 bloky programů (odborné, volnočasové apod.) – večeře – úklid prostor, večerní hygiena – chýška – uspávání.

### 2. Společné jídlo

Jídlo je velmi důležitou součástí dne. Má nejen fyziologickou funkci, ale pomáhá podporovat sociální soudržnost a budování vztahů, děti se učí novým návykům, nabízí možnost péče – o sebe i o druhé.

Fenomén jídla může mít nespočet poloh, pro nás na pobytu jsou důležité především tyto aspekty:

#### a) Společné vaření a příprava stolu

Děti se během pobytů zapojují do přípravy jídel pod dohledem dospělého. Učí se tak novým poznatkům a praktickým dovednostem. Společně s dospělým upravují a připravují stůl. Důležitá je chuť i estetické hledisko a především myšlenka, že dělám něco pro druhé – a druzí pro mne (péče a podpora).

#### b) Průběh stolování

Stolování probíhá společně se všemi členy týmu. Na společná jídla svolává koordinátor dne, všichni na sebe čekají a před jídlem si společně popřejí. Stolování probíhá u jednoho velkého stolu, kde každý má své místo, které po dobu pobytu zůstává neměnné. Posiluje se tak soudržnost skupiny, nabízí se prostor pro komunikaci i vzájemné se učení a zároveň je dětem nabízena do určité míry rodinná atmosféra, kde všichni jedí společně u jednoho stolu.

---

<sup>13</sup> Zároveň je důležité zmínit, že si jsme vědomi, že stálé opakování může přinášet rigiditu a udržování systému i věcí, které by zasloužily změnu. K tomu samozřejmě na pobytech dochází, věci se vyvíjejí a posouvají, změny jsou však vždy dětem vysvětleny a většinou jsou zaváděny postupně během několika pobytů.



### c) Variace jídel, možnost si vybrat

Děti vědí, co je k jídlu a mohou si zvolit množství a konkrétní podobu jídla (např. rýže s omáčkou a zeleninou). Na stole je nachystaná oblohová zelenina, sýr, příp. semínka či další pochutiny, kterými je možné jídlo obohatit. Každý si může nandat, co má rád a doladit si tak konkrétní podobu jídla<sup>14</sup>. Vzhledem k programu pobytu jsou některá jídla laděná tak, aby podpořila ústřední linku pobytu (např. Cesta kolem světa – jídla jednotlivých kontinentů apod. Pokud se jedná o neznámé jídlo, je dětem představeno a vysvětlen jeho původ nebo další podrobnosti.)



### 3. Starost o dům

Společné starání se o prostory, kde trávíme čas, je důležitou součástí letnědomních pobytů. Starost o dům je pevně zakotvena ve struktuře dne a náleží jí především večerní čas po jídle. Každé z dětí se během pobytu účastní různých úklidů – pomáhá jak s úklidem kuchyně, luxuje nebo vytírá chodbu, myje sprchy. Cílem této aktivity je jak nácvik praktických dovedností, tak nabízí individuální čas a pozornost dospělého, kdy je možné si povídat, učit se za doprovodu dospělého novým věcem.

---

<sup>14</sup>Potřeba péče (sycení) je jednou ze základních potřeb dle PessaBoyden. Jedná se jak o sycení na fyziologické úrovni, tak o péči formou pozornosti, kterou je rovněž během jídla možné dětem nabízet. Zároveň dobré jídlo může dětem přinášet pocit uspokojení, pohody a podporuje pocity bezpečí a jistoty. Pokud dítě v dětství zažívá bídu a hlad, není dostatečně nasyceno, může tíhnout k tomu, že hromadí jídlo, bere si na talíř mnohem více, než sní a to i přesto, že již třeba několik let žije v dostatku.

Péče o dům má ještě jedno důležité - estetické hledisko. Vytváření bezpečného prostředí znamená, že prostředí chalupy, kam děti přijíždějí, je pro ně stálé a známé. Z důvodu pronajímání chalup proto vždy před příjezdem dětí dochází k zabydlení prostor a jejich vyzdobení dětem známými věcmi: stejné hrnečky a konvice, ubrusy, doplnění mapy pobytu nebo pravidly, cedulky na dveřích pokojů se jmény dětí, vybalení herny, vytvoření chýšky. Cílem je vytvoření zabydleného, příjemného prostoru, kde může být dobře.

#### 4. Deníky / doplnit k individuální práci?

Každé dítě má svůj deník, do kterého si zaznamenává informace k danému pobytu. Programový garant vytváří listy pro konkrétní pobyt, které si dítě po příjezdu, příp. před odjezdem vyplňuje. Deník také obsahuje listy pro jeho plán aktivit. Jedná se tak určitým způsobem o záznam účasti dítěte na pobytech.

#### 5. Chýška

Chýška je specifický prostor Letního domu, místo určené pro relaxaci, imaginaci, reflexi. Je to místnost vystavená z barevných látek<sup>15</sup>, která je používána pouze za účasti dospělého, děti do ní samy nechodí. Na každém pobytu je chýška přítomna, a i když někdy není možné ji vystavit z kapacitních důvodů ubytovacího zařízení v místnosti z látek, je na pobytu vždy vytvořen prostor pro společná večerní setkávání, který má svůj ritualizovaný charakter.

Specifikum chýšky spočívá v určité esenci bezpečí, přijetí, může evokovat primární útočiště v lůně matky. Vytvoření určitého „posvátného“ prostoru, může vytvářet prostor pro prožití a odplavení emocí, aby nemusely být potlačeny. Z pohledu terapie Pessoyden sytí všech pět vývojových potřeb:

**Potřeba místa** – každé dítě má v chýšce své místo. Jak místo fyzické, tak to, že někam patří. Děti i dospělí sedí v kruhu. „Je to místo pro mě, jsem obklopen něčím, co mě chrání.“

**Potřeba sycení (péče)** – prostor je příjemný, měkké matrace, deky, aby bylo dětem teplo a příjemně. Nabídka relaxací, imaginací, masáží – pokud dítě chce. Může se rozhodnout pro to, co je mu příjemné, co je pro něj bezpečné.

**Potřeba podpory** – každý má svůj prostor pro to vyjádřit, jak se v daný den měl, co zažil, co se mu líbilo či co ho nepotěšilo. Tento čas si řídí sám – během sdílení kolečka obíhá mezi účastníky křišťálová hůlka. Každý se může rozhodnout, jak dlouho ji bude mít a bude mluvit. Každý je tedy stejně důležitý, je si roven s druhými. Důležitou součástí jsou vůně (aroma

---

<sup>15</sup> Děti samy se podílely na vzniku chýšky – barvily látky a ozdobily je ochrannými symboly.

oleje). Pohlazení, saturace kontaktu primární pečující osoby. Dochází k podpoře na primární fyzické úrovni (dočerpání toho, co se dětem nedostávalo).

**Potřeba bezpečí** – rituální způsob fungování chýšky přináší jasnou strukturu, řád, děti vědí, co bude následovat, mohou plně spočinout, uvolnit se, relaxovat (mnohé také často usnou).

**Potřeba hranic** – rituály s sebou vždy nesou jasné nastavení, hranice, co je možné a co již ne. Stejně tak chýška dává jasné nastavení hranic – do chýšky se vchází pouze za účasti dospělého, je to oddělená místnost od všech ostatních, při úvodním kolečku se mluví k ostatním jen s hůlkou, chýšku vede vždy jeden dospělý, který přichází s následným programem – čtení pohádek, vyprávění příběhu, poslech písniček. Věci mají svůj začátek a konec, jsou ohraničené.

Děti i dospělí, kteří do chýšky přicházejí poprvé, mají tzv. svíčkový rituál (děti při prvním vstupu do chýšky, dospělí, až se rozhodnou jezdit pravidelně s Letním domem). Do chýšky vstupují se zavázanýma očima za doprovodu některého z dětí či dalších dospělých (mohou si zvolit, kdo je doprovodí). Následně dítě obdrží 3 svíčky, které může rozdat druhým dětem /nebo dospělým, kteří mu je následně vrátí s nějakým poselstvím, přáním apod. Dítě, pak svíčky vrací do středu kruhu, a tím se tak stává součástí skupiny.



### e) Rituál jako součást programu

Některé programy a programové linky jsou zakončeny malými rituály. Jejich cílem je nabídnout dětem vykročení ze všedního dne, zastavení se, mohou pomoci nastartovat změnu. Důležitou součástí rituálů je často vizuální stránka a jasný průběh rituálu. Skrze zážitek, který rituál dítěti nabízí, se vytváří prostor pro otevření emocí, hluboký prožitek. Tím, že jsou rituály určené pro všechny děti, podporují opět propojení skupiny.

## Příklad rituálu:

### Pobyt Sedmikrásky 2017

Pobyt byl zaměřen na hledání silných stránek nás samých. Co umíme, v čem jsme dobří. Jako příklad posloužilo pět známých a zajímavých žen z historie (např. E. Junková, C. Chanel, M.D. Rettigová). Silné stránky dívky objevovaly během různých programů. Na konci pobytu se pak vyzdobily na závěrečný rituál – společně v menších skupinkách se ozdobily květinami a vydaly zcela beze slov na cestu do lesa. Tu mohla pak absolvovat pouze každá sama – po značené cestě, již pozdní večer (bylo proto potřeba překonat trochu strach) se vydala do míst, kde potkala Ženu, která vždy vyzdvihla silné vlastnosti, které může každá z dívek využít jako zdroj pro posílení sebe sama. Obdarovala jí náramkem z kamínků a dívka se vrátila zpět mezi ostatní.

Důležitými momenty tohoto rituálu byly:

- Příprava na cestu (zdobení květinami, vytvoření květinové čelenky – bylo nutné se aktivně zapojit, vytváří již trochu napětí - co mne čeká)
- Malé společenství několika dívek (důležité jako podpora, soudržnost, možnost vzájemného sdílení)
- Cesta v tichosti (ticho je posvátné, může nabídnout vytržení z běžného dne, člověk se více soustředí na sebe, na své pocity a prožitky, jinak vnímá i okolní přírodu)
- Cesta jednotlivců (nutnost trochu překonat strach, mít odvalu – následně katarze z toho, že jsem to dokázala)
- Setkání se Ženou (setkání do jisté míry magickou postavou – i když se jedná vždy o některého pracovníka - skrze kostým, líčidla a další atributy se dostává do nové role. Jako šaman se nasazením masky stává novou bytostí. Setkání může mít magický charakter, děje se v tichosti, úctě, rozvážnosti. To, co Žena dívkám řekla, může působit na nevědomé úrovni, nabízí hluboký prožitek.)
- Návrat zpět (návrat zpět do běžného života. Člověk však již není stejný, je jiný novým zážitkem, s sebou jako připomínku na rituál si odnáší kamínkový náramek. Vrací se do společenství, které prošlo stejným zážitkem – což vzájemně spojuje a posiluje skupinu).



### Použitá literatura:

Stevenson, B.: Co dělá z chlapců muže. DhharmaGaia, 2012.

Rogge, J. U.: Děti potřebují hranice, Praha, Portál 2016

Pesso, A., Boyden\_Pesso, D.: PBSP – Úvod do PessoBoyden Systém Psychomotor, SCAN, Praha 2009.

### Doporučená literatura:

Stevenson, B.: Co dělá z chlapců muže. DhharmaGaia, 2012.

Rogge, J. U.: Děti potřebují hranice, Praha, Portál 2016

Marčík, P.: Možný vliv posvátna na lidské prožívání a chování. Bakalářská práce Univerzita Karlova, Praha 2015

Pesso, A., Boyden\_Pesso, D.: PBSP – Úvod do PessoBoyden Systém Psychomotor, SCAN, Praha 2009.

Kaufmanová – Huberová, G.: Děti potřebují rituály, Portál, Praha 1998.

## C. IMAGINACE A MALOVÁNÍ S REFLEXÍ

### a) Princip (smysl):

Existuje mnoho typů imaginace (např. řízená imaginace, mentální simulace), všechny mají společné některé klíčové prvky. Imaginace se často provádí jako „cvičení“, při kterém si klient vytváří dynamický mentální obraz sebe sama, jak vykonává požadovanou činnost. Při cvičení si klient vizualizuje své jednání co možná nejpřesněji v reálném čase, věnuje pozornost důležitým detailům a snaží se představit si, jak by se při tom mohl cítit.

Imaginace může být buď sebeřízená, nebo vedená facilitátorem, který imaginačním cvičením provází a dává pokyny. Práce ve světě „jakoby“ a ve fantazijním prostoru pomáhá dítěti projevit i takové stránky jeho osobnosti, které jsou často vědomě regulovány. Jde o zapojení vlastní představivosti – můžete si představovat něco, co se ve vašem životě skutečně stalo, nebo něco vysloveně fantazijního.

My imaginaci nejčastěji využíváme jako odrazový můstek pro následný tvořící proces nebo také pro samotnou relaxaci.

### b) Účel (proč):

- Rozvoj fantazie
- Bezpečný prostor pro mé představy, které nemusím sdílet s nikým dalším
- Podpora sebevnímání a sebepoznání
- Podpora koncentrace a uvolnění
- Podpora kreativity a rozvoj tvůrčí činnosti
- Osvobození od vnějšího světa

### c) Způsob (jak):

Cvičení trvá zpravidla 10 až 20 minut, podle možností jednotlivých dětí. Pracujeme v menších skupinkách se 2 – 4 dětmi. Důležité je vytvořit příjemné prostředí, které podněcuje k odpočinku a klidu. Je důležité, aby každý měl dost prostoru a cítil se komfortně. Nejčastěji se proto imaginace odehrává v chýšce. Dítě může mít zavřené nebo otevřené oči, podle toho, jak je mu to příjemné. Je možné využít relaxační hudbu jako podkres, to se však doporučuje u zkušenějších dětí nebo dospělých, kteří se s imaginací nesetkávají poprvé a jsou schopni se soustředit. Hudba může hrát celou dobu, nebo jen ve fázi, kdy vyprávěč

nemluví a dítě relaxuje, případně v závěrečné fázi pro návrat do reality. Pro podporu klidné a bezpečné atmosféry lze využít aromatických olejů (levandule, cedrové dřevo, borovice..).

Nejčastěji využíváme řízenou imaginaci, kterou provádí jeden dospělý svým vyprávěním. Druhý dospělý je přítomen, pomáhá tišit a provádět děti, ale do vyprávění nevstupuje. Pro menší děti nebo pro ty, které s imaginací začínají, je dobré využít pro ně uchopitelný úvod. V našem případě často plátno kina, kde se odehrává „příběh“, do kterého mohou děti vstoupit. Stejně tak imaginární prostor kina pomáhá oddělit přechod z/do fantazijního světa.

#### d) Příklad:

Jako příklad uvádíme imaginaci z pobytu o Hobitovi – setkání s kouzelnou bytostí. Imaginace probíhala v chýšce, následné tvoření venku v sadu. V chýšce jsme připravili deky a zapálili vonnou lampičku s borovicovým olejem. Při příchodu dětí již byl přítomen dospělý, který imaginaci vedl, hrála klidná hudba.

Po příchodu do chýšky byly děti vyzvány, aby se pohodlně usadily nebo uložily a že si mohou/nemusí zavřít oči. Vzhledem k tomu, že všechny děti již imaginaci zažily, nemluvíly jsme tolik o tom, co je čeká. Pro nováčky bych na úvod shrnula, o co vlastně jde. Důležité je připomenout, že nic není špatně, ani to, když někdo usne. Na začátek lze využít krátké uvolnění celého těla (3-5 minut, podle skupiny). Dospělý svým hlasem provádí dítě po jednotlivých částech těla „nyní uvolníme pravou nohu a prsty, nárt a kotník. Přesuneme se k holeni a kolenu atd.“ Poté začne samotná imaginace.

„Představ si, že sedíš na pohodlné sedačce v kině, možná jsi tam sám, možná je v kině ještě někdo. Před Tebou je za oponou velké plátno. Opona se pomalu rozevívá a na plátně se objevuje krajina. Ty máš chuť stoupnout si a vydat se k plátnu. A tak jdeš. Pomalu a opatrně překračuješ plátno a ocitáš se v bezpečném prostoru a ve svém světě. Vydáváš se po rozkvetlé louce, svítí na Tebe sluníčko a Ty si užíváš, jak příjemně hřeje. Možná jdeš bosky a vnímáš doteky trávy na bosém chodidle. Jdeš pomalu a nikam nespěcháš. Na louce se objevuje pěšina, vykračuješ si po ní dál po louce, přeskakuješ potůček, jemně si máčíš nohy a osvěžuješ se v teplém dni. Cesta se blíží k lesu a Ty začínáš cítit přítomnost někoho dalšího. Máš pocit, že za stromem se mihl stín postavy. Nebojíš se, naopak, cítíš klid a pohodu. Víš, že ať je to kdokoliv – člověk nebo zvíře, neublíží Ti. Vydáváš se za postavou. Jak jste sobě stále blíží, začínáš poznávat, kdo to je. Možná čaroděj, víla, nebo kdokoliv jiný. Máš možnost si s bytostí popovídat, možná Ti chce něco říct nebo předat. Teď máš čas to prozkoumat.“

Poté dítě zanecháváme se svou představou několik minut. Minutu před odchodem od postavy jsou děti upozorněny, že se blíží konec setkání. Poté jsou zpět vyvedeny stejnou cestou, jako tam šly. Nakonec vystupují z plátna kina, sedají si na sedačku. Zavírá se opona a

pomalu se navracíme sami k sobě. Postupně rozhýbáváme tělo a otvíráme oči. S těmi, které chtěly, jsme se o prožitku bavily, je také možnost nechat si vše pro sebe.

Následoval přesun do sadu, kde byl připraven venkovní tvořivý ateliér. Každé dítě má svůj stojan, vybere si paletu a velikost formátu, dospělý mu pomáhá jej umístit + dává dítěti barvy, které si vybralo. Během procesu malování se snažíme, aby se dítě mohlo plně soustředit na proces tvoření a nemuselo odbíhat. Proto jsme po celou dobu k dispozici, měníme vodu, přidáváme barvy apod. Vycházíme tak ze zásad otevřeného ateliéru.

Děti měly zhruba hodinu malovat – zážitek ze setkání, samotnou cestu, něco, co si z představy odnesly.

Po dotvoření se jeden dospělý dítěte na obrázek ptá – otevřené otázky na proces tvoření, lze se ptát i na postavu na obrázku, zda chce dílo nějak pojmenovat.... Důležitý je však proces. Pokud dítě nechce o výtvoru mluvit, rozhodně jej nenutíme. Na každý obrázek se na zadní stranu lepí štítek s názvem programu, názvem výtvoru (pokud dítě nějaký řekne) a datem.

Všechny obrázky dítěte, které během pobytových let dítě vytvoří, má uloženo ve své složce v LD. Po odchodu z DD je možné si obrazy z Letního domu odnést.





## Zdroje

SEIFERT, Ang Lee, Theodor SEIFERT a Paul SCHMIDT. *Aktivní imaginace: práce s fantazijními obrazy a jejich vnitřní energií*. Praha: Portál, 2004. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-845-7.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Rozšířené vydání. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ, přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1043-6.

LIEBMANN, Marian. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Vyd. 2. Přeložil Johana ELISOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-729-9.



## D. SOUROZENECKÉ MALOVÁNÍ

### a) Princip (smysl):

Využívání neverbálních technik jako je arteterapie, dáváme dětem prostor bezpečně vyjádřit/zpracovat svůj vnitřní svět, aniž by musely mluvit. Pro děti je tento projev mnohdy nejpřirozenější komunikační prostředek (především menší děti). Cílem je samotný proces, nikoliv výsledný výtvar.

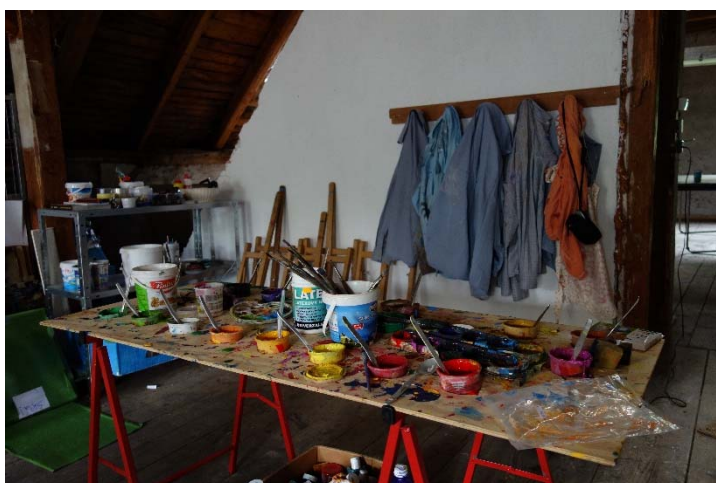
Arteterapie je léčebný postup, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů. Někdy bývá přiřazována k psychoterapii a jejím jednotlivým směrům, jindy je pojímána jako samostatný obor. Obvykle se rozlišují dva základní proudy, a to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

### b) Účel (proč):

- Rozvoj kooperace
- Podpora sourozeneckých vztahů
- Rozvoj kreativity a tvořivého přístupu
- Podpora sebepoznání a sebedůvěry
- Zažít pozitivní chvíle se sourozencem

### c) Způsob (jak):

Pracujeme ve skupinách většinou v počtu 3 – 5 dětí a 1 – 2 dospělí. Role dospělého spočívá v korigování práce skupiny tak, aby byly zapojeny nejlépe všechny děti a aby nebyl nikdo



rušen. Individuálně motivuje děti k činnosti. Snažili jsme se vytvořit pozitivní a tvořivou atmosféru (dostupná a pestrá paleta barev, dostatek světla, hudba).

#### d) Příklad:

Aktivita probíhala po několika menších skupinkách v prostorách ateliéru. Sourozenecké dvojice seděly vždy naproti sobě, mezi nimi bylo sklo, které měl každý ze své strany pomalovat. Pokud dítě na pobytu nemělo sourozence, malovala s dobrovolníkem nebo někým z dětí. Téma nebylo specifikováno a dvojice tedy mohly kreslit libovolně. Stejně tak mohly mluvit, nebo zkusit malovat společně beze slov.

Dospělý, který měl aktivitu na starost, předem připravil ateliér, aby děti mohly přijít a po zadání hned tvořit. Jediné, co se chystalo až s nimi, byly barvy. Během procesu malování se snažíme, aby se dítě mohlo plně soustředit na proces tvoření a nemuselo odbíhat. Důležité je také místo, aby děti na sebe spíše neviděly a nerozptylovaly se. Proto jsme po celou dobu k dispozici, měníme vodu, přidáváme barvy apod. (vycházíme z některých zásad práce A. Sterna).

Aktivita trvala zhruba hodinu, děti malovaly barvami, které šly ze skla smýt, ze začátku mohly tedy různě experimentovat, míchat barvy a vše pak smazat a malovat znovu.

Některé dvojice byly hodně propojené, snažily se dohromady vytvořit jeden obraz jako celek, jiné děti malovaly naprosto odlišně a spíše samostatně. Jedna z dvojic malovala na střídačku. Začal jeden, něco nakreslil a „předal“ malování tomu druhému, takto se střídaly několikrát.



## Zdroje

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Rozšířené vydání. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ, přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1043-6.

LIEBMANN, Marian. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Vyd. 2. Přeložil Johana ELISOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-729-9.

[https://theses.cz/id/i65j2z/Lea\\_Skekuck\\_Arteterapie\\_cesta\\_k\\_sebepoznn\\_lovka.pdf](https://theses.cz/id/i65j2z/Lea_Skekuck_Arteterapie_cesta_k_sebepoznn_lovka.pdf)

## E. DIVADELNÍ SCÉNKY

### a) Princip (smysl):

V bezpečném prostoru “divadelní scény” mohou děti zkusit různé role, prozkoumávat možnosti svých reakcí v dané situaci a také reakce druhých na sebe sama. Principy divadelní terapie a zážitkového divadla vytvářejí prostor hry “na jako”, při které se bezpečně dotýkáme skutečných emocí.

Při zařazování divadelních programů vycházíme z principu dramaterapie, jejíž prvky integrujeme do programů. Pracujeme tak s prožíváním spojeným s tvořivým procesem, s užíváním metafor, fantazie a projekce. Sledujeme a pracujeme s interakcemi ve skupině a se skupinovou dynamikou. Snažíme se o propojení složek emocionálních, racionálních a smyslových. (<http://www.adcr.cz/dramaterapie.html>)

### b) Účel (proč):

Podpora rozšíření palety reakcí v různých situacích. Podpora sebepoznání, sebelásky, sebedůvěry a sebehodnocení. Společnou tvorbou a zážitkem také podporujeme kohezi skupiny a pocit pevného místa v ní.

### c) Způsob (jak):

Pracujeme ve skupinách. Většinou v počtu 3 – 5 dětí a 1 – 2 dospělí. Podle konkrétního záměru pracujeme buďto na několika krátkých scénkách, anebo na jednom ucelenějším příběhu. Role dospělého spočívá v korigování práce skupiny tak, aby byly zapojeny nejlépe všechny děti. Do samotného příběhu dospělý zasahuje dle záměru konkrétního programu, dle věku dětí, soudržnosti skupiny apod. Často je spíše “pomocným režisérem”, který dbá na srozumitelnost příběhu případným publikem.

Dle účelu konkrétního programu pracujeme s:

- Volným zadáním (téma či příběh přinášejí děti)
- Tématem (např. Reakce na obtěžující chování druhou osobou)
- Konkrétním příběhem (např. Příběhem Ježíše při velikonočním pobytu)
- Částí příběhu a jeho dokončením (konkrétní příběh s otevřeným koncem)

### d) Příklad:

Základ, který stojí za prací Letního domu s dětmi z dětských domovů, podpora sebehodnocení dítěte, je vždy základním kamenem tvorby tématu pobytů a jednotlivých programů. Na jednom takovém pobytu jsme se vydaly s dětmi na Severní pól. Jednalo se o

druhý pobyt skupiny. Do příprav na výpravu jsme zahrnuly “kurz přežití”, který se odrazil i v programu divadelních scén. Tentokrát jsme zvolili jeden příběh, který jsme přečetli všem dětem. Příběh měl otevřený konec. Po přečtení jsme děti rozdělili do dvou skupin a každá skupina měla jednu hodinu na dokončení příběhu. Další den, po úspěšné výpravě, na oslavné hostině každá ze skupin představila svůj divadelní kus.

**Příběh:** skupina přátel z vesnice ... (*název vesnice*) ležící v údolí ... (*název údolí*) se jako každý den sešla odpoledne po škole (pozn. děj se odehrává v zimě, v krajině leží sníh). Děti se tentokrát rozhodly jít do lesa na průzkum. Došly až do rokliny, kam jim rodiče opakovaně zakazovali chodit. Na kluzkém kameni jeden z nich uklouzl a poranil si nohu. Nemohl sám jít dál. Řekl svým přátelům: “*nechte mě tady, vraťte se zpět do vesnice.*”

Sledovanými momenty v tomto příběhu a ve způsobu dokončení příběhu dětmi byly konflikty porušení zákazu rodičů a potřeba pomoci kamarádovi, strach o vlastní bezpečí a pomoc kamarádovi, případné rozpory v názorech mezi členy skupiny.

**Proces dokončování příběhu jedné ze dvou skupin:** 3 dívky (řekněme jim Maruška, Jana a Veronika), 2 dospělí (které pojmenujeme Kateřina a Zuzana)

Vymyšlení pokračování příběhu se ujala především jedna z dívek, Maruška. Druhá, její kamarádka Jana, jí sekundovala a spíše reagovala v rámci své postavy na vytvořené situace. Třetí dívka, Veronika, se celého dění účastnila okrajově a přijala s chutí role, které jí byly dívkami přidělené. Dle pozorování dospělými ji tato pozice vyhovovala.

Zraněného hrála Kateřina, vedoucí programu. Zuzana ztvárnila roli dalšího kamaráda ze skupiny dětí. Dospělí podněcovali otázkami, sami řešení situací nenavrhovali.

Nejaktivnější Maruška od samého začátku přesvědčovala zraněného, že jej nemohou nechat samotného v lese. Musí nalézt řešení. Naopak Jana, by byla ochotná přijmout přání zraněné Kateřiny, nechat ji na místě a vrátit se zpět do vesnice, “pokud je to skutečně její přání.” Maruška posléze Janu přesvědčila, že Kateřinu v lese nemohou nechat. Stejně tak se nechala přesvědčit samotná Kateřina a i přes obavy, že bude přítěží pro kamarádky a že hrozí prozrazení výletu do lesa rodičům, souhlasila se záchrannou akcí. Od této chvíle Maruška i Jana živě spolupracovaly a vymýšlely různá řešení. Přenos přes potok, přes kluzké balvany, po příchodu na cestu na okraji lesa přivolání pomoci z vesnice. Především Maruška si vzpomínala na informace z “Kurzu přežití”, který byl součástí programu pobytu předešlý den. Dívky pak aplikovaly nabyté vědomosti při záchraně Kateřiny. Zafixovaly jí zraněnou nohu, zabalily ji do izotermické folie a přivolaná záchranná služba (Veronika) věděla, jak se chovat, když Kateřina omdlela.

Po té, co Kateřina byla v bezpečí a ošetřená v nemocnici, se všechny kamarádky domluvily, že rodičům skutečnou příčinu zraněné nohy neprozradí. Dívka tedy byla

zachráněna, přítelkyně ji v lese samotnou nenechaly, ale ponechaly si společně tajemství o výletě na zakázané místo.

Proces tvorby tohoto příběhu byl protkán humorem a dobrou náladou. Cílem nebylo posuzovat, ani hodnotit, jednotlivá rozhodnutí dívek, či zvolené způsoby řešení. Pracovali jsme v rovině prožívání přímo v roli a během utváření příběhu. Tak např. Jsme nechali velký prostor pro rozhodování a diskutování Marušky a Jany, zda zraněnou v lese nechat či nikoli.

### Zdroje:

Asociace dramaterapeutů České republiky: <http://www.adcr.cz/dramaterapie.html> (dne 3. 4. 2019)

## F. PRÁCE S PŘÍBĚHEM

### a) Princip (smysl):

Práce s příběhem je již několik desítek let standardně akceptované a živě rozvíjené téma napříč jednotlivými obory společenských věd (filozofie, sociologie, psychologie, kulturní antropologie, literární vědy, aj.). Jako užitečná metoda se práce s příběhem využívá v oblasti sociální práce i psychoterapie. Z tohoto důvodu jsou narativní postupy vhodným nástrojem pro cílovou skupinu, s níž v rámci našich aktivit pracujeme. Napříč páteřními obory společenských věd je narativ (příběh) považován za konstitutivní prvek lidské psychiky, který hraje významnou roli v sebe-pojetí jedince a v jeho interpretaci světa, v němž se odvíjí jeho život. Soustředěná recepcí příběhu přispívá k tomu, že jedinec vnímá svůj život jako smyslem naplněný děj, namísto chaotické a útržkovité změti událostí, které na sebe blíže nenavazují. Příběh je dále prostředkem sebe-transcendence, tedy zdravého namíření pozornosti od sebe k širšímu kontextu skutečnosti, jejíž jsme součástí.

### b) Účel (proč):

Vhodně zvolený a metodicky využívaný narativ je efektivním nástrojem ovlivňujícím proces zrání osobnosti. Napomáhá mimo jiné formaci zdravého sebepojetí, schopnosti vztahovat se k druhým a vědomí smyslu v životě jedince. Adekvátní recepcí příběhu také může způsobovat specifickou existenciální zkušenost „narativní transformace“, která napomáhá posilovat základní důvěru v život jako takový.

### c) Rizika:

Jistá rizika jsou pak v upřednostnění příběhu před terapeutickou prací s dětmi. Příběh by neměl být hlavní složkou pobytu, ale měl by pomoci dětem uchopit a porozumět cíli (hlavní myšlence) pobytu.

### d) Způsob (jak):

V průběhu přímé práce s klienty v terénu budou využívány některé prověřené edukativní a terapeutické postupy. Zde uvádíme některé z nich.

**Narativní analýza života** – technika pro sebezkušenost. Na základě nástroje pro analytickou práci s příběhem podle literárního vědce F. Auerbacha budeme využívat reflexivní techniku narativní analýzy vlastního života.



**Kniha života** – můj život jako příběh. Další formou pro osobní reflexi je tzv. kniha života. S tímto nástrojem se běžně pracuje v kontextu terapie traumatu. Dlouhodobě jej aplikujeme v rámci činnosti s dětmi z DD v organizaci Letní dům.

**Osa života** – reflexivní technika napomáhající klientovi, aby si osvojil širší (narativní, tzn. lineární) perspektivu v pohledu na svůj vlastní život.

**Hrdinský epos** – tvůrčí technika využívající tradiční literární formu a vedoucí k interakci mezi mentorem a klientem.

**Vybrané příběhy a jejich dlouhodobější využití:** tradiční české i světové pohádky, Bible – vybrané narativní látky, populární mytopoetická tvorba – Trilogie Pán Prstenů, biografické zpracování inspirativních příběhů některých postav českých dějin (Jan Hus, Jan Milíč, Přemysl Pitter, aj.), filmové předlohy.

Ke každému pobytu/ příběhu pak definujeme tyto oblasti (lépe se to pochopí na konkrétním případě níže):

- **Hlavní cíl (hlavní myšlenka):** je to, čeho chceme s dětmi docílit. Tento cíl je pak aplikován do většiny aktivit, a ty by měly dětem pomoci cíl pochopit a vklínit do života. Snažíme se jej dětem připomínat při běžných každodenních událostech, mluvit o něm ve volných chvílích s dětmi.
- **Další cíle:** jsou cíle, které buď nějak souvisí s hlavním cílem, nebo pomáhají splnit hlavní cíl.
- **Téma:** je většinou už napovězeno názvem pobytu. Je to zasazení příběhu do běhu pobytu, hlavní dějová linka příběhu, který na pobytu žijeme společně s dětmi.
- **Postava:** dějem většinou provází postava, pevně spjatá s příběhem. Ta má za úkol děti na začátku zasvětit do děje. Děti ji pak potkávají pravidelně každý den. Postava pomáhá posunovat děj a ukotvuje ději v příběhu. Na konci pak zas příběh ukončí a děti vyše dál do života.
- **Aktivity, které mají pomoci dosáhnout cíle:** jsou aktivity, společné pro všechny děti. (Ač jsou při tom rozděleny na skupiny, zažijí to všichni.) Často jsou spojeny s příběhem, ale mohou být i samostatné, oddělené od příběhu.
- **Podpůrné, volnočasové aktivity:** jsou aktivity, které si děti volí na začátku pobytu. Mohou být hudební, tvořivé, malovací, naučné, zážitkové... Mohou, ale i nemusí být v lince příběhu

## e) Konkrétní příklad:

### Polární expedice

Práci s příběhem zkusím přiblížit na jednom konkrétním příkladu. Pobyt s tématem dobytí Severního pólu jsme realizovali o pololetních prázdninách, tedy v zimě, na chalupě Piktych v Lázních Libverda. Pobyt patřil k těm kratším, měli jsme k dispozici čtyři společné dny.

**Hlavní myšlenka (cíl):** byla tentokrát spolupráce. Jako jednotlivci zvládneme hodně, ale jako skupina, tým, zvládneme mnohem více.

#### Další cíle:

- Podpořit v dětech důvěru jeden v druhého.
- Vzájemná pomoc a podpora.
- Ukázat sílu skupiny oproti jednotlivci.
- Každý má ve skupině své místo.

**Téma:** byla expedice na severní pól. Děj příběhu se začíná odehrávat po našem příjezdu na chalupu – poslední teplé a bezpečné místo před cestou na severní pól, kde je přivítá dobrodruh James McQuerrel, a ukáže jim, jak to na drsném severu chodí a vypadá. Následují přípravy na cestu – výroba vlajky, učení první pomoci, práce s kůží apod. Poté se vypravíme na cestu, při které děti překonávají různé překážky, až se nakonec severní pól dobydou. Příběh pak vyvrcholí společnou slavností a znovusetkání s Jamesem.

**Postava:** již zmíněný James MC Querrel, zvaný Nan-uk děti uvádí do příběhu, ale na rozdíl od dětí se chce na severní pól dostat úplně sám. Po přivítání se vydává na cestu, ač ví, že to nebude jednoduché, ale je umíněný, že nikoho nepotřebuje. S dobrodruhem se pak setkají na konečné slavnosti, kdy se vrací zmrzlý, unavený a pokousaný od vlků. Sice na severním pólu byl, ale nakonec uznává, že jít ve skupině je lepší než sám.



## Společné aktivity:

- Výroba vlajky, kterou pak zapíchneme na severním pólu. Vlajka se rozstříhala na menší kousky, každý si namaloval něco na svůj kousek, a pak se vlajka sešila. Symbolika jednotlivců tvořící jeden pevný celek.
- Příběh s otevřeným koncem. Děti se rozdělili do skupinek a společně jsme jim řekli začátek příběhu, který byl o skupině dětí, hluboko v lese, kdy se jedno zraní. Děti pak samy vymýšleli zakončení.
- Cesta na severní pól, která byla těžištěm příběhu. Tam děti měly několik úkolů zaměřených na spolupráci.
  - Jedno dítě si „zlomí nohu“ a ostatní jej musí celkem daleko nést na nosítkách.
  - Vichřice - děti byly svázané ve skupině a musely tak ujít nějakou vzdálenost, kooperace.
  - Medvěd – potkali jsme ledního medvěda, který měl makrely. Děti musely společně vymyslet jak na něj. Někdě odlákával, druhý bral makrely.
  - Sněžná slepota – děti mají zavázané oči a jen jeden vidí. Ten vede ostatní k cíli, ostatní mu musí důvěřovat.
  - Společné zapíchnutí vlajky – vyvrcholení náročné cesty, dobytí severního pólu, společně jsme to dokázali.



**Podpůrné aktivity:** pak byly volnočasové aktivity, zaměřené na podporu dějové linky a hlavní myšlenky. Každé dítě si může vybrat to, co ho nejvíce baví. Tvorba výrobků z kůže, kurs první pomoci, výroba potravy pro ptáčky, vaření, pečení, masáže apod.



### Seznam základní literatury:

- Auerbach, E., Mimesis, Mladá fronta, Praha, 1998  
Barkman A., C. S. Lewis and Philosophy as a Way of Life, Zossima, Allentown, 2009  
Berger, P., Luckman, T., The Social Construction of Reality, Doubleday, NY, 1966  
Carpenter, H., J. R. R. Tolkien, Mladá fronta, Praha, 1993  
Freedman J., Combs, G., Narativní psychoterapie, Portál, Praha, 2009  
Hauerwas, S., Jones, G., Why Narrative?, Wipf and Stock Publishers, Oregon, 1997  
Hábl, J., Učit (se) příběhem, Host, Brno, 2013  
Hošek, P., Kouzlo vyprávění, Návrat, Praha, 2015  
Lewis, C. S., An Experiment in Criticism, Cambridge Univ. Press, Cambridge, 2008  
Lewis C. S., Essay Collection and Other Short Pieces, Harper Collins, London, 2000  
Ricoeur, P., Čas a vyprávění I – III, Oikumene, Praha, 2000 – 2008  
Tolkien, J.R.R., Netvoři a kritikové, Argo, Praha, 2006