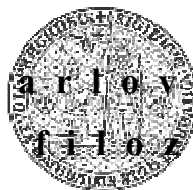


U n i v e r z i t a K a r l o v a v P r a z e 2 0 1 0
f a k u l t a f i l o z o f i c k á



Diplomová práce

Hra jako terapeutický proces s dětmi z rodin závislých

Game as a therapeutical process with
children from families with dependencies

Zpracoval: Aleš Kabilka

2010

Vedoucí práce: PhDr. Jaroslav Šturma

Rád bych touto stranou poděkoval všem, kteří se jakkoli podíleli na vzniku této práce. Zvláště pak PhDr. Jaroslavu Šturmovi, Janě Švecové, Aleně Plassové a rodině.

Děkuji.

	©	Katedra psychologie FF UK Praha, 2010
Cover Design	©	FF UK, 2010
ISBN XXX-XXXXX-XXX (FF UK Praha)		

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem „Hra jako terapeutický proces s dětmi z rodin závislých“, napsal samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů.

Nemám závažný důvod proti užití tohoto školního díla ve smyslu § 60 Zákona č.121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon).

V Praze, dne Podpis

Obsah

1	ABSTRACT	7
2	ÚVOD	8
3	TEORETICKÁ ČÁST.....	9
3.1	PROBLEMATIKA A JEJÍ POJMOSLOVÍ	9
3.1.1	<i>Hra</i>	<i>9</i>
3.1.2	<i>Hrová terapie, terapie hrou, hra v terapii nebo herní terapie?.....</i>	<i>10</i>
3.1.3	<i>Herní terapie a její skupinová varianta.....</i>	<i>12</i>
3.1.4	<i>Závislost</i>	<i>12</i>
3.1.5	<i>Práce s dětmi z rodin závislých</i>	<i>12</i>
3.1.6	<i>Alkoholismus</i>	<i>13</i>
3.1.7	<i>Gestalt</i>	<i>14</i>
3.1.8	<i>Gestalt terapie</i>	<i>15</i>
3.2	HRA.....	20
3.2.1	<i>Historie her a různé teorie her</i>	<i>20</i>
3.2.2	<i>Pojetí hry v psychologických teoriích.....</i>	<i>22</i>
3.2.3	<i>Vývoj hry z biologického pohledu na člověka.....</i>	<i>24</i>
3.2.4	<i>Sociální úloha hry</i>	<i>25</i>
3.2.5	<i>Charakteristické znaky hry.....</i>	<i>27</i>
3.2.6	<i>Klasifikace her.....</i>	<i>28</i>
3.2.6.1	<i>Hry nepodmíněně reflexní (instinktivní)</i>	<i>29</i>
3.2.6.2	<i>Hry senzomotorické</i>	<i>29</i>
3.2.6.3	<i>Hry intelektuální.....</i>	<i>30</i>
3.2.6.4	<i>Hry kolektivní-společenské</i>	<i>31</i>
3.2.6.5	<i>q-hry</i>	<i>32</i>
3.3	HERNÍ TERAPIE A GESTALT MODALITA	33

3.3.1	<i>Vnímání, uvědomění a mobilizace energie</i>	33
3.3.2	<i>Kontaktní styly aneb poruchy na hranici kontaktu</i>	34
3.3.3	<i>Integrace a asimilace zážitků ve skupinové herní terapii</i>	37
3.3.4	<i>Herna, okolní prostředí</i>	39
3.3.5	<i>Terapeut a jeho role</i>	40
3.4	HRANICE	42
3.4.1	<i>Hranice a důsledky</i>	43
3.4.2	<i>Hranice a láska</i>	45
3.5	SKUPINOVÁ HERNÍ TERAPIE	46
3.5.1	<i>Sestavení optimální skupiny</i>	46
3.5.2	<i>Vhodnost skupinové terapie</i>	48
4	PRAKTICKÁ ČÁST	49
4.1	VÝZKUMNÝ PROGRAM, CÍLE, OTÁZKY A VZOREK	50
4.1.1	<i>Vzorkování</i>	51
4.1.2	<i>Popis vzorku</i>	52
4.2	RÁMEC ORGANIZACE	53
4.3	RÁMEC PRÁCE SE SKUPINOU	56
4.3.1	<i>Příchod a odchod ze skupiny</i>	57
4.3.2	<i>Stanovování hranic, pravidel a důsledků</i>	58
4.3.3	<i>Hranice a jejich vývoj</i>	60
4.3.3.1	<i>Hranice a důsledky</i>	65
4.3.3.2	<i>Hranice a láska</i>	67
4.4	RÁMEC PRÁCE VE SKUPINĚ	69
4.4.1	<i>Úvodní a závěrečná reflexe</i>	70
4.4.2	<i>Hra versus Technika versus Experiment</i>	71
4.4.3	<i>Agrese a její zvládnání ve skupině</i>	74
4.4.4	<i>q-hra</i>	78

4.4.5	<i>Praktické využití gestalt terapie</i>	80
4.4.6	<i>Uvědomění potřeb</i>	83
4.4.7	<i>Eklektický přístup k individuálním problémům dětí</i>	86
4.4.7.1	Kazuistika - Přesycení.....	86
4.4.7.2	Kazuistika - Negativní nácvik	87
5	DISKUSE K PRAKTICKÉ ČÁSTI	89
6	ZÁVĚR	92
7	SEZNAM LITERATURY	95
7.1	KNIHY	95
7.1	INTERNET.....	97
7.2	ČASOPISY	97
7.3	OSTATNÍ ZDROJE.....	97

1 Abstract

This diploma work has name “Game as a therapeutical process with children from families with dependencies”. It is divided into two parts; theoretical one and casuistries. Theoretical part consist from five main parts. In first one (Questions and Conceptions) I put emphasis into main concepts in this diploma work, i.e. game, dependency, gestalt, gestalt therapy. Second part (Game) is written to emphasis theory, history, progress, classification etc. of games. Third part (Game therapy and gestalt modality) puts accent to elements of gestalt approach as perception, consciousness. Also to therapists, their roles, etc. Fourth part (Borders) describes borders and their consequences, borders and love as their emotional part. Last part (Group play therapy) describes main parts of groups, their assemblage, fitness.

Practical part is full of casuistries however it tries in detail describe how to manage children group, framework of organization where the group of children is, work with the group, work within group using experiments, gestalt approach. Last parts are as usually conclusion and list of used literature as well as attachments. as well as attachments.

Main Words : aggression, alcoholisms, children, children group, gestalt, gestalt therapy, game, game therapy, borders, group therapy, dependency

*When soul wants
fly, your eyes must cry,
your brain must die, your
tongue must lie, then you
will fly.*

Anonymous

Abstrakt

Tato diplomová práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické-kazuistik. Teoretická část se skládá z pěti podkapitol.

V první kladu důraz na hlavní koncepty práce jako hra, závislost, gestalt, gestalt terapie. Druhá se zabývá detailně fenoménu hry, třetí gestalt terapie. V posledních dvou se blíže podíváme na problémy spojené s vymezováním a udržováním hranic a práci se skupinou.

Praktická část je kazuistickým dokreslením teoretické části, zaměřuje se na konkrétní práci s dětskou skupinou z rodin závislých, práci se skupinou, užití gestalt terapie, experimentů. V samém závěru je klasicky závěr a seznam literatury

Klíčová slova : agrese, alkoholismus, děti, dětská skupina, gestalt, gestalt terapie, hra, herní terapie, hranice, skupinová terapie, závislost

Nemodli se, jednej

T.G.M.

2 Úvod

V únoru roku 2006 jsem začal vést klub dětí z rodin závislých pod Střediskem pro psychoterapii a rodinnou terapii a o. s. pro péči o rodiny závislých Anima v Praze 2, U Apolináře. Do té doby jsem získával zkušenosti s vedení skupin dětí jako vedoucí na táborech a jiných akcích, jako primární prevence apod. Dále jsem doplňoval své vzdělání mnoha kurzy a semináři o práci s tělem, neverbálních technikách, které jsou pro děti velmi poutavé a přirozené, začal jsem výcvik v Gestalt terapii v pražském institutu IVGT.

Tyto i své životní zkušenosti jsem se snažil co nejlépe uplatnit v práci s dětmi a rád bych se s vámi o ně podělil prostřednictvím této práce.

Proč mne tolik zajímá hra, že jsem ji zvolil jako ústřední? Hra je pro mne přirozeným chováním dětí i dospělých, jazyk pro komunikaci s dětským světem, diagnostickým nástrojem, podkladem pro tvořivost, způsob žití a bytí, denním chlebem, tím čím byla sůl pro krále v jedné z českých pohádek. Je natolik prorostlá našimi životy, že se stává přirozenou a až neviditelnou částí nás samých a budu rád, pokud tato práce ji nejen zviditelní, ale i napomůže k jejímu dalšímu využití.

Při čtení této práce je možno (a atraktivitě četby tomu jistě dopomůže) začít Praktickou částí (číslo 4.) a v Teoretické části si najít věci nejasné či ty, o kterých byste toho chtěli vědět více.

*Ke změně dojde,
jakmile se člověk stane
tím, kým je a ne když se
snaží stát tím, kým není.*

A.R.Beisser,

3 Teoretická část

3.1 Problematika a její pojmosloví

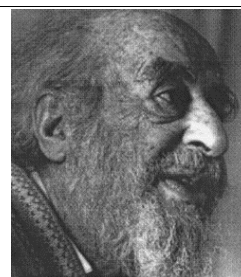
Teoretickou část začnu definicemi a vymezením nejčastějších pojmů, teorií, o které se při své práci opírám. Po této osvětě se detailněji zaměřím na hru samotnou a její užití v terapii a skupinové terapii.

3.1.1 Hra

Existuje mnoho definic hry: Všechny však prolíná mnoho společných aspektů. Jedním z nich je například fakt, že hra je nejpřirozenější aktivitou dítěte a všestranně rozvíjí jeho osobnost. Na otázku co vlastně hra je, odkud pochází její původ, význam a podstata se snažili odpovědět již mnozí filozofové, pedagogové, biologové, psychologové, matematikové – každý náhled pocházel z toho kterého oboru. Pro příklad uvádím různé definice, respektive popisy hry z různých vědeckých směrů.

„Hra je jedna ze základních lidských činností. U dítěte smyslová činnost motivovaná především prožitky, u dospělých má hra závazná pravidla, cíl nikoliv pragmatický, ale ve hře samé. Hra je provázena pocity napětí a radosti, má pozitivní důsledky pro relaxaci, rekreaci, duševní růst.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s.64)

„Hra je forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, v předškolním věku má specifické postavení - je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační,



Co je gestalt terapie?

*Diskuse, mluvení,
vysvětlování jsou pro
mne nepodstatné.
Nenávidím
intelektualizování, vy ne?*

*Z rozhovoru
s F.Pperlsem*

*„Táto, řekni mi
co ty na tom chlastu
pořád vidíš?“ - „To víš,
já ti to řeknu a ty začneš
chlastat taky!“*

*Dialog z filmu
Slunce, seno, erotika*

tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.75).

Pro zajímavost uvádím i pohled na hru z pohledu matematického. „Hra obsahuje hráče, jejich možné tahy (nebo akce nebo strategie) a funkci udávající zisk každého hráče v závislosti na provedených tazích.“ (dostupné na internetu <http://cs.wikipedia.org/wiki/Teorie_her>) Teorie her je disciplína aplikované matematiky, která analyzuje široké spektrum konfliktních rozhodovacích situací, které mohou nastat kdekoliv, kde dochází ke střetu zájmů. Teorie her se uplatňuje v mnoha oblastech lidské činnosti od ekonomie, přes politologii až například po sociologii a biologii.

Náš vynikající myslitel, exulant a zakladatel novodobé pedagogiky Jan Amos Komenský předkládá v mnoha svých dílech praktické návody pro výchovu hrou. “Škola hrou“. Například v Informatoriu školy mateřské je vytvořen systematický návod pro matky, jak úspěšně rozvíjet výchovu nejmenších v rodině a jak připravovat na školu. (Komenský, 2007)

„Hra vzniká spontánně (náhodně), nebo záměrně, kdy dochází k ovlivňování průběhu hry.Význam hry je mnohostranný – je *důležitým činitelem vývoje* (jako nejpřirozenější forma učení napomáhá rozvoji vnitřních vývojových předpokladů) – učí dítě překonávat překážky, rozvíjí iniciativu a rozhodnost, má důležitý význam pro tělesný vývoj (rozvoj jemné i hrubé motoriky, uspokojuje citové potřeby, podporuje rozvoj osobnosti (formování charakterových a volných vlastností), je významným výchovným a vzdělávacím činitelem, v neposlední řadě připravuje dítě na život získáváním zkušeností v různých sociálních rolích.“ (Němec 2004, s. 19)

3.1.2 Hrová terapie, terapie hrou, hra v terapii nebo herní terapie?

Tímto až babylonským chaosem názvů toho, čemu se majoritně věnuje tato práce jsem se nějaký čas prokousával.

Nenašel jsem žádný ucelený systém, spíše fragmenty intuitivního používání hry v terapii. Jak v literatuře, tak na internetu existuje několik zdrojů, zabývajících se do hloubky tímto předmětem, každý jej ale nahlíží ze své vlastní perspektivy. Stejně jako v příběhu o několika slepcích, kteří potkali slona. Ten co byl u chobotu jej popsal jako hada, ten co byl u nohy jako strom apod.

Začnu tedy sémanticko-vylučovací metodou. Pojem „hrová“ neexistuje ve slovníku českých slov ani v pravidlech českého pravopisu. Můžeme jej tedy úplně vynechat.

Terapie hrou mi zní jako Komenského škola hrou a svádí tedy spíše k tomu co baví, je příjemné, užívá se. Jistě i terapie si někdy zaslouží tento přívlastek, ale nechal bych jej spíše pro ty, co chtějí psát o tom, jak „jakoukoliv“ terapii dělat „dobře“. Na můj vkus příliš mnoho uvozovek v jedné větě, ale opravdu mi „hrou“ pasuje více ke škole než k terapii.

Spojení „hra v terapii“ mi evokuje použití hry jako možného, ne však majoritního prvku v terapii. Věřím, že při správném užití hry v terapii i dospělých či jiných kohort může mít velmi přínosný efekt a názvem např. Hra v gestalt terapii dospělých s roztroušenou sklerózou ji plně vyjádříme.

Zbývá tedy herní terapie. S pátráním po tomto pojmu jsem navštívil dětskou hernu v PPPP (Pražská pedagogicko-psychologická poradna), prošel mnoho internetových stránek. Například herní terapie je na dětském oddělení třebičské nemocnice moderní způsob přípravy dítěte – možného pacienta na lékařské vyšetření a zákroky i případnou hospitalizaci.

Termín herní terapie, dle mého názoru, nejvíce vystihuje terapii, používající jako majoritního nástroje hru. Stejně jako používáme již zažitá dynamická, existenciální, hlubinná, humanistická, individuální, kognitivně behaviorální, rodinná *psychoterapie*.

Proč tedy ne „herní psychoterapie“? Tento termín je relevantní pro práci psychoterapeuta zaměřující se čistě na aspekty psychiky jedince nebo skupiny. Při své práci mi někdy plně stačí trénink sociálních dovedností či jen přítomnost mužské autority

chybějící v rodinném systému. Jsou to spojité nádoby a zlepší-li se sociální statut dítěte, zlepši se i jeho psychický stav (např. přestane být labilní) i přesto ale v této práci zůstanu u pojmu **herní terapie** (v angličtině se ustálilo spojení Play Therapy).

3.1.3 Herní terapie a její skupinová varianta

„Herní terapie je psychoterapeutická technika, při které se terapeut pokouší dát dítěti příležitost vyjádřit jeho-její pocity, ať už verbálně nebo neverbálně. Předpokládá se, že při ní bude dítě vyjadřovat hrou své problémy na symbolické rovině, bude poznávat a vést své emoce více efektivně, učit se vstupovat do vztahu založeného na důvěře s jiným člověkem a mylné vzorce chování budou postupně normalizovány.“ (Blom, 2006, s. 19)

Tuto definici lze snadno rozšířit pro práci ve skupině. Vstupuje do terapie další faktor, rozvíjení sociální inteligence. To je také obvykle, v různých variantách vyjádření, majoritní zakázkou při vstupu do skupinové terapie.

3.1.4 Závislost

Termín závislost zavedla komise WHO v roce 1964. Obecný termín závislost nerozlišuje mezi závislostí psychickou a fyzickou. Závislost aneb dependence je definována jako stav potřeby na někom či na něčem, subjektu usnadňuje život nebo přežití. Závislost a syndrom závislosti je definován v ICD-10 jako soubor behaviorálních, kognitivních a fyziologických fenoménů, který se vyvíjí po opakovaném užití látky.

Konkrétně tedy závislost na alkoholu znamená potřebu pít alkohol opakovaně pro zachování pozitivních pocitů, nebo odstranění pocitů negativních. Podle MKN-10 lze termínu závislost užit na kteroukoliv část symptomu obecně. (MKN-10, 1992)

3.1.5 Práce s dětmi z rodin závislých

Práce s dětmi z rodin závislých (většinou závislostí je alkohol, další jsou gambling, drogy) zahrnuje v pojetí této práce jakékoliv opakované a dlouhodobější (dlouhodobost je důležitým faktorem při této práci, ideální je 10 měsíců, jeden školní rok) intervence ze strany psychologa a psychoterapeuta, jejichž cílem je pomoci dítěti lépe se

vyrovnávat se situací, kterou způsobila závislost jeho rodiče. Práce s dětmi zahrnuje jak poradenství, psychagogiku, socioterapii, tak psychoterapii.

Pro terapeutickou práci s dětmi z rodin závislých je charakteristická dlouhodobost, jasnost a pevnost hranic, vztah – láska k práci samotné, skupině i konkrétnímu dítěti. Tyto děti jsou zvyklé na chaos a turbulenci ve svém rodinném prostředí, časté střídání nálad, nevlastních rodičů a různých strejdů a tet. Setkávají se se zneužíváním vlastním či jejich blízkých. Nestabilita, porušování hranic a slibů, agrese jsou obvykle na denním pořádku. Pro toto všechno trvá velmi dlouho (vlastní zkušenost mám 3-12 měsíců), než dítě uvěří v řád a pevnost terapeutického prostředí a tak se mu otevře možnost více se uvolnit, otevřít se a nám jako terapeutům prostor pro práci s dítětem, změnu v návycích apod.

3.1.6 Alkoholismus

Tuto kapitolu uvádím proto, že alkohol patří mezi majoritní závislosti, se kterými pracuji a kterých se hlavně týká praktická část této práce. Nemohu nezačít citátem ze své mnohokrát čtené oblíbené knihy. Jistě jste již také četli nějakou knihu vícekrát, a ač kniha je ta sama, vy jste vy, každé čtení se liší.

„„Co tady děláš?“ řekl pijanovi, který seděl mlčky před řadou prázdných a řadou plných lahví.

„Piji,“ odpověděl pochmurně pijan.

„A proč piješ?“ zeptal se malý princ.

„Abych zapomněl,“ řekl pijan.

„Nač abys zapomněl?“ vyzvídal malý princ a užuž ho začínal litovat.

„Abych zapomněl, že se stydím,“ přiznal se pijan a sklonil hlavu.

„A zač se stydíš?“ vypytaval se dále malý princ, protože by mu rád pomohl.

„Stydím se, že piji!“ dodal pijan a nadobro se odmlčel.

A malý princ zmaten odešel.

Dospělí jsou rozhodně moc a moc zvláštní, říkal si v duchu cestou.“ (Saint-Exupéry, 1989, s.48)



Dle Dr. Jellinka je závislý na alkoholu člověk, kterému dlouhodobé požívání nějakého alkoholického nápoje přináší problémy - v zaměstnání, rodině nebo partnerském vztahu.

MKN10 definuje syndrom závislosti na alkoholu jako skupina jevů fyziologických (tělesných), behaviorálních (týkajících se chování) a kognitivních (týkajících se duševního života, zejména poznávání), v nichž přijímání alkoholu má u jedince mnohem větší přednost, než jiné jednání, kterého si kdysi cenil více. Centrální popisnou charakteristikou syndromu závislosti na alkoholu je touha (často silná, někdy přemáhající) přijímat alkohol. Pití alkoholu po období abstinence vede k rychlejšímu znovuobjevení jiných rysů syndromu závislosti, než je tomu u jedince, u kterého se závislost nevyskytuje.

3.1.7 Gestalt

Koncept Gestalt pochází z jazyka německého jako jeho „objevitel“ – Fritz Perls. V dalších jazycích se pro něj jen stěží hledá ekvivalent. V angličtině se jako nejčastější překlady uvádějí the shape, the pattern, the whole form, the configuration. (Blom, 2006).

V českých zemích se nejčastěji používá pro překlad tvar, útvar, vnitřně strukturovaný celek, ale nezdá se, že by zůstával koncept Gestalt v originále s českým skloňováním.

Ač se o moderním gestaltu a jeho teoretickým základům mluví často jako o teorii bez teorie a i v průběhu výcviku, jehož jsem v době psaní této práce na konci čtvrtého ročníku, se mnoho teoretického nerozebírá, pokusím se pro čtenáře vypíchnout alespoň v bodech základní principy :

- Slovo „**Gestalt**“ znamená v německém originále tvar, celek, forma; „gestalten“ pak utváření, uzpůsobení, vytvoření – a vyjadřuje fakt, že naše poznání, prožitky jsou determinovány našimi potřebami; směřují k uzavření, naplnění, k nastolení rovnováhy a toto uzavírání je ovlivněno naší dříve nabitou zkušeností. Příklad jak tento princip nás může zavést k omylu či nepochopení, uvádím z vlastní zkušenosti.

Příklad : Ležíme s přítelkyní na posteli, čtu knihu. Cítím, že se mi dívá přes rameno (ví, že to nemám rád). Otočím se na ni, ona rychle otáčí hlavu, začínám se smát, ona taky.

Hlavou mi proběhne myšlenka – chytl jsem ji při činu a ona se snažila ještě vše zamaskovat, ale nepovedlo se jí to. Mám „jasno“, smíchem to pro mne končí a mohu pokračovat ve čtení.

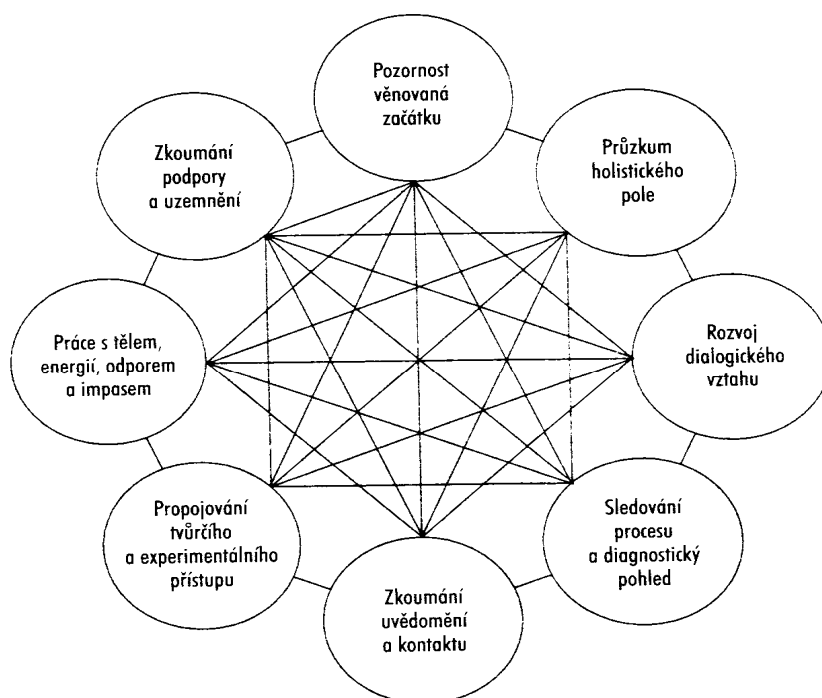
Dostáváme se ale ještě na žádost přítelkyně k vyjasnění situace a já zjišťuji, že celá má „domněnka“ byla špatná, přítelkyně se do knížky vůbec nedívala. Dívala se celou dobu na mne a pozorovala mne, jak ji koutkem oka vnímám a čekala, co z toho bude. Jelikož jsem ji ale před tímto případem „několikrát chytl“, měl jsem „jasno“.

- Za gestalt koncept můžeme považovat části či celky jejichž souhrn je více než tyto části zvlášť, které mají jistý stupeň struktury a které zůstávají rozpoznatelné jako celek dokud vztah mezi nimi zůstává. Toto hledisko se týká **holistické teorie**, jako jednoho z konceptů gestalt teorie. (Blom, 2006).

3.1.8 Gestalt terapie

Počátek gestalt psychoterapie (GPT)ⁱ se datuje na 20. a 30. léta 20. století, kdy se, původně psychoanalytik, Fritz Perls začal “ohlížet po něčem jiném”. Jméno jí dala Gestalt psychologie – neuropsychologická disciplína.

ⁱ V práci používám několik slovních spojení velmi často a proto je nahradím zkratkami. Jsem si i vědom, že ne každý čte tuto práci souvisle a proto je jich vysvětlení uvádím občas v textu a a také v seznamu zkratek na konci práce



Vzájemně propojené základní prvky Gestalt poradenství a terapie (Mackewn, 2004, str.17)

- Gestalt terapie (GT) je ve své podstatě otevřený systém - jeho hlavním principem je "**teď a tady**". Je často uváděné jak "dogma", i když se tomuto slovu GTP brání, které terapie má. Její další principy, jakkoli jasné a vyhraněné, se jinak podřizují realitě, v níž se terapeut a jeho klient právě (čili znovu "teď a tady") nacházejí. GT nehledá příčiny, ani nehledá účel (kauzální a finální přístup). Minulost a budoucnost si uvědomujeme v přítomném okamžiku. Tím není řečeno, že se nemůžeme dívat zpět či dopředu - často je to dokonce nutné, ale i o tom se rozhodujeme zase jen z
- pozice "teď a tady".
- Princip „**Uvědomění**“ bych parafrázoval jako „bud’ u sebe“. Co si neuvědomuji, není moje a nemohu s tím zacházet. Naopak to, co si uvědomuji, mi nabízí možnost být citlivější, celistvější, zdravější. Každý má široký repertoár způsobů, jak se vyhnout uvědomění; rozpoznat tyto způsoby - totiž uvědomit si je - bývá často první krok ke změně.

- Co si zažiji, mohu pochopit a integrovat. Osobní „**Zkušenost**“ je předpoklad i prostředek osobní změny. Velmi důležitá je zkušenost sensorická; nicméně pro zakotvení změny je důležitá i zkušenost kognitivní.

Příklad : Jako osobní zkušenost mohu uvést svůj zážitek ze systemických konstelací, kde jsem postavil svůj rodinný systém zaměřený na můj vztah s matkou. Zažil jsem velice silné a hluboké pocity, emoce, katarzi, ale tomu všemu jsem vůbec nerozuměl, jen jsem to prožil. Následovala pak další práce na kognitivní úrovni v individuální terapii, kde jsem tento zážitek integroval – zakotvil v sobě.

- Každý člověk si vytváří a obnovuje vědomí, že "já" není "ty", ačkoli koexistují. „**Kontakt**“, respektive být v kontaktu se sebou (s některou svojí částí, již si právě uvědomuji) nebo s okolím (s lidmi, rodinou, kulturou, jež si právě uvědomuji) znamená být v napětí mezi tím, co je staré, známé a rigidní a tím, co je nové, neznámé a zdravé. (Buber, 2005)
- Svět je takový, jaký se nám jeví (princip „**Fenomenologie**“), neboť je to člověk/subjekt, kdo jej vnímá a zároveň spoluvytváří. Proto je možné, či dokonce užitečné, věřit svým smyslům, věřit tomu, co cítím a co si myslím, neboť to je nejen můj dojem, ale i součást reality. Vyměňuje-li si klienti a terapeut své vnímání, pocity a myšlenky, jsou v realitě a mají reálný vztah.

Příklad: tuto ukázkou fenomenologického principu a jeho využití v GPT uvádím z jednoho skupinového setkání ve výcviku – 2. ročník.

A: „ ...to mi je teď hodně líto. “

T: „Cítím teď velký smutek. “

A : „Jo to já taky, je mi z toho nějak divně. “

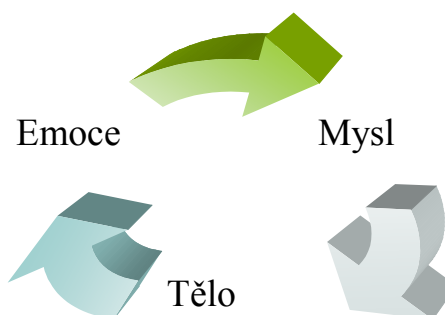
T: „Mohl by jsi ten pocit ‘divně‘ trochu víc specifikovat? Kde to cítíš v těle?“ (výzva ke koncentraci na fenomenologický jev)

A: „Mám stažené celé břicho.“

T: „Jde na tobě vidět, že jsi trošku shrbený“ (fenomenologický popis)

- Jak klienti, tak terapeuti existují v určité, velmi konkrétní síti vztahů. Pro terapii má největší význam jejich vzájemné „**Pole**“, jejich vzájemný vztah, v němž se dříve či později reprodukuje zážitky, vzorce, postoje z jejich života; jinak řečeno, toto pole se organizuje ve shodě s potřebami klienta.

Změna v poli terapeut - klient pak zpětně navozuje aspoň možnost změny v poli klienta.



- Princip „**Holismu**“ zahrnuje triádu Mysl – Tělo – Emoce. Jsme částmi celku a sami jsme celek, který má své části - jsou jimi tělo, emoce a mysl. Soulad těchto částí je smyslem osobního růstu i terapie. Východní nauky tento princip vystihují poučkou: „Rovnováha ducha a těla musí být v rovnováze. V naší západní civilizaci dělíme dále ducha na mysl a emoce, složku racionální a emocionální. Šipky na kresbě v tomto odstavci platí samozřejmě i obráceným směrem.
- Princip „**Dialogu**“. Terapeut a jeho klient jsou partneři. Jediný významný rozdíl mezi nimi je v tom, jak si uvědomují vnitřní a vnější svět: terapeuti jsou v tomto smyslu "pokročilejší", a proto i kompetentní k tomu, aby poskytli doprovod druhému. Klienti si do terapie přicházejí pro podporu - a opouštějí ji tehdy, když našli zdroje své sebe-podpory.

Příklad: Při vedení dětské skupiny se s tímto principem setkávám téměř stále. S dětmi jsme na jedné lodi. Pravidla i důsledky (sankce) klubu platí jak pro děti, tak pro terapeuty, s dětmi se zapojujeme do

her a vcházíme téměř neustále do kontaktu, dialogů, řešíme spory vzájemně mezi sebou a často je potřeba intervenovat I do sporů mezi dětmi, snažíme se je doprovázet, vést je a podporovat, aby příště byly schopni spor vyřešit sami.

- Terapeut má funkci toho, kdo nabízí uvědomění, sebepoznání a změnu a je na klientovi, zda tuto nabídku přijme či odmítne - je to jeho osobní „**Zodpovědnost**“, a tu z něho terapeut nesejme. Brát si zodpovědnost za sebe, být "jen" v terapii, je postoj, který Gestalt terapie preferuje. Nejde o morální hledisko (co by kdo měl či neměl), nýbrž o schopnost reagovat na výzvy, které přináší realita.

Příklad: Zvláště počátku práce se skupinou jsem měl tendenci přebírat zodpovědnost za výsledek vinit se za nezdařilý výsledek interakce dvou dětí. Paralelou mi bylo v komerční sféře zahlcení problémy a téměř žádné delegování pravomocí a s nimi I odpovědnosti za výsledky činnosti druhých.

- Kdo přijme princip "ted' a tady" za svůj, připouští, že život je vlastně neustálá improvizace. Terapeut se nemůže plně spolehnout na osvědčené postupy a jiná schémata, nýbrž jen na svoje uvědomění, a to znovu a znovu nabízí klientovi. Tak spolu-vytváří prostor pro uzdravení a změnu. Terapeut je neustálým začátečníkem ve vnímání a expertem v používání nástrojů. „**Kreativita**“ je jednoslovným vyjádřením tohoto principu.
- Zaměří-li se terapeut na patologii, posiluje ji. Proto Gestalt terapie programově odmítá patologické paradigma a jako alternativu nabízí „**Růst**“: ať už osobní (uvědomuji si své kvality a zdroje, stává se ze mne dospělejší a zdravější osobnost) či duchovní (uvědomuji si své vztahy, svůj potenciál a svoje poslání). Sám terapeut a jeho osobní růst je nutným předpokladem dobré terapie.

3.2 Hra

Hra je přirozenou činností dítěte, způsob vstupování do kontaktu s okolním světem. Je nezastupitelná ve vývoji, rozvíjení tvořivosti a spontaneity, emočním vyjadřování. Vytváří, kultivuje a mění vztah k sobě a k druhým lidem. Hra je alfou a omegou terapeutického přístupu k dětem a k jejich problémům. Za důležité považuji zmínit, že hra není psychoterapií. V případě jejího zaměřeného uplatnění k vyvolávání účinných duševních jevů a změn se stává nástrojem terapie. V terapii může dítě ve hře vyjádřit svůj emoční stav, své pocity a sdělit je ostatním. Je svobodné v jednání a reakcích, potlačování, přijímání, odmítání. Svoboda hry může vést až k bytí sebou sama, které bývá v reálném životě často potlačeno. Hra je prostředek dítěte k sebevyjádření, je prostředkem zpracování vyjádřených obsahů a pocitů a často se stává katalyzátorem změny.

Dítě může při hře své potíže vyjádřit a nově zpracovat, může zvládnout pocity frustrace, napětí, nejistoty, přijmout odpovědnost za své chování. Vzniká příležitost k růstu a podpora vývoje osobnosti.

3.2.1 Historie her a různé teorie her

Dle Platónových pokynů v díle *Zákony* dětem při učení aritmetiky pomáhá, když mezi ně rozdělujeme jablka. Aristoteles prý povzbuzoval, aby děti ve hrách napodobovaly činnosti dospělých. Reformátoři pedagogiky jako Komenský a Rousseau v 17. století či Pestalozzi a Fröbel v 18. století a na počátku 19. století, učitelé stále více upřednostňovali ideu, že výchova musí vycházet ze zájmu dítěte a stupně jeho vývoje. Jistě dáme klasikům za pravdu, ale pokusím se zmínit i několik „kontroverznějších“ pohledů na hru a kriticky se nad nimi zamyslet.

Přebytečná energie. Děti si hrají, skotačí, běhají. V polovině 19. století anglický filozof Herbert Spencer to ve svém díle *Principy psychologie* parafrázoval jako „vypouštění páry“. Vypracoval teorii o **Přebytečné energii**. Fridrich Schiller o sto let dříve považoval hru také jako projev přemíry energie a za zdroj všeho umění. Spencer se domníval, že čím je živočich níže na vývojovém žebříčku, tím více energie spotřebuje na

hledání potravy a další činnosti pro zachování vlastní existence. Hra se vyvinula u vyšších živočichů, kteří již nepotřebovali tolik času na zachování vlastního života. Pouštět se do zamyšlení nad předchozí větou je obtížné bez předchozí přesné definice vyšší formy života. Považuji ale hru u zvířat (jako příklad vezměme koťata) stejně jako u lidí jako trénink a osvojování si nástrojů a technik pro přežití. Respektive rozšiřování palety možností, jak se přizpůsobit různým podmínkám a tak přežít. Podobně se vyjadřují i následující teorie hry.

Rekapitulační teorie se zakládá na myšlence, že děti jsou článkem v evolučním řetězci od zvířete k člověku. Přišel s ní další z otců dětské psychologie, G.S.Hall, americký profesor psychologie a pedagogiky. Dle něj dítě ve hře ožívuje zkušenosti předků, předané dědičností a to ve stejné posloupnosti, která odpovídá fylogenezi člověka. Ontogeneze herní činnosti dítěte sleduje fylogenezi lidského druhu. Jako příklady zmiňuje radost dětí při hrách s vodou a ve vodě, šplhání po stromech a houpání se ve větvích, radost mladých chlapců ze společného stanování, lovu, rybaření. S. Millarová končí svůj výklad větami: „I nesprávná teorie však může být užitečná.“ Hallova rekapitulační teorie významně povzbudila zájem o chování dětí v různém věku.

Karl Groos, profesor filozofie v Basileji vyšel z principů přirozeného výběru, považovaný Ch. Darwinem za jeden z hlavních činitelů vývoje a stanovil teorii **Nacvičování dovedností**. Zvířata si hrají, protože si cvičí a zdokonalují dovednosti potřebné v dospělosti. Nezbytné v boji o přežití. Hru chápal Groos jako obecný impuls k procvičování instinktů.

Holandský myslitel Johan Huizinga, který se fenoménem hry také velice podrobně zabýval eklekticky (souhrnně) uvedl funkce hry. Např. vybití energie, nácvik činností, které budou později provozovány v reálném životě, trénink sebeovládání, vrozená touha soutěžit nebo také odreagování pudů, fiktivní uspokojování přání, která ve skutečnosti splnit nelze atd. (Huizinga J., 1998)

Otázkou k zamyšlení je, nakolik se Spencrovo vybití energie překrývá s odreagováním pudů, vrozené touze soutěžit a dalších Huizingem uvedených funkcí hry. Osobně spatřuji dvě majoritní a již dříve zmíněné funkce – uvolňování přebytečné

energie a nacvičování dovedností. Huizinga ale přišel se zajímavým filozofickým pohledem na fenomén hry.

Hra podle něj není jen napodobeninou, není ani jen přípravou na život, nedělá se prostě vždy pro něco jiného než pro sebe samu, ale je podle něj něčím zcela svébytným, co prostupuje veškeré oblasti lidské činnosti (což ale rozhodně neznamená, že je vyhrazena pouze lidem). Když chceme hru s něčím srovnat nebo k ní najít protiklady, nejlépe se ukáže, že to není jen nějaký podružný aspekt lidské existence. Ukazuje, že hra není ani protikladem vážnosti, ani není vždy spojena se smíchem, komickými prvky. (Huizinga J., 1998)

Roger Caillois ve svém díle *Hry a lidé* definoval 4 principy hry. **Agon, Alea, Mimikry a Ilinx.** (Caillois, 1998)

- Agon znamená námahu a úsilí. Tento princip najdeme ve většině kolektivních her.
- Alea je název pro kostku a představuje princip náhody a hazardní hry, tolik typické pro člověka.
- Mimikry. Pro toto slovo můžeme použít synonyma maska. Maska jako role, kterou na sebe bereme při příležitosti různých životních situací, herních zvláště.
- Ilinx znamená doslovně závrať, vertigo. Tedy posunutí hranic reality a popření přírodních zákonů. Vždyť při hře můžeme „cvičně“ měnit a posunovat hranice do závratných možností a milovníci adrenalinových sportů a her by s tímto principem jistě souhlasili.

3.2.2 Pojetí hry v psychologických teoriích

„Hra může být chápána jako přirozená lidská potřeba (J. A. Komenský), prostředník k přirozenému odpočinku (A. Lazarus) či k odčerpání přebytečné energie (H. Spencer). G.S. Hall spojuje hru s rekapitulací fylogenetických období v ontogenetickém vývoji (atavistická teorie hry) a K. Gross hře přisuzuje funkci přípravy a přípravného

učení. Hra může sloužit jako stimulant růstu, či k procvičování naučených úkonů (teorie následných cvičení); může přinášet slast, funkční libost či umožňovat kathartické odreagování (S. Freud, K. Bühler, D. Carr). Díky hře se také mohou řešit problémy (M.H. Erickson), může pomáhat při asimilaci (J. Piaget), či nevědomě plnit nerealistická přání (L.S. Vygotskij) nebo poskytovat zdánlivé uspokojení potřeby moci a sebeuplatnění (A. Adler). S. L. Rubinštejn pragmaticky dodává, že hra je pro dítě prací.“ (Humpolíček, 2004, s. 25)

Ve Freudově psychoanalytickém pojetí se hry užívá náhodně jako prostředku pro přizpůsobení této techniky duševně narušeným dětem. U nevědomých úkonů jako je například přeeknutí, opominutí důležitých životních výročí, snů a hry dětí nejde o čisté jevy náhodné, nýbrž o jevy vymezené pocity a emocemi jednotlivce, ať si jich je vědom nebo není. Ve hře, snech a fantazijních představách se neuplatňují ve velké obranné mechanismy jedince a proto jsou určovány přáními jedince. Dítě sice odlišuje realitu od hry, ovšem pomocí objektů a situací převzatých z reálného světa si vytváří svůj vlastní svět, v němž může zcela libovolně znovu a znovu prožívat příjemné zážitky, upravovat si jej tak, aby mu přinášel co nejvíce potěšení. Nabízí se zde příměr snu jako královské cestě do podvědomí ke hře jako široké cestě do světa dětí.

Sigmund Freud nejprve pracoval s dospělými pacienty. Záhy zjistil, že s metodami, které používal u dospělých, nemohl uspět u dětí. Všiml si dítěte u sebe v kanceláři, které si tam hrálo. Nerušil je tedy v jeho činnosti, jen ho občas pobídl k pokračování. Dal mu prostor pro hru. Dítě se při hře uvolnilo a odžilo si své stresové situace. Tak hru začal využívat jako techniku při léčení dětí, které vykazovaly určité problémy ve vývoji. Vznikla tak teorie hry, jako projekce přání a konfliktů. Dítě si vytváří pomocí hry svůj imaginární svět, ve kterém si odžívá své nepříjemné, stresové zážitky. Může je samo jakkoli pozměnit. Může se ve své hře stát silným hrdinou, nebo krásnou princeznou. Může i celou negativní zkušenost změnit při hře ve svůj prospěch. Se svými hračkami jednají děti tak, jako jednají dospělí z pozice autority s nimi. Výběr her není u dítěte rozhodně náhodný. Dítě si vybere takovou hru, při které může nejlépe odžít stresující zážitek.

Hlavní dopad, který měla teorie učení a behaviorismus na psychologii hry byl v tom, že tento předmět vlastně přestal existovat. Schlosberg to roku 1948 vysvětlil velmi jednoduše: „...hra je zcela mlhavý, neužitečný pojem“. Mnohé hry z tohoto pohledu mohou být vysvětlovány jako proces, za který očekáváme pochvalu. („Podívej se mami, co umím.“).

V průběhu životních etap má hra svá specifika, mění se a vyvíjí. Těžko můžeme od batolete čekat vášeň z hraní na herních automatech, stejně jako pravděpodobně nenajdeme jiskru v oku statného čtyřicátníka, uvidí-li štěrchátko.

Jean Piaget rozdělil hru do tří skupin:

- senzomotorická hra, ve které se dítě snaží dosáhnout určité dovednosti a pak ji z čiré radosti opakuje (0-2 roky)
- symbolická hra, ve které si dítě hraje na „jako“, zachází s objekty jako se symboly věcí, lidí zvířat (2-6 let)
 - hra s pravidly, kde při změně pravidel dochází i ke změně povahy hry, jde většinou o skupinové hry (6let a více). (Piaget, Inhelderová, 2001)

Významnou osobností v oblasti psychoterapie a průkopnicí terapie hrou byla Virginia M. Axline, která byla spolupracovnicí C. Rogerse a jeho principy aplikovala při psychoterapeutické práci s dětmi. V. M. Axline formulovala 8 základních principů terapie hrou v práci s dětmi. Všechna její pravidla vycházejí z nutnosti udržet vzájemnou úctu mezi terapeutem a dítětem a z nutnosti udržení jejich přátelského vztahu. Protože se více týkají osoby terapeuta, uvádím je až jedné z dalších kapitol věnujících se právě osobnosti terapeuta a jeho roli.

3.2.3 Vývoj hry z biologického pohledu na člověka

Hra zaujímá v životě člověka významnou roli. Zvláště pak v předškolním období. U novorozeňat hovoříme o reflexích, u nemluvňat spíše o experimentaci. Ve školním věku dítě často věnuje hodně času učení, které bohužel stále můžeme více přirovnat k práci a tak se hra „dostává ke slovu“ převážně ve chvílích volna. Rozmanitost her je

veliká. Dítě si pomocí hry procvičuje řeč, paměť, sociální dovednosti, motoriku. Pro dětskou hru v tomto období začíná mít značný význam společnost jeho vrstevníků, ale i kamarádů jiného věku. Pokud dítě nemá příležitost pohrát si se stejně starými dětmi, často si vytvoří imaginárního společníka, kterému dává i jméno. Velkou roli mají hry námětové. Ve hře nic není nemožné. Dítě se může stylizovat do jakékoli role. To, jaké typy her jsou charakteristické pro jednotlivá období lidského vývoje ukazuje následující tabulka:

Kategorie hry			
vývojové pásmo	smyslová a tvořivá hra	Fyzická hra	Průzkumová hra
do 1 roku	užívání všech smyslů a celého těla k poznávání světa	smyslově pohybová hra, praktická hra manipulační, opakovaně rituální	vlastní a matčino tělo hra otázek "Co je toto"?
1 - 2 roky	hra s jídlem, slovy, zvuky	hrubá motorika - lezení, chození, vstávání	průzkumy fyzického světa nahore x dole, dovnitř x ven schovat x hledat
3 - 4 roky	písek, voda, plastelína, barva, hudba, příběhy...	běhání, ježdění, skákání, hra s míčem, kreslení, stříhání...	řešení problémů, stavění kostek, sestavování skládaček...
5 - 12 let	čtení knih, vlastní tvorba...	hra s pravidly, ruční práce, sport ...	vyrábění předmětů, využití vědeckých a technických schop.
12 let a dospělost	umění, hudba, vlastní tvorba, sex, vaření, péče o děti...	sport a hry, "koníčky"...	věda a technika

Tabulka A (Valenta, Müller, 2004, s. 69)

Hra odráží stav vývoje, a to platí pro děti zdravé i děti s handicapem. Z pozorování spontánních herních činností je tedy možno hru použít i jako diagnostického nástroje.

3.2.4 Sociální úloha hry

Člověk ke svému vývoji potřebuje od narození sociální kontakt, jinak by se zdravě nevyvíjel. Sociální život dítěte se tedy začne rozvíjet hned po narození. Již šestitýdenní nemluvně je schopno očního kontaktu s matkou a reaguje na její citlivé hlazení spokojeným výrazem. Tyto projevy jsou dokladem jeho sociální predispozice.

Silnější sociální interakce se u dítěte projevuje až počátkem třetího měsíce, dítě fixuje matku pohledem a vrací jí usměv. Postupně dítě začne diferencovat lidi ve svém

okolí a vybírá si, komu věnuje svůj úsměv. Kolem sedmého měsíce dítě již jasně rozlišuje mezi vlastními (matkou, otcem) a cizími a z jeho chování je to snadno čitelné. V tomto věku také rozlišuje mezi dětmi a dospělými. Jeho vztah k cizím vrstevníkům je mnohem vřelejší než k cizím dospělým. Ještě batole si hraje samo, společnost stejně starých dětí mu nevádí, ale jeho hru to nijak neovlivní.

Kolem třetího roku převládá hra paralelní. Děti si hrají vedle sebe. Jsou rády, pokud je s nimi jiné dítě, ale každý z nich si hraje svou vlastní hru, se svými vlastními pravidly. Druhé dítě jen rádo při hře pozoruje. Většinou ještě nemůžeme mluvit o spolupráci. Záleží také na tom, v jakém prostředí dítě vyrůstá, má-li sourozence, jak staré, pohybuje-li se v prostředí kde je více dětí a cítí-li se v tomto prostředí jistě. Potom může kooperativní hra nastoupit dříve. Řeč v tomto případě, i když je důležitá, tak nehraje klíčovou roli. Děti jsou spolu schopné komunikovat i jinak než verbálně.

Kooperaci, tj. záměrnou činnost dvou a více dětí vedoucí k témuž cíli, můžeme pozorovat u dětí starších tří let. Tato činnost se kolem pátého roku zdokonaluje. Menší děti si hrají maximálně ve dvou a pravidla toho druhého přijímají jen z části, zatímco šestileté dítě je již schopné od svého požadavku ustoupit a přizpůsobit se pravidlům toho druhého a je schopné hrát si i ve větší skupině, někdy to pravidla jejich her dokonce vyžadují.

Vztah dospělé osoby, vychovatele, později i učitelky v mateřské škole, se v předškolním období mění. Zatímco dvouleté dítě chce pouze aby s ním v té samé místnosti, předškolák se dospělého s velikou chutí snaží do hry vtáhnout. Chce, aby se dospělý přizpůsobil jeho pravidlům a on byl ten, kdo v dané hře „velí“.

Sociální kontakt je velice intenzivní. Proto může docházet mnohem více ke spolupráci, ale také k porovnávání a soupeření. Každý člověk má v sobě potřebu soupeření a v našich kulturních podmínkách je toto chování ještě podporováno, zvláště pak u chlapců. Přehnaná soutěživost může spíše škodit. Dítěti může snižovat sebevědomí, pokud prohrává častěji, než jeho vyspělejší vrstevníci. Frekvence soutěživých akcí se i bez podpory okolí postupem věku výrazně zvyšuje. V tomto věku si děti začínají vybírat konkrétní partnery pro hru. (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000)

3.2.5 Charakteristické znaky hry

Hra plní svou funkci tehdy, pokud zcela uspokojuje potřeby dítěte. Svobodně zvolená činnost nejenže dítě rozvíjí, protože se jejím prostřednictvím učí, ale poskytuje mu i radost, uvolňuje jej, zklidňuje. Může být pro dítě prostředkem k vyrovnávání se s nepříjemnými zážitky, poskytuje prostor pro samostatné jednání, kdy si dítě pokusem a omylem zkouší nové způsoby chování a učí se spolupráci, osvojuje si prosociální dovednosti.

Hra má své specifické znaky a rysy, které spolu dohromady určují její strukturu. Ty nejpodstatnější jsem shrnul do následujícího přehledu. Některé z bodů mají k sobě hodně blízko, všechny je však považuji za unikátní:

- hraní je vždy smysluplné
- hra navozuje emocionální napětí
- hra je provázena pocitem svobody
- vnitřní smysl hry není předem dán a vzniká až v průběhu
- hra je vždy potěšením a zábavou
- hra nemá žádné vedlejší cíle, je ve své podstatě neproduktivní
- hra je spontánní, dobrovolná a je svobodně volena
- hra vyžaduje ze strany hráče aktivní účast
- hra se vztahuje k tomu, co hrou není
- hra je popisována jako spontánní svoboda, nabízející výběr při dodržování několika málo pravidel
- hra je prostředkem sebepercepce, vyjádření osobnosti, individuality, autonomie
- hra je absorbující, představuje únik z tlaků a odpovědnosti reálného světa
- hra je vázaná na herní pravidla, která jsou otevřena herní fantazii

Z předchozích bodů, čím vším je hra, lze vidět, že přístupů, definic, vyjádření je bohaté množství. V následující kapitole bych rád blíže upřesnil klasifikaci her, která ovšem stejně jako ukazují tyto odstavce je velmi těžko uchopitelná. Snažil jsem se opravdu o co nejucelenější klasifikaci čerpající z mnoha zdrojů.

3.2.6 Klasifikace her

Pátráním v literatuře, odborných časopisech a internetu jsem došel k mnohému dělení her, jejich kategorizaci apod. V následující kapitole uvádím souhrn ze všech, kterých jsem se dopátral, abych dokreslil pohled čtenáři této práce. Pro inspiraci, dohledání si té správné hry pro správný okamžik vřele doporučuji internetové stránky <http://www.hranostaj.cz> nebo knižní sérii Hry od Miloše Zapletala.

Jedním z nejobsáhlejších příkladem dělení her e následující (Čáp, Mareš, 2001, s.283). Není však samozřejmě univerzální a jediný, jak si ukážeme v další kapitole:

- *Funkční hry: typické pro kojenecké období – uplatňování senzomotorických funkcí například úchop předmětů, vydávání zvuků a podobně*
- *Manipulační hry: manipulace s různými předměty například skládání kostek*
- *Konstruktivní hry: důležité pro svůj cíl – dosažený výsledek. Práce s různým materiálem jako například stavebnicí, modelovací hmota, vystřihování*
- *Napodobovací hry: napodobování činností, u mladších dětí jsou to například hlasy zvířat, u starších dětí napodobování péče o panenku – oblékání, krmení*
- *Úlohové hry: vychází z napodobovacích her, přebírají úlohu dospělých, většinou kolektivní hry na někoho, na maminku, na školu*
- *Receptivní hry: malá pohybová aktivita, přijímají a zpracovávají vnější podněty např. poslouchání pohádek, sledování televizního programu*
- *Intelektové hry: přiřazování komponentů podle různých kritérií - například červená kolečka k červeným prvkům*
- *Senzorické hry: například určování rozdílů u dvou stejných obrázků – rozlišují vnější smyslovou kvalitu*
- *Slovní hry: pro rozvoj slovní zásoby – dokončí pohádku*

- *Rytmičko hudební hry*: zaměřeny na rytmičnost a muzikálnost dítěte – například vytleskej rytmus
- *Dramatické hry: divadlo* podle představ dítěte
- *Psychomotorické hry: zprostředkování* výchovy přes vnímání a pohyb – na Slepou bábu

Pro ilustraci rozmanitosti uvádím další možná dělení her. V praxi často potřebujeme zařadit hru do dění ve skupině velmi rychle bez velkého přemýšlení či vyhledávání a přitom respektovat dynamiku skupiny, vnímat dění. Je-li ve skupině velká tenze, je „sebevraždou“ držet se například předem domluveného scénáře, který má na programu relaxaci a imaginaci. Je třeba nejdříve děti připravit na tuto techniku motorickou hrou – vypustit jim páru. Proto je dobrá mít svou vlastní paletu, škálu her a pravidelně ji revidovat, rozšiřovat. Tomu mohou pomoci právě tyto klasifikace a dělení.

3.2.6.1 Hry nepodmíněně reflexní (instinktivní)

- experimentální (cloumání předmětem, tahání, chňapání, kousání),
- lokomoční (pobíhání, skákání, přeskakování, poletování, hopkání, plavání),
- lovecké (honičky, vyskakování na partnery, trkání, číhání, pohyby s fiktivní kořistí),
- agresivní a obrané (škádlení, pronásledování, unikání, bojové zápasení, hra na schovávanou),
- sexuální (dvoření, milostné zápasení, upejpání, laskání),
- sběratelské (sbírání lesklých předmětů, sbírání známek).

3.2.6.2 Hry senzomotorické

- Dotykové a haptivní (uchopování a ohmatávání předmětů, chumlání a trhání, lechtání a olizování).
- Motorické:

- házení a vrhání,
 - neobvyklá lokomoce (lezení na stromy, na žebříky, chození zpět, po špičkách, přemety),
 - manipulace s předměty,
 - hry atletické,
 - hry rytmicko- taneční.
- Sluchové:
 - bubnování troubení, zvonění,
 - povykování,
 - výskání, pokřikování, řev,
 - pískání,
 - hry hudebně rytmické.
 - Zrakové:
 - děláni ohníčků,
 - zrcadlení a hra s paprskem,
 - hra s krásnohledem,
 - prohlížení obrázků a hra s barevnými předměty.

3.2.6.3 Hry intelektuální

- Funkční a námětové jsou takové, v nichž se dítě uplatňuje jako subjekt, v nichž působí nebo se ztotožňuje s představovaným objektem (hra na schovávanou,...), v mladším věku pak (houpání na dřevěném koni, přelévání vody, brouzdání, přikrývání nádoby pokličkou a odkrývání, přesívání písku, hrabání tunelů a děláni rybníčků),
 - námětové (hra na listonoše, na lékaře, na konstruktéra, na psa, na koně),
-

- Imitativní-napodobivé-hry jsou takové, kdy dítě imitativní činností napodobuje podněty svého prostředí. Takto si dítě osvojuje všechno chování, svůj způsob chůze, gestikulace, smích, společenských zvyků i řeči. Možností imitace je sám základ kultivovanosti, které může dosáhnout jen člověk. (mytí nádobí, utírání prachu, kouření, holení, nasazování brýlí),
- Fantastické hry jsou takové, při nichž dítě jednak provádí činnosti jen „jakoby“, jednak obmyslí realitou a životem nejjednodušší nebo složitější předměty, jež nabývají symbolického obsahu. První skupinou jsou zde hry fiktivní (hraní si bez hračky s „něčím“) a druhou skupinou jsou hry imaginativní (dítě krmí a myje loutku, líbají psa na obrázku,...), v mladším věku pak (ošetřování loutky, užití prutu jako ručnice, hovor s vymyšlenou osobou),
- Konstruktivní hry jsou založeny na zvládnutých technikách kreslení, malování, hraní si s modelínou. Daleko obratnější je dítě ve hře destruktivní (láme, trhá, bouchá,...), v mladším věku pak (stavění vystřihování, klížení předmětů, řezání, zatloukání hřebíků, děláni vozíku, děláni mýdlových bublin),
- hlavolomné a skládací (otvírání kouzelných skříněk, vymotávání kroužků z drátěné hračky, skládání obrazců z rozhozených kostek nebo destiček),
- kombinační (šachy, dáma, řešení kryptogramů, rébusů, šarád, křížovek).

3.2.6.4 Hry kolektivní-společenské

- Soutěživé (míčové, akrobatické, lehkotletické, střílení do terče)
- Pospolité (turnaje a manévry, hry na spolek nebo klub, hry na školu, reje a taneční kola, táboření, hry dramatické)
- Rodinné (hra na tatínka a na maminku, hra na domov, mateřské hry s panenkou)
- Stolní (loto, domino a jiné zábavy, latinská petteia, karetní a hazardní hry (ruleta, vrhcáby), ping-pong)

3.2.6.5 q-hry

q-Hra je staronovým typem komplexního prožitkového programu, založeným na metodice hry. Principem q-Hry je aktivní tvorba příběhu samotnými účastníky a hraní rolí, které jsou buď přiřazeny či si je účastník volí. Mimořádná atraktivita a současně účinnost q-Hry pramení zejména z důrazu na komunikaci, zábavnost, dobrovolnost, svobodu, otevřenost, vlastní iniciativu, kreativitu a fantazii účastníků. Každá q-Hra přináší svým hráčům poznání něčeho nového o sobě i o svých spoluhráčích.

Definici q-hry jsem nikde nenašel a tohoto pojmu se používá zatím velmi sporadicky. Záměrně ale užívám slova „staronovým“, jelikož s tímto typem hry jsem se setkal již několikrát bez názvu a ve své podstatě do tohoto typu spadá spousta her. Většina celotáborových her, součástí teambuildingových akcí či celovečerní film *The Game (Hra)* z roku 1997.

Principu q-hry a jejich aplikaci při terapeutické práci věnuji jednu z kazuistik v druhé části této práce. Jejich výhodou je zacílenost na potřeby dítěte, bezpečnost plynoucí ze samotného faktu, že jde o hru, pevnost hranic daná pravidly hry a možnost směřovat hru v jejím průběhu, upravovat její dynamiku apod..

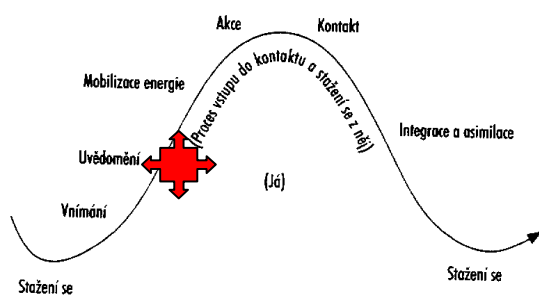
Nutnou podmínkou pro předejití možným nezdarům je znalost individuálních potřeb každého z hráčů-dětí, vnímání dynamiky celé skupiny, připravenost hry i týmu, který ji realizuje. V ideálním případě i supervize hry před jejím zahájením.

3.3 Herní terapie a gestalt modalita

Terapie hrou či „herní terapie“ je jednou z velmi důležitých forem terapeutického kontaktu u dětí předškolního a mladšího školního věku. Využívá se zde dětské hry jako příležitosti k sebevyjádření, hravému zpracování emočního napětí, abreakci, znovuprožití traumatických zkušeností za podmínek, kdy má dítě situaci „v rukou“. Dítě se může identifikovat s různými postavami, a tím vyjadřovat své postoje. Terapeut se nechává dítětem vést, svévolně do hry nezasahuje. Cílem může být změna v osobnosti, daná citovým vyrovnáním a vyrovnáním se s traumaty a frustracemi, či „nazkoušení“ nových způsobů zvládnání problémů. Terapie může probíhat individuální či skupinovou formou. (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000)

Atributů či přesněji řečeno prvků, které do herní terapie ve skupině vstupují je mnoho. V této kapitole zmíním ty dle mého názoru nejdůležitější. U mnohých z nich pro ilustraci uvedu i praktický příklad, malou kazuistiku, jinde odkážu na druhou půlku této práce – praktickou část. Protože při své práci používám prvky z gestalt modalita, použiji pro lepší demonstraci v prvních třech podkapitolách schéma kontaktního cyklu.

3.3.1 Vnímání, uvědomění a mobilizace energie

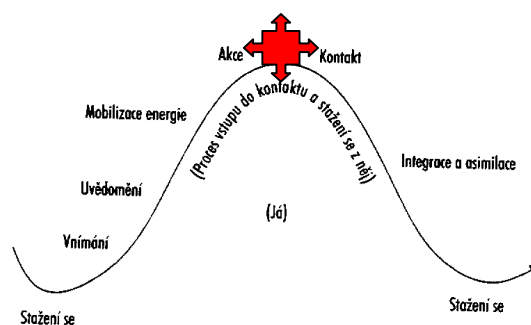


Tuto kapitolu si dovoluji pojmut méně formálně a spojit fáze vnímání, uvědomění a mobilizace energie s buddhistickou ušlechtilou osmidílnou stezkou. Toto spojení není zcela mimo kontext, jak by se mohlo zdát. Samotná teorie gestaltu se opírá o prvky buddhismu a jak se dočtete dále, plně vystihuje prvky potřebné ve skupinové herní terapii.

- Právě myšlení – při uvědomování si skutečností, dějících se ve skupině je třeba mít co nejvíce čistou mysl, vědět např. o svých vlastních traumatech a zážitcích z dětství, které mohou ovlivňovat vnímání dění ve skupině.
- Prává řeč – mluvit k jádru věci, nebát se pojmenovávat skutečnost ale zůstat citlivým, tvořit věty tak „aby nám i ucho dítěte rozumělo... To není lehké.
- Právě jednání – stručně napsáno, musíte jednat! Týká se to hlavně fáze mobilizace energie, jak snadné je např. konflikt „promlčet“.
- Právě živobytí – žít se tím, co pomáhá i druhým. Je podpůrné dětem zvědomit to, že i ty ne úplně příjemné chvíle (např. řešení šikany ve skupině) a jejich aktivní účast na nich je prospěšná druhým.
- Právě snažení – být pozorný k tomu, jestli cestu, kterou pro dění ve skupině vybírám je ta správná
- Prává bdělost – uvědomovat si svou emocionalitu, tělesnost, vědomí, které pomáhají správné snaze
- Právě soustředění – to je sama fáze vnímání
- Právě chápání – pro mne znamená souhrn soustředění, bdělosti a snažení v tomto napsaném pořadí. Nezastupitelné jsou v něm ale také omyly a chyby, kterých se dopouštím

3.3.2 Kontaktní styly aneb poruchy na hranici kontaktu

V této podkapitole vysvětlím základní kontaktní styly definované v teorii gestalt terapie. Jiné psychoterapeutické směry je také definují, někdy pod jinými názvy, ale se stejným významem. Důležité jsou pro to, že se v lidském chování často vyskytují a jejich teoretickým náhledem je lze s o to větším dopadem ovlivnit v praxi. Sám se proto pokusím ne o přesnou definici, jichž je plná odborná literatura i internetové stránky, ale o jejich propojení s praxí, skupinovou terapií s dětmi. Následující obrázek naznačuje, v jaké fázi kontaktního cyklu k nim dochází.



- **INTROJEKCE** – introjekty se objevují, pokud dítě vezme za své něco z prostředí, bez uvědomění a kritického přezkoumání, příkladem může být kulturní či generové rozdíly, nálepky, kterými rodiče častují své děti. Např. „kluci nepláčou, holky se neperou“, „ty se ale husa hloupá“. Na základě nich může docházet k potlačování emocí, chování se dle „nálepek“ apod. Při hře ve skupině tyto introjekty často vyplují na hladinu, když se něco nepodaří, někdo švindluje apod. Některé z nich musí zpochybnit terapeut na jiné stačí skupina ostatních dětí sama. Důležité je být k nim citlivý, protože většina z nich je silně zakořeněna a mám-li v metafoře rostliny zůstat, jejich prudkým vytržením by mohlo dojít k úhynu celé rostliny.
- **PROJEKCE** – projekcí míním tendenci dělat okolí zodpovědné za to, co se děje v nás samých. Obvykle se tak děje, protože je příliš obtížné, bolestivé např. vlastní emoce zvládnout. „Oni se mi pořád smějou a kopou do mě“, zvolá dítě při hře, ve které je potřeba mít zavázané oči. Po následné reflexi ve skupině věnující se tomuto ohrožení, může dítě slyšet i od ostatních jaký mají strach ze tmy, co se jim kdy stalo, jaké jsou jejich způsoby zvládnání této situace...
- **KONFLUENCE** – ke konfluenci dochází tam, kde chybí hranice mezi dětmi a jejich okolím. Tyto děti se příliš starají o druhé nebo o sebe, čímž aktivně brání kontaktu s druhými. Při hře často „nevědí“ jakou v ní chtějí hrát úlohu, jsou konformní s rozhodnutím, názory terapeutů (rodičovských

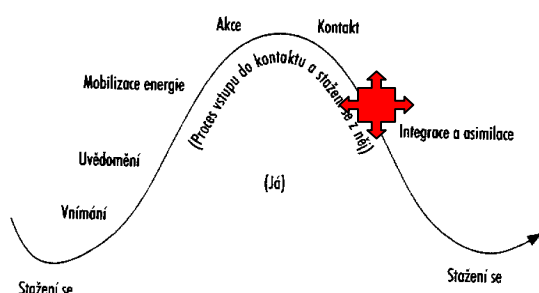
figur) či vybraných členů skupiny. „Františku, chceš fixy nebo pastelky.“ Já nevím. Co si mám vzít? Co chtějí ostatní, abych jim to nebral.“ Konfluence může být snadno zaměnitelná s jinými kontaktními styly.

- RETROFLEXE – pokud dítě retroflektuje, pak sobě dělá to co dělalo nebo se pokoušelo dělat svému okolí, ostatním. Bolesti hlavy, břicha, hyperaktivita, neaktivita, to vše může být projevem retroflektované emoce v chování dítěte. Vyjádřit svou zlost z hádky rodičů může být pro dítě natolik obtížné či nemožné, že je „snazší“ ji vyjádřit do sebe sama. Agrese bývá často retroflektovanou emocií. Při hrách užívajících vybití, vyjádření agrese se může terapeut snadněji dostat k „jádro pudla“, které bývá často ztraceno za mnohými křížovatkami potlačení.
- DEFLEXE – je vyhnutí se kontaktu s druhými lidmi, snížení uvědomění okolí. Jako učebnicový příklad se používá vyhnutí se očnímu kontaktu. Metaforicky by se dala definovat jako přivírání očí před něčím. Prezentuje se také fantazírováním, denním sněním. Je to jakýsi útěk před bolestnou realitou, ať už do minulosti či budoucnosti. A přítomnost, její uvědomění hraje v gestalt terapii první housle. „Zahrajeme si teď novou hru, Otesánka.“ Reakce dítěte „To je blbost, nehraju“. Hru při tom nezná a vyjadřuje tak obavu z nového, neznámého. Akceptací této emoce a možnosti se v průběhu hry zapojit může vést k tomu, že dítě nejdříve očihne situaci, vidí ostatní děti a poté se připojí. Ve společné reflexi pak může terapeut sdělit, že nerozuměl tomu, proč hru odmítalo, zapojit skupinu, dítě do hovoru o uvědomování si a vyjadřování vlastních emocí, potřeb.
- DESENZITIZACE – proces, ve kterém ochromujeme citlivost k vlastnímu tělu. To vede k ignorování bolesti, fyzické nepohody. Často je tento kontaktní styl vypěstován u zneužívaných či týraných dětí. Obvykle tyto děti nejsou schopny rozeznat fyzický a emoční zážitek. Nesnaží se vyhnout bolestivým situacím. Tento kontaktní styl může tedy sloužit i jako

jakési diagnostické vodítko, poukázat na možné týrání dítěte. Občas brání některé medikace může dítěti brát možnost uvědomění si svých emocí.

- EGOTISMUS – dítě má v tomto případě objektivní racionální uchopení skutečnosti, kterému ale chybí jeho subjektivní, emocionální stránka. Dítěti chybí spontaneita, není v kontaktu samo se sebou. Tyto děti spalují veškerou svou energii na kontrolu nekontrolovatelného, ta pak chybí ve fantaziích, emocích. Korektivní zkušenost s ostatními dětmi ve skupině, benefity „puštění uzdy“ mohou být cestami z této klece. Ta je často dospělými vnímána jako žádoucí. O to jsou její mříže hůře zdolatelné.

3.3.3 Integrace a asimilace zážitků ve skupinové herní terapii



V úvodu přizvu slovník cizích slov (<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>) k definici cizích slov integrace a asimilace. Lépe se tak budou číst další odstavce.

INTEGRACE: sjednocení, ucelení, splynutí, proces spojování ve vyšší celek; začlenění, zapojení

ASIMILACE: přizpůsobení, splynutí; biologická přeměna látek v organismu; spodobá hlásek; psychologický jev, kdy nově vnímané a pozorované objekty jsou upravovány v souvislosti s již dříve získanými a osvojenými poznatky

V gestalt modalitě nazýváme rigidní a nefungující způsob, jakým navazuje kontakt s druhými lidmi fixovaný gestalt. V lidovém jazyce tento jev popisujeme příslovím zvyk je železná košile. Již tyto přívlastky, fixovaný, železná signalizují, že změnit je nebude nic snadného.

V psychoterapeutické práci je důležité dostat se do kontaktu s těmito rigidními a nefungujícími způsoby interakcí, na stejné úrovni důležitosti je jejich, integrace, asimilace, vstřebání.

Ve skupinové terapii tomu můžeme vhodně a hodně použít sílu skupiny. Zapojíme-li skupinu, zvláště ze začátku, do tohoto procesu, může to násobit jeho sílu. Ještě ale v tomto odstavci dodávám, že tento proces je individuální a je třeba, aby měl jedinec čas a prostor k tomu, si novou zkušenost zažít a usadit. Velice snadno se může stát, že skupiny okamžik integrace nové zkušenosti zahltí a překryje jinými událostmi, či dítě samo použije některý z kontaktních stylů zmíněných v předchozí kapitole k tomu, aby novou zkušenost nezvnitřnilo.

Pro lepší porozumění teoretického rámce předešlých odstavců uvedu příklad.

Hrajeme se skupinou Mrazíka, variantu hry na honěnou.

VNÍMÁNÍ: A neustále slovně ponižuje B

UVĚDOMĚNÍ: vadí mi to, nechci to přejít, špatný příklad i pro ostatní

MOBILIZACE ENERGIE: zastavuji hru, svolávám všechny k sobě

AKCE: před skupinou vedu dialog s A, co nejcitlivěji (uvědomuji si svůj vztek a nechci, aby ten vzal prostor k dialogu a A se nemusel stáhnout do obrany proti němu, není snadné být fenomenologický)

T: „A, slyším, že často nadáváš B. Musel tě asi hodně naštvat...“

A: „Vůbec ne, ale chová se jak debil!“

T: „Tedy ti nic neudělal, ale vadí ti jeho chování?“

A: „Přesně tak.“

T: „B, je asi těžké to jen poslouchat, ale poprosil bych tě, abych to mohl nejdřív dokončit s A.“

B: „Jo, mě to nevadí.“

KONTAKT:

T: „Už tomu rozumím a máš plné právo, dát najevo když ti něco vadí. Napadlo mne, jestli to znáš i z druhé strany, doma, ve škole, mezi kamarády....“

A: mlčí několik sekund, „...jo C ze sedmičky mi na těláku pořád nadává za to jak vypadám a jak běhám.“

T: „Jaké to je, když to takto nadává za to, jaký jsi?“

A: „Nejradši bych ho zkopal do kuličky!“

INTEGRACE A ASIMILACE: nechávám prostor pro ticho, uvědomění. Po nějaké chvíli se zapojují i ostatní členové skupiny, se svými zkušenostmi k tomuto tématu spolu se strategiemi a variantami „řešení“, které jim fungují.

STAŽENÍ SE: vnímáním dynamiky předchozí fáze přišel okamžik k pokračování ve hře Mrazík.

Tuto minikazuistiku jsem záměrně zkrátil a zjednodušil pro účely demonstrace fáze integrace a asimilace. Celá situace se týkala i B, jeho pocitů a emocí a ne vždy se takto snadno a přímo dojde ke kontaktu.

3.3.4 Herna, okolní prostředí

Předpokladem úspěšného a účinného průběhu terapie je i vybavení herny. Herna by měla být dostatečně prostorná místnost, vybavená k práci s různými materiály, měla by mít dva prostorné stoly, rozličné výtvarné prostředky, ale i pískoviště s pískem a umyvadlo s tekoucí vodou. Kromě toho by měla obsahovat řadu stavebnic, molitanové kostky, domeček s panenkami vyjadřujícími různé postavy, hudební nástroje apod.

Toto a mnoho různých jiných „ideálních“ heren najdeme v literatuře mnoho. Někdy ale stačí prostá, alespoň trošku útulná místnost či venkovní prostor, pro které platí následující:

- není ohrožena bezpečnost a zdraví dítěte
- poskytuje vhodné zázemí k předpokládaným hrám
- je maximálně možně zabezpečeno možné poškození vybavení.

Při naší práci s dětskou skupinou jsme již desítky let v „aule“. Místnost cca 7x15m s kobercem a matracemi na sezení. Pravdou je, že např. okna a lustry bez zabezpečení proti rozbití nás někdy v našich aktivitách omezují.

3.3.5 Terapeut a jeho role

Stanislav Kratochvíl, kdysi řekl, že terapeut je druhá hlavní podnětová proměnná. Tou první je psychoterapeutická metoda. Při práci s dětskou skupinou bych si dovolil jeho pořadí obrátit, či alespoň postavit na stejnou úroveň.

Osobnost terapeuta je pro ně téměř klíčová a nezřídka se stává, že děti, které mají roky ve skupině (míním nyní konkrétně skupinu dětí v Apolináři) spojené s odcházejícím terapeutem, odcházejí spolu s ním. Nikdy se však nestalo, že by skupina s odchodem terapeuta skončila.

Autorita terapeuta je pro skupinu velmi důležitá a je základní podmínkou účinnosti jejího působení. Až v závěsu jsou další charakteristiky terapeuta, jako je jeho vztah k moci, schopnosti adaptability na aktuální dění ve skupině, zda je direktivní či je jeho dominantou indirektivní styl.

Indirektivní terapeut může mít mnohem výraznější autoritu než jiný terapeut direktivní, může vyvolávat větší spontánní poslušnost a vést svým příkladem, jímž zplnomocňuje zodpovědnost klienta, člena skupiny jako takového. (Rieger, 2007)

Terapeut bez autority je vymezen nejasně, vzbuzuje u klientů potřebu potvrzovat si, že jim nabízí stabilní fundament, kterým se v případě chaosu mohou zabezpečit. Tato potřeba nutí terapeuta, kterému přirozená chybí, zaštitit tento nedostatek fundamenty, které pocházejí zásadně z vnějšku (omezuje tedy prostor nejen klientův, ale i terapeutův). Takovým fundamentem může být teoretický směr, který terapeut zastává, ale např. i dogma o symetrii ve vztahu terapeut – klient apod. Když se tyto fundamenty míjejí očekáváním a s aktuální situací, v níž se klient a kontext jeho psychoterapie nachází, způsobují konfuzi (Watzlawick, 1998).

Otázkou zůstává jak poznat autoritu? Co to vlastně je – autorita? Kdo ji má? Osoba se zdravým sebevědomím, pokorná, vzbuzující pocit bezpečí, ten kdo si je sám

sebou jist, zachovává si klid, rozvahu a odstup i v situacích vypjatých, tam kde jiní již tyto kvality ztrácejí, nezneužívající moc, nepoučuje, ale zplnomocňuje k učení a učí. Je si jistá svými hranicemi stejně jako dovede hranice pevně stanovit a dodržovat. Je to osoba následováníhodná.

Skupinový terapeut v sobě zahrnuje následující role:

- učitele, experta
- organizátora
- člena skupiny
- členy týmu
- řídicího člena (manažera)

Vedení skupiny mužem a ženou má své nesporné výhody. Terapeutická diáda nabízí členům skupiny širší prostor pro kontaktování se: Nabízí model rodinného prostředí, což může být pro členy skupiny příležitost ověřit si a přijatelně korigovat svoje vztahy ke skutečným rodičům a rodičovským autoritám.

Co se týče přístupu terapeuta, ten by měl být maximálně přijímající, permissivní, nekritizující, reflektující, nezaujatý.

Axlinová shrnula zásady herní terapie do následujících osmi bodů. Herní terapií zde míní vztahem terapeut-dítě v herně terapeutické herně. (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000) Pro práci se skupinou používáme stejné zásady, rozšířil jsem je o bod devět a deset.

1. Terapeut navazuje s dítětem vřelý, blízký vztah.
2. Terapeut přijímá děti takové, jaké jsou.
3. Terapeut navozuje vztah důvěry, v němž děti uvolněně vyjadřují své emoce.
4. Terapeut přijímá vyjadřované pocity dětí a vrací je zpět tak, že tím umožňuje dítěti lépe rozumět svému chování.
5. Terapeut vyjadřuje přesvědčení, že děti jsou schopny řešit své problémy samy. Odpovědnost za rozhodování a za navození změny patří každému dítěti.

6. Terapeut neřídí činnost dětí nebo rozhovor s nimi. Dítě vede, terapeut následuje. (Skupina vede...)
7. Terapeut neurýchljuje proces terapie.
8. Terapeut zavádí pouze ta omezení, která jsou nezbytná k zakotvení terapie v reálném světě a která pomáhají dětem uvědomit si svou odpovědnost v terapeutickém vztahu.
9. Terapeut následuje dynamiku skupiny. Nemění koryto této řeky, spíše zpevňuje břehy, prohlubuje tůň, je-li třeba.
10. Terapeut by měl dbát, aby spina nikdy neparazitovala na jedinci, stejně jako jedinec na skupině.

3.4 Hranice

Proč vlastně stanovovat hranice, čemu slouží, čemu brání. Při práci s dětskou skupinou jsou v první řadě příznakem bezpečí. Děti je milují i nenávidí, testují, bojují proti nim a jsou nespokojeny, pokud své bitvy vyhrají – hranice prolomí.

Hranice jsou ale také indikátorem vývoje dítěte, skupiny. Začnou-li být těsné, dochází k jejich revizi, rozšíření, zrušení. V čem bylo dobře v mladším školním věku je nevyhovující starším apod. Příklady z praxe jsou uvedeny v praktické části.

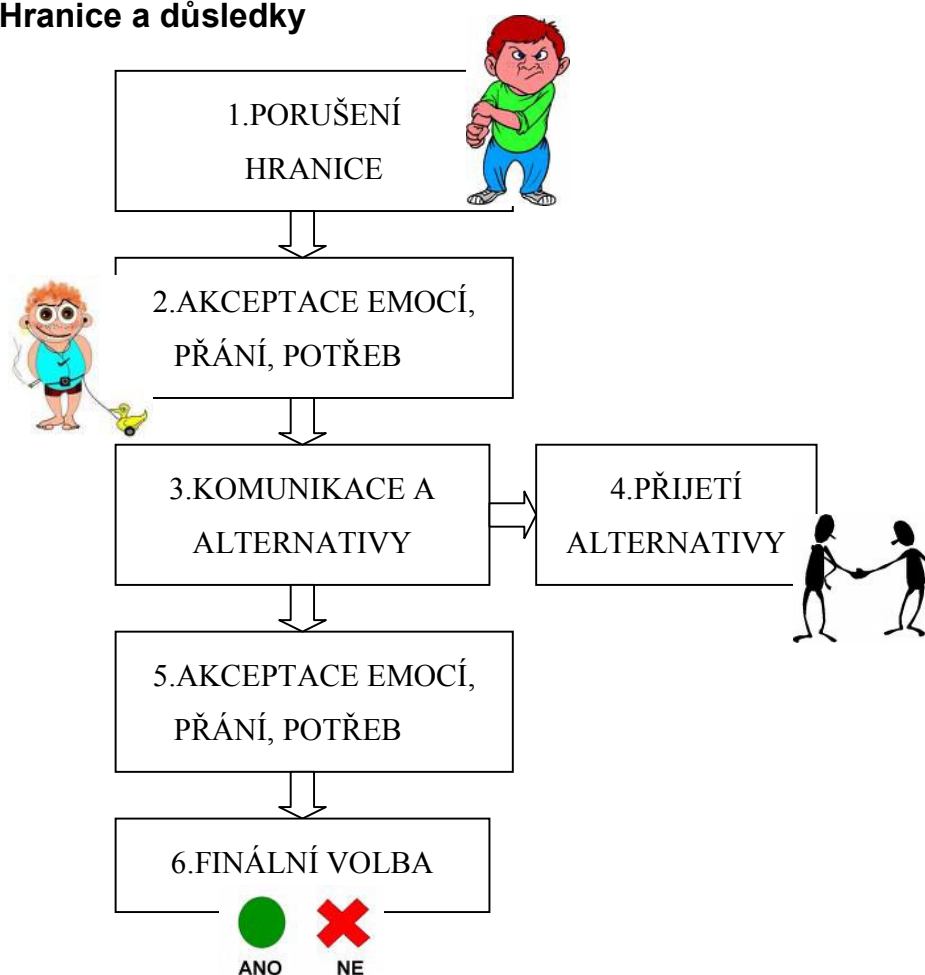
Dělení hranic (R.Blom, 2006, s.62-64):

- časové
- používání materiálu
- vztahující se k agresivnímu chování
- pohybu
- respektu
- morální

Mezi důležité vlastnosti hranic je to, že nikdy nejsou definitivní. Přesvědčuje nás o tom nejen historie světa, ale náš přítomný život. Jsou hranice kontinentů neměnné. Co zvyšování hladiny moře, pohyb desek zemské kůry, války a rozpínavost národů? V kolik hodin jste chodili spát jako malí a v kolik chodíte dnes, kam až se dostaneme bez dokladů dnes a kam jsme se dostali před rokem 1989?

Stejná proměnlivost, vývoj v čase, se týká hranic osobních. Ty potřebují stanovit děti proto, aby jejich svět měl uspořádání a z něho plynoucí, pro děti tak důležitou, jistotu.

3.4.1 Hranice a důsledky



Na předchozí kapitolu o hranicích přímo navazuje tato více praktická kapitola, jak o hranice pečovat, aby se nestaly pouhým teoretickým konstruktem bez uvedení do

reality. Hranice pozemku vymežíme plotem a jsou čitelné i pro ostatní. Časové hranice (od kdy do kdy bude trvat společné setkání), materiálové (písek zůstane pouze v pískovišti) se definují také poměrně exaktně. Jak ale stejně čitelně vymežit hranice vztahující se k agresivnímu chování, respektu, morální apod.?

Ve skupině je velkou výhodou tradice, která se přenáší od těch co tvoří skupinu déle na ty co do ní přicházejí. Je také velmi důležité mít zhmotněnou, obvykle psanou, formu všech pravidel a důsledků. Stejně jako např. občanský zákoník v právní praxi musí být i tato pravidla a důsledky „neprůstřelné“, splnitelné atd. Více v praktické části této práce (její druhá „polovina“).

Nyní jen krátký příklad, pro demonstraci schématu na začátku kapitoly. Individuální příklad si lze představit snadněji, než aplikaci ve skupině, proto uvedu skupinový. Čísla na začátku odstavců korespondují s čísly ve schématu:

1. Děti jsou hodně nabitě energií, našli zábavný způsob jak ji vybit. Šplhají po stromech v zahradě, kde máme společné setkání.
2. Svolání celé skupiny a vyjádření porozumění, že mají spoustu energie po celodenním sedění ve školních lavicích a je potřeba ji vyventilovat.
3. Sdělení, proč stromy nejsou teď tím pravým (pučí a lezením lámou rašící větvičky), návrh hry (sami sestaví sousoší stromu z několika dětí a jeden je zkusí přelézt, pak se vymění, v závěru reflexe, zda se jim „neulomila nějaká větvička“).
4. Podaří se skupinu dostatečně motivovat, objasnit důvody atd.
5. Nepřístupí-li skupina na 3 je důležité jejich rozhodnutí akceptovat, nehodnotit. Být pevný v obhájení 3.
6. Stromy vás lákají a není v našich silách vám stále říkat, abyste na ně nelezli. Buď se dohodneme na jiné hře nebo jdeme do auly. Volba pouze ze dvou variant, je zvláště pro děti snazší a méně komplikuje celou situace. Proto ta dichotomie.

3.4.2 Hranice a láska

Při psaní předchozí kapitoly jsem si uvědomil, že schématu a uplatňování důsledků cosi chybí. Cosi lidského. Katalyzátor, esence, která nejenže pomáhá, ale hlavně umožňuje hranice a důsledky plynoucí z jejich porušení dětem zvnitřnit.

Z krátkodobého hlediska to může být moc, síla, agrese. Z dlouhodobého je to láska. Víím, že se těžko dopracuji k její definici a v této exaktní práci je téměř sporné tohoto „termínu“ používat. Jsem si ale jist, že každý čtenář z vlastních zkušeností pochopí její smysl. K demonstraci mé vlastní zkušenosti předkládám v praktické části jednu kazuistik věnovanou

3.5 Skupinová herní terapie

Domácí násilí, sexuální zneužívání, bezdomovectví, chronická onemocnění, hospitalizace, smrt a umírání, rozvod, příchod „rivalitního“ člena do domácnosti atd. Děti zažívající tyto a jiné životní zkušenosti mohou být vhodnými kandidáty pro herní skupinovou terapii. Děti, které potřebují zvýšit své sociální dovednosti, kontrolu nad agresí, sebehodnocení, sebekontrolu, sílu ega, uvědomění pro své vlastní možnosti a potenciál mohou profitovat při aktivní účasti v skupinové herní terapii.

Skupinová herní terapie může být užitečná terapeutickému procesu v mnoha směrech. Dítě zažívá sebe a vztahy s druhými v bezpečném terapeutickém a herním prostředí sdíleném s terapeutem. Pohybuje se v jasných mantinelech pravidel a důsledků z jejich porušování, tak jak to stanoví každá hra, fungování skupiny. Protože dítě toto pole sdílí nejen s vrstevníky ale i terapeutem, je ideální terapeutická dvojice muž a žena, doplňující role otce a matky.

Skupinová herní terapie je unikátní disciplína, ve které děti užívají svého přirozeného jazyka-hry k práci na svých „nedokonalostech“. Terapeut pracující s tímto formátem by měl být vzdělán nejen ve skupinové terapeutické práci, práci s dětmi, ale i v umění rozumět hrám. Poslední ze zmíněných ale bohužel není standardní součástí psychoterapeutických výcviků. (Sweeney, Homeyer, 2000)

3.5.1 Sestavení optimální skupiny

Výběrový proces pro herní skupinovou terapii je podstatný a měl by zahrnovat alespoň jednu hodinu individuálního sezení, ve které zkoumáme schopnost dítěte interakce ve skupině, stupeň impulzivity a sociální potřeby.

Heterogenní skupiny jsou více podporující růst než homogenní, které mohou vést k eskalaci traumatického chování a emocí a tím k retraumatizaci. Na druhou stranu, děti sdílející nějaký typ problému, např. alkohol u rodiče, se mohou vzájemně doplnit a obohatit o zkušenosti, možnosti řešení těžkých situací, nebýt v tom sami. Dobrá kompozice faktorů jako chování (impulzivní, stažené), emočního vyjádření (stydlivý,

družný), slovní vyjádření (tichý, hlučný) a sociální aktivity (samotář, družný) je základem dobré vyváženosti skupiny. Nezapomeňme na rovnováhu v patologiích stejně jako na balanc mužského a ženského pohlaví. V případě biologického věku je třeba jej upozadit na úkor mentálního věku a někdy i fyzické vyspělosti. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že předběhnout svůj biologický věk je možné ne o měsíce, ale i o roky. Praxe ale zdaleka není tak pestrá a skupina se netvoří takto ideálně jako třeba výběr bojovníků do družiny v počítačové hře. Uvádím tento odstavec spíše proto, aby byl připomenut pozitivní vliv heterogenity ve skupině a i přes praktickou nedosažitelnost byl brán alespoň v patrnost.

Tento odstavec považuji za velmi důležitý a dát si práci při sestavování skupiny na něm se v dlouhodobé perspektivě může velmi vyplatit. O úlohách a rolích terapeutů jsem psal již v předchozí kapitole. Zde však zmíním dopad vedení skupiny mužem a ženou. Mnoho dětí herní proces ve skupině prožívá jako modelu se „zdravými“ rodiči za přítomnosti sourozenců (členů skupiny). To může poskytnout korektivní emocionální zážitky, které nemohou dostat ve svých domovech. To samozřejmě klade velké nároky na terapeuty, jejich teoreticko-praktické zkušenosti, znalost prostředí a sociálního okolí členů skupiny atd. Je to silný prvek ve skupině a stejně jako oheň může být dobrým slohou, ale i zlým pánem.

Terapeutická diáda je vhodná také k tomu, že ten, kdo hru vede, organizuje, sleduje její dynamiku ve vztahu ke skupině... prostě vidí více celek, tomu mohou snadněji utéct z pozornosti drobné interakce členů skupiny při hře, jež mohou být velmi důležité právě pro jejich účastníky. Na to může zaměřit svou pozornost právě druhý terapeut/ka. V praxi to znamená, že zatímco (веду co nejtriviálnější příklad ke snadné demonstraci) jeden z dvojice řídí hru na honěnou, motivuje, hlídá dodržování předem dohodnutých pravidel, sleduje „unavenost“ skupiny, aby včas zařadil arte technikou pro odpočinek...druhý z dvojice se může věnovat konfliktu, který vznikl srážkou Aničky a Bertíka. Pokud tento konflikt bude důležitý pro skupinu, tak hru zastavit a vyřešit jej za účasti a pomoci skupiny. (Sweeney, Homeyer, 2000)

3.5.2 Vhodnost skupinové terapie

Skupinová terapie se zabývá jedinci ve skupině, jedincem v rámci skupiny, jejího dění, a samozřejmě i skupinou samotnou. Proto je skupinová terapie nejen terapií vztahů ve skupině a či změnami ve skupině samé, ale také terapií individuální.

Při řešení problémů se snažíme klást důraz na vztahovost a sociální kontext. Individuální řešení s terapeutem považujeme v tomto případě za méně podnětné, protože jen modelová skupina může umožnit svým členům, aby si ujasnili své chování a prožívání prostřednictvím alternativních výpovědí při interakcích mezi členy skupiny.

Skupinová herní terapie má samozřejmě i své kontraindikace. Mezi ty hlavní patří aktivní psychózy, extrémní fyzická agrese, sexuální projevy, sebevražedné sklony atd. Děti, které v blízké době zažily trauma, byly zneužity ve skupině, pro tyto všechny je samozřejmě minimálně v počátku terapeutického procesu vhodná individuální terapie.

Literatura se liší ve věkovém vymezení vhodnosti herní skupinové terapie. Samozřejmě záleží na vyspělosti dítěte. Nejedná-li se o žádné abnormality, pak má zkušenost za ideální považuje děti ve věku od 6ti let, tedy mladšího školního věku.

4 Praktická část

*Neuč se synu,
život tě naučí.*

zvnitřněno mým otcem

Praktickou část píší s dvěma hlavními záměry. Podtržením, dokreslením, vyjasněním apod. části teoretické, inspirací čtenářů do jejich práce nejen s dětskou skupinou. Jde o kvalitativní výzkum. Primárním nástrojem jsou mi kazuistiky, proto několik vysvětlivek a základních faktů, které napomohou jejich čtení.

V kazuistikách dále zmíněných píší přímou řeč dětí uvozenou zkratkami jejich změněných jmen. Dále přímou řeč svou - terapeutaⁱⁱ, svá uvědomění, myšlenkové pochody, vjemy z mého těla. Prvky gestalt modality se manifestují v hypotézách o tom, co se právě děje a metapozici. Metapozic používám k podstoupení při uvědomění si tady a teď, v ní se snažím co možná nejvíce objektivně nahlédnout na přítomnou situaci, a na základě hypotézy konat případnou intervenci do procesu. Některé kazuistiky uvádím pro stručnost zhuštěné a upravené pro lepší čitelnost. Jejich podstata a vývoj jsou vždy pevně zachovány.

Kazuistika, jako prvek kvalitativního výzkumu je v této práci majoritní, protože kvantitativní studie dětí z rodiny závislých by měla smysl při srovnání více skupin, většího vzorku dětí. K tomu jsem se však při své práci nedostal, svůj fokus jsem kladl na individuální přístup k práci s každým členem skupiny a skupinou jako celkem. Tato práce má za ústřední téma hru jako terapeutický proces ve skupinové terapii s dětmi z rodin

ⁱⁱ Pro přímou řeč svou jako terapeuta obvykle používám zkratky T, pokud se v kazuistice objeví i přímá řeč jiných terapeutů, pokračuji s indexy, T2 atd.

závislých. Kazuistiky proto nesledují vývoj členů skupiny, ale skupiny a procesy v ní přítomné. Při popisu aktérů kazuistik proto podrobně nepopisují atributy jako rodinný kontext, individuální vývoj, hlavní figury dítěte, kontaktní mechanismy dítěte jeho pole podobně. Místo toho stručně shrnují základní fakta potřebná pro správné porozumění kazuistiky.

Praktická část postihuje několik rámců. Organizace, ve které pracují se skupinou dětí z rodin závislých, práce s touto skupinou, práce s různými fenomény v této skupině (agrese, nejistota apod.).

4.1 Výzkumný program, cíle, otázky a vzorek

Tento kvalitativní výzkum je zaměřen na interpretaci subjektivních významů, popis kontextu jednání a chování, přičemž se zajímá o subjektivní teorie jedinců a skupiny jako celku.

Jeho cílem je porozumět subjektivním zkušenostem jedinců, skupiny a skupinového dění, působení sociálních faktorů a interakcím mezi jedinci a prostředím.

Program dětské skupiny má tři hlavní pilíře:

1. korekce nefunkčních vzorců jednání a prožívání
2. rozvíjet psychosociální dovednosti členů skupiny, alternativy trávení volného času, péče o sebe a druhé apod.
3. zapojovat do procesu celý rodinný systém

Výzkumné otázky, které si dále kladu k osvětlení jsou:

1. Je hra jako terapeutický proces vhodným nástrojem?
2. Čím přispívají vlastnosti her, jako pravidla, důsledky, hranice ke zdravému vývoji dětí?
3. Jaká jsou důsledky absence hranic?

4.1.1 Vzorkování

Jak už to u kvalitativních studií bývá, vzorek malý, objem dat velký. Pro to je velmi důležité, dobře naplánovat a uskutečnit proces výběru. Při výběru jsem se snažil zohledňovat dvě důležité vlastnosti vzorků kvalitativních výzkumů. A to jsou vhodnost a adekvátnost. Co možná nejvíce zacílit vhodnost informantů, kteří disponují potřebnými informacemi, vlastnostmi pro zodpovězení výzkumných otázek.

Zdroji dat mi byli vlastní i ostatních terapeutů zápisky, terénní poznámky a jiné dokumenty, jako například kronika dětské skupiny, která je psána a archivována již dlouhou řadu let. Zajišťuje tak kontinuitu práce se skupinou a přenos nosných myšlenek a náplně programu skupiny. Ten se samozřejmě vyvíjí se zkušenostmi terapeutů stejně tak jako jejich obměnou. Ta bývá zpravidla po 2-5ti letech práce se skupinou. Triangulaci při sběru dat dosahuji popisem či srovnáním data z jiných skupin, které jsem vedl. Ty uvádím u každé kazuistiky zvlášť. Příkladem jsou školní kolektivy z primárních prevencí či nízkoprahová skupina Síť vedená pod DDM Prahy 2 (tu jsem spoluvědl ve školním roce 2007/2008).

4.1.2 Popis vzorku

Na skupinu během 4 školních roků (statistika roku 2010 je pouze do dubna) chodilo průměrně 7 dětí. Většina z nich žije v neúplných rodinách a mají diagnostikovanou nějakou z forem poruch chování. Nejčastěji ADHD. Ve většině rodin se děti – členové skupiny setkávají se závislostí. Majoritně je to závislost u biologického rodiče na alkoholu.

Konkrétní přehled statistik je v následující tabulce.

Školní rok	Min	Max	Průměr	Celkem členů	Nových členů	Neúplná rodina	Závislost v rodině	Poruchy chování	Spolupracujících rodin
2006-07	2	11	6,5	17	9	16	15	15	2
2007-08	3	13	6,9	18	2	16	16	16	4
2008-09	4	11	7,8	17	6	17	15	14	5
2009-10	3	12	6,3	18	5	18	17	17	7

Tabulka B

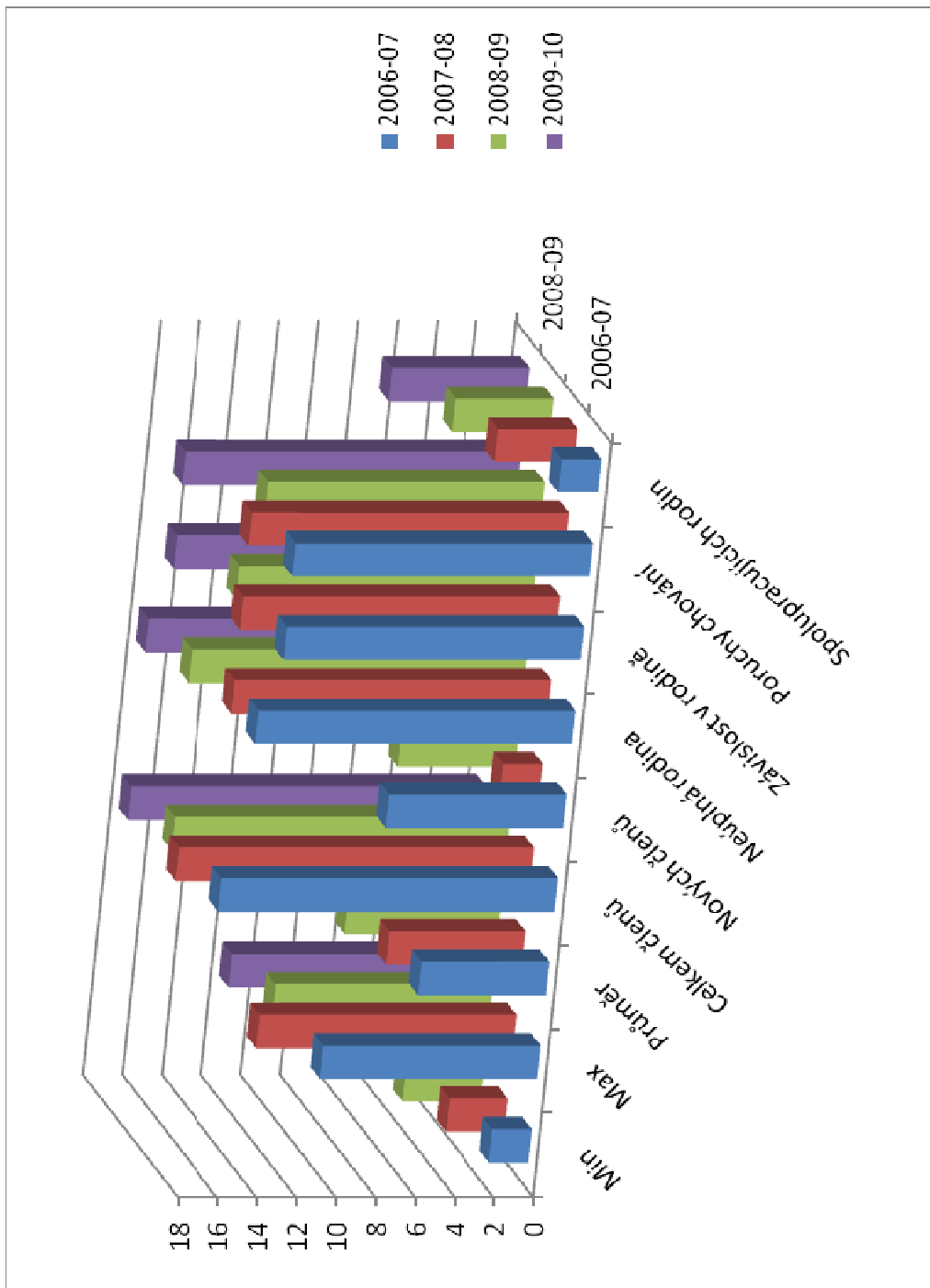
pozn.4: V těchto statistikách nejsou obsaženy pobytové akce, na které jezdí cca 20 dětí, často kamarádi členů skupiny, děti zaměstnanců spřátelených organizačních apod.

pozn.1: rok 2009-10 je pouze do dubna 2010

pozn.2: závislost biologických rodičů, či aktivně se o dítě starajících dospělých

pozn.3: poruchy chování z diagnózy dítěte

pozn.5: Počet rodin, kdy alespoň jeden z členů aktivně přišel na schůzku, kde se zajímal o stav dítěte, či se zúčastnil víkendů pro děti i rodiče



Graf 1

4.2 Rámec organizace

Svou terapeutickou činnost vykonávám od ledna 2006 v občanském sdružení pro péči o rodiny závislých Anima. Tato nezisková organizace vznikla a úspěšně působí ve spektru psychoterapeutických zařízení v Praze od roku 1994. Působí jako dobrovolné nezávislé a nepolitické sdružení, které sdružuje odborníky v oblasti péče o rodiny ohrožené závislostí na návykových látkách.

Posláním sdružení Anima je vytvářet a realizovat programy primární a sekundární prevence drogové závislosti a podporovat programy terciální prevence drogové závislosti s důrazem na klíčové oblasti – rodinu a školu.

Za tímto účelem sdružení:

- působí na veřejnost při prosazování správného přístupu a tolerance k osobám ohroženým drogou a informuje o problematice duševního zdraví, duševní nemoci a drogové závislosti
- sdružuje a spravuje prostředky, určené pro pomoc rodinám ohroženým drogou, a účelně s nimi nakládá v souladu se svým posláním a zaměřením
- spolupracuje se státním zdravotnickým zařízením, Střediskem pro psychoterapii a rodinnou terapii při Všeobecné fakultní nemocnici v Praze, které má v péči rodiny závislých na návykových látkách

Občanské sdružení Anima poskytuje a realizuje převážně tyto druhy terapeutických činností:

- rodinnou terapii
- individuální terapii
- skupinovou terapii
- Arte - skupina pro mladé ve věku 18-25 let
- K2 – skupina pro teenagery 15-20 let
- D-KLAN – dětská skupina od 7 do 14 ti let
- v menší míře realizujeme také programy primárních prevencí na základních a středních školách

- úplnou minoritou, ale doplňující paletu našich služeb, je pracovní poradenství

Vzhledem k rozsahu a charakteru této práce uvádím pouze tyto kusé informace, pro podrobnosti můžete navštívit stránky <http://www.anima-os.cz>.

4.3 Rámeček práce se skupinou

V lednu 2006 jsem začal zimním terapeutickým pobytem s D-KLANemⁱⁱⁱ a do června se v této skupině adaptoval a zaučoval, abych ji od září 2006 mohl vést a spolu vést. Klub vedeme v terapeutické dvojici muže a ženy, což je podpůrné pro děti, které obvykle pocházejí z neúplných rodin a často právě u nás nacházejí model otce/matky, který doma postrádají.

Od září 2008 jsme společně s kolegyní a přítelkyní zároveň založily „pokračovací skupinu“ pro odcházející členy skupin. Čas ukázal její uplatnění také pro dětským klubem nepolíbené teenagery s různými strastmi a problémy - daly jsme jí jméno K2^{iv}.

Pro úplnost zmiňuji, že od února 2009 pracuji na poloviční úvazek také jako individuální terapeut.

ⁱⁱⁱ *název je zkratkou slov Dětským KLub ANnima a zároveň slovo KLAN, jako symbol soudržnosti, jasných pravidel, bezpečí členů, pevné vztahy mezi nimi*

^{iv} *je to jak Klub v pořadí druhý tak i symbol – jedna z nejobtížnějších hor v Himalájích – stejně jako období dospívání, kterým procházejí*

Prvky gestalt terapie se snažím používat nejen v individuální terapii, ale také i při práci se skupinami. Možná bohužel, snad bohudík, vedu skupinu s terapeutkou dokončující výcvik v systemické a rodinné terapii. To vytváří prostor pro eklectickou práci, kterou dle mého gestalt terapie také je. Na stranu druhou bych uvítal spolupracovat a učit se přímo při práci se zkušeným terapeutem v gestalt modalitě.

4.3.1 Příchod a odchod ze skupiny

Věkové hranice pro vstup do skupiny jsou 7 až 13 let. Dosažením 14ti let člen skupinu opouští a to na letním pobytu během odchozího rituálu. Ten má už roky stejnou podobu, což podporuje kontinuitu skupiny. S chronologickým věkem jde obvykle ruku v ruce i věk mentální. Stalo se nám ale již také to, že jsme ve skupině po předchozí dohodě mezi terapeuty a terapeutky a skupinou nechali o jeden rok déle dítě s mentálním věkem nižším než chronologickým a tak bylo členem skupiny i 15ti leté „dítě“.

Děti, respektive jejich zákonní zástupci se o skupině dovídají z různých zdrojů. Jsou jimi pedagogicko-psychologické poradny, AT poradny, léčebny, ambulance, dětské psychiatrie, psychologové a psychoterapeuti, internet. V neposlední řadě i doporučení dětí, aktivních ve skupině, svým vrstevníkům (kamarádům a spolužákům).

Skupina je polootevřená/polozavřená. Děti vstupující do skupiny se nejprve společně s rodičem účastní setkání s terapeutky. Na tomto setkání se dítě a rodič dovídá o způsobu fungování skupiny jejich pravidly a celé organizace, terapeuti sledují potenciál dítěte pro skupinovou práci, společně s rodičem i dítětem definují se cíl (zakázka). Nedílnou součástí jsou i formální podpisy dokumentů (např. jakým způsobem bude dítě odcházet ze skupiny, zda samo nebo v doprovodu rodiče).

Poté nový člen skupiny absolvuje 5 zkušebních klubů a jeden víkendový pobyt. Během nich má dítě dostatek času najít si místo ve skupině, skupina adaptovat se na nového člena, terapeuti sledovat vliv nového člena na skupinu a skupiny na nového člena. Toto velmi citlivé období končí přijetím nového člena do skupiny. Ideální stav by mělo být opět setkání s rodičem a dítětem a domluva a dalším pokračování či ukončení spolupráce a následný vstupní rituál. V praxi ale obvykle buď dítě do skupiny „zapadne“

nebo ne a v tom případě se jen ve výjimečných případech podaří sejít a spolupráci uzavřít.

Protože je skupina polootevřená, děti z ní vystupují v jakékoliv části jejího fungování. Důvody se nám někdy podaří dopátrat, někdy ne. Často se stává, že z důvodu různých kroužků či změny školního rozvrhu člen skupiny na rok přeruší (jezdí pouze na pobyty) a v dalším školním roce dále pokračuje. Ideálním opuštěním z hlediska fungování skupiny je odchod na letním prázdninovém pobytu během odchozího rituálu.

Skupina má kapacitu 3-12 dětí. Optimální pro práci je 7-9. Je-li maximální kapacity dosaženo, další členy dočasně nepřijímáme. Pro naši práci je stěžejním faktorem dlouhodobost spolupráce a proto členy skupiny motivujeme k pravidelné účasti.

4.3.2 Stanovování hranic, pravidel a důsledků

Jak bychom mohli hrát hru bez vymezení jejího prostoru, ať je to šachovnice či louka ohraničená cestou a lesem. Jak bychom se mohli ve hře cítit bezpečně, nebylo-li by jejich pravidel.

A stejně je to s dětskou skupinou a jejich terapeutických setkání. Domluva a pravidelná revize (obvykle na začátku školního roku) patří k pravidelným a pro působení skupiny nezbytným rituálům. Děti většinu pravidel přejímají, nevymýšlejí vymyšlené, některá pozměňují (častěji jejich důsledky, dříve nazývané tresty) a občas vytvoří i nějaké nové. Pokročí-li vyspělost a věk členů skupiny natolik, aby pro ně začalo být aktuální např. sexuální téma, přidají si například pravidlo „neprovádět sexuální hrátky“, které je často spíše jejich manifestací jeho přítomnosti ve vědomí dětí, než-li reálnou hrozbou dění na pravidelných setkáních. Stává se ale také i to, že do fungování skupiny vstoupí nový prvek, který je potřeba do pravidel začlenit (např. pozdní příchody členů).

Finále tohoto rituálu je jejich sepsání na jeden papír a podepsání všemi členy. Děti si uvědomují váhu svého podpisu a tak vyjádřením souhlasu s nimi. Z praxe mohou potvrdit, že i děti pod 10let svůj podpis vnímají jako závazek.

Z pohledu gestalt terapie přináší stanovení pravidel následující výhody (Blom, 2006) :

- při kontaktu terapeutů a dětí přináší ukotvení v realitě, **zdůrazňuje prožitek tady a teď**
- vnáší **strukturu** do terapeutického vztahu
- podílejí se na utváření **sebekontroly** dětí a přináší jim **uvědomění jejich zodpovědnosti** ve vztahu k terapeutům, sobě a ostatním dětem ve skupině
- v přímém důsledku stanovení hranic a pravidel dítě zažívá **zkušenost možnosti volby a přijetí zodpovědnosti!** za toto rozhodnutí
- poskytuje dítěti **bezpečnost a předpověditelnost** situací s terapeutem a skupinou, tímto dosahuje **konsistence**
- zajišťuje do jisté míry **bezpečnost** chování na skupině a jejích členů
- pomáhá terapeutům akceptovat dítě a tak vytváří prostor pro poskytování profesionálního, etického a sociálně akceptovatelného vztahu. Pozn. osobně bych tyto adjektiva shrnul-naradil lidského a s vědomím plné váhy tohoto slovy: láskyplného
- zaručuje **emocionální bezpečí** dětí ve skupině, bez těchto hranic by se snadno dostávali do oblastí nejistot vedoucí k úzkosti a pocitům viny
- opět do jisté míry ochraňuje před destrukcí prostředí, v němž se skupina setkává

Pravidla slouží k dodržování hranic. Znalost jejich členění může pomoci při definici pravidel, neopomenutí. Následující druhy uvádím z literatury (Blom, 2006), (Rogge 2007) a z vlastní praxe:

- časové (od kdy, do kdy)
- prostorové (herna, toaleta, prostor s hračkami...)
- rámcové (kdo se může skupiny účastnit, možná přítomnost rodičů? Apod.)
- vztahové, morální (jak se chovat mezi sebou, ve vztahu k terapeutům...)

- tělesné (intimní zóny)
- organizací (některé organizace a právní subjekty vymezují své fungování, které se pak promítá do fungování skupiny, obvykle jde ale o jeden z předchozích druhů)

4.3.3 Hranice a jejich vývoj

V této kazuistice bych se rád věnoval potřebám pravidel v dětské skupině. Jejich vývoji v čase a srovnání mezi jednotlivými roky fungování skupiny, kdy jsem ji spoluvodil.

Potřebám a důležitosti pravidel jsem se věnoval v teoretické části a nyní bych rád poukázal na to, jak se odráží tato potřeba v praxi.

Na každém pobytu (zimním lyžařském i letním táborovém) s dětmi hned zkrájím hovoříme o pravidlech, která budou platit pro všechny a celou dobu pobytu. Děti k nim přistupují jak velmi kreativně, po jejich shodě-schválení všemi je také všichni podepisujeme, což je rituálem – tolik potřebný pro úspěšný chod každého dne. Jako příklad pro čtenáře uvádím pravidla dětského klubu v tabulce na konci této sekce.

Děti se s pravidly konfrontují každý den. Velice rádi s nimi konfrontují i své terapeuty a je pro ně velmi důležité, aby platili pro všechny stejně.

Potíž je ve věkové rozkolísanosti skupiny (7-14 let). Pro menší děti jsou jasná a nezpochybnitelná, větší děti si s nimi začínají, zvláště ke konci pobytu, hrát. Např. Sprostá slova dokončují ve věty a prou se poté o nespravedlnost důsledku pravidla (např. 10 dřepů) vyžadované ze strany vedoucích. příklad těchto vět:

VYMR Dal překrásný gól.

TÝPÍ Čouhá ze stepy v Arizoně.

KUR Vajíčka snáší.

Atd.

Konkrétně tento příklad se sprostými slovy jsem na táboře pocítil jako výzvu, podnět k diskusi s iniciátorem (ostatní se zpravidla slepě přidávají spíše z hecu). Jako příklad uvádím krátký dialog (T- terapeut, I – iniciátor)

T: „Franto, mohl by jsi toho hecování na chvíli nechat, chtěl bych si s tebou o něčem promluvit“. (odcházím mimo dosah skupiny spolu s iniciátorem)

T: „Franto, to bylo dost kreativní zakomponovat sprostá slova do těchto vět.“

I: „To jo, ještě jich mám pár v zásobě, viděls, jak se ostatní na to hned chytli? Na to jste teď krátcí.“

(tady a teď, uvědomění: Franta se chová sebejistě, cítím z něj sílu, odhodlání, energii.)

(hypotéza: Franta je jeden z nejstarších členů skupiny a je pro něj zásadní důležitost a viditelnost role jakou ve skupině má.)

(metapozice: Pokusím se Frantovu energii usměrnit ze strany porušovatele na stranu hlídače pravidel.)

T: „Chtěl bych se s tebou poradit jak s tím naložit. Pravidlo mluví jasně. Za řečené sprosté slovo 10 dřepů a vy ho říkáte. I když chápu, že „neúmyslně“ v těch větách.

I: Franta je překvapen z tohoto výkladu pravidla, mlčí.

T: „Myslím si ale, že by bylo fér to pravidlo rozšířit. Třeba, pokud to někdo řekne nechtíc (dávám to prsty do uvozovek) může to být třeba za 7 dřepů.“

I: Franta ještě chvíli mlčí a pak odpovídá „Máš pravdu v pravidlech to tak je. Stejně víš, že to říkáme naschvál, ale někdy se stane, že mi to ujede často si to „voe“ na konci věty ani neuvědomuju. Štve mě, že musím pořád dřepovat.“

T: „Co tak s tím něco udělat. Něco jako že když se k tomu někdo přizná tak by to nemuselo být s tím důsledkem. Ale na druhou stranu, máme to pravidlo, aby se tu sprostě nemluvilo...“ dávám tak prostor Frantovi, aby nad pravidlem přemýšlel.

I: po chvíli „A co třeba, že když někdo řekne, že nechtěl, tak to bude jen za 5 dřepů.“

T: „To je super nápad Franto, plně souhlasím. Mám ale trošku strach, že od teď by všichni říkali, že nechtějí a vše by bylo za 5 dřepů. Zanikl by ten efekt, o který nám jde – nechtěné vyřčení má slevu na dřepch...“ I když vím, jak pravidlo definovat přesněji, aby nebylo zneužitelné, snažím se nechat Frantu, aby jej posílil.

I: „Tak jo, už to mám. Pokud někdo řekne sprosté slovo a do 2 sekund začne dělat dřepy, má padesáti procentní slevu.“

T: „, Perfektní Franto, řekl bys tento dodatek večer všem u ohně? A může tě poprosit, že bys vedl hlasování o něm, vysvětlil malým co je to 50% sleva 😊 a pokud to všichni schválí, tak to připsal na list s pravidly?“ Franta se usmívá a souhlasně kýve. Cítím, že je rád za přidělené pravomoci a odpovědnost.

T: „Jo a Franto, ukázal jsi mi teď, že už patříš mezi velké, můžu tě požádat, jestli bys mi hlavně v začátku pomohl tento dodatek hlídat? Vymyslel jsi ho tak o něm víš nejvíc, a kdyby mu náhodou nechtěl někdo rozumět...“. Usmíváme se a odcházíme zpět mezi ostatní.

Pravidla tábor 2006	Důsledky tábor 2006	Pravidla tábor 2007	Důsledky tábor 2007
Nevstupovat bez dovození do cizích chatěk	nebyly definovány	Nechoď do cizí kajuty	Určí poškozený po konzultaci s vedoucím dne
Nemlátit se, nešikanovat se	nebyly definovány	Netrap, nešikanuj a neponižuj ostatní! Pomáhej potřebným!	100 dřepů a více dle soudu vedoucích
Nevzdalovat se bez dovození	nebyly definovány	Neopouštěj bez dovození tábor	Soud vedoucích
Nemluvit sprostě	nebyly definovány	Nemluv sprostě	10 dřepů
Poslouchat vedoucí	nebyly definovány	Poslouchej vedoucí	Vymyslet půlhodinovou kvalitní hru
Nehlučet po večerce	nebyly definovány	Respektuj noční klid	Drsná noční rozcvička
Neničit věci	nebyly definovány	Nenič majetek ostatních	Opravit/uhradit poničené, omluvit se
Nebýt na sebe ošklivý	nebyly definovány		
		Nepraktikuj sexuální hrátky	Oběhnout nahý/nahá tábor
		Nenos mobil na program	10x oběhnout hřiště s mobilem v zubech

Pravidla tábor 2006	Důsledky tábor 2006	Pravidla tábor 2007	Důsledky tábor 2007
		Nepožívej návykové látky	ODJEZD DOMŮ
		Neber cizí majetek	Soud vedoucích
		Nenič a neznečišťuj přírodu	Napravit napravitelné či vysbírat igelitku odpadků na louce a v lese

Tabulka C – Srovnání pravidel letních pobytů 2006 a 2007

4.3.3.1 Hranice a důsledky

Franta: 13 let, na skupinu chodí pravidelně již 4 roky, nejstarší hoch v klubu, již téměř rok soupeří s o dva roky mladším Janem o svou pozici ve skupině.

Jan: 11 let, o pozici „vůdce“ nijak nestojí, ale je přirozeně rychlejší, šikovnější, chytřejší a tudíž oblíbenější ve skupině než Franta a to jej činí ve Frantových očích ještě nebezpečnějším.

Petr: 10 let, mladší bratr Jana

Vzájemný vztah: Jediné čím Jan před Frantou zaostává je fyzická převaha. Tu Franta často ve chvílích nejistoty na Jana uplatňuje.

Popis situace: Celá událost začíná banálně. Pravidla míčové hry, kterou organizuje jedna z mladších členek klubu, nikdo neposlouchá a tak na radu terapeutky oslovuje Frantu, aby jí s pořádkem ve skupině pomohl. Všichni se zklidňují až na Jana. Franta se za ním rozběhne a Jan situaci pro sebe mění v hru na honěnou. Protože je rychlejší, Frantovi utíká a „hraje si s ním“, což Frantu znejišťuje před skupinou. Franta začíná mít vztek, který roste. Po chvíli se Jan nechává chytit, ale to už je Franta zuřivý a táhne Jana ke skupině jako kořist. Vlácí jej po zemi, dává najevo svou fyzickou převahu, Jan se nedovede ubránit jinak než sprostými slovy na adresu Franty. Frantovo hrubé chování k Janovi popudí Janova mladšího bratra Petra, který se na Frantu vrhá a napadá Frantu fyzicky i slovně. To už zasahují a všechny tři (Frantu, Jana i jeho mladšího bratra Petra) odháním od sebe a zklidňuji. Dusná atmosféra pohlcuje celou skupinu. Chlapci si sedají na různé lavičky. Nemluví. Dívají se do země.

(tady a teď, uvědomění: Nemluví. Uvědomuji si svou bezradnost, stejně jako kluci nenacházím slova, nevím co říci. Jsem zmatený. Cítím vztek na Frantu, za jeho hrubost, na Jana za jeho zlobení, které již v počátku narušilo chod celé skupiny. Hrdost za Janova mladšího bratra Petra, který se Jana zastal.)

(hypotéza: Mlčením se dostáváme z kontaktu se situací, uniká tak důležitá chvíle.)

(metapozice: Nevím co říci, verbalizuji alespoň svou bezradnost.)

T: „Teď kluci vážně nevím co dělat... Chcete k tomu někdo něco říct?..Franto! Omluvíš se Janovi za to hrubé chování?“

F: Neodpovídá, je netečný.

(tady a teď, uvědomění: Kluci nekomunikují. Pocit bezradnosti ve mně stále sílí. Vědomě ho nechávám ještě více zesílit.)

(hypotéza: Jsem bezradný, potřebuji se o něco opřít, něčeho pevného se zachytit.)

(metapozice : Použiji pravidla skupiny pro orientaci v celé situaci.)

T: „Kluci, pravidla znáte a tak pojedeme podle nich. Jane, jsi ochoten, po prohrěšku dvou sprostých slov, udělat si 20 dřepů?“

J: Chvilí přemýšlí a pak souhlasí a dřepy dělá.

T: „Petře, ty jsi řekl jedno sprosté slovo. Uděláš si tedy 10 dřepů?“

P: Neverbálně to odmítá. Je zřejmé, že nechce vůbec komunikovat.

T: Franto, omluvíš se Janovi za porušení pravidla „Neubližovat ostatním“? Důsledek tohoto pravidla je právě omluva.“

F: Nesouhlasí. Odmítá se omluvit.

(tady a teď, uvědomění: Ostatní členové skupiny jsou již neklidní. Fokus na trojici je již dlouho. Pro chod dalšího programu je třeba obou terapeutů. Franta a Petr dále mlčí.)

(hypotéza: Pro kluky důležité si své emoce vnitřně ujasnit – dostat čas. Netlačit na ně.)

(metapozice :Dám Petrovi i Frantovi čas užitím pravidla „Neuposlechnutí vedoucího“.)

T: „Kluci, použil jsem teď pravidla a jejich důsledky, které jste sami tvořili a podepsali je. Jan se k nim postavil čelem a jedeme dál. Může do hry s ostatními. Tebe Petře a i tebe Franto respektuji, že nechcete komunikovat, ale odmítli jste dostát

důsledkům toho, co jste udělali. Toho se týká pravidlo „Neuposlechnutí vedoucího“ a jeho důsledek vyloučení z programu. Souhlasíte?“

Kluci přikyvují. Dále mlčí.

T: „Jděte tedy mimo hřiště na trávu. Samozřejmě platí, že pokud se rozhodnete důsledek svého činu splnit, získáváte „čistý štít“ a můžete zpět do hry.“

P: (po cca 10 minutách) „Aleši hele, dělám ty dřepy.“ Dodřepovává a vrací se do hry.

Franta zůstává 30 minut, do konce hry ve vyloučení, pozoruje ostatní. V závěrečné reflexi dění ve skupině již všichni tři komunikují, Franta komentuje své nepřidání se do hry její nudností. Všichni tři odcházejí s rozloučením.

S Frantou se nám daří reflektovat konfliktní situace a přijímat důsledky za své prohřešky (brát a vnímat se jako chybujícího bez odsouzení) až po mnoha dalších měsících. To podtrhuje dlouhodobost, jako jeden ze základních pilířů práce.

4.3.3.2 Hranice a láska

Touto kazuistikou bych rád poukázal na důležitost vztahu, empatie a lásky při terapeutické činnosti. Z předchozích kazuistik jste si mohli udělat obrázek o hranicích a důsledcích z jejich překračování v dětské skupině.

Při jedné z prvních nocí na táboře roku 2006

Chatka, kde spí kluci, se otrásá v základech, ozývá se smích, ruší ostatní, je po večerce. Vstupují dovnitř, upozorním kluky na to, že je potřeba aby se chovali tišeji, vedli nich již spí mladší holky. Kluci se ptají, zda mohou ven, nechce se jim spát. To jim nedovolují, je po večerce. Stoupá energie, kluci opakují, že jim se spát nechce.

(tady a teď, uvědomění: Energie nejenže neklesá, naopak vzrůstá, sám se cítím mnohem excitovanější, než jsem vstoupil do chatky.)

(hypotéza: Je to mou přítomností v chatce? Snědli kluci své zásoby sladkostí z domu a mají krev plnou cukru? Byl denní program málo náročný a oni se potřebují vybit?)

(metapozice: Možností je mnoho. Zkusím nejdříve dohodu.)

Kluci, je po večerce a ven jít opravdu nemůžete. Nevadí mi, jestli se vám nechce spát a chcete si povídat. Jen to dělejte tak, abyste nerušili ostatní chatky. Holky vedle už spí. Pak už vám sem nevezu.

Odcházím a dál dbám na klid a bezpečí tábora. Za 5 minut se otvírají dveře od chatky, 3 kluci vystrkují hlavu a sborově řeknou sprosté slovo tak, abych to nepřeslechl.

(tady a teď, uvědomění: Rozesmívá mne, jak si akci naplánovali. Překročení hranice- sprosté slovo, má svůj důsledek-10 dřepů. Štve mne, že ruší tábor)

(hypotéza: Kluci mají spoustu energie, se kterou nemohou usnout. Žádají si pozornost.)

(metapozice: Chci je dostat do prostoru, kde nebudou rušit ostatní a vybijí si energii. Důležitá bude motivace.)

Vcházím do chatky.

T: „Tak pánové, víte co následuje po sprostém slově za důsledek. Že jste to ale vy, přidám vám k tomu ukázkou z výcviku ruských jednotek SPECNA.“

K: „Co je to ta SPRCINA?“ smích.

T: „Jednotka speciálního nasazení. Váš výcvik začíná teď. Zúčastní se he jen ti, kteří budou do 30ti sekund na hřišti v teplácích a tričku s dlouhým rukávem a v naprosté tichosti jako parašutisté. Kdo to nestihne jde spát. 29, 28, 27...“ Kluci horečnatě hledají svršky a vybíhají na hřiště. Jeden z hochů se otáčí na posteli a jde spát.

Na hřišti zahajujeme 10ti dřepy za sprosté slovo a poté už lítají sed-lehy, shyby, postoj jezdece (něco jako polo-dřep) tak dlouho dokud kamarád neudělá 50 sed-lehů. Vše prokládané motivací, občas cvičím s chlapci. Zakončuji několika historkami jednotky SPECNA, které znám z internetu.

K: „To bylo supr, budeme zítra zase? Prosím.“

T: „Jasně, ale pod podmínkou, že už o vás dnes neuslyším.“

K: „To se spolehni.“

Kluci odcházejí unavení do chatky a po pár minutách už slyším „Nemel tak nahlas, ať jdem zítra zas.“ Za dalších pár minut už jen odfrkování.

4.4 Rámec práce ve skupině

Skupiny se setkává pravidelně každé pondělí (během školního roku a mimo státem uznané svátky) od 15:00 do 17:00. Dále jsou pravidelnou součástí víkendové pobyty (každý měsíc, mimo ten, kdy se koná zimní pobyt), zimní pobyt (týden na horách v zimních měsících soustředěný na zimní sporty) a letní pobyt (čtrnáct dní v období prázdnin).

V této kapitole se budu podrobněji věnovat pravidelným, každotýdenním, pondělním, dvouhodinovým setkáváním skupiny. Jejich pravidelnou strukturou je:

- úvodní reflexe (děti mu říkají kolečko)
- samotný program skupiny (například práce s hlinou doplněná o hry na skupinovou kooperaci)
- závěrečná reflexe (kolečko).

Všechny tři podrobněji popíši v následujících kapitolách.

Důležitým faktorem pro děti ve skupině je pevnost hranic. Ty začínají už přesným začátkem skupiny. Proto věnujeme (terapeuti) čas její přípravě a naladění se na společnou práci hodinu před začátkem skupiny. Děti, které přijdou dříve, se nás obvykle snaží kontaktovat a zde je další důležité vymezení hranic a domluvit se s nimi, že dané téma probereme až na skupině (např. horlivě hlásí, jak se měli dnes ve škole apod.). Mohou být ale zaměstnáni třeba s přípravou místnosti pro skupinu (chystání matrací pro druhé atd.).

4.4.1 Úvodní a závěrečná reflexe

Skupina začíná úvodní reflexí. Sedíme na matracích v kruhu a koluje mezi námi plyšová hračka (ta je stejná po několik let, co nejdéle to jde) a sdílíme svou aktuální náladu, zážitky z víkendu, dneška apod. Mluvit může pouze ten, kdo drží plyšáka, abychom se nepřekřikovali, neskákali do řeči, všichni věděli, kdo zrovna teď má „licenci“ mluvit. Tato reflexe obvykle trvá 15-30 minut. Dle počtu dětí a momentální konstelace, nálady a potřeb členů skupiny. Poslední mluví terapeut, který skupinu vede a sdělí dětem, co bude programem dnešního setkání (to děti ví již dopředu z programu na každý kalendářní měsíc, který jim chodí poštou a je také dostupný na internetu).

Po úvodní reflexi by měl začít přímo program skupiny. Téměř s železnou pravidelností, a možná je to vlastně součástí úvodní reflexe či jakýsi mezikrok od úvodní reflexe k programu je lovecká (fyzickou energii vybíjející) hra. Obvykle Mrazík^v. Děti jsou po verbálním projevu a nasloucháním ostatním vždy plné dojmů a přirozeně neklidně, že tuto hru téměř vyžadují. Vybití energie celou skupiny dobře připraví na hlavní program skupiny.

V závěrečné reflexi pro zpestření používáme různé techniky. Cílem je získat zpětnou vazbu od členů skupiny, jak jim na skupině bylo, co bylo důležité, jaké emoce prožívali, uzavřít případné otevřené procesy. Pro zpestření někdy používáme karty Symbolon, obsahující symbolické obrázky, do kterých děti snadněji projikují své pocity. Další variantou může být trůn (např. sestavený z matrací), na který usedá král a ostatní jej

^v Lokomoční hra Mrazík funguje tak, že jeden člen je Mrazík a snaží se chytit všechny ostatní. Pokud se někoho dotkne-zmrazí jej a ten musí zůstat stát dokud jej někdo nezmrází neosvobodí průlezem mezi nohama. Tato hra je mezi dětmi oblíbená, jelikož nikdo neprohrává, mohou se vzájemně osvobodovat, vybijí při ní hodně energie.

poslouchají. Pestrá paleta těchto technik může přinést oživení a zájem dětí o tento způsob sdílení, integrace. Měli by se v ní, ale také cítit bezpečně a tak netřeba zařazovat nové techniky příliš často.

V úplném závěru členové skupiny uklízejí prostor. To jak z praktických důvodů (místnost používají i jiné skupiny), tak dobrého návyku pro děti.

Na závěr shrnu obecné cíle obou reflexí v kongruenci se základními pilíři gestalt herní terapie :

- sebepodporující chování členů skupiny
- podpora uvědomění si vlastního jednání
- podpora integrace jejich poznávání, emocí, těla a smyslů

4.4.2 Hra versus Technika versus Experiment

Tato kazuistika není přímo z dětského klubu, ale z prevence v základní škole, která je součástí mých aktivit v občanském sdružení Anima. Byla to výjimečná primární prevence, jelikož nebyla složena standardně z dvou hodinových bloků, ale šlo o bloky čtyři. Měli jsme pak spolu s kolegyní mnohem větší prostor pro práci s páťáky než obvykle.

Považuji ji za důležitou, protože je typickou ukázkou jak lze díky prvkům gestalt modality zůstat ve hře stále v přítomnosti, což podporuje flexibilitu a soulad práce se skupinou, její dynamice a potřebám jednotlivých členů.

Paní učitelka třídní nás před začátkem informuje, že jde o třídu se stmelným kolektivem, ale poslední dobou se v ní objevují krádeže, které začínají děti dělit do menších, proti sobě stojících skupinek. A že by s tím ráda něco udělala, než se třída rozdělí.

Začínáme standardně s představením, a protože jsme již jednu prevenci s dětmi před mnoha měsíci měli, pamatují si nás a jsou více uvolnění. To pocítuji i v sobě. Děti jsou po ránu plné energie a jsou velmi živé. Dáváme úvodní pravidla:

1. pokud někdo mluví, mluví jen on, ostatní jsou zticha
2. co se během prevence děje zůstane jen mezi námi (kromě obecného shrnutí zástupců školy)
3. kdo se nechce nějaké aktivity či hovoru z osobních důvodů účastnit, nemusí (ve třídě jsou i děti s různými problémy, různých ras i dětského domova a některá témata pro ně mohou být obtížná)

Zvláště pravidlo první ale dělá dětem velké problémy. Snažím se pracovat s energií skupiny a navrhuji haptickou hru RukaNoha^{vi}. Ta děti velmi baví, dokonce po skončení hodiny se utvářejí skupinky a děti jí věnují celou přestávku. Záměr s vybitím fyzické energie se daří a děti nastupují do další hodiny zklidněné a připraveny na další techniku. Máme připraveno – kreslení společného ostrova. Hra RukaNoha byla zařazena dle energie skupiny a sloužila jako přechod od uvítání ke společné kresbě.

Úvodu do techniky, krátké imaginace připlouváním k neobydlenému ostrovu, se ujímá kolegyně a děti jsou vzápětí vyzvány ke společné kresbě na papír o velikosti/formátu A1. Zadání zní nakreslit cokoliv, co by na společném ostrově chtěly. Pociťuji zklidnění a volnost, děti kreslí v menších skupinkách, různě se paktují, jsou zde i kreslící „samotáři“. Čtyři děti nekreslí vůbec. Navazuji se dvěma z nich oční kontakt. Pociťuji potřebu se jim přiblížit. Přisedám a zahajuji s nimi hovor. Nenutím je ke kresbě, zajímají mne důvody, proč se straní. Mluví o tom, že chtějí nechat kreslit ostatní. Cítím

^{vi} Tato hra pracuje se skupinou/skupinami dětí (3-x členů). Facilitátor hry vyvolá kombinaci rukou a nohou (např. 2 ruce, 4 nohy) a děti se snaží na čas nebo dříve než jiná skupina udělat takovou „změť“, kde se podlahy dotýká jen stanovený počet rukou a nohou.

Kombinace se volí podle počtu členu a zdatnosti dětí, v dalších kolech se kombinace dělají obtížnější (např. 1 ruka, 2 nohy)

z nich obavu. Zůstáváme spolu sedět. Občas se děti na něco zeptají a cítím, že ve společném bytí je jim dobře. Po chvíli se jedna z nich zvedá, bere křidu a jde pomoci kreslit jedné z děvčat.

Necháváme děti kreslit bez omezení času a sledujeme dynamiku skupiny. Občas někdo navazuje kontakt a opět se vrací ke kresbě. Děti kreslí společně celou hodinu a papír začíná postrádat bílé plochy, až je celý zaplněn.

Po přestávce (opět na přání dětí vyplněn hrou RukaNoha na již velmi pokročilé úrovni a s velkou skupinou) začínáme s reflexí kresby ostrova, přínosu ostatním. Držím se osvědčených postupů v této technice, jako sebereflexe, reflexe vztahu já-ostatní, společné pojmenování ostrova a rozhodnutí, jak s ním naložit. Děti si volí jako jméno Ostrov snů a chtějí si jej pověsit ve třídě.

Během přestávky se ještě s kolegyní domlouvám, jak vyjít vstříc požadavku třídní učitelky ohledně krádeží ve třídě, vzájemného obviňování a podezřívavosti. Beru v potaz aktuální situaci, možnosti a prostředky. Snažím se být co nejvíce tady a teď.

Máme 10 minut na vymyšlení experimentu pro děti, v němž by si měli zažít jak pocit obviněného, tak zloděje, co něco tají. Děti je 16, jde o poměrně velkou skupinu. Nálada je uvolněná. Vyučovací hodina má 40 minut, z toho alespoň 20 bychom chtěli věnovat diskusi. Hra musí během dvaceti minut děti nadchnout, ideálně aby si všichni vyzkoušeli obě role. Pravidla musí být jasná a jednoduchá.

Volím proto rozdělení dětí na dvě skupiny, každá pod pevným vedením jednoho z terapeutů – facilitátorů skupiny. Každá skupina má dva předměty krádeže. Volíme kovové mince. Mezi osmi členy jedné skupiny se mince skryjí, druhá skupina si volí dva

zástupce, kteří obviní, každý jednoho, zloděje. Jsou-li úspěšní, dělá si 20 dřepů^{vii}. Byla možná porada obviňovatelů se svým družstvem.

Děti hra od začátku velmi bavila a bez problémů se během 4 kol stihli všichni prostřídat v námi stanovených dvaceti minutách.

V následujících 20ti minutách jsme s dětmi diskutovali o jejich pocitech v různých rolích (zloděje, obviňovatele). Hovořili jsme vzájemně o svých osobních zkušenostech, děti se ptali na naše a to je ještě více otevíralo ke společné diskusi a sdílení vlastních životních zkušeností. Skupina se vrátila i ke krádežím ve své třídě, apelovala na jednu dívku, aby se omluvila za křivé obvinění své spolužačky. Ta ale nenašla v daný moment sílu, i když přiznala, že by to tak bylo správné. Na konec jsme s dětmi mluvili i o postupech, radách v těžkých situacích spojenými s krádeží.

Posledních pět minut jsme vyšetřili na reflexi celé čtyřhodinovky a vzájemnému rozloučení. Děti si vyžadovali náš další příchod. Osobně se některé chodili loučit. To hezky uzavřelo naše setkání.

4.4.3 Agrese a její zvládnání ve skupině

Mezi dětmi, zvláště při dlouhodobých pobytech vznikají konflikty, kumuluje se agrese, která jakmile dosáhne prahu snesitelnosti (potlačitelnosti) pro dítě, vyhřeze ven v nejrůznější podobě. Od slovních urážek až po fyzická napadení, šikanu. Skupina je k tomuto fenoménu velice vnímavá a mezi dětmi se obvykle začne lavinovitě šířit. Často se pak skupina zaměří na jednoho „výjimečného“ jedince a na něm pak veškerou agresi ventiluje.

^{vii} 20 dřepů , respektive 20 s výskokem rychlých nebo 50 normálních jsme zvolili proto, aby nás co nejméně časově zdržovali v průběhu hry a aby děti měli nějakou motivaci – dali si práci s obviněním.

Již před mnoha lety při vedení dětského tábora s dětmi pracovníků ministerstva vnitra vznikla spontánně technika, která při citlivém provedení pomohla vždy k „vypuštění“ agrese ve skupině.

Ve zkratce jde o řecko-římský zápas, kdy se dva protivníci utkají na měkké podložce (koberec, louka, sníh...) a vyhrává ten, kdo druhého udrží 7 sekund na lopatkách. Nejdůležitější je jasně uvést prezentovat pravidla dětem:

1. První z dětí – vyzyvatel – vyzývá někoho ze skupiny, ten výzvu přijme, ale i může odmítnout – je to jeho právo, na konci vyzyvatel podává ruku vyzvanému, ať zápas vyhraje kdokoliv
2. Nejsou povoleny údery pěstí, škrábání, kousání, prostě žádné podpásovky – tomu děti velice dobře rozumí, kdo poruší, prohrál – pouze povalení a udržení soupeře na zádech
3. Bojuje se pouze ve vymezeném kruhu, přítomen je ještě terapeut (rozhodčí), vně jsou fandící děti (terapeuti mohou hodně čerpat ze spontánního fandění aneb přízně dětí a naopak citlivě podporovat ty druhé)

Po prvním zápase děti často strhává atmosféra. Děti vyzývají často ty, k nimž cítí agresi a se kterými se chtějí utkat. Jindy je třeba terapeuticky zasáhnout a např. direktivně určovat, kdo s kým nastoupí. Znovu zdůrazňuji, že jde o velice citlivou techniku a rozhoduje vnímání celé situace. Velmi doporučuji ji např. při večerním sdílení pro děti zarámovat do kontextu situace, promluvit o agresi, jejich způsobech zvládnání atd.

Mezi dětmi mají tyto řízené souboje velkou oblibu. V klučičích skupinách obvykle jasně vymezuje jejich hierarchii, kterou si pak nemusí v jiných méně vhodných prostředích (pokoj v chatě a bez vedoucího) vymezovat. Překvapivě pro mne, se této techniky rádi účastní i děvčata a dokonce i smíšené bojové dvojice.

Nyní uvedu krátkou kazuistiku, která se odehrála na lyžařském pobytu dětského klubu v roce 2009. Jde o kazuistiku ukazující funkčně vhodné použití techniky řecko-

římského zápasu, avšak se špatným načasováním. Nepovedlo se mi včas zachytit kulminaci agrese mezi dvěma členy skupiny.

Fanouš: 10 let, ve skupině je úplně nový, pochází z materiálně zajištěné rodiny, kde žije jako jedináček, bez otce, pouze v péči své biologické matky. Je velmi houževnatý s mírným ruským přízvukem. Velice zvláštní na něm je, že jeho fyzická schránka odpovídá mnohem staršímu dítěti. Alespoň o 2-3 roky staršímu. Mentální věk je adekvátní jeho chronologickému, tedy 10ti let.

Mirek: 14 let, se skupinou jezdí pravidelně pouze na zimní pobyt. Je prostředním ze tří bratrů. Pochází z úplné rodiny. Ve skupině má i svého mladšího bratra (8 let), nad kterým na pokyn rodičů drží dohled. Někdy až přebírá kompetence terapeutů a mladšího bratra usměřuje ve sprostých slovech, nevhodném chování. Na druhou stranu jej ale také ochraňuje a pečuje o něj.

Fanouš, který je nový člen skupiny začíná aktivní účast na ní právě tímto zimním pobytem. Od začátku je jeho chování plné vzdoru, odporu k různým činnostem, strhává na sebe velkou negativní pozornost jak dětí, tak terapeutů. Předposlední den pobytu Fanouš slovně uráží mladšího bratra Mirka. Mirek je na pohanu svého mladšího bratra citlivý a vyhrožuje Fanoušovi fyzickým napadením a likvidací. Fanouš slovní výhrůžky ignoruje a pokračuje v urážení přímo Mirka (ten je o 4 roky starší).

Mirek se po dalších urážkách od Fanouše. na něj se zuřivostí rozbíhá, zastavuji ho, Fanouš se schovává za mne.

Fanouš: „Seš pěkněj čurák debile.“ křičí na Mirka

T: „Fanouš dej si dvacet dřepů za ta dvě sprostá slova.“ (platí pravidlo, 10 dřepů za sprosté slovo)

M: „Ještě jednou něco řekneš a rozbiju ti hubu!“

(tady a teď, uvědomění: Chci udržet pravidla a jejich důsledky, překračují je oba. Zároveň cítím, že je pro mne situace neudržitelná.)

(hypotéza: Sám na tolik agresivní energie nebudu stačit)

(metapozice: Přivolám k sobě na pomoc a rozmělnění agrese ostatní terapeuti, kteří jsou rozptýleni po lince.)

T: „Mirku, dej si deset za vyhrožování a ty Fanouši si udělej těch dvacet!“

T: „T1, T2, T3, pojd'te sem prosím.“

Mirek dřepuje, Fanouš jej dále uráží. Mirek se na něj rozbíhá. Ostatní terapeuti teprve docházejí a vidím, že tu nebudou včas.

(tady a teď, uvědomění: Jsem naštvaný na Fanouše, že využívá úkrytu za mými zády a dále provokuje.)

(hypotéza: Protektivním chováním celou situaci dále eskaluji)

(metapozice: Přestanu bránit fyzickému střetu obou aktéru a budu se snažit pouze na bezpečnost, hlídat aby nedošlo ke zranění.)

Rozhoduji se nechat je střetnout, neposkytnout znovu ochranu Fanoušovi, které začal zneužívat, pouze stojím vedle nich a snažím se dohlédnout na poctivý a bezpečný souboj. V poslední chvíli vyzývám oba k boji bez pěstí, pouze povalit druhého na lopatky. Samozřejmě, že oba po chvíli používají pěsti a tahání za vlasy a proto je musím odtrhnout. To už jsou tu i ostatní terapeuti a celou situaci uklidňujeme.

Během pár minut již probíhá technika řecko-římského zápasu přímo na zasněžené lince, děti se vzájemně vyzývají, ale Mirek ani Fanouš už se střetnout nechtějí. Technika pro ně přišla pozdě. V oné eskalované chvíli jsem udělal několik chyb, které na konci této kazuistiky shrnu, snad budou poučné bez jejich přímého prožitku.

- drobná agrese byla přítomna již od rána, jejich drobným projevům jsem nepřikládal důležitost a přehlížel ji (blížil se konec pobytu a po týdnu jsem takových drobností řešil stovky). Avšak právě v závěrech pobytů vztahy mezi členy skupiny často gradují (ať už ty agresivní, milostné apod.)
- Fanoušovi jsem jednou poskytl útočiště a podruhé jsem jej bez upozornění neposkytl. To hluboce narušilo náš teprve vznikající vztah, jehož základním prvkem je důvěra.

- Střetu obou aktérů jsem neposkytl bezpečné hranice, pravidla, dopředu odsouhlasená.

4.4.4 q-hra

Pojmu a charakteristice se věnuji v kapitole [q-hra](#) v teoretické části této práce. Zde bych rád krátce uvedl její možnou konkrétní aplikaci při skupinové práci. V naší dětské skupině se stala „malou“ tradicí, uvedli jsme již její druhý díl (cca po roce od prvního).

Děti již při zahájení skupiny, tedy před úvodní reflexí byly informovány o tom, že dnešní setkání bude speciální a že je čeká velký boj s Ledovou královnou a pro ty nejdůležitější i se sebou samými. To probudilo jejich zvědavost a motivovalo ke hře samotné.

Poté každý z členů skupiny dostal kartičku se svým úkolem. Tu jsme jako terapeuté připravili předem na míru každého dítěte. Píšeme v ní imperativem ledové královny, která každého člena jednotlivě vyzývá na souboj. Jelikož děti často známe již mnoho měsíců či let, víme s čím se děti potýkají, kde potřebují podpořit či naopak ubrat. Příklady těchto kartiček byli následující:

Pro Lauru:

Luara chodí na skupinu teprve krátce. Přivedla ji její kamarádka a dlouholetá členka klubu Hanča. Rádi bychom podpořili Lauřino včlenění se do skupiny proto její zadání zní následovně:

Po dobu celé dnešní skupiny nesmíš promluvit s Hančou (to ji ještě než začneš říci) ani vedle ní sedět či si s ní hrát. Dále zjistíš o jednom z členů skupiny co nejvíce informací a v závěrečném kolečku nám je řekneš. Pokud ostatní uhodnou z tvého popisu o koho jde (nesmíš říci její jméno), porazíš ledovou královnou!

Při psaní jsme museli několikrát zadání změnit, upravit. Tak aby bylo jednoznačné, netraumatizovalo Hanču, splnitelné.

Pro Petra:

Petr chodí na skupinu již několik let. Dříve byl hyperaktivní, uzavřený sám do sebe, nyní se chová velmi citlivě k ostatním (zvláště dívkám), ale stále je někdy hodně zbrklý, má problémy se sebeovládáním, rychle a někdy v opravdu nadměrné míře jí sladkosti.

Petre, po dobu úvodního a závěrečného kolečka musíš sedět v tureckém sedu a ani se nehnout. Během skupiny udělej dobrý skutek pro jednoho z kluků, za který dostaneš od terapeuta kostičku čokolády. Tu si pak přede všemi v závěrečném kolečku dej do pusy a než přijdeš na řadu, musíš ji mít na jazyku. Jakmile budeš na řadě čokoládu vyplivni do mističky. Nevěřím, že toto vše zvládneš a tak mne porazíš! Tvá Ledová královna

Takto bych mohl pokračovat, ale jsem přesvědčen, že pro demonstraci to stačilo. Nyní bych rád zdůraznil důležitost reflexe průběhu.

V první řadě by měla hra skončit opravdovou porážkou ledové královny, pokud se děti alespoň snažili. Teatrální vložka ze strany terapeutů pozvedla náladu skupiny a přišlo uvolnění z někdy i velmi napjatých situací, kdy děti téměř vzdávali svůj úkol apod. Následně je dobré s každým dítětem ve skupině probrat co a jak se jim dělalo snadno, s obtížemi, co zažívali, jak vnímali ostatní atd. Zde je velký prostor pro ocenění, zvědomění, integraci prožitků.

„Lauro, vím že jsi na skupině teprve podruhé a o to více si cením toho, že jsi se tak rychle dozvěděla víc, než vím o Nadě já po dvou letech ☺. Taky jsem si všiml, že vás to víc sblížilo a při hraní na lupiče jste si udělali společné doupě.“

„Petře, jaký byl pro tebe úkol s tou čokoládou v puse?“

„No hrozný, pořád jsem ji chtěl spolknout jak jsem cítil, že je sladká.“

„To ses musel teda slušně překonat?“

„Jo to jo, normálně bych to nedal, hned bych ji slupl, mňam.“

„A čím to, žes to dal.“

„Prostě jsem si řekl, že když ostatní to nevzdali, tak že to prostě vydržím.“

„Vydržels a seš fakt dobrej, že ses ovládl. Máš na to, když opravdu chceš.“

4.4.5 Praktické využití gestalt terapie

Průběh skupiny, který popíše, se konal v březnu 2008 a jeho náplní měla původně být neverbální technika společné kresby ve dvojicích.

Jako každé setkání, začali jsme úvodním kolečkem. To spočívá v posílání si plyšového talismanu (tenkrát to byl hroch Karel) a pouze ten kdo ho má tak smí mluvit. Mluví o tom, jak se měl o víkendu, ve škole, téma je volné, děti si volí, o čem budou a nebudou mluvit.

Matouš: 8 let, na skupinu chodí 8 měsíců: Nedávno se mu narodila sestra. Je spíše samotářský, těžko se mu navazují vztahy s ostatními. Je nekonfliktní, skupina ho přijala a respektuje.

Úvodní kolečko absolvovali již všichni až na Matouše. U Jana se Karel zdržel dlouho, a protože je již předposlední, zbývá už jen Matouš. Cítím, že skupina začíná být neklidná, figurou tohoto sdílení jsou pro mne nároky kladené na děti ve škole, jejich velké zatížení. Mluvíme už cca 25 minut, což je nezvykle dlouho. Tentokrát přišlo hodně dětí, a proto se reflexe protáhla. Děti se začínají nudit, pošťuchovat se...

(tady a teď, uvědomění: roste ve mně napětí)

(hypotéza: pro skupinu je verbální komunikace již příliš dlouhá, potřebuje změnu)

(metapozice: pokusím se ukončit úvodní kolečko co nejrychleji, ale ne na úkor posledního člena a zařadím nějakou běhací fyzickou hru – neverbální)

T: „Tak Jane, pokud už nic nemáš tak pošli Karla Matoušovi.“

Matouš posílá Karla dál, aniž by cokoliv řekl.

T: „Matouši, ty nám dnes nechceš nic říct?“ (fenomenologické zkoumání)

Matouš bere prudce Karla do ruky a vychrlí:

Matouš: „Víkend dobrý, hrál jsem na počálu.“ (to je slangově PC)

A opět posílá Karla terapeutovi...

(tady a teď, uvědomění: Matouš kříží ruce na prsou, vnímám svůj zájem o to co se s Matoušem děje, dále také rostoucí tlak skupiny na ukončení úvodního kolečka, její nezájem o Matouše)

(hypotéza: Matouš v sobě něco drží, a protože je na skupině nový, je těžké pro něj před „cizími“ o tom mluvit)

(metapozice: pokusím se rozjet skupinovou hru – oblíbený Mrazík^{viii} a zkusím Marka vyzvat ke sdílení pouze mezi čtyřma očima, pokud bude chtít)

Vstávám a s terapeutkou se domlouvám na kompetencích. Ona bude vést hru, já budu dohlížet a tím získám případně prostor pro Matouše.

T2: „Tak dáme Mrazíka, jste pro? A Mrazík číslo jedna se stává Bára...“

Hra se rozjíždí, děti s vervou běhají, Matouš je pasivní. Přistupuji k němu a začínám rozhovor:

T: „Matouši, vidím, že se ti do Mrazíka moc nechce, jestli chceš, můžeš si se mnou sednout tady na matrace a přidat se později.“

Matouš: „Jo, nemám náladu teď běhat.“

Usedáme na matrace, povídáme o víkendu, počítačových hrách, Matouš po chvíli svede hovor na svou malou setru, která se narodila před 4mi měsíci...

^{viii} Mrazík je hra na honěnou, kde po chycení roztáhne ve stoje chycené nohy a čeká až jej někdo nechycený podleze a tím osvobodí, pro děti oblíbená hra, protože hodně běhají, nevypadávají a i slabší či mladší děti mohou být prospěšné těm silnějším – osvobodit je. Osvobozením si vzájemně dávají sympatie, protože je to ve hře dobrovolný akt. Mrazík vyhrává, pokud zmrazí všechny hráče.

Matouš: „Furt ta malá řve a máma kolem ní pořád běhá a to mne štve, je to malá kráva.“

(tady a teď, uvědomění: Matouš své sestře neříká jménem (nemůže ji přijít na jméno), nadává jí, cítím z něj velkou energii a vztek, zároveň je čím dál více uvolněnější, jeho posed už není tak strnulý, dobře se mi s ním povídá.)

(hypotéza: Matouš doma zažívá velké napětí, o kterém asi nemá kde mluvit.)

(metapozice: Budu jej dále následovat v hovoru, naslouchat mu.)

Mluvíme ještě asi 10 minut o malých dětech a jejich potřebách, o Matoušových potřebách a změnách, které přišly společně s jeho sestrou. Matouš po rozhovoru snadno „vklouzne“ do skupiny a přidává se do hry.

Krátce sdílím s terapeutkou předmět našeho rozhovoru (pro detaily máme prostor po skupině) a také se přidávám do hry. Skupina už je ve varu a všichni už Mrazíkem byly. Děti mne vyzývají, abych jím byl já.

Při chytání vnímám, že děti jsou ještě plné energie a málo „vyběhání“.

(tady a teď, uvědomění: cítím spoustu energie v sobě i z dětí, skupina je plně ponořena do hry, baví se)

(hypotéza: pro připravenou techniku společné kresby není v tuto chvíli „nálada“, je třeba se ještě více vybit)

(metapozice : ztraktivním hru pro děti, vnesu do ní soutěžní, výkonnostní prvek)

Vyzývám odvážného, kdo si troufne stát se mrazíkem do 77 sekund. Děti nejdříve ztuhnou, ale první odvážlivec se najde a pak chtějí měřit čas všichni a za chvíli už jsou kolem rudé tváře, zpotená čela a děti sami padají na matrace jeden přes druhého

(tady a teď, uvědomění: vnímám nabitou únavu skupiny, velkou přítomnost všech členů, fyzickou znavení, potřebu odpočinku, pospolitost a soudržnost)

(figura: vystupuje pro mne do popředí velká soudržnost tohoto okamžiku)

(hypotéza: nachystaný program společné kresby ve dvojicích opět nepadá do naladění skupiny, je zde velký prostor k posílení soudržnosti skupiny)

(metapozice: lehnu si k dětem)

Společně tak ležíme na matracích, sdílíme zážitky z Mrazíka, vyprávíme si zážitky ze společných víkendů, vzpomínáme. (figurou je pro mne uvolnění) Po chvíli rozkládám velký papír a kreslíme na něj společně všichni, během toho dále povídáme, dáváme si kreslicí hádanky, kdo pozná o jaký víkend a kde jde z kresby někoho. Papír se plní a čas skupinového setkání taky.

Končíme opět závěrečným kolečkem, tentokrát s kartami Symbolon, které dětem „ukazují“ jaká byla dnešní skupina. Matoušovi karta ukazuje i jeho mladší ségru Šárku, která až vyroste, bude prý také chodit do klubu.

4.4.6 Uvědomění potřeb

Ve skupině K2 (skupina dětí ve věku 15-20 let) na jednom z pátečních sezení jsme s účastníky mluvili o trávení jejich volného času. Téma vyplynulo spontánně poté, co většina mluvila o tom, jak strávila jarní prázdniny. Zadání terapeutů v krátké imaginaci bylo, aby si každý z nich představil, že je jim 27, mají vlastní privát a průměrný finanční příjem a nyní mají před sebou stejný týden volna. Jak ho stráví.

Všichni účastníci barvitě popsali jak a co by dělali. Poté co jsme všechny vyslechli, každý měl pak říci, jaké jsou překážky, které jim brání realizovat prázdniny tak, jak by to udělali za pár let. Objevovaly se různé důvody, samozřejmě ty nejčastější byly věk aneb nesvoboda-rodice a peníze, nacházely se ale i jiné překážky jako např. důvěra rodičů, o kterých jsme pak dlouho diskutovaly. Zajímavě ale proběhl celý experiment u Tomáše. Nejstarší člen skupiny – 19 let. Kazuistiku uvádím zkráceně a samozřejmě vypisuji pouze dialog vedený s Jonášem.

T: „Jak jsi strávil prázdniny?“

J: „Prázdniny jsem teď proválel doma. Jediný co jsem musel tak bylo vodit malýho bráčku do školky. Pak jsem si ale mohl válet šunky celej den doma.“

T: „Potřeboval sis odpočinout? Byl jsi unavený?“

J: „Ani ne, byl jsem nemocnej a taky jsem se válel.“

T: „Jak bys strávil týden volna jako 27let starý Tomáš s průměrným platem?“

J: „Hmmm..., jel bych do Vysokých Karpat a tam cestoval a navštěvoval hrady.“

T: „Asi máš rád cestování a památky?“

J: „Jo to jo. Taky hlavně jejich historii, čtu si o tom. Taky jsem byl už na Pernštejně, na Kostí, viděl jsem Locket. A můj sen je Karlštejn.“

T: „Co ti brání realizovat týden jako tento, tak jak jsi popsals v té fantazii.“

J: Rozhlíží se po skupině, směje se...”Pivo a peníze.“

(tady a teď, uvědomění: jsem zmatený z odpovědi, Jonáš se celý ošívá a rozzářili se mu oči)

(figura: vystupuje pro mne do popředí Jonášovo oživení)

(hypotéza: chce být zajímavý před skupinou? Je nejistý?)

(metapozice: pokusím se odpovědět co nejvíce ujasnit a otestovat si zmíněné hypotézy)

T: „Pivo a peníze? Tomu nerozumím. Co tím myslíš?“

J: „No já sice prachy mám, ale vždycky mě to nějak stáhne do hospody a tam to všechno utratím. No teda dám si třeba jenom tři piva, ale...“

Další účastník skupiny: „...ale pozveš kámoše, že jo?“

J: „Jo přesně tak. Všechny zvu a pak mi nezbudou prachy na to cestování.“

(uvědomění: roste ve mně nedůvěra, vidím inkongruenci tělem a řeči)

(hypotéza: Jonáš reaguje spíše na skupinu, není u svých prožitků)

(metapozice: zkusím Jonášovi provokativně zrcadlit jeho odpověď)

T: „Rozumím tomu dobře Jonáši, že realizaci tvého snu stojí v cestě slabá vůle odolat pokušení hospody, celou ji zvat a tak utratit všechny peníze?“

J: „Jo a taky když už jsem někde byl, tak mě máti okřikovala, že jsem moc chytřej, když jsem jí říkal historii toho hradu. A sám jezdit nechci.“

T: „Takže ti tam chyběl nějaký člověk, se kterým jsi to mohl sdílet.“

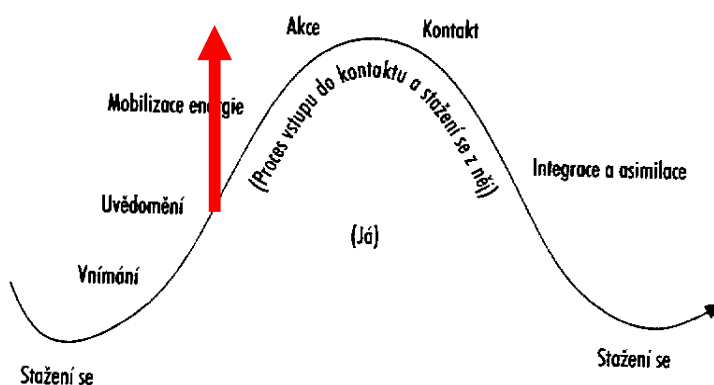
J: „Přesně tak. Já znám kluky co se někteří zajímají o sport, někteří o chlást, jiní o ženský. Jenže mě zajímá všechno i ta historie.“

T: „Jak mám tedy rozumět tomu, že ti brání pivo a prachy?“

J: „No je to spíš tak, že mi chybí parťák, kterej by se mnou jel. Tak du radši do hospody...“

Chvíli u toho zůstáváme, Jonáš mlčí. Pak se k tomu vyjadřují i další členové skupiny, mluvíme o tom, jak je těžké připustit si pravé důvody některých svých jednání, jiných způsobech jak to řešit atd.

V této kazuistice Jonáš nejprve deflektoval (červená šipka na obrázku pod odstavcem), opustil svou přítomnost a využil skupiny k tomu, aby se odchýlil od vlastních pocitů a uvědomění. Poté co byl terapeutem vrácen zpět k uvědomění, podařilo se mu „napodruhé“ projít celým kontaktním cyklem až k uvědomění.



4.4.7 Eklektický přístup k individuálním problémům dětí

Jsem přesvědčen o tom, že zaměření terapeutické práce by nemělo být podmiňováno sympatiemi k různým terapeutickým postupům či slepé věrnosti terapeutickému směru, ve kterém jsme absolvovali psychoterapeutický výcvik. Nechci ani zabřednout do klišé o neustálém sebevzdělávání. Vyplatilo a vyplácí se mi neustále číst, učit se a aplikovat další a další možné techniky, hry, přístupy a postupy při práci nejen s dětskou skupinou. Samozřejmě se vším respektem a opatrností jak při jejich učení tak aplikování.

Gestalt terapii sám chápu také jako eklektivní přístup k psychoterapii. Jako ukázkou vybírám některé často používané a účinné činnosti s dětmi ve skupině a na pobytech (např. táborech).

Některé z nich mi byly i intuitivně známi z mého vlastního dětství, jako například techniky KBT (kognitivně behaviorální terapie).

4.4.7.1 Kazuistika - Přesycení

Společně s ostatními terapeuty chceme začít pravidelnou reflexi celého dne na večerním klubu, děti jsou ovšem velmi hlučné a překřikují jeden druhého. Tím hluk narůstá a pokusy o jejich ztišení mají jen krátkodobý efekt.

(tady a teď, uvědomění: Vadí mi hluk, rád bych změnil chaotické sdělování v společnou skupinovou diskusi.)

(hypotéza: Ve skupině je velké množství energie, každý chce sdělovat své zážitky a snaží se tak překřičet ostatní (někteří už rezignovali a krčí se u zdi), co tak zkusit krátkodobým „sprintem“ vybit energii, tím získat podmínky pro zahájení řízené diskuse.)

(metapozice spojená s hrou: Zvolám do skupiny výzvu o amnestii na křik a sám začnu z plna hrdla loudit decibely hluku, vzápětí se přidává většina skupiny a vřava po několika desítkách sekund kulminuje a ustává až nastane úplný klid. Dáváme dětem naši reflexi, jak nám bylo v tom chaosu a jaké pravidla nyní navrhuje na společné sdílení, aby každý měl svůj prostor.)

Podobnou „amnestii“ mají děti rády i na jiné společensky tabuizované skutky. Například sprostá slova. Zdůrazňuji, že tato technika je vhodná pouze ve specifických případech, většinou s dětmi, které se již dobře znají a jsou věkově a vývojově na tom velice obdobně. Také doporučuji prostředí s naprostou izolací od vnějšího okolí. Například při procházce hlubokým lesem a slova je možno užívat jen osamoceně, v žádném případě ne urážky nebo nadávky. Děti to obvykle baví jen několik málo minut a poté sami přejdou do běžného hovoru. Opět je dobré dát alespoň krátkou reflexi, jaké to pro ně bylo, co jim to přineslo atd.

4.4.7.2 Kazuistika - Negativní nácvik

Možná znáte hollywoodský film 60 sekund s Nicolasem Cagem a Angelinou Jolie. Hlavní hrdina během zmíněné jedné minuty provede dokonalou krádež luxusních automobilů. V naší dětské skupině vznikla „hra“ 60 sekund spontánně při jednom z lyžařských pobytů.

Situace byla obdobná jako v předchozí kazuistice. Začíná večerní komunita (sdílení a reflexe celého uplynulého dne). Skupina je velmi neklidná, terapeuti by stálo mnoho energie ji zklidnit.

Dohodl jsem se tedy po mini poradě přímo v hloučku dětí na následující hře:

1. hra se jmenuje 60 sekund jako Ten film (děti jej znají a mají rády „vzrušující“ intra do her
2. hra končí, až celá skupina bude 1 minutu zcela potichu (měří terapeut)
3. jak to skupina provede, uskuteční - je na členech, terapeuti od startu hry nemluví, neangažují se v ničem
4. nikdo nesmí opustit místnost, všechny přestupky proti pravidlům (např. sprosté slovo je za 10 dřepů) terapeuti přestupky sledují a provinilci vykonají důsledky po skončení hry
5. hra začíná právě TEĎ (vyplatí se v této chvíli nedat prostor pro diskusi, smlouvání či sliby – techniky dětí jak se vyhnout činu)

Tuto techniku jsme uplatnili během 4 let třikrát, je ale velmi účinná. Terapeuti mají „volné ruce“ k tomu, aby sledovali jednotlivce, jejich role ve skupině, dynamiku celé skupiny, kdo a jak ji ovlivňuje. Obvykle děti potřebovaly 45 minut ke splnění tohoto úkolu a terapeuti se během té doby dověděli o skupině, její hierarchii, vazbách apod. tolik, co někdy nestačíme za celý den.

Jiný úhel pohledu na tento experiment poodhaluje absenci hranic a důsledky z toho plynoucí. Členové skupiny sice jisté hranice mají (nesmí odejít dokud nebude úkol - 60 sekund ticha, splněn), je jich ale minimum a naopak dostávají velkou volnost. Často se objevující způsoby chování jsem shrnul do následujících bodů:

- testování absence hranic
- překračování hranic
- agrese, fyzická, pasivní, slovní
- reakce na předchozí tři body : stažení se, izolace, snaha nastolení řádu a z toho plynoucí splnění úkolu a ukončení „bezvládní“ – předání odpovědnosti zpět terapeutům

5 Diskuse k praktické části

Komu z vás nebylo někdy líto tohoto věku, kdy je na rtech ustavičně úsměv a v srdci stále klid? “
Jean Jacques Rousseau

Vraťme se nyní k výzkumným otázkám a tomu, jak praktická část pomohla k jejich objasnění

1. Je hra jako terapeutický proces vhodným nástrojem?

Hra je jazykem, kterým děti komunikují, příjemným trávením času, způsobem učení... V terapii se pro mne stala nezbytným prostředkem a nástrojem v navazování kontaktu, sdílení a prožívání emocí, učení se korektivním zkušenostem atd. Ale i hra musí respektovat vývojový stupeň dítěte a stejně jako se dospělí mohou mýjet v komunikaci slovy, tak i terapeuti se mohou minout v komunikaci hrou.

2. Čím přispívají vlastnosti her, jako pravidla, důsledky, hranice ke zdravému vývoji dětí?

Hranice slouží k vytváření bezpečného prostředí, který je nepatologický vývoj dětí nezbytný. Jejich přenos z prostředí her do reálného světa je pro děti srozumitelnější, nežli jejich nastolení, ze strany dospělých. Jejich narušení nemá obvykle při hře fatální důsledky, jaké může mít v reálném světě. Jazyku hry také děti více rozumí. Nechtějme po nich zodpovědnost, ale dodržování pravidel hry. Jde o jedno, ale zodpovědnosti děti hůře rozumí, jako abstraktnímu.

3. Jaká jsou důsledky absence hranic?

Absence hranic vede je v prožívání a chování dětí individuální a velmi rozmanitá. Od agresivního chování, přes izolaci, snahu o nastolení hranic k intaktnímu – nezměněnému chování. Absence hranic je i velkou překážkou při rozvoji dítěte. Vždyť právě při vyplnění prostoru a následným utkáním se s hranicí, její revizí změnou či zrušením mají děti kontakt se změnou. Například když revidují pravidlo omezení návštěv na pokoji. poukazuje to na jejich potřebu intimity v malých skupinkách bez vedoucích, schopnost

vlastní sebe-organizace. Pravidlo bylo nastoleno u mladších dětí a chlapců, kde při návštěvách bez vedoucího docházelo ke krádežím, ničení věcí a napadání.

Cílem praktické části byl také jak popis práce s dětskou skupinou omezenou věkem 7-14 let, tak konkrétní ukázky aplikace teoretických pojmů vymezených v první části této práce.

Byl bych velmi rád, kdyby tato praktická pomohla jiným dětským skupinám v realizaci jejich plánů a poslání. Terapeutům jako motivace, upozornění na možná úskalí a inspirace k jejich práci.

Celá praktická část pokrývá nejdůležitější milníky v činnosti skupin, kapitola [Rámeček organizace](#). Příchod a odchod ze skupiny, její průběh, časté problémy, viz kapitoly [Příchod a odchod ze skupiny](#), [Rámeček práce ve skupině](#), [Úvodní a závěrečná reflexe](#), [Agrese a její zvládnutí ve skupině](#). Hranice a z nich plynoucí pravidla spolu s důsledky z jejich porušování jsou v praktické části probrána velmi detailně a podrobně. Děti v tomto věku si budují své morální hodnoty, přejímají od svých dospělých vzorů. Několikaletá praxe mi ukázala, že ať už si pravidla stanovují děti sami, nebo jim je přímo určí vedoucí, vždy se jedná o podobné, viz tabulka B v kapitole [Hranice a jejich vývoj](#). Výcvik v gestalt terapii a jeho aplikaci při práci se skupinou, kterým se věnují kapitoly [Praktické využití gestalt terapie](#) a [Uvědomění potřeb](#) mi pomáhá pracovat s dětmi v přítomném okamžiku, vnímat nejen obsahy, ale i emoce spjaté s jejich prožíváním, stejně jako prožíváním svým.

Osobně při práci ve skupině jako je tato, doporučuji dvojici terapeutů, nejlépe muže a ženy. Jejich sladění a pravidelné supervize jsou nedílnou součástí zdraví skupiny. Vztahy, které potřebují čas, otevřenost a lásku jsou pilíře, na kterých práce s dětskou skupinou stojí. Nedovedu si představit tuto „práci“ dělat čistě jen jako práci.

Z toho plynou i její limity a omezení. Prvních několik měsíců jsem s dětmi budoval vztah, držel pevné hranice, uplatňoval důsledky. Byl častokrát nenáviděn za pevnost a důslednost u drobných prohřešků, aby se tato nenávisť často i přes noc změnila

v lásku. Vztah proto je velmi důležitý, avšak na terapeuta klade velkou zodpovědnost. Často si děti hledají chybějícího člena rodiny, element, který mu chybí. Je důležité neustále mít na zřeteli role, do kterých se ve vztazích s dětmi můžeme dostat (terapeut, učitel, rodič, kamarád, nespočet dětských projekcí apod.), a umět se s nimi vyrovnat. Nikdy nemůžeme dětem nahradit rodiče, můžeme ale být důslední a láskyplní.

Vztah a spolupráce s rodiči a pěstouny dětí může být jako velkým pomocníkem, tak brzdou celého terapeutického procesu s dítětem. Forma navazování vztahu s rodiči může být jak formou setkávání před a po dlouhodobých pobytech apod. Je však velmi důležité neprolomit hranice spolupráce s rodiči a něco jako hybridu rodinné terapie, ve kterou se často mají setkání s nimi snahu zvrtnout.

Za hlavní přínos praktické části diplomové práce považuji možnost vyvarovat se mnoha chyb, kterých jsem se sám dopustil, uvědomit si limity i možnosti této práce. Získat inspiraci k novým a dalším technikám při práci s dětskou skupinou. Praktickou ukázkou gestalt přístupu při práci s dětmi.

6 Závěr

*Netlač řeku, teče sama.
zenová moudrost*

Jsem si vědom, že závěr je nejen shrnutím celé práce, ale i reklamou, přesvědčující či odrazující čtenáře. Zároveň je také jedinou čtenou částí pro ty, kteří z jakéhokoliv důvodu nemohou nebo nechtějí číst práci celou.

Proto v úvodu závěru uvedu závěry stručně a bodově a s nadhledem cestu, kterou tato práce popisuje:

1. Hra je „královskou“ cestou v terapii s dětskými klienty
2. Gestalt modalita, autenticita, princip „tady a teď“ může být hladkým povrchem této cesty
3. Hranice, pravidla a důsledky jsou krajnicemi, čárami a zákony

Cílem diplomové práce na téma „Hra jako terapeutický proces s dětmi z rodin závislých“ bylo přinést teoretické i praktické poznatky o terapeutické práci s dětskou skupinou, kde jedním z hlavních nástrojů je hra. Hra jako komunikační kanál, terminologií Alenky z říše divů – králičí nora spojující svět děti se světem dospělých. Hra samotná může být volnočasovou aktivitou, zabijákem času, tvořivou dílnou nápadů, tréninkovým prostředím pro svět dospělých či terapeutickým nástrojem.

Jako terapeutický nástroj se hra neobejde bez terapeutického přístupu. Jelikož procházím výcvikem v gestalt terapii byla tato jasnou volbou a za hlavní nástroje mi slouží uvědomění, kontaktní styly, teorie pole. Teorie i praxe jejich užitím při terapeutické práci s dětmi a dětskou skupinou je tato práce syta.

Sám bych byl rád a vděčen, moci se dočíst některé z uvedených kapitol, zkušeností, teoretických rámců a kazuistik před zahájením své práce s dětmi. Ušetřilo by mi to nejedno klopýtnutí, přehmat, zmatek a nejistotu. Pokud tak posloužím alespoň

jednomu ze čtenářů, bude mít pro mne její napsání ne smysl, ale zadost učinění. Pokud by někoho tematika zajímala z jiného úhlu pohledu, v některých směrech detailněji, s radostí doporučuji diplomovou práci své kolegyně a kamarádky Aleny Plassové-Vávrové, která vedla dětskou skupinu několik let přede mnou a také jí byla velkou inspirací při psaní diplomové práce, viz. následující kapitola Seznam literatury.

Přes všechnu chválu a doporučení skupinové práce s dětmi hry, považuji za nezbytné upozornit na snad samozřejmosti, někdy však opomíjená fakta. Ne pro všechny děti je skupina vhodná, někdy se stává, že skupina je natolik soudržná, že ani terapeuté nemají možnost ji otevřít pro nové členy. Vztah s dětmi jsem popsál za jeden z pilířů pro práci, avšak jak tenká je hranice pro jeho změnu v závislost, zvláště u dětí z rodin závislých. Je třeba mít vždy v patrnosti, že „hrajeme“ s velice citlivými a k traumatu náchylnými dětmi. Supervize je nezbytnou součástí této práce. Hra je hra, ale jsou situace neherní, vážné a stejně důležité. Dbejme na jasné hranice mezi nimi. Děti se snadno utopí ve světě hry. Hranicím a jejich pevnosti jsem věnoval několik kazuistik a teoretických kapitol.

V roce 2010, kdy tuto práci po několika letech dopisuji, ukončuji i práci s dětskou skupinou v občanském sdružení Anima u Apolináře. Touto prací vzdávám hold tradici této skupiny, která začíná v 70. letech minulého století a je spojena s panem Skálou. Touto prací plním a zároveň dávám kus svého srdce. Jsem šťastný, že jsem mohl být součástí řetězu a doufám, že jsem přispěl k jeho pevnosti, celistvosti a dalšího pokračování. Svou práci s dětmi, rodiči i tímto souhrnem většiny zkušeností své terapeutické práce s dětskou skupinou.

Celou prací prostupuje téma hranic a její důležitosti. Bylo o nich napsáno spousta knih, praktických návodů a doporučení. Stále jsou ale alfou a omegou nejen v disfunkčních rodinách, ale i rodinách úplných, školách, dětských kolektivech mimo školu. Sami jsme se pokoušeli přednáškou a diskusní skupinou pro rodiče se tomuto tématu věnovat. Pro další pokračování a případný výzkum mi přijdou zajímavé experimenty viz. kapitola „Negativní nácvik“ s absencí či naopak zesílení hranic a z toho plynoucí reakce dětí na tyto skutečnosti. Rodiče často předávají hranice svým dětem tak,

jak je sami pociťovali či v druhé polaritě svých osobních zážitků. Tyto experimenty by mohly pomoci s programem pro rodiče, kde by například formou her a experimentů mohli zažít to, co by rádi ne/uplatňovali v kontaktu s dětmi.

7 Seznam literatury

7.1 Knihy

- Balcar, K.: Tvarová terapie: základní prvky a pojmy. Nepublikovaný text, dostupné v IGT.
- Balcar, K.: Jeden možný postup při „tvarové“ práci s dětmi. Nepublikovaný text, dostupné v IGT.
- Blom, R.: The Handbook of Gestalt Play Therapy. J. Kingsley Publishers, London 2006.
- Buber, M.: Já a ty. Kalich, Praha 2005.
- Caillois, R.: Hry a lidé. Studio Ypsilon, Praha 1998.
- Čáp, J. ; Mareš, J. Psychologie pro učitele. Portál, Praha 2001.
- Drapela, V. J.: Přehled teorií osobnosti. Portál, Praha 1997.
- Ferjenčík, J.: Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Jak zkoumat lidskou duši. Portál, Praha 2000
- Fromm, E.: Umění milovat. Simon and Simon Publishers, Praha 1996.
- Hartl, P., Hartlová, H.: Psychologický slovník. Portál, Praha 2000.
- Hendl, J.:Kvalitativní výzkum. Portál, Praha 2005
- Hetherington, E.M., Parke R.D.: Child Psychology. McGraw-Hill Inc., New York 1996
- Hoghugh M.: Treating Problem Children. Sage Ltd., London 1988
- Huizinga, J.:Homo Ludens. Routledge, London 1998.
- Komenský, J.A.: Informatorium školy mateřské. Academia, Praha 2007.
- Kratochvíl, Z.: Základy psychoterapie. Portál, Praha 1997.
- Krejčířová, D., Langmeier, J.: Vývojová psychologie. Grada Publishing, Praha 1998.

Představím-li si svět bez knih či knihy bez světa, je mi smutno a prázdno.

- Langmeier, J., Balcar, K., Špitz, J.: Dětská psychoterapie. Portál, Praha 2000.
- Levine, B.: Group Psychotherapy. Waveland Press, Illinois 1991
- Mackewn, J.:Kniha: Gestalt psychoterapie. Portál, Praha 2004.
- Němec, J.: S hrou na cestě za tvořivostí. Paido, Brno 2004.
- Oaklander, V.: Třinácté komnaty dětské duše. Drvoštěp, Dobříš 2003.
- Perls, F. S.: Gestalt terapie doslova. Votobia, Olomouc 1996.
- Piaget, J., Inhelderová, B.: Psychologie dítěte. Portál, Praha 2001.
- Prekopová, J.: Malý tyran. Portál, Praha 1993.
- Průcha, J.;Walterová, E.; Mareš, J.:Pedagogický slovník. Portál, Praha 2003.
- Rieger, Z.:Lod' skupiny. Portál, Praha 2007.
- Rogge, J.U.: Děti potřebují hranice. Portál, Praha 2007.
- Rogge, J.U.: Dětské strachy a úzkosti. Portál, Praha 2007.
- Rybárová, E.: Psychologie a pedagogika. Avicenum, Praha 1988.
- Říčan, P., Vágnerová, M. a kol: Dětská klinická psychologie. Avicenum, Praha 1991.
- Saint-Exupéry,A.: Malý princ. Albatros, Praha 1989.
- Svoboda, M.;Krejčířová, D.;Vágnerová, M.: Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Portál,Praha 2001.
- Sweeney, D., S., Homeyer, L.: The handbook of group play therapy. Wiley, John & Sons, San Francisco 1999
- Valenta, M., Müller, O.: Občanská nauka 2. SPN, Praha 2002.
- Watzlawick, P.:Jak skutečná je skutečnost? Konfrontace, Hradec Králové 1998.
- Wollschläger, M. a G.:Symbol v diagnostic a psychoterapii. Portál, Praha 2002.
- Zinker, J.: Tvůrčí proces v Gestalt terapii. ERA, Brno, 2004.

7.1 Internet

Association for Play Therapy, <http://www.a4pt.org/>

ICD-10, <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>

Institut pro výcvik v Gestalt Terapii, <http://www.gestalt.cz/cs/>

MKN-10, <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

The British Association of Play Therapists, <http://www.bapt.info/>

7.2 Časopisy

Humpolíček, P.: Diagnostika a terapie hrou-historie a současnost. *Psychologie dnes*, roč. 10, č. 12, Praha 2004, s.10-11

Oaklander, V.: *British Gestalt Journal*. Volume 16, No.2, Bristol 2007, p. 46

7.3 Ostatní zdroje

Plassová-Vávrová, A.: *Práce s dětmi z rodin alkoholiků, přístup gestalt terapie*. [Diplomová práce.] Praha 2006. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta filozofická. Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jaroslav Šturma.