

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

**Využití muzikoterapeutických a arteterapeutických  
prvků při práci s dětmi v nízkoprahovém zařízení  
pro děti a mládež**

Bakalářská práce

**Marie Blabolová**

Katedra sociální pedagogiky

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Hubertová

Studijní program: Sociální práce  
Studijní obor: Pastorační a sociální práce

Praha 2010

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem *Využití muzikoterapeutických a arteterapeutických prvků při práci s dětmi v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež* napsala samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů.

Souhlasím s tím, aby práce byla zveřejněna pro účely výzkumu a soukromého studia.

V Praze dne 13.6.2010

Marie Blabolová

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá využitím muzikoterapeutických a arteterapeutických technik v projektu, zaměřeném na děti v nepříznivé sociální situaci. Specifikuje zázemí projektu – nízkoprahové zařízení pro děti a mládež. Podává informace o tom, jak lze tyto techniky aplikovat na konkrétní problémy uživatelů.

V práci jsou také uvedeny kasuistiky dvou uživatelů, kteří byli dlouhodobě zapojeni do projektu.

### *Klíčová slova*

- nízkoprahové zařízení pro děti a mládež
- dětská psychopatologie
- muzikoterapie
- arteterapie

## **Annotation**

The thesis discusses the usage of techniques of musical therapy and art therapy in a project focused on children in an unpleasant social circumstances. It specifies basis of the project – low-threshold institutions for children and youth. The thesis offers information on how to apply above mentioned techniques into concrete problems of the users.

The thesis also mentions casuistries of two users who were involved in the project in the long-term.

### *Key Words*

- Low-threshold institution for children and youth
- Children's psychopathology
- Musical therapy
- Art therapy

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat především Mgr. Lucii Hubertové za odborné vedení a cenné připomínky k práci. Dále chci poděkovat Gaby Gazové za pomoc s anglickým překladem textu a v neposlední řadě také děkuji rodičům za jejich finanční podporu.

## OBSAH

Úvod .....	1
------------	---

### *Teoretická část*

<b>1. Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež .....</b>	<b>2</b>
1.1. Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež jako typ sociální služby.....	2
1.1.2. Princip nízkoprahovosti .....	2-3
1.1.3. Základní činnosti NZDM .....	3-4
1.1.4. Cílová skupina NZDM .....	4-5
1.2. NZDM Dixie .....	5
1.2.1. Preventivní činnosti .....	5-6
<b>2. Projekt MůZA REPuje .....</b>	<b>6</b>
2.1. O projektu .....	6
2.2. Program REP .....	6-7
2.3. Program MůZA .....	7-8
2.3.1. Cíle programu .....	8-9
2.4. Specifika cílové skupiny projektu .....	9
2.4.1. Syndrom ADHD .....	9
2.4.2. Emoční poruchy .....	10-11
2.4.3. Poruchy chování .....	12-14
<b>3. Arteterapie .....</b>	<b>14</b>
3.1. co je arteterapie .....	14-15
3.2. Výtvarné umění jako prostředek neverbální komunikace .....	15
3.3. Základy diagnostiky dětské kresby .....	16
3.3.1. Vývojová stádia dětské kresby .....	16-17
3.3.2. Řeč barev .....	17-19
3.4. Skupinová arteterapie .....	19-20
3.5. Arteterapie u cílové skupiny projektu.....	20

<b>4. Muzikoterapie .....</b>	<b>21</b>
4.1. Co je muzikoterapie .....	21-23
4.2. Muzikoterapie u dětí .....	23-24
4.3. Techniky muzikoterapie .....	24
4.4. Eurytmika u cílové skupiny projektu .....	25
4.5. Skupinová muzikoterapie .....	25

*Praktická část*

<b>5. Skupina .....</b>	<b>26</b>
5.1. Sestavení skupiny .....	26
5.1.2. Vedení skupiny .....	26
5.1.3. Místnost – prostor a vybavení .....	26-27
5.1.4. Čas .....	27
5.1.5. Materiál .....	27-28
5.1.6. Členové skupiny .....	28-30
5.2. Motivace k účasti .....	30-32
<b>6. Arteterapeutické a muzikoterapeutické prvky v projektu .....</b>	<b>32</b>
6.1. Arteterapie a muzikoterapie jako korektivní zkušenost .....	32
6.2. Struktura programu .....	33-35
6.3. Výběr her .....	35
6.3.1. Muzikoterapeutická cvičení .....	36-42
6.3.2. Arteterapeutická cvičení .....	42-46

Závěr .....	47
-------------	----

<i>Seznam literatury</i> .....	48
--------------------------------	----

<i>Přílohy I. – V.</i> .....	1-8
------------------------------	-----

# Úvod

Co je to *nízkoprahový klub pro děti a mládež*? Je možné účelně spojit *muzikoterapii s arteterapií*? A může spojení muzikoterapeutických a arteterapeutických technik pozitivně ovlivnit *nepříznivou sociální situaci dítěte*?

Muzikoterapie i arteterapie jsou tvůrčí činnosti, které předpokládají aktivitu těch, kdo se jich účastní. Mnoho dětí dnes tráví čas převážně vysedáváním u počítačů, před televizí nebo mezi paneláky na anonymních sídlištích.

Je vůbec možné takové děti zaujmout hudbou, pohybem a výtvarnými činnostmi? A je možné, aby děti, které se zpravidla institucím vyhýbají, dobrovolně docházely na strukturovaný a organizovaný program do nízkoprahového zařízení?

Pokusily jsme se vytvořit projekt, který by tyto prvky obsahoval a který by navíc svým obsahem děti i zaujal.

Cílem teoretické části je *uvést čtenáře do problematiky využití arteterapie a muzikoterapie v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež*. Teoretické poznatky pak budou doplněny konkrétním příkladem projektu MůZA REPuje, kde byly prvky arteterapie a muzikoterapie využity.

V teoretické části se také čtenáři seznámí s aspekty dětské psychopatologie u cílové skupiny projektu.

Cílem praktické části je *popsat arteterapeutické a muzikoterapeutické techniky použité v projektu, včetně reflexí těchto jednotlivých technik*.

Tyto informace mohou být v budoucnu použity při práci na projektech s podobnou cílovou skupinou.

V přílohách práce uvádím *kasuistiky dvou chlapců*, kteří se dlouhodobě projektu účastnili a u kterých dokumentuji změny v chování a prožívání.

Vycházím přitom ze subjektivních pozorování situací na programu, které jsou zaznamenané v mém pracovním deníku, v deníku služeb NZDM Dixie a ze zápisů z porad k přímé práci.



## 1. Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež

### 1.1. Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež jako typ sociální služby

Nový zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách označuje nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (dále jen NZDM) jako služby *sociální prevence*. Ta je charakterizována takto:

Par.53 *Služby sociální prevence napomáhají zabránit sociálnímu vyloučení osob, které jsou tímto ohroženy pro krizovou sociální situaci, životní návyky a způsob života vedoucí ke konfliktu se společností, sociálně znevýhodňující prostředí a ohrožení práv a oprávněných zájmů trestnou činností jiné fyzické osoby. Cílem služeb sociální prevence je napomáhat osobám k překonání jejich nepříznivé sociální situace a chránit společnost před vznikem a šířením nežádoucích společenských jevů.*<sup>1</sup>

NZDM je zákonem definováno následovně:

- 1) *Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež poskytují ambulantní, příp. terénní služby dětem ve věku od 6 do 26 let ohroženým společensky nežádoucími jevy. Cílem služby je zlepšit kvalitu jejich života předcházením nebo snížením sociálních a zdravotních rizik souvisejících se způsobem jejich života, umožnit jim lépe se orientovat v jejich sociálním prostředí a vytvářet podmínky k řešení jejich nepříznivé sociální situace. Služba může být poskytována osobám anonymně.*
- 2) *Služba podle odstavce 1 obsahuje tyto základní činnosti:*
  - a) *výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti*
  - b) *zprostředkování kontaktu se společenským prostředím*
  - c) *sociálně terapeutická činnost*
  - d) *pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.*<sup>2</sup>

#### 1.1.2. Princip nízkoprahovosti

Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež se hlásí k principům poskytování sociálních služeb. Jako významný specifický princip svého fungování definují *nízkoprahovost*.

<sup>1</sup> [https://sluzbyprevence.mpsv.cz/dok/zakon-108\\_2006.pdf](https://sluzbyprevence.mpsv.cz/dok/zakon-108_2006.pdf), 28.4.2010

<sup>2</sup> [https://sluzbyprevence.mpsv.cz/dok/zakon-108\\_2006.pdf](https://sluzbyprevence.mpsv.cz/dok/zakon-108_2006.pdf), 28.4.2010

Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež realizují službu tak, aby byla umožněna maximální dostupnost, tedy ve snaze odstranit časové, prostorové, psychologické a finanční bariéry, které by bránily cílové skupině vyhledat prostory zařízení či využít nabídky poskytovaných služeb.

- Zařízení vytváří prostředí, které je svým charakterem a umístěním blízké přirozenému prostředí cílové skupiny.
- Pro omezení přístupu uživatele ke službě není důvodem pasivita či názorová odlišnost.
- Uživatel má možnost zůstat v *anonymitě*. Jakákoliv dokumentace obsahující osobní údaje uživatele musí být vedena se souhlasem uživatele a s právem do ní nahlížet. Zařízení získává jen ty údaje uživatele, které jsou stanoveny jako nezbytné pro poskytování odborných a kvalitních služeb.
- Pro užívání služby není podmínkou členství ani jiná forma registrace. Pravidelná docházka do zařízení není podmínkou užívání služby. Uživatelé mohou přicházet a odcházet v rámci otevírací doby zařízení podle svého uvážení. Uživatel není povinen zapojit se do připravených činností.
- Služby sociálního charakteru jsou poskytovány *bezplatně*.
- Provozní doba služby odpovídá potřebám uživatele. Je k dispozici v době, kdy uživatel má podmínky přijít do zařízení (jak z hlediska dne, tak měsíce a roku). Zároveň je provozní doba služby stabilní a nedochází k jejím náhlým výpadkům.
- Službu může využít kdokoliv z cílové skupiny bez omezení, pokud svým chováním a jednáním neomezuje a neohrožuje sám sebe, ostatní uživatele, pracovníky či efektivitu služby.<sup>3</sup>

### **1.1.3. Základní činnosti NZDM**

Služba podle zákona 108/2006Sb. par.62, ods.1 obsahuje tyto základní činnosti preventivního charakteru.

#### ***1. Výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti***

- situační intervence
- doučování
- svépomocné aktivity

---

<sup>3</sup> Pojmosloví NZDM, str.5

- jednoduché instrumentální volnočasové aktivity
- složitější volnočasové aktivity realizované z vlastní vůle uživatele
- akce, které iniciovali sami uživatelé
- výjezdové aktivity, zážitková pedagogika

## **2. Zprostředkování kontaktu se společenskými institucemi**

- komunitě laděné programy – pro komunitu
- svépomocné aktivity
- besedy

## **4. Sociálně terapeutické činnosti**

- preventivně zaměřené programy
- tematické programy
- skupinová práce/práce se skupinou
- práce s blízkými osobami realizovaná pouze se souhlasem uživatele

## **5. Pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí**

- poradenství
- krizová pomoc
- informační servis
- kontakt s institucemi ve prospěch uživatele<sup>4</sup>

### **1.1.4. Cílová skupina NZDM**

Cílovou skupinou NZDM jsou děti a mládež, které:

#### **1. zažívají nepříznivé sociální situace**

Jde o:

- *konfliktní společenské situace* (např. vyhraněný životní styl, příslušnost k subkulturní skupině)
- *obtížné životní události* (např. problémy ve školní docházce, vztahové problémy v rodině)
- *omezující životní podmínky* (např. lokalita, nezaměstnanost)

#### **2. Jsou ve věkových skupinách**

---

<sup>4</sup> Kontaktní práce, str. 351 - 354

- od 6 do 12 let
- od 13 do 18 let
- od 19 do 26 let

3. Žijí nebo se pohybují v konkrétní lokalitě, kterou lze vymezit

- sociálně
- geograficky

4. vztahují se k nim další charakteristiky

- nemohou nebo nechtějí se zapojit do standardních volnočasových aktivit
- vyhýbají se standardním formám institucionalizované pomoci a péče (poradenská centra)
- dávají přednost pasivnímu trávení volného času
- mají vyhraněný životní styl (sprejeři, alkopunks)<sup>5</sup>

## 1.2. NZDM Dixie

Od obecné charakteristiky NZDM se přesuneme k popisu NZDM Dixie, ve kterém se projekt Můza REPuje realizoval.

NZDM Dixie mohou navštěvovat děti ve věku od šesti do dvanácti let z Prahy 11, ze sídliště Jižní Město, které zažívají nepříznivé sociální situace, jsou ohroženi společensky nežádoucími jevy a sociálním vyloučením.

Klub je otevřen čtyři dny v týdnu a nabízí volný vstup všem, bez ohledu na jejich barvu pleti, rasovou příslušnost, náboženské vyznání, pohlaví.

Je otevřen pro všechny, kdo mají volný čas a chtějí ho trávit bezpečně a v příjemném zázemí klubu nebo potřebují s něčím poradit či pomoci. Návštěvníkům klubu se věnují pracovníci, kteří poskytují sociální služby a zajišťují provoz klubu. Běžný provoz klubu je doplněn návaznými pravidelnými i jednorázovými aktivitami.<sup>6</sup>

### 1.2.1. Preventivní činnosti

Z uvedených činností preventivního charakteru dle zákona 108/2006 Sb. se v rámci NZDM Dixie realizovali tyto činnosti: *situční intervence, doučování, volnočasové aktivity,*

---

<sup>5</sup> Pojmosloví NZDM, str.4

<sup>6</sup> Metodika NZDM YMCA Praha o.s. (vnitřní dokumenty)

*výjezdové aktivity, besedy, poradenství, informační servis, kontakt s institucemi tematické programy, skupinová práce, práce s blízkými osobami a preventivně zaměřené programy.*<sup>7</sup>

Z uvedených základních činností preventivního charakteru se níže popsaný projekt *Můza REPuje* řadí do sociálně terapeutických činností a svou charakteristikou odpovídá preventivně zaměřenému programu.

## **2. Projekt Můza REPuje**

### **2.1. O projektu**

Projekt Můza REPuje (dále jen MR) vznikl jako odpověď na v běžných podmínkách obtížně řešitelné problémy s uživateli NZDM Ymkária a NZDM Dixie. Zaznamenali jsme nárůst situací, ve kterých se projevovaly zejména *konflikty ve skupině uživatelů, hrubé slovní i fyzické napadání, šikana, nerespektování hranic druhých*. Děti byly *úzkostné*, měly problémy se *sebevědomím a sebehodnocením*, nedovedly na ničem *společně pracovat*.<sup>8</sup>

Chtěli jsme vytvořit projekt, který dětem a mládeži umožní skrze společné zážitky poznat lépe sebe i ostatní, utvořit si o sobě lepší obraz, který bude nenásilnou formou u dětí rozvíjet komunikační schopnosti, konstruktivně bude uvolňovat negativní energii a přitom bude využívat jejich přirozenou kreativitu.

Protože jsme do projektu MR zahrnuli oba nízkoprahové kluby, uvedu koncept NZDM Dixie i NZDM Ymkária. Ale vzhledem k tomu, že já sama jsem se podílela na vytvoření programu a jeho realizaci pouze v NZDM Dixie, dále se ve svém popisu zaměřím jen na tu část, která probíhala v tomto zařízení.

Zřizovateli obou NZDM je **YMCA Praha o.s.**

Projekt byl financován z nadace Pomozte dětem. Proběhl od listopadu 2008 do října 2009. Na realizaci obou programů se podíleli vždy dva pracovníci. Celkově se do projektu zapojilo sedmdesát sedm uživatelů, průměrný počet na jednom setkání bylo pět až sedm uživatelů.

### **2.2. Program REP (REsocializační Program)**

Program je zaměřen na sociálně znevýhodněnou mládež od třinácti do osmnácti let. Proběhl formou pravidelného setkávání jednou týdně v NZDM Ymkárium. Skupina mládeže, se kterou se pracovalo, čítala asi patnáct členů, ale průběžně se obměňovala.

---

<sup>7</sup> Tamtéž

<sup>8</sup> Porady k přímé práci (vnitřní dokument YMCA Praha o.s.)

Setkání byla různě dlouhá dle začleněných her a technik, minimálně však jeden a půl hodiny. Po programu navazoval otevřený program v klubu, kterého se účastnila ještě další mládež a který trval vždy do osmi hodin. Pracovníci po celou otevírací dobu pracovali s návštěvníky klubu na zvoleném tématu.

Program byl rozdělen do více tematických celků, které probíhaly postupně. Každý celek trval tři měsíce.

**1. „Jak se domluvit“** Téma zaměřené na problémy komunikace. Zahrnuje problémy mládeže s autoritou, v rodině, ve škole, s vrstevníky, podporu tolerance a snášenlivosti.

**2. „Jak se vyhnout riziku“** Téma zahrnuje problematiku zneužívání, kriminality, šikanu a subkultur. Dále bylo zaměřeno proti zneužívání návykových látek - kouření, alkohol, marihuana, tvrdé drogy, dále jak poznat závislost, na podporu zdravých životních a sociálních návyků, kontakt s institucemi v případě problému.

**3. „Jak se nenudit“** Téma zaměřené na motivaci a aktivizaci mládeže k aktivnímu využití volného času. Mládež v rámci tématu zjistila, které volnočasové činnosti by ji zajímaly, jaké jsou volnočasové možnosti v lokalitě Prahy 11 a jak získat brigádu.

**4. „Jak se sebou vydržet“** Téma zaměřeno na obtíže dospívání, zvládnání negativních emočních stavů, předčasná sexuální zkušenost, poruchy příjmu potravy, zdravé životní a sociální návyky, sebeobslužnost, kontakt s institucemi v případě problému.

### 2.3. Program MůzA

(Můz = Muzikoterapie, A= Arteterapie) využívá arteterapeutické a muzikoterapeutické techniky a metody.

Proč jsme vybraly *spojení muzikoterapie a arteterapie*?

V osnovách programu MůzA jsme vycházely z potřeby vytvořit v zařízení program, který by byl svým obsahem blízký nejen dětem, ale i nám. Byl to vlastně takový experiment založený na přirozeném a spontánním tvoření.

Důležité pro nás bylo, že jsme se chtěly vyhnout hodnocení výtvorů dětí. Pokud by byl program zaměřen jen hudebně nebo výtvarně a cílem by bylo něčemu se naučit, podléhal by výsledek hodnocení. Ovšem u arteterapeutických a muzikoterapeutických cvičení není hodnocení výtvoru nebo dovednosti důležité.

Program neměl terapeutické ambice, muzikoterapeutický a arteterapeutický materiál jsme využívaly pouze **podpůrně** pro cíle projektu.

Program je zaměřen na děti v nepříznivé sociální situaci od **devíti do dvanácti let**.

Program probíhal formou pravidelného setkávání jednou týdně v pondělí v NZDM Dixie. Skupina deseti až patnácti dětí nebyla vždy stejná, průběžně se obměňovala. Jádro pěti až sedmi dětí ale zůstávalo poměrně stabilní. Na skupinový program navazoval otevřený program v klubu, na kterém se účastnil větší počet dětí než na skupině.

Každé setkání mělo podobu předem připraveného jeden a půl hodinového bloku her a technik, zaměřených na rozvoj a podporu jednotlivých oblastí.

Struktura setkání: *zahřívací aktivita, hlavní aktivita, reflexe*. Po skončení byl klub otevřen další dvě a půl hodiny a s dětmi jsme formou individuální či skupinové práce zpracovávali zážitky a zkušenosti z programu, s nově příchozími pak opakovali některé techniky.

Program byl rozdělen do *čtyř celků*, z nichž každý byl zaměřen na skupinu dílčích cílů. Celky probíhaly postupně, každý trval tři měsíce.

### **2.3.1. Cíle programu:**

**1. Rozvoj vyjadřovacích a komunikačních dovedností.** Hry zaměřené na rozvoj schopnosti verbální i neverbální komunikace. Při neverbální komunikaci budou děti schopné lépe vyjádřit své emoce prostřednictvím hudebního nástroje nebo výtvarných pomůcek. Při rozvíjení verbální komunikace je dán důraz na závěrečnou reflexi po každém programu, kde se děti naučí verbalizovat své zážitky a pocity z her.

**2. Rozvoj kreativity.** Děti se naučí používat hudební nástroje a výtvarné techniky, pracovat s vlastním tělem a naučit se tak vyjadřovat své pocity tvůrčím způsobem. Budou schopné i mimo program využívat prostředky, které si zde osvojí.

**3. Podpora sebepoznání.** Hry zaměřené na individuální techniky vztahující se k osobnosti dětí. Prostřednictvím těchto technik si děti budou schopny lépe uvědomit své pocity nebo se vžít do pocitů druhých. Podstatnou částí je zde také práce s vlastní negativní energií, děti si budou moct zažít techniky pro její lepší zvládnutí. V rámci her budou schopny děti lépe prožívat samy sebe a zlepšit si tak svůj sebeobraz.

**4. Rozvoj schopnosti spolupracovat.** Zde jsou použity skupinové interakční hry. Děti se naučí komunikovat ve skupině prostřednictvím hudebních nástrojů nebo výtvarných pomůcek. Nacvičí si také dovednost vytvořit společně jedno dílo, hudební nebo výtvarné.

### **Sekundární cíle:**

- rozvoj schopnosti dodržovat pravidla
- rozvoj náhledu na své jednání a jeho případnou rizikovost
- rozvoj motivace a schopností aktivně využívat volný čas

## **2.4. Specifika cílové skupiny projektu MR**

Pro východiska této práce je důležité přiblížit si potíže, se kterými uživatelé do NZDM přicházejí. Jde zejména o níže uvedené oblasti:

- syndrom ADHD
- emoční poruchy
- poruchy chování

### **2.4.1. syndrom ADHD**

ADHD (attention deficit hyperaktivity disorder) je zkratka pro **poruchu aktivační úrovně**, která je často kombinovaná s poruchami pozornosti.

V **hyperaktivitě** jde o nadměrné nutkání k pohybu, aktivitě, která je neúčelná až nesmyslná. Dítě nedokáže puzení k aktivitě ovládat. Vnitřním projevem hyperaktivity je i určité emoční pnutí, mající za důsledek sklon k impulzivním reakcím. Nejnápadnější bývá mezi osmým až desátým rokem. Velkým problémem hyperaktivity je její velká *rušivost*.

V syndromu ADHD se vyskytuje také **impulzivita**, tendence reagovat bez rozmyšlení, náhle, často nepřiměřeně podnětu. Impulzivní a hyperaktivní děti nebývají schopné plánovat a ovládat své chování. Pro jejich rušivé vystupování na ně okolí reaguje negativně.

Hyperaktivní děti mají také sklon k **extrémním citovým reakcím**, ke kolísání z euforie do mrzuté nálady. Mívají nižší toleranci k zátěži, na kterou někdy reagují **agresivně**.

S hyperaktivitou bývají spojeny **poruchy pozornosti**. Typickými projevy jsou: snadná unavitelnost, malá výdrž, nesystematičnost, nepořádnost.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Vágnerová, Vývojová psychologie, str. 83-84



## 2.4.2. Emoční poruchy

V případě dětských neuróz má velký význam *faktor vývoje*. Nadměrně intenzivní, dlouhodobý prožitek strachu a úzkosti (ať už je vyvolán čímkoli) může narušovat celkové prožívání, uvažování i chování dítěte. Úzkost přináší psychické napětí, a proto může být spojena s neklidem. Děti, kteří úzkostí trpí se hůře učí, obecně mají horší výsledky.

Abnormální úzkost je spojena se **sníženou tolerancí k zátěži**. Potíže se stupňují v době, která přináší větší zátěž (rozvod rodičů, stěhování apod.)

Úzkostné děti mají nízké sebehodnocení, jsou nejisté, mají stálé obavy ze selhání. Mívají i další potíže v oblasti spánku, jídla, návyky a tiky, somatickými stesky a bolestmi.<sup>10</sup>

### *Poruchy příjmu potravy, spánku a somatické stesky*

**Poruchy příjmu potravy** mohou mít charakter odmítání jídla nebo naopak zvýšené potřeby jíst. Potrava zpravidla funguje jako náhražka uspokojení v oblasti, kde dítě strádá (sociální ocenění, citové přijetí apod.). Se zvýšeným napětím jsou spojovány i tendence ke zvracení.

Spánek je funkcí, která citlivě reaguje na psychický stav jedince. Když dítě trpí **poruchou spánku**, má obtíže při usínání, trpí přerušovaným spánkem nebo se předčasně probouzí.

U dětí je vazba mezi psychickou a somatickou (tj. tělesnou) složkou velmi silná, proto často úzkostné děti reagují na zátěž **somatickým projevem** (zažívací potíže, kašel, různé bolesti).

### *Neurotické návyky a tiky*

**Neurotické návyky** mají nutkavý charakter. Jsou spojeny s pocity úzkosti a napětí, které by se zvýšily, kdyby dítě činnosti zanechalo. Obvykle jsou tyto návyky zautomatizované a nevědomé. Fungují jako ventil při nadměrném zatížení (dítě si kouše nehty když má být zkoušené apod.).

---

<sup>10</sup> Vágnerová, str. 215

**Tiky** jsou neúčelné pohyby různých částí těla (obličeje, horních končetin), které se opakují se značnou frekvencí. Jsou méně uvědomělé než neurotické návyky, vůlí neovladatelné a nepotlačitelné.<sup>11</sup>

### *Dětský strach a fobie*

Kombinace úzkosti a nadměrného strachu představuje **fobickou úzkostnou poruchu**. Dítě očekává nebezpečí tam, kde nehrozí. Už v předškolním věku dítě ví jak by se mělo chovat. Pokud se tak nechová, pociťuje vinu. Dětské svědomí se vlivem výchovy i dispozic může rozvinout až příliš a pak může i na drobné prohřešky reagovat nepřiměřeně – zesílením úzkosti, trýznivým pocitem viny a vlastní špatnosti.<sup>12</sup>

### *Školní fobie*

Jedna z nejběžnějších dětských fobií je **nadměrný strach ze školy**. Základním příznakem je, že dítě odmítá chodit do školy. Příčinou může být strach opustit domov nebo strach ze školy na základě negativních zkušeností (selhání, neúspěch). První varianta se objevuje spíše na začátku školní docházky, se druhou se setkáme později. Dítě trpícím strachem školní fobií mívá často i somatické potíže (bolesti hlavy, břicha, ranní zvracení apod).

Pro tuto fobii je typické, že se objevuje jen, když má jít dítě do školy.<sup>13</sup>

### *Poruchy komunikace a řeči*

Úzkostné děti mohou trpět i poruchami v **oblasti komunikace**. Emočním napětím může být postižena i řeč.

- Koktavost: je funkční poruchou plynulosti rytmu řeči. Projevuje se křečovitým opakováním slabik či celých slov. Interpretuje se jako specifická reakce na nespécifickou situaci. Tato porucha funguje jako sociální stigma, vyvolává kárání nebo posměch. Děti s poruchou řeči trpí proto pocity méněcennosti.

---

<sup>11</sup> Vágnerová, str. 216

<sup>12</sup> Vágnerová, str. 217

<sup>13</sup> tamtéž

## *Smutky a deprese*

**Smutek** bývá reakcí na ztrátu nějaké významné hodnoty. Pokud je smutek dominující součástí převládající nálady, lze mluvit o depresi.

Pro **depresivní poruchu** je charakteristická:

- nepřiměřeně smutná nálada
- celkový útlum veškeré aktivity – ztráta motivace, zhoršení pozornosti, paměti
- somatické potíže – poruchy spánku, jídla, zvýšená únava apod.

Depresivní nálada není v dětství obvyklá. Pokud se objeví, bývá reakcí na nějakou závažnější ztrátu.<sup>14</sup>

### **2.4.3. Poruchy chování**

V dětském věku lze **poruchy chování** rozdělit na *neagresivní porušování sociálních norem* (lži, útěky a toulání) a *agresivní poruchy chování* (šikana, vandalismus apod.).

O poruchách chování mluvíme až ve **středním školním věku** (9-12 let).

#### *Lhaní*

Ve školním věku je dítě už schopné odlišit, co je pravda a ví, že se lhát nemá. Při hodnocení dětských lží je důležitá frekvence, tj. jak často dítě lže, osoby, kterým dítě lže, situace, v nichž lže, ale hlavně **účel**, který dítě ke lhaní vedl. Závažnější jsou lži, které vedou k poškození jiné osoby nebo na dosažení osobního prospěchu.<sup>15</sup>

#### *Útěky a toulání*

Jde o určitou variantu únikového jednání. Dítě řeší svůj problém únikem z ohrožujícího prostředí. Pokud se to děje, je to signál, že rodina nefunguje jako zdroj jistoty.

#### Formy útěku:

- **reaktivní, impulzivní** – jsou zkratovou reakcí na nezvládnutou situaci doma či ve škole. Jejich smyslem může být potřeba uniknout např. před trestem. Útek je signálem zoufalství nebo varováním.

---

<sup>14</sup> Vágnerová, str. 221

<sup>15</sup> Vágnerová, str. 280

- **Chronické útoky** – bývají plánované a připravované, vyplývají většinou z dlouhodobých problémů. Takové útoky lze nalézt u dětí z nefunkčních rodin
- **Toulání** – jde o dlouhotrvající opuštění domova, většinou navazuje na útoky. Je výrazem nedostatečné citové vazby k lidem a k zázemí, které je natolik nefunkční, že na něm dítěti nezáleží.<sup>16</sup>

### *Krádeže*

O **krádeži** lze mluvit teprve tehdy, když je dítě na takovém stupni rozumové vyspělosti, kdy je schopno pochopit termín vlastnictví a normu chování, která vymezuje vztah k cizím a k vlastním věcem. Důležitý je způsob krádeže. Vágnerová míní, že malé, *příležitostné krádeže* mívají v případě mladších dětí menší význam. Jde o nezvládnutý impuls vlastnit nějakou věc. Zato předem *připravované, plánované krádeže* jsou signálem závažnější poruchy socializace. Jde především o děti ve starším školním věku.<sup>17</sup>

### *Agresivní poruchy chování*

Porušování sociálních norem je u agresivního chování spojeno s násilným **omezováním základních práv ostatních**. Agresivní chování lze většinou interpretovat jako prostředek k uspokojení potřeby (sebeprosazení, získání něčeho žádoucího).

- **Šikana** – lze ji označit za násilné chování jedince nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se bránit. Prvky šikany lze vysledovat již ve *středním školním věku*, kdy se třída mění na strukturovanou skupinu s vlastními normami a rolemi. **Agresor** (ten, co šikanuje) mívá zvýšenou potřebu sebeprosazení nebo je zvyklý řešit vše násilím. Tendence k agresi je spojena s podezíravostí vůči okolí: podezírá ho z toho, co má tendenci dělat sám.

Pohotovost k agresivnímu jednání posiluje *zkušenost z rodiny*. Rodiče dětí, které šikanují bývají k agresivnímu chování tolerantní a sami často používají fyzické tresty.

**Šikanovaná oběť** se obvykle vyznačuje nějakým handicapem. Bývají to děti s nízkým sebevědomím, nejisté, zvyklé se podřizovat. Mohou být fyzicky slabé nebo obézní.

---

<sup>16</sup> Vágnerová, str. 281

<sup>17</sup> Vágnerová, str. 282

Vágnerová soudí, že „nebezpečným dlouhodobým důsledkem šikany je především možnost zafixování zkušenosti jak v případě agresora a jeho oběti, tak v případě ostatních dětí, které šikaně více či méně přihlížely.“<sup>18</sup>

Stanislav Štech, který se zabýval šikanou na školách zajímavým způsobem uvažuje o vlivu společnosti jako takové, která používá „**symbolického násilí**“ a už od dětství vštěpuje lidem normy násilným způsobem (způsob řeči, etické normy, pravidla zdvořilosti atd). Školní socializace omezuje, tlačí, usměrňuje a používá vůči žákům legitimně násilí. Reakce pak na neuspokojenou potřebu prosazení vlastní normy má často podobu nezvádnuté agrese.<sup>19</sup>

### 3. Arteterapie

#### 3.1. Co je arteterapie

Arteterapie je poměrně mladý obor. Výraz *art therapy* použila jako první Margareth Naumburgová ve třicátých letech 20.století v USA. Základním východiskem bylo tvrzení, že „*proces arteterapie je založen na poznání, že nejzákladnější myšlenky a pocity člověka, derivované z nevědomí dosáhnou výrazu lépe v obrazech než ve slovech. Filosofie arteterapie je založena na přesvědčení, že každé individuum, ať už bude či nebude vzdělané v umění, má latentní kapacitu projikovat svůj vnitřní konflikt do vizuálních tvarů.*“<sup>20</sup>

Pojem arteterapie vznikl spojením dvou různojazyčných slov: latinského slova „ars“, což znamená umění, a řeckého slova „thérapéiá“ s významem léčba, léčení. Arteterapie bývá často označována jako hraniční disciplína, protože je blízká výtvarnému světu a zároveň světu psychoterapie.

Jsou známy dva obsahy termínu arteterapie, a to v širším a užším slova smyslu.

Podle **širšího pojetí** tedy znamená arteterapie léčbu uměním souhrnně, za využití různých druhů umění jako je hudba, tanec, výtvarné činnosti, slovesnost, divadlo, mimika a dále přednášky, besedy, kluby. Řadí se sem i tzv. léčba prostředím, například estetické působení léčebny. Někteří autoři považují arteterapii za pomocnou nespecifickou metodu doplňkové léčby. Jiní ji řadí k rehabilitačním metodám, případně k činnostem, které mají zaměstnat. V současné době se pro tuto formu terapie využívá termín „ergoterapie“.

---

<sup>18</sup> cit. Vágnerová, str. 286

<sup>19</sup> Štech, Násilí ve škole, násilí proti škole, násilí školy, str. 318 – 323

<sup>20</sup> cit. Šicková-Fabrice, Základy arteterapie, str. 26

Na základě *užšího pojetí*, jak arteterapii chápe většina autorů, se jedná o druh terapie, kde převládajícími výrazovými prostředky jsou výtvarné aktivity, zahrnující různé techniky grafické, malířské a modelovací. Arteterapie je uznávána jako dílčí nebo dokonce i samostatná a základní psychoterapeutická metoda a tak je také praktikována. Důraz je kladen na záměrné a cílevědomé terapeutovo působení.

*„Arteterapie je léčebný postup, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů.“<sup>21</sup>*

Arteterapie se dělí na receptivní a produktivní. **Receptivní** je vnímání uměleckého díla vybraného arteterapeutem. Tento způsob vyžaduje po divákovi spolupráci, „vcítění“. Vcítění se mění podle vnitřního nastavení diváka, může prožívat smutek, naději i duchovnost. Patří sem návštěva galerií nebo promítání diapozitivů.

**Produktivní** arteterapie znamená použití konkrétních tvůrčích činností (modelování, malování, kresby) u jednotlivce či skupiny.<sup>22</sup>

### 3.2. Výtvarný projev jako prostředek neverbální komunikace

Řeč je nejobvyklejším prostředkem komunikace. Ani pro dospělého ale není někdy snadné vyjádřit své pocity. Dítě je na tom daleko hůř. Na jeho slovníku se podepíše a projeví, z jakého kulturního a sociálního prostředí pochází. Pokud je takové prostředí nepříznivé, je řeč dítěte chudá, protože není zvyklé se slovy zacházet. Ale i dítě s bohatší slovní zásobou mívá problém se přesně vyjádřit. *„Arteterapie jako neverbální technika podněcuje klienta, aby se vyjadřoval jinak než slovy. S těmi je člověk zvyklý zacházet a využívat je jak k předávání, tak k matení a zastírání obsahu“<sup>23</sup>*

Výtvarný projev je proto oblíbeným výrazovým prostředkem, nevyžaduje zvláštní schopnosti ani znalosti než udržet v ruce materiál k tvoření.

Roseline Davido, která se zaměřila na dětskou kresbu ve své knize píše: *„Při kreslení obrázku dítě objevuje svou moc, při psaní svou bezmoc. Potěšení ze psaní a z toho, že se bude dorozumívat s druhými v psané podobě si vychutná až po mnoha letech. Proto dítě pokračuje v kreslení i v období, kdy se učí číst a psát, a kreslení stále patří k jeho oblíbeným činnostem.“<sup>24</sup>*

---

<sup>21</sup> cit. www.arteterapie.cz, 10.4.2010

<sup>22</sup> Šicková-Fabrici, str. 30

<sup>23</sup> cit. www.arteterapie.cz, 10.4.2010

<sup>24</sup> cit. Davido, Kresba jako nástroj poznání dítěte, str.19

### 3.3. Základy diagnostiky dětské kresby

Symbolická řeč obrazů není jednoznačná. Šicková-Fabrici píše ve své knize o vizuální gramotnosti, schopnosti rozumět řeči obrazů, která je pro interpretaci nezbytná. K vizuálním zprávám se stále přistupuje nejčastěji intuitivně. Neexistuje univerzální symbolika a její interpretace bez širšího kontextu a znalosti subjektu neboli jak říká Davido „klíč ke kresbě neexistuje. Existuje jen více interpretací a všechny mohou být pravdivé“.<sup>25</sup>

Například Slavík tvrdí, že výtvarná díla obsahují latentní, na první pohled nepřístupné významy. Podle Hanuse výtvarný projev odhaluje určité traumatizující momenty. To, co v kresbě chybí, bývá pro dotyčného nejzranitelnější. Děti při kleptomanií například vynechávají ruce, resp. dlaně a prsty.<sup>26</sup>

. U dětských uživatelů se ponechává interpretace pouze v diagnostické rovině, případná verbální nadstavba slouží jako reflexe procesu.<sup>27</sup>

V dětské výtvarné tvorbě je třeba si všimnout následujících **znaků**:

- přiměřenost projevu věku dítěte
- téma
- linie (určuje duševní vlastnosti dítěte)
- konfliktové momenty (např. Nadměrné gumování, opravování, zesílení)
- rozložení objektů na ploše
- barva
- pohyb, kompozice
- čas
- kvalita výtvarného projevu<sup>28</sup>

#### 3.3.1. Vývojová stadia dětské kresby

Kresba sleduje vývojová stadia dítěte. U dětí téhož věku lze identifikovat rozdíly v kresbě, například v detailech Cyril Burt popsal následující stadia dětské kresby:

##### 1. Čmáranice, skvrny – věk 2 až 5 let

- nezáměrné, náhodné čmáraní, čistě svalové pohyby ramena

---

<sup>25</sup> cit.Davido, str. 26

<sup>26</sup> Šicková-Fabrici, str. 101

<sup>27</sup> časopis české arteterapeutické asociace, str. 11

<sup>28</sup> Hanus, R., Matejová, Úvod do arteterapeutických technik 115s

- záměrné čmárání – někdy je i dítě pojmenuje, „náhodný realismus“
- napodobované čmárání – pohyby zápěstí, později prstů, snaha napodobit pohyby dospělého
- lokalizované čmárání – snaha o zvýraznění vyznačených částí objektu

**2. Linie** – 4 roky, rozvíjí se zrková kontrola, přibývá detailů, první tvary – kruh, hlavonožci

**3. Popisný symbolismus** – 7 až 8 let, kresby jsou spíše logické než vizuální (dítě kreslí to, co o předmětu ví, a ne jak je vidí)

**4. Vizuální realismus** – 9 až 10 let, od kreslení z paměti ke kreslení podle předlohy, pokus o zachycení perspektivy, stínování, zkratky

**5. Potlačení** – 11 až 14 let, rozčarování, větší důraz na verbální projev, ztráta odvahy

**6. Umělecké oživení** – 15 let<sup>29</sup>

### 3.3.2. Řeč barev

V arteterapii je třeba znát zákonitosti psychologického působení barev, ale i vlastnosti jako je teplo, chlad, světlost a tmavost barev.<sup>30</sup>

K uklidnění a odpočinku se používají pastelové barvy, k aktivizaci jasné barvy. Spojení určitých barev působí harmonicky jiné jsou naopak křiklavé a neladí. Například nepřítomnost barvy v celé kresbě může ukazovat na citovou prázdnotu.

Dítě používá barvy dvěma způsoby. Buď napodobuje přírodu (modré nebe, zelená tráva, žluté slunce) nebo se nechává vést svým nevědomím a to o jeho osobnosti vypovídá nejvíce.<sup>31</sup>

### Význam barev

Červená – je barvou vitality, síly, revoluce. Před šestým rokem ji děti používají běžně. Později ji mají v oblibě děti agresivní, hyperaktivní s nedostatečnou kontrolou emocí. U nemocných dětí nemá červená barva tak sytý odstín.

<sup>29</sup> Šicková-Fabrici, str. 103 – 104, Davido str. 21 – 28

<sup>30</sup> Šicková-Fabrici, str. 116

<sup>31</sup> Davido, str. 36



Modrá – Patří k chladným barvám. Je barvou moře, nebe, ale i konzervatismu a povinnosti, sebezpozorování. Dle diagnostických možností barev je modrá velice významná. Pokud je použita bizarně, na místech, kde je neobvyklá, například modrý strom nebo modrá trestající ruka, upozorňuje na prožitá traumata. V psychoanalytickém kontextu vyjadřuje vztah s matkou.

Používají ji i děti mladší pěti let. Tyto děti se vyznačují tím, že své chování kontrolují více než děti, které používají červenou. Používání modré barvy v šesti letech ukazuje na dobrou adaptaci, modrá nahrazuje hnědou, když dítě už nechce být „miminkem.“ Vylučné používání modré ukazuje na přílišnou sebekontrolu.

Zelená – Použití je srovnatelné s modrou a odráží spíš sociální vztahy. Působí uklidňujícím způsobem podobně jako modrá. Symbolizuje naději a klid. Je to barva lidí se silným sociálním cítěním. Mnoho zelené však může způsobovat depresivní efekty.

Šicková-Fabrici uvádí, že děti týrané a sexuálně zneužívané často používají zelenou barvu v kombinaci s červenou, mnohdy bizarně (červenozelený déšť, červenozelené oči).

Žlutá – Je jednou ze základních barev a barvou teplou. Lidé, kteří používají často žlutou bývají jasní myslitelé. Působí aktivizačně, podporuje duševní kapacitu člověka. Je vhodné ji indikovat zejména dětem s mentálním handicapem.

V psychoanalytickém kontextu je barvou otce. Odpor ke žluté může symbolizovat strach nebo neschopnost vnitřního pohledu do sebe. Někdy ukazuje na velkou závislost dítěte na dospělém.

Hnědá – Je to barva země, pokory, askeze. Je barvou solidních, trpělivých, spolehlivých a silných jedinců. Hnědá barva „uzemňuje“. Mají ji však v oblibě i depresivní lidé.

Psychoanalyticky je hnědá barva stejně jako tmavé nevýrazné barvy považována za regresivní. Někdy může odrážet špatnou rodinnou i sociální adaptovanost dítěte a jeho různé konflikty. Regresivní barvy volí často umíněné děti.

Fialová – Malé děti ji používají zřídka, je příznakem neklidu. Když se vyskytuje společně s modrou, prozrazuje úzkost. Je používána v období obtížné adaptace, někdy v kombinaci se zelenou.

Šedá – Je barvou kompromisu mezi bílou a černou. Společně s černou a hnědou barvou ji používají ve svých malbách děti v dětských domovech, které prožily trauma a depresivní uživatelé.

Černá – Je barvou tajemna, smutku, askeze. Vyskytuje se v jakémkoli věku a prozrazuje určitou míru úzkosti. Někdy svědčí o bohatém vnitřním životě. Symbolika černé je příznačná pro období puberty, kdy značí nepřístupnost ve vyjadřování citů.

Jak uvádí Davido, při interpretaci symboliky barev je nutné přihlížet k mnoha dalším faktorům, jako jsou kulturní vlivy, móda, kombinace barev, jež naznačuje konflikt mezi dvěma tendencemi.

V interpretaci kresby nemá barva absolutní hodnotu, ale všeobecně jasné, teplé barvy svědčí o vyrovnanosti, zatímco tmavé barvy ukazují na tendenci ke smutku, úzkosti, případně na odpor k někomu nebo k něčemu.<sup>32</sup>

### **3.4. Skupinová arteterapie**

V programu MR jsme využívali skupinovou formu arteterapie. Skupinová arteterapie je na rozdíl od individuální obohacena o sdílení problémů s ostatními, navíc snižuje pocity izolace, čehož se využívá u zneužívaných dětí.

Skupinová malování často odhalují velmi mocné procesy skupinové dynamiky a stejně tak zachycují vnímání jednotlivých aktérů.

V případě skupinové interakce si můžeme položit několik otázek podle toho, na co se chceme v které technice zaměřit.

*Například: Kdo přebírá iniciativu? Na čí otázky skupina reaguje a na čí naopak nereaguje? Zůstává někdo odstrčen? Kdo má ve skupině vedoucí postavení nebo kdo je nejaktivnější? Je skupinová práce radostným nebo stresujícím zážitkem?*<sup>33</sup>

Podle Liebmanové skupinová arteterapie klade vysoké nároky na arteterapeuta a má řadu výhod i nevýhod:

#### Výhody:

- sociální učení probíhá rychleji a intenzivněji;
- lidé s totožnými nebo podobnými problémy se mohou podpořit a cítit sounáležitost;

---

<sup>32</sup> Davido, str. 37

<sup>33</sup> Liebmann, Skupinová arteterapie, str. 215 - 216

- zpětné vazby členů skupiny jsou podnětné pro každého jednotlivce ve skupině;
- je vhodnější pro toho, kdo prožívá individuální arteterapii příliš intenzivně;
- je demokratičtější, protože moc i odpovědnost se dělí;
- má ekonomický efekt: za tentýž čas se pomůže více lidem.

#### Nevýhody:

- hůře se dosáhne diskrétnosti než při individuální arteterapii;
- skupinu je těžší organizačně zvládnout;
- vyžaduje větší pohotovost a obratnost terapeuta;
- každému jednotlivci v rámci skupiny se věnuje méně času;
- skupina může dostat „nálepku“ nebo stigma

Dítě si v rámci skupiny, představující určitý model, osvojuje hlubší sebepoznání a to prostřednictvím zpětných vazeb všech jejích členů. V modelových situacích se věnuje nácviku efektivnějších způsobů společenského chování. V praxi je poté aplikuje v běžných životních situacích a vlastních činnostech. „Skupina je mikrosvětlem, z něhož mohou klienti přenést svoje zkušenosti do svého přirozeného prostředí.“<sup>34</sup>

### **3.5. Arteterapie u cílové skupiny projektu MR**

„Arteterapie je úspěšně aplikována i u dětí, u nichž se vyskytují a přetrvávají problémy s chováním, u delikventních dětí i u dětí s emocionálními problémy“<sup>35</sup>

Vojtová upozorňuje na to, že je důležité si uvědomit, že děti s poruchami emocí a chování se ocitají díky svým problémům často v neustálých konfliktech, napětí a stresu. Chování takových dětí má určité charakteristické rysy, mezi které patří například malá stabilita chování a negativní ladění vztahů ke druhým i k sobě samým.<sup>36</sup>

Výtvarná tvorba dovede s takovými pocity zacházet. Konflikty a problémy může frustrované dítě zhmotnit, dát mimo sebe, do nějakého výtvoru.

---

<sup>34</sup> cit.Liebmann, str.33

<sup>35</sup> cit. Šicková-Fabrici, str. 62

<sup>36</sup> Vojtová, Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti, str. 94

## 4. Muzikoterapie

### 4.1. Co je muzikoterapie?

Muzikoterapie jako vědecká disciplína stojí v systému hudebních věd na hranici s hudební psychologií, pedagogikou, sociologií, etnologií, hudební akustikou, hudební teorií, filozofií a estetikou. Na druhé straně, jak později uvidíme, souvisí i s medicínou, psychiatrií a psychologií.<sup>37</sup>

Muzikoterapie je terapeutický přístup z oblasti tzv. *expresivních terapií*. To znamená, že pracuje s výrazovými uměleckými prostředky. Mezi expresivní terapie patří dále arteterapie, dramaterapie, psychodrama, biblioterapie a tanečně-pohybová terapie.

Pojem muzikoterapie má řecko-latinský původ. Řecky *moisika*, latinsky *musica* znamená hudba; řecky *therapeia*, *therapeineio*, latinsky *iatreia* znamená léčit, ošetřovat, vzdělávat, cvičit, starat se, pomáhat<sup>38</sup> Překládá se jako léčení nebo pomoc člověku hudbou. Kromě pojmu muzikoterapie se užívá český překlad „hudební terapie.“

Muzikoterapii lze definovat jako umění, vědecký obor, nebo interpersonální proces. Jako **umění** je muzikoterapie spojená se subjektivitou, individualitou, kreativitou a krásou. Jako **vědecký obor** ji charakterizuje snaha o objektivitu, univerzálnost a pravdivost. A jako **interpersonální proces** je spojena s důvěrností, empatií a komunikací mezi terapeutem a uživatelem během muzikoterapeutického procesu.

Můžeme dále rozlišovat mezi muzikoterapií jako disciplínou a muzikoterapií jako profesí. Muzikoterapie jako **disciplína** představuje organizovaný systém poznatků skládajících se z teorie, praxe a výzkumu. Muzikoterapie jako **profese** označuje skupinu lidí, kteří používají stejný systém poznatků ve svých profesích, jsou to například učitelé, supervizoři, výzkumníci. Jako profese je muzikoterapie spojena s profesními rolemi, tituly a standardy.<sup>39</sup>

### *Hudební zkušenost*

Hudební zkušenost může být **receptivní** a **aktivní**. Při receptivní muzikoterapii jde o především o poslouchání hudby, zvuků, šumů, ale i ticha. Pracuje s představami, s asociacemi a zvukovými obrazy. Využívá také pohyb a tanec.

---

<sup>37</sup> Zeleiová, Muzikoterapie, str. 27

<sup>38</sup> Kantor, Lipský, Weber, Základy muzikoterapie, cit. Str. 21 In Mátejová, Mašura 1992

<sup>39</sup> Kantor, Lipský, Weber, cit. Str. 22, in Bruscia 1998

Aktivní muzikoterapie je zaměřena na hudební tvorbu, jde o hry se zvukem a rytmem, který vyprodukuje sám uživatel. Využívá herní prostor improvizace.(viz.dále)<sup>40</sup>

### ***Definice muzikoterapie***

Jak jsme mohli vidět výše, muzikoterapie má mnoho identit. Proto je snaha o její jednotné vymezení složitá a neexistuje jedna jediná definice, která by postihovala všechny vzájemně protichůdné elementy muzikoterapie. Pro lepší představu si uvedeme několik možností jak muzikoterapii chápali různí lidé, kteří se jí zabývali.

Například Z. Mátejová, která úspěšně pracovala pomocí muzikoterapie s dětmi s poruchami řeči, vnímá muzikoterapii takto: „*Hudba zmírňuje strach a stimuluje ontogeneticky a fylogeneticky nejstarší struktury mozku. Může tak probudit a uvolnit prapůvodní impulsy a tvůrčí instinkty, které vedou k novým a optimálnějším způsobům chování.*“<sup>41</sup>

Chápání muzikoterapie můžeme rozdělit na dvojí: v **užším smyslu** byla dříve muzikoterapie definována jako pomocný prostředek psychoterapie nebo jako psychoterapeutická metoda. V tomto významu ji definuje Walther Simon: „*jako specifickou léčebnou psychoterapeutickou metodu, která – podle psychopatologických zákonitostí – užívá specifického hudebně – komunikativního média receptivního i aktivního, aby docílila terapeutických efektů při léčení neuróz, psychosomatických poruch a neuropsychiatrických onemocnění.*“<sup>42</sup>

V **širším smyslu**, který je ve většině zemích dnes patrný, muzikoterapie integruje zkušenosti s terapeutickým využitím hudby z pohledu různých oborů pomáhajících profesí – speciální pedagogiky, fyzioterapie, neurologie, paliativní péče. Z tohoto pohledu se význam muzikoterapie přesouvá z pouhého „léčení hudbou“ na „pomoc hudbou člověku se zdravotními nebo edukačními problémy.“

Zde se můžeme podívat na to, co k tomu říká Juliette Alvin, průkopnice muzikoterapie v letech 1950 a 1980: „*Bylo by chybou myslet si, že muzikoterapie je připojena ke zvláštním psychologickým a psychoterapeutickým školám. Většina muzikoterapeutů následuje již zavedené směry, ale další vývoj sociální a vývojové psychologie, behaviorální psychologie a dalších oborů přispěl k rozšíření koncepce a uplatnění muzikoterapie.Hudební techniky*

---

<sup>40</sup> Zelejevová, str. 47

<sup>41</sup> cit. Šimanovský, Hry s hudbou a techniky muzikoterapie, str. 15

<sup>42</sup> Kantor, Lipský, Weber, str. 23, cit in Pokorná 1982

*mohou například ovlivňovat stav a chování člověka během učení, hudba dokáže zajistit vzájemné komunikační působení mezi pacientem a jeho okolím, může být také důležitá ve vztahu k vývoji pacientovy nemoci a konečně můžeme hudbu chápat jako sociální fenomén, který sblíží lidi z různých sociálních skupin uvnitř společnosti.“<sup>43</sup>*

## **4.2. Muzikoterapie u dětí**

*„Hudba může měnit náladu, vytvářet vhodné prostředí, bezpečný rámec pro prožívání bolestivých emocí, pomáhá vyjádřit pocity. A navíc bývá dětmi oblíbená.“<sup>44</sup>*

Podle Stejskalové a Kocourkové může mít hudba následující efekty:

- Změna nálady. Správně sestavený program receptivní (poslechové) muzikoterapie může efektivně přispět ke korekci emočního stavu pacienta.
- Vytvoření vhodného prostředí. Správně použitý program zvukoterapií, tj. zvuků přírody (například lesa, moře, deště) s hudbou či bez hudby, může pomoci v léčbě posttraumatických poruch, poruch spánku, v léčbě depresí, neurotických a úzkostných poruch. Možností zvuku bouřky je zase redukování strachu. Muzikoterapie při řízené imaginaci u dětských a adolescentních pacientů může přinést mnohem větší efekt než samotné imaginační techniky (motiv stromu, řeky, chráněné místo a pod.).
- Hudba může vytvořit bezpečný rámec v prožívání bolestivých emocí. Je to nesmírně důležité v práci s týranými dětmi, sexuálně zneužívanými, dětmi po suicidálním pokusu.
- Hudba může pomoci dětskému a adolescentnímu pacientovi vyjádřit svůj pocit - verbálně i neverbálně (kresbou, gestem a pod.), poukázat na aktuální témata v psychoterapii.

. Cílem muzikoterapie u dětí je zlepšení komunikačních schopností, řešení psychomotorických problémů, korekce emočního stavu, uvolnění napětí, práce s agresí, i zlepšení problémů v komunikaci...<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> Kantor, Lipský, Weber, cit, str. 24, in Alvin 1984, str.94

<sup>44</sup> cit. www.muzikoterapie.cz 13.4.2010

<sup>45</sup> www.muzikoterapie.cz 13.4.

Kantor a spol. uvádí, že hudba působí dobře na zlepšení kognitivních funkcí dětí, protože „*strukturuje čas, podporuje vybavování informací, zvyšuje délku i úroveň koncentrace pozornosti a usnadňuje aktivní učení.*“<sup>46</sup>

### 4.3. Techniky muzikoterapie

Metodami muzikoterapie jsou především zpěv, společná hra na hudební nástroje, pohybová terapie. Hodně se zdůrazňuje úloha improvizace, práce se zvukem a rytmem

Hudební improvizace představuje stěžejní techniku práce muzikoterapeuta. Je spontánním vytvářením hudby pomocí hry na tělo, zpěvu a hudebních nástrojů.

Umožňuje prostřednictvím nestrukturované improvizace svobodné vyjádření pocitů uživatele a postupné navazování vztahu k muzikoterapeutovi a ostatním účastníkům navzdory sociálním a komunikačním omezením.<sup>47</sup>

V první fázi se stimulují reakce dětí na instrumentální a vokální podněty. Tyto reakce jsou nejprve ztvárňovány bez použití nástrojů „hrou na tělo“ (viz. Šímanovský). Ve druhé fázi si děti berou libovolné nástroje, na které hrají a zpěvem je doprovází za pomoci vedoucího. V další fázi se děti snaží přiblížit rytmické hře muzikoterapeuta. Posledním krokem je samostatné rytmické hraní dětí a jejich přebírání role muzikoterapeuta.

Zpěv písní – lze použít pro zlepšení artikulace, kontrole dýchání, rytmu řeči a celkově řečového projevu. Při skupinovém zpěvu dochází k navázání kontaktu s ostatními. Při práci s dětmi je dobré využít písně, které jsou věku a stylu dětí blízké.

Poslech hudby – v receptivní muzikoterapii se využívá poslech hudby při relaxaci. Hudba usnadňuje nácvik běžně používaných relaxačních technik.<sup>48</sup> V programu jsme měli několikrát tuto techniku zařazenou, zejména po nějakém více aktivizačním cvičení. Volily jsme dechové či strunné nástroje spíše s hlubším zvukem.

Pohybové aktivity při hudbě – Pohyb úzce souvisí s hudebním projevem. Je jedním z prostředků spontánní a emocionální komunikace. Musíme dbát na rytmus, který udává pevnou strukturu pohybovým aktivitám. Tato technika nám prozradí, jak se které dítě dokáže uvolnit, jak je kreativní a spontánní nebo naopak ztuhlé a napjaté.

---

<sup>46</sup> cit. Kantor, Lipský, Weber, str. 41

<sup>47</sup> Kantor, Lipský, Weber, str. 42

<sup>48</sup> tamtéž

#### 4.4. Eurytmika u cílové skupiny projektu

Eurytmika je specifická hudebně-pohybová metoda, kterou vytvořil pedagog Emile Jaques Dalcrose . Tato metoda je zaměřena na přirozený pohyb, který koresponduje s rytmem hudby. V procesu učení se stávají hlavní dominantou **pohyb a tanec**. Dochází zde k rozvíjení hudebních i nehumebních dovedností. Tělo má roli prostředníka mezi tóny, myšlením a emocemi. Jak již bylo řečeno, vedoucí má rozvíjet osobnost dítěte a podporovat jeho tvůrčí potenciál. K tomu dobře slouží **hudební a pohybová improvizace**.

Při společné hudební zkušenosti dochází k mobilizování emocionálního prožitku, tělesných pohybů a kognitivních procesů. To se odráží v rozvoji a upevnění osobní schopnosti jednat, *reagovat a adaptovat se na hudbu* a následně na *okolní svět*.

Eurytmická cvičení slouží jako nástroj pro nácvik vyjadřování pocitů, právě při práci s dětmi v nepříznivé sociální situaci. Podporují sebeuvědomění, stejně jako uvědomování si tělesných a emocionálních hranic.<sup>49</sup>

#### 4.5. Skupinová muzikoterapie

Každá skupina je modelem společnosti v malém. Proto vždy obsahuje vzorec některého sociálního uspořádání. Může být *demokratická* nebo *totalitní*.

V otevřené skupině každý může svobodně projevit své emoce a postoje nebo je vše podřízeno představám jednoho či několika členů, kteří mají ve skupině moc.

Techniky muzikoterapie budují ve skupině atmosféru otevřenosti. Děti, kteří jsou takovými „diktátory“ ve skupině na tyto hry zpočátku reagují negativně, jejich postavení je ohroženo a ztrácí kontrolu. Čím víc si ostatní děti dovolí se uvolnit, tím je postavení malého „diktátora“ nejistější.<sup>50</sup> Na program jsme několikrát zažily, že se některé děti postavily do opozice s tím, že takové „trapárny dělat nebudou“.

Socioterapeutická funkce hudby spočívá právě v tom, že zvyšuje hladinu empatie a asertivity ve skupině. Koriguje postavení jedinců ve skupině tím, že **posiluje schopnost sebeprosazení** méně průbojných dětí a **usměrňuje** ty, co mají sklon k manipulaci a agresi.<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> Kantor, Lipský, Weber, str. 34

<sup>50</sup> Šimanovský, str. 30-31

<sup>51</sup> tamtéž



## **5. Skupina**

### **5.1. Sestavení skupiny**

Podle Liebmannové je pro sestavení skupiny důležité vyřešení těchto bodů:

- Vedoucí (jeden nebo více)
- Místnost (kde bude program probíhat, zda má všechno, co potřebujeme k programu)
- Čas (jaký čas je vzhledem k cílové skupině a náplni činnosti nejvhodnější)
- Materiály (ujasnit si, jaké materiály chceme používat a zajistit je)
- Členové skupiny (pro koho bude program určen - cílová skupina, pravidla)<sup>52</sup>

#### **5.1.1. Vedení skupiny**

Vést skupinu ve dvou nebo ve více lidech může představovat problém. Důležité je určité **naladění jeden na druhého** a podobná citlivost na situace. Když například do programu vstupovaly ostatní děti, co tam neměly být, jeden pracovník mohl jít ven vyřešit situaci, zatímco druhý pokračoval v programu.

Když se jednoho dítěte během programu něco dotkne tak, že se rozpláče, je dobré, když s ním může jít jeden pracovník do jiné místnosti.

Další přínos spoluvedení je v tom, že jeden pracovník se může **zapojit do programu** a druhý **pozoruje**. Zde je důležité, aby se zapojený pracovník neponořil do své vlastní tvorby natolik, že by zapomněl skupinu vést. Zážitky a pozorování lze po skončení programu konzultovat a společně lépe přicházet na další východiska pro práci.

V problematických situacích druhý vedoucí může fungovat jako podpora.

#### **5.1.2. Místnost – prostor a vybavení**

Níže uvedený popis zahrnuje prostor a vybavení vhodné pro realizaci programu.

Místnost – má být dostatečně velká, musíme počítat s tím, že děti budou běhat a skákat. Měli bychom tedy odstranit všechny překážky, které by mohly ohrozit zdraví dětí.

---

<sup>52</sup> Liebmannová, str. 30-31

Nábytek – Prioritou je především volný prostor, takže nám stačí jen to, co potřebujeme k jednotlivým cvičením. Vhodná je skříň, která je uzamykatelná a kam můžeme rekvizity odkládat.

Co se týká osvětlení a barev, je vhodné světlo nepřímé a barvy neutrální. Křiklavými barvami je ohrožena spontánní tvořivá fantazie.

Samozřejmě nám ke cvičení nesmí chybět přístrojové vybavení, magnetofon, který nahrává vybraná cvičení a CD přehrávač.

*Rekvizity se různí, záleží na typu cvičení. Patří mezi ně například kostýmy, hračky, náčiní, hudební nástroje.*<sup>53</sup>

### 5.1.3. Čas

Časové vymezení programu jsme přizpůsobily školnímu rozvrhu dětí. Před začátkem programu jsme udělaly průzkum v podobě dotazníku, kdy jsme zjišťovaly, které hodiny by děti preferovaly. Podle toho jsme stanovily dobu programu. Tento bod je třeba zajistit s větším časovým předstihem, abychom se stihli zeptat co největšího počtu dětí.

### 5.1.4. Materiály

#### Výtvarný materiál v arteterapii

Nejčastěji se užívá měkká tužka, barevné pastelky, vodové barvy, tempery, olejový pastel, plastelína, hlína, křídly, barevné křídly, různé druhy papíru (čtvrtky, barevné papíry, balící papír), obrázkové časopisy nebo noviny pro různé koláže. Z nástrojů se využívají štětce, špachtle, dřívka, ale pracuje se i prsty. Nezbytné jsou nůžky, lepidlo, klovatina, ale také obyčejná voda.

Děti neměly rády **koláže** a **vystřihování**. Tolik jim to připomínalo školní aktivity na výtvarné výchově, že každý pokus o nový přístup k této technice byl ze strany dětí bojkotován.

Naopak děti vítaly techniky, s nimiž se ve škole nesetkaly, třeba obrázky vysypávané různým materiálem nebo využití vlastního těla jako plátna, kdy si například malovaly navzájem masky na obličej jak kdo vidí toho druhého. Oblíbená byla také hlína.

---

<sup>53</sup> Šimanovský, str. 34-35

## Hudební nástroje v muzikoterapii

Šimanovský ve své knize píše, že dřevěné dechové nástroje (flétna, klarinet) mají pozitivní vliv na nervové struktury. Strunné nástroje ( housle, cello, harfa) zase harmonizují cirkulaci tělních tekutin. A nástroje bicí (bubny, triangly, činely) mají svým rytmem a taktem vliv na zažívací trakt a na končetiny. Bicí nástroje jsou spojovány i s pohybovým vyjádřením vůle, s posilujícím vlivem na odhodlání člověka. Elementární nástroje si lze docela snadno vyrobit.<sup>54</sup>

Můžeme také využít kuchyňské vybavení: struhadlo, poklice nebo vařečky. (viz. *Pokličková kapela*)<sup>55</sup> Z umělohmotných lahví jsme vyrobili „štěrčátka“ tím, že jsme je naplnili rýží či malými kamínky.

### *Hra s Orffovými nástroji*

Elementární nástroje se používali již ve středověku. Tyto nástroje jsou dnes pojmenovány po Carlu Orffovi, velkém humanistovi, pedagogovi a skladateli. Jako pedagog prosazoval Orff spojení hudební výchovy s výchovou pohybovou, hudby s pohybem a akcí

V projektu MR jsme se rozhodly používat kufřík s Orffovými nástroji právě pro jejich jednoduchost. Děti nepotřebují žádné hudební nadání ani znalosti, aby na ně dokázaly zahrát. Kufřík obsahuje: *sadu bubínků, činely, ozvučná dřívka, triangel, škrabky, metalofon, paličky.*

S těmito nástroji se dá provozovat řada her rozvíjejících smysl pro rytmus, intonaci a souhru a slovy Šimanovského se také dá rozvíjet „odvaha projevovat se přede všemi přirozeně a po svém...bez nadměrného ostychu. Umožňují také hráčům vybit nahromaděné napětí, a tak vedou k uvolnění.“<sup>56</sup>

Největší úspěch měly u dětí nástroje, které dělaly nejvíc hluku. Byly to bubny: **djembé, ozvučené tamburíny a triangly.**

### **5.1.5. Členové skupiny**

U tohoto bodu strávíme pravděpodobně nejvíc času..

V projektu MR jsme věk dětí jsme ohraničily tak, aby si jejich vývojové schopnosti a dovednosti byly co nejbližší. Program jsme určily pro **střední školní věk**, který se v literatuře vymezuje různě, ale nejčastěji cca od devátého do dvanáctého roku věku dítěte.

---

<sup>54</sup> Šimanovský str.81

<sup>55</sup> Šimanovský

<sup>56</sup> cit.Šimanovský, tamtéž

Primárně jsme chtěly program zacílit na děti, které se nachází v nepříznivé sociální situaci a mají problémy v oblastech popsaných výše. Nakonec se vytvořila skupina přibližně pěti až sedmi dětí, které chodily více méně pravidelně. Byla to skupina smíšená, čítající děti, které vykazovaly zmíněné potíže, ale také děti bez výrazných obtíží.

Ukázalo se, že tyto „lépe vybavené“ děti mají také své místo na programu. Ačkoli byly v menšině (jednalo se o dvě děti) ukazovaly ostatním dětem, jak lze jednat v určitých situacích jinak, lépe a efektivněji. Na druhou stranu si samy zvykaly na odlišnost druhých dětí a nezvyklé situace spojené s jejich chováním.

Odvrácenou stranou byly občasné konflikty, které pramenily z pocitu nedostatečnosti znevýhodněných dětí vůči těm „chytřejším“ jak je samy označovaly. Byly si už schopné uvědomit své handicap a na tento fakt často reagovaly agresivním chováním.

Skupina byla otevřená, mohli do ní kdykoli v průběhu roku vstupovat noví členové.

### Pravidla programu

Sestavení skupiny zahrnuje i stanovení pravidel. S dětmi jsme si na začátku programu určili pravidla nutná pro vytyčení práv a povinností všech zúčastněných.

Tento postup se osvědčil z jiných programů. Děti mají aktivně účast na procesu tvoření, mají možnost vyjádřit, jak by chtěly, aby se ostatní chovaly nebo nechovaly. Tím se posiluje vztah ke zlatému pravidlu: „Co nechceš, aby ti činili jiní, nečiň ty jim.“ Pravidla jsme dotvořili v průběhu programu, když se ukázalo, že je nutné nějaké další přidat. Po celou dobu programu platila automaticky také klubová pravidla. (nikomu neubližuj, nenič majetek, poslouvej vedoucí, uklízej po sobě<sup>57</sup>)

Zde jsou konečná pravidla, platná po celou dobu realizace projektu.

- Na Můzu chodíme včas. Pokud chceme odejít dřív, upozorníme vedoucí na začátku programu. Na program můžeme přijít nejdéle patnáct minut po začátku.
- Zúčastňujeme se všech aktivit na Můze
- Chováme se k sobě slušně
- Každý má právo říct „Stop“ když mu bude téma nepříjemné
- Svoje díla si navzájem neničíme
- Neskáčeme si do řeči
- Každý má prostor vyjádřit svůj názor
- Výtvary si můžeme vzít domů nebo je nechat v klubu Dixie

---

<sup>57</sup> Metodika NZDM sekce (vnitřní dokument YMCA Praha o.s.)

Při dodržování pravidel jsme uplatňovaly stejný postup jako při dodržování pravidel při běžném provozu na klubu, tzn. uživatele jsme dvakrát varovaly a když neuposlechl a pokračoval v nežádoucí činnosti, byl z programu vyloučen. Samozřejmě jsme zohledňovaly i závažnost situace.

Ze zkušenosti jsme věděly, že jeden „narušitel“ může svým nezvladatelným chováním rozložit celou skupinu a znemožnit pokračování programu. Na druhou stranu tím, že takové dítě vyloučíme, sice ochráníme ostatní, ale dotyčnému nepomůžeme. Když si nedáme pozor, může se snaha o program určený dětem v nepříznivé sociální situaci stát programem pro děti, které vlastně pomoc až tak nepotřebují, ale jsou schopné dobře zvládnout všechny požadavky programu.

## 5.2. Motivace k účasti

Tématem „jak účinně motivovat neorganizované děti k zapojení do strukturovaných programů“ by se mohla zabývat celá samostatná publikace.

Specifická situace strukturovaných programů v NZDM spočívá v tom, že děti jsou zvyklé z nízkoprahového klubu především na volnočasové aktivity. Protože se tyto děti organizovaným činnostem v institucích spíše vyhýbají, to, co je přitahuje na NZDM je právě skutečnost, že mají prostor, kde si mohou svobodně hrát. Ohraničená aktivita s vlastními pravidly jim možná až příliš připomíná školní řád nebo řád domácích.

Takže aby tyto děti docházely na program (nejlépe pravidelně), který jsme pro ně vymyslely a ještě se dobrovolně zapojovaly, vyžaduje práci s citlivým materiálem *motivace*.

Na začátku jsme narazily na problémy:

- „Vysokoprahovosti“, tzn. program měl určitá omezení. Byl limitován věkem a vlastními pravidly. Takže jsme musely ošetřit situaci kolem ostatních dětí, které se programu účastnit nemohly. Byly to menší děti a hravější, nechápaly, proč tam nemohou být také.

- Strukturovanosti – jak již bylo řečeno, program měl určitou formu. Cílové skupině dětí, pro které byl určen se nelíbilo, že si nemohou dělat co chtějí jako za běžného provozu klubu. Nechtělo se jim podřídit se struktuře programu.

- Cílová skupina – děti, které jsme do programu chtěly zapojit byly ve věku, kdy po ně skupina začala hrát podstatnou roli. Vztahy ve skupině se začaly hierarchizovat, začalo být patrné, kdo je „vůdce“. A když tento vůdce řekl: „to je blbost, to dělat nebudeme“, ostatní ho zpravidla poslechli.

Motivaci dětí k účasti na programu jsme podcenily a výsledkem bylo, že jsme první dvě setkání seděly na programu s dvěma devítiletými dívkami. Nebyl problém mít na programu poslušné a hodné holčičky, ale otázka byla, jak dostat na program děti, pro které byl program primárně určen (vysvětlovat jim jak tento program bude mít pozitivní dopad na jejich životní situaci je vzhledem k věku dětí nesmysl).

Na tuto situaci jsme nebyly s kolegyní připravené, a to byla chyba. Vždy je třeba zvážit podstatné situace, které mohou nastat. Měly jsme připravené hry pro více dětí. Byla tedy nutná improvizace.

Ostatní děti měly k programu vyloženě odpor. Když odcházely a viděly, že jsme tam zůstaly jen čtyři, zkoušely, jestli program bude probíhat i za takto malého počtu. Když viděly, že ano, odešly.

Po poradě jsme zkusily následující strategii.

- pohnout skupinou přes jejich „vůdce“: Daly jsme klíčové osobě privilegium, že může vést aktivitu, výtvarnou nebo hudební, kterou si sám vymyslí. „Vůdce“ měl pocit, že tímto návrhem nabyl na důležitosti, takže to přijal.

Třetí setkání probíhalo se skupinkou sedmi dětí. Představily jsme dětem program a uvedly, o čem je, co se bude dít a co máme pro ně připravené. Děti dávaly okatě najevo, že jsou tam jen „na zkoušku“ a že mohou kdykoli odejít. „Kápo“ skupiny vzal nejprve buben a začal do něj vši silou bušit. Ostatní si vzali nástroje a také hráli co nejvíc to šlo. Chvíli jsme jen pozorovaly, co se bude dít. Když už děti unavil řev a rachot, odložily nástroje a zvědavě se na nás dívaly, co bude.

Připomněla jsem „kápovi“, že má vést hru, kterou si sám vymyslí. Tvářil se najednou rozpačitě a chtěl, abychom mu poradily. Doporučily jsme mu hru z knihy, která se jmenovala *Hledání plyšáka*:<sup>58</sup>

Děti si rozeberou hudební nástroje, jeden hráč jde za dveře. Ostatní někam schovají libovolný předmět (v našem případě plyšáka) a hlasem vyzvou hráče za dveřmi, aby vstoupil. Hráč má hledat plyšáka a indicií mu má být síla zvuku, kterou vytvoří na nástroje ostatní hráči. Jak se hledač k předmětu přibližuje, zvuk sílí. Je to nenáročná, soutěživá hra. Děti si vymyslely, že budeme měřit na čas, kdo to zvládne nejrychleji. Jak se děti rozehrály, program je bavil a byly otevřenější i k našemu vedení činností. Používaly jsme motivační věty typu: „Bavila vás tahle hra? Ta další je také soutěžní...“ „V tomto cvičení si můžete pořádně zakřičet!“

---

<sup>58</sup> viz. Šimanovský

Tímto krokem se odstartovala účast na programu. Chtěly jsme také, aby děti na program docházely co nejčastěji, proto jsme ještě vytvořili několik motivačních prvků, které se osvědčily:

- „**zahraj si na vedoucího**“ na každém programu může jeden účastník vymyslet a vést jednu krátkou hru

- Na závěr každého programu jsme v diskuzi zjišťovaly, **co děti bavilo a co ne**. Vířaly jsme jejich připomínky, výtky i nápady a podle toho jsme se orientovaly v sestavování programu. Tak jsme se chtěly vyhnout nepříjemným situacím, kdy bychom dětem nutily hry, které by je vůbec nebavily a tak se celý účel programu minul účinkem. Dětem se líbilo, že nás zajímá jejich názor.

- Dětem jsme za účast dávaly **razítka** – za každou účast jedno, ty se pak na závěr každého měsíce sečetly a první tři výherci dostaly nějakou cenu. Ze zkušenosti jsme věděly, že odměna byla pro děti velká motivace.

Při veškerých hrách bylo také velmi důležité děti **chválit**, podávat pozitivní zpětnou vazbu, všimnout si jak se kdo zapojuje a oceňovat ho.<sup>59</sup>

## 6. Areterapeutické a muzikoterapeutické prvky v projektu

### 6.1. Arteterapie a muzikoterapie jako korektivní zkušenost

*„Korektivní zkušenost lze vyjádřit jako neočekávaný prvek v řetězci stereotypně předjímaných událostí v reakci na vlastní chování.“<sup>60</sup>*

Někdy se dítě rozpakuje něco namalovat nebo zahrát, často argumentuje tím, že to neumí. Příčina může být trauma ze školy, kde jsou děti nezdědka hodnoceni podle kvality výrobku, zpěvu nebo dovednosti umět zahrát podle not. Dítě takový výkonnostní přístup k oblastem jeho osobnosti, které by měly být rozvíjeny naprosto přirozeně, pochopitelně stresuje.

Programu se účastnily děti, které byly zvyklé chovat se spíš destruktivně. Vytvořit cíleně a dobrovolně nějaké dílo na zadané téma společně s ostatními byla pro ně nová zkušenost. Jana Vatrálová věnující se arteterapii s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí to charakterizovala takto: *“Pre deti tento proces predstavuje novú zkušenost – posun od deštruktivity k tvoreniu.”<sup>61</sup>*

---

<sup>59</sup> Z deníku pracovníka

<sup>60</sup> časopis české arteterapeutické asociace, str. 10

<sup>61</sup> ččaa.str.33

Ve všech expresivních terapiích jde především o svobodný přístup k člověku, ve kterém je důležitá radost z tvoření.

## 6.2. Struktura programu

### Zahřívací aktivita

Na zahájení programu je důležité navodit uvolněnou atmosféru. Se všemi se přivítáme, můžeme si krátce říct, co je nového. Pokud vidíme nové tváře, přivítáme se s nimi a uvedeme je do programu. Zopakujeme si pravidla, přitom můžeme využít pravidelnějších návštěvníků programu, kteří mohou novým účastníkům něco o programu říct. Tím i kontrolujeme jak děti program chápou.

Na úvod jsme postupně s dětmi začaly provádět krátké cvičení zvané *náladoměr*. Je to užitečná pomůcka pro zjišťování nálady ve skupině.<sup>62</sup>

*Ve stoje si každý před sebou představí tyč se stupnicí od nuly do deseti. Nula je u země a znamená tu nejhorší náladu. Desítka je až nahoře kam kdo dosáhne a znamená tu nejlepší náladu. Všichni pak, včetně pracovníků, zavřou oči a najdou si palcem natažené ruky ve vzduchu na pomyslné stupnici svůj bod – stupeň, kde se teď momentálně naše nálada nachází. Když se palec ustálí, otevřeme oči a všichni se podíváme, jak to vypadá s náladou v celé skupině.*<sup>63</sup>

Zahřívací činnost zahrnuje krátká, uvolňovací cvičení nebo dynamické hry, spontánní pohybové aktivity, které mají za cíl nenásilně **uvolnit** a **aktivizovat** hráče fyzicky i psychicky – jejich prožívání, emotivitu a myšlení. Můžeme využít různé typy honiček, přebíhané nebo hry s rytmem. Pokud jde o výtvarné „zahříváčky“, pak můžeme například posílat v kruhu papírek, na který každý rychle obrázkem zaznamená na co právě myslí.<sup>64</sup>

### Hlavní činnost

Na tuto část je třeba vyhradit si nejvíc času, protože je **stěžejní**. Téma je potřeba srozumitelně vysvětlit. Může se stát, že si ze začátku nebudou některé děti vědět rady. Můžeme opět zapojit ty děti, které vědí o co jde, aby se pokusily to svými slovy ostatním vysvětlit. Pokud jde o výtvarnou techniku, může mít někdo problémy začít.

Jean Cambellová ve své knize radí, co dělat, když tato situace nastane. „*Může to být*

---

<sup>62</sup> Šimanovský, str.25

<sup>63</sup> tamtéž

<sup>64</sup> Liebmann, str. 39



*strašný pocit dívat se na prázdný arch papíru, zatímco všichni kolem si s námětem vědí rady. Tady je nutná pomoc terapeuta či vedoucího, snad nějakým jemným dotazováním, které pomůže dotyčnému vyjádřit pocit s daným tématem spojený.*<sup>65</sup> V případě dětí jsme se nejednou setkali s rozpaky a typickým: „já nevím, co mám nakreslit, mě nic nenapadá.“ Je dobré za dítětem přijít a povzbudit ho. Pomoci mu začít třeba tím, že společně vybereme barvu. Nebo se zavřenýma očima může dotyčný sáhnout po nějaké pastelce nebo po jiné pomůcce.

Každý ve skupině má své vlastní tempo. Na programu jsme dávali dětem určitá časová ohraničení, ale většinou hlavní činnost probíhala dvacet až třicet minut.

Nežřídko se stávalo, že neklidnější účastníci něco „načmárali“, aby už měli rychle hotovo. Potom zpravidla rušili ostatní. Takže pokud jsme je nepřesvědčili, že je obrázek nebo výrobek potřeba ještě dodělat, dávaly jsme těmto dětem ještě nějaký menší obrázek nebo výrobek ke zhotovení. Těm pomalejším jsme pravidelně připomínaly, kolik jim ještě zbývá času.

Jako vedoucí se jedna z nás buď zapojila do programu a druhá sledovala dění nebo jsme obě sledovaly děti při práci a všímaly si, do čeho vkládají největší úsilí, čemu věnují při práci pozornost, co jim dělá problémy atd.

Je dobré myslet i na načasování takové praktické věci jako je **úklid**. Zkušenost z programu nás naučila uklidit hned po dokončení hlavní činnosti. Když jsme to opomenuly, byly všude po klubu rozházené hudební nástroje a po programu se děti rozptýlily tak, že jsme je těžko k úklidu naháněly. Nebo byly všechny stoly obložené výtvarnými potřebami a často taky podlaha a židle zašpiněné od barev.

### Diskuze a zpětná vazba

V této části programu diskutujeme o předešlých aktivitách, většinou se největší díl času zaměřuje na reflexi hlavní činnosti. Účastníci mohou mluvit nebo nemusí, ale každému by měl být poskytnutý stejný prostor, ohraničený určitým časem.

Tato část je velice důležitá. Přesto bylo někdy vzhledem k povaze cílové skupiny problém udržet pozornost. Proto byla někdy reflexe kratší, někdy delší, podle rozpoložení dětí. V ní jsme se věnovali zejména **verbalizaci** pocitů z často neverbálně zaměřených her.

Dětem zpočátku nešlo svoje pocity dobře pojmenovat, tak jsme vymyslely pomůcku. Na **kartičky** jsme napsaly základní lidské pocity: *strach, radost, zlost, smutek, nuda* apod.

---

<sup>65</sup> cit. Liebmann, str. 44

Děti si vybraly kartičku, případně víc kartiček a daly je před sebe, aby je mohli vidět i ostatní. Potom jsme o pocitech hovořili. Co mi udělalo radost? Co se mi nejvíc na programu líbilo a proč? Co se mi naopak vůbec nelíbilo a proč? Ptaly jsme se dětí také na to, co se jim líbí na výtvorech ostatních, protože se někdo může také „*identifikovat s prací někoho jiného, výtvor druhého člověka za něj může promlouvat.*“<sup>66</sup> jak píše ve své knize Jean Cambellová. Bavili jsme se o barvách, které kdo použil a o technikách, v případě arteterapeutického cvičení, v případě muzikoterapeutického o tom, který nástroj se komu nejvíc líbí a proč.

Tímto způsobem jsme se dozvěděly za prvé o tom, jakým způsobem jít v programu dál, na které hry se zaměřit a které vynechat a za druhé se často na programu některé děti tak uvolnily, že začaly mluvit o svých problémech, co mají doma, ve škole nebo s kamarády. Nezřídka se i ostatní děti se zapojily a radily dotyčnému, co by mohl udělat, aby to bylo lepší a jaké mají ony samy zkušenosti.

Ty chvíle pro nás byly cenné, na jejich základě jsme pak mohly přistupovat k dětem s ohledem na jejich životní situace.

### 6.3. Výběr her

Hry jsme sestavovaly tak, aby jejich zaměření odpovídalo cílům projektu. Orientovaly jsme se podle doporučeného věku dětí v knihách nebo podle znalosti schopností skupiny dětí navštěvujících program. Literatura, ze které jsme hry čerpaly: *Šimanovský - Hry s hudbou a techniky muzikoterapie + Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu, Liebmannová - Skupinová arteterapie a Cambellová Techniky arteterapie.*

Důležitá byla z naší strany **flexibilita**, protože se někdy ukázalo v průběhu hry, že děti hra nebaví, že je na ně moc obtížná nebo naopak, že ji považují za příliš dětskou.

Při sestavení programu jsme také zohlednily kolik **času** máme na každé cvičení. Je dobré si alespoň přibližně rozvrhnout činnosti, systém slouží jako opěrný bod.

Zde byla opět důležitá flexibilita. Když děti cvičení nebavilo, někdy stačilo jen trochu pozměnit formu a mohlo se pokračovat. Nebo když děti nějaká hra naopak zaujala, nelimitovaly jsme je časem, ale nechaly jsme děti si cvičení zažít a zvnitřnit.

---

<sup>66</sup> cit. Cambellová, Techniky arteterapie, str. 37

### 6.3.1. Muzikoterapeutická cvičení

#### 1. rozvoj schopnosti rozumět sám sobě

Název techniky: Natřásání se

Popis průběhu:

Před tímto cvičením je důležité odstranit z místnosti všechny předměty, do kterých by mohly děti narazit nebo na ně šlápnout. Měli bychom každému z dětí zajistit dostatečný prostor na svobodné vyjádření v pohybu.

Při vhodné hudbě (například svěží klavírní koncert) si nejprve v sedě uvolníme celé tělo. Potom vstaneme a zlehka se v rytmu hudby začneme natřásat. Přitom si představíme, že zdola ze země prochází naším tělem energie a že pomalu stoupá, proudí naším tělem vzhůru jako míza stromem. Pohybujeme se libovolně různými směry, s otevřenýma nebo se zavřenýma očima. Natřásáme se jak se nám chce, úplně svobodně. Asi po deseti minutách si leheme na zem, volně dýcháme a zůstaneme tak chvíli ležet v klidu.<sup>67</sup> Tuto fázi nezanedbáme, když děti zůstanou ležet déle, necháme je odpočinout.

Děti se natřásáním tak unavily, že při závěrečné fázi, kdy jsme leželi na zemi a odpočívali, některé usnuly.

Při závěrečné reflexi se ptáme dětí jak se u techniky cítily. Mladší děti odpovídaly, že se „vyblbli“ a že si **odpočinuly**. Starším dětem se zdála technika „málo zajímavá“, některé vyloženě **nudila**.

Využití:

Toto cvičení je relaxace za pohybu, zaměřeno na *soustředění a uvědomování si vlastních pocitů*. Podporuje pozitivní vnímání vlastního těla, ale také *odvedení přebytečné energie z těla* soustavným natřásáním se. Cvičení je vhodné pro děti od sedmi let, doporučená doba je patnáct minut.

Při této technice můžeme vidět, kterým dětem nedělá problém se spontánně pohybovat a které naopak mají s uvolněním problém. Dítě má například problémy doma, je stažené do sebe a nemůže se uvolnit.

---

<sup>67</sup> Šimanovský, str. 57

Techniku jsme použili několikrát také mimo projekt MůzA REPuje, když děti dělaly v klubu příliš velký hluk a schylovalo se ke rvačkám.

*Překážky:*

Při každé technice musíme brát v úvahu věk dětí a jejich schopnosti a přizpůsobit tomu svou řeč. Při vysvětlování techniky děti nereagovaly na slova jako „energie“ a „míza“. Když jsme jim ale řekly, ať si představí, že je to síla jakou potřebují k tomu, aby něco třeba uzvedli a že ta proudí jejich tělem jako potok, už si to dokázaly představit.

Tuto techniku je dobré dělat se zavřenýma očima, když se na sebe děti dívají, vzájemně se sobě smějí a stydí se. Když se vedoucí k technice přidají, pomáhá to rozptýlit stud. Je možné, že s touto technikou mohou mít problém děti, které se neumí spontánně vyjadřovat. Starším dětem pak může technika připadat nudná a směšná a nebudou ji možná chtít ani dělat, aby „nešaškovaly“.

## **2. rozvoj vyjadřovacích a komunikačních schopností**

*Název techniky:* Dialogy nástrojů

*Popis průběhu:*

Každé dítě si vybere nástroj, který se mu líbí, a vytvoří se dvojice. V nich spolu vedou hráči rozhovory beze slov, jenom zvukem nástrojů. Povídají si, přitakávají, dohadují se, nezřídka se i přou. Využívají přitom všech dynamických a zvukových možností svých nástrojů. Hrajeme dialogy se zadáním (například typové charakteristiky) nebo bez něj. Role si přitom hráči ve dvojici vymění.

a) Dialogy se zadáním (na konci knihy „Hry s hudbou a techniky muzikoterapie“ si můžeme vybrat ze seznamu emočních stavů)

- A je velký a povýšený, B je malý, rozpačitý a nervózní.
- A je smutný, B se ho snaží potěšit a povzbudit.
- A je zbrklý, má trému, B se ho pokouší uklidnit
- A se nudí, B se ho pokouší zabavit atd.

b) Dialogy bez zadání:

- Do rozmluvy nástrojů promítají hráči spontánně své okamžité impulsy a emoce.<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> Šimanovský, str. 83

My jsme nejprve nechaly děti, ať se projeví v emocích, které jsou jim vlastní. Tak jsme měly možnost vidět, jakou emoci považuje které dítě za vlastní. Hodně dětí do nástrojů divoce bušilo jako by je chtěly rozbít. Pouze tři děti hrály nenápadně, jedna dívka velice soustředěně a staženě do sebe vyťukávala pomalý rytmus. Subtilní chlapec chvíli zkoušel hrát svůj rytmus, potom pozoroval ostatní a pak se snažil přizpůsobit převládané divokosti.

Když si děti osahaly nástroje a dostatečně se vyjádřily, rozdaly jsme jim papírky se zadáním emocí. Ve skupině jsme měli jednoho hodně impulzivního chlapce, se špatným sebeovládáním. Za nástroj si vybral ozvučenou tamburínu. Na papírku měl zadání: *hraj klidně*. Dal najevo, že se mu to vůbec nelíbí a že to hrát nebude. Vyzvali jsme ho, ať to alespoň zkusí. Nejprve se mu to nedařilo, rytmus mu ujížděl do zběsilého bušení. Překvapivě to ale zkoušel dál. Nakonec se mu podařilo alespoň přiblížit ke klidnějšímu tempu. Byl z té snahy celý zpocený a udýchaný. Jeho trpělivost jsme patřičně ocenily, muselo mu dát velkou práci ovládnout svou chuť hrát úplně opačně než měl.

Ve druhé fázi měly děti ve dvojicích předvést dialog nástrojů. Opět jsme rozdaly papírky se zadáním typu: *A se zlobí, B se brání*. Tato část dělala dětem velké problémy. Byly bezradné a nevěděly jak mají na druhého reagovat. V důsledku toho jsme hru předčasně ukončily.

Při závěrečné reflexi se děti rozpovídaly o tom, jak pro ně bylo těžké nemluvit. Ještě těžší prý bylo vyjádřit pocit, který zrovna nemají, navíc hraním na nástroj.

#### *Využití:*

Technika Dialogy nástrojů je zaměřena na **schopnost neverbální komunikace, empatie a sebeprosazení**. Děti zvyklé stále mluvit si vyzkouší jaké to je vyjadřovat se jen pomocí nástrojů. Kdyby neměli dar řeči a chtěli druhému sdělit svůj pocit co nejlépe tak, aby to poznal.

Děti si také mohou vyzkoušet pocity, které někdo zažívá častěji než druzí a tak se mu mohou přiblížit.

Dětem je třeba ukázat nejprve jak takový dialog vypadá. Výhodou je, když program vedou dva lektoři, mohou demonstrovat techniku přímo na sobě.

Pokud budeme pracovat se zadáním, což je v tomto věku dětí lepší, emoce bychom měli vybírat jen takové, které děti znají. V knize, ze které vycházíme je opravdu velký výběr,

my jsme zvolily například: *bojácně, děsivě, drsně, klidně, smutně, rozzlobeně, radostně, unaveně, znuděně*. Nebo *A je naštvaný, B se ho pokouší usmířit*.

Pokud se v klubu objevuje riziko šikany, tuto techniku bychom mohli chápat i jako preventivní. Podle rolí, které v tomto problému děti mají, vybereme agresora, který si zkusí zahrát bázlivě a utlačovaný rozzlobeně. Zejména utlačovanému to dá prostor vyjádřit své pocity v bezpečném prostoru a může mu to pomoci v sebeprosazení. Při reflexi mohou své pocity děti vyjádřit i verbálně.

Hra je určena dětem od sedmi let a přibližná doba trvání je čtyřicet pět minut.

*Překážky:*

Hned zpočátku vznikl problém s vybíráním nástrojů a s utvořením dvojic. To jsme ošetřily tím, že jsme děti ujistily, že si nástroje vymění a budou si moci zkusit všechny. Utvoření dvojic je ale problém naprosto ve všech hrách. Pokud necháme děti, aby si vybraly, s kým chtějí být, vždy se do toho promítnou aktuální vztahy a vždy je někdo, s kým nikdo nechce být.

V začátcích projektu se nám stávalo, že jsme strávily spoustu času jen dohadováním, kdo s kým bude. Takové dohadování je obvykle jen ztráta času. Takže nám zbývá buď, že my sami se zbylými jedinci utvoříme dvojice nebo že děti rozdělíme pomocí pomůcek: papírků se jmény nebo čísly.

Pro děti je také těžké nemluvit, musíme počítat s častým usměrňováním a vracením dětí zpět k tématu hry. Můžeme jim udělat ke hře legendu, že všichni oněměli a nemohou proto sdělit pocity verbálně. Kdo při hře promluví, musí ji opustit.

V této hře jde o empatii, schopnost jeden na druhého neverbálně reagovat. K tomu je potřeba určitá dávka **trpělivosti**. Dětem se zdála být hra moc těžká, takže je brzy přestala bavit.

### **3. rozvoj kreativity**

*Název techniky:* Chůze různých typů

*Popis průběhu:*

Varianta I.

Připravíme si libovolnou hudbu, nejlépe směs různých skladeb, rychlých i pomalých, které pouštíme podle potřeby. Na hudbu chodíme prostorem a předvádíme různé typy chůze: *zdravý sportovec, unavený žebrák, žena s nákupem, batole...* Můžeme dát dětem nejprve papírky s popisem chůze, ale později je můžeme nechat, aby si samy nějaké typy chůze vymyslely a ostatní hádají, co předvádějí.<sup>69</sup>

Když jsme se s kolegyní ujistily, že děti technice rozumí, nechaly jsme jim prostor pro vlastní fantazii. Mohly si i vybrat hudbu, přílehou k jejich chůzi.

Děti se u cvičení hodně nasmály, u některých se projevila komediálnost a velká fantazie, což motivovalo i ostatní děti vymýšlet a předhánět se v originálních typech chůze. Tak vznikl třeba: *raněný voják, náměsíčná babička, robot bez ruky* a další.

#### Varianta II.

Několikrát jsme také nechaly děti samotné, aby něco vymyslely pro ostatní. Zde jsme využily motivaci prostřednictvím soutěže a odměny. Daly jsme dětem deset minut, aby si pro ostatní nějaké hudební cvičení ve dvojicích připravily a potom jsme hlasovali pro nejlépe vymyšlenou aktivitu. Vítězná hra se zahrála a jeho tvůrci dostali sladkou odměnu.

Někdy děti použily prvky z technik, které jsme už prováděly.

Při reflexi se dětí ptáme jak se cítily v roli své postavy. Děti odpovídají, že se jim technika líbila, protože se „vyblbli“. Dvanáctiletý Tomáš se cítil dobře, protože předváděl raněného vojáka, kterého si vybral, protože má vojáky rád.<sup>70</sup>

#### Využití:

Tato technika je zaměřená na **rozvoj spontánní pohybové tvořivosti**. Můžeme pozorovat, u koho se projeví přirozené sklony k tvořivosti, hravosti a komediálnosti. A kdo se naopak stydí a bojí se kritiky ostatních. Takové dítě pak podpoříme vlastní pomocí, ale využijeme také skupinu k jeho zapojení se do hry.

Techniku používáme i pro celkové uvolnění dětí, protože náplň je hravá a tvořivá, nakonec atmosféra spontánnosti strhla i děti, které stály stranou.

Děti si při této technice také mohou na chvíli vžít do postavy, kterou předvádějí, což podporuje rozvoj **empatie**. Doporučený věk pro toto cvičení je od sedmi let a jeho délka je asi dvacet minut.

---

<sup>69</sup> Šimanovský, str. 96

<sup>70</sup> Klubový deník (vnitřní dokument YMCA Praha o.s.)

### *Překážky:*

Děti, které nejsou zvyklé spontánně tvořit nebo mají strach z kritiky, se v tomto cvičení nemusí cítit dobře. Jedna desetiletá dívka se hodně styděla něco předvádět, měla obavy z toho, že nebude vypadat dobře a že se jí všichni budou smát. Zároveň se ale chtěla taky zapojit. Pomohla jsem jí vymyslet typ chůze, ve kterém jí bylo dobře: *dáma na podpatcích*. Potom jsem s ní cvičení předváděla a ostatní hádaly.

Ačkoli měla tato dívka zpočátku ze hry strach, nakonec měla velkou radost z toho, že to zvládla a hru si užila.

## **4. rozvoj dovednosti spolupracovat**

*Název techniky:* Hra ruky

*Popis průběhu:*

Technika vychází z hry indiánských kmenů. Děti se rozdělí na dvě družstva, posadí naproti sobě a každé má na počátku hry dvacet hůlek či kamínků nebo jiných předmětů. Třetí družstvo vytváří rytmickou hudbu bubny, tamburínami, klepáním dřevy o sebe apod. V jejím rytmu si druhá skupina mezi sebou podává dřevěnou kuličku. Někdo ji podá, někdo to jenom naznačí.

Naproti sedící řada hráčů, první skupina, pozorně sleduje jejich pohyby. Když má někdo ze skupiny dojem, že ví, kde kulička je, tleskne a křikne: *dost!* Hudba i podávání se hned zastaví a ten, na koho hádající ukáže, musí otevřít obě dlaně. Když kuličku má, získává hledající pro svou skupinu bod, tedy jednu z hůlek družstva naproti. Když neuhádl, musí jednu hůlku dát druhé skupině. Potom kulička začne putovat v ruku prvního družstva a hádá druhé družstvo.

*Varianta* Hrají pouze dvě skupiny. Jedna bubnuje a současně sleduje druhou, která se před ní pohybuje v rytmu a podává si kuličku. Hra v obou případech končí, když jedna ze skupin získá všechny hůlky protihráčů. Lze hrát i ve stoje.<sup>71</sup>

*Využití:*

Technika je zaměřena na rytmický **pohyb** a **spolupráci**. Do hry jsou zapojeny aktivně všechny děti na programu, mohou si vybrat, jestli chtějí hrát na nástroje či přímo soutěžit

---

<sup>71</sup> Šimanovský, str. 61



nebo se prostřídat. Je to velice dynamická hra, svým soutěžním duchem odpovídá potřebám věku dětí, takže jsme ji zařazovaly často i do volného času v klubu.

Svým charakterem toto cvičení posiluje smysl pro spolupráci a úsilí společně dosáhnout vítězství.

Technika je vhodná od deseti let, ale vzhledem k jednoduchosti jejích pravidel jsme si ji dovolily zařadit do programu. Doba trvání je zhruba třicet minut, ale je lepší počítat s větším množstvím času.

Děti chválily to, že hra byla „akční“, líbila se jim soutěživost, že mohly být tak blízko u sebe a „mačkat se na sebe“.

#### *Překážky:*

Jako v každé technice zaměřené na skupinovou práci je riziko konfliktů mezi dětmi. Když jde navíc ve hře o vítěze, tím spíš se projeví role ve skupině, „vůdce“ a možní outsideři. V průběhu hry se tak jeden chlapec, kterého ostatní okřikli, že je moc nápadný v předávání kuličky, vzdal hry. Tento chlapec obvykle ztrácel při kritice rychle motivaci a v soutěžních aktivitách se to projevilo nejvíce.

### **6.3.2. Arteterapeutická cvičení**

#### **1. schopnost rozumět sám sobě – jak vnímám sám sebe, jak prožívám**

*Název techniky:* Strom dobrých vlastností

*Popis průběhu:*

Dětem jsme daly velký papír, ke kterému si sedly na zem. Na papír měly děti nakreslit velký strom a každý nějakou část vybarvit podle sebe. Nakonec na strom upevnit lísteček se svým jménem a dobrými vlastnostmi, které si myslí, že má.

S první částí nebyl problém, děti spolupracovaly opravdu dobře, s různými materiály. Každý vytvořil kus stromu, kmene nebo větve.

Když byly hotovy, každý si vybral lísteček stromu různého typu a vymýšlel dobré vlastnosti. A protože to dětem nešlo, nejprve zkoušely vymýšlet, co mají rády (auta, počítače, zmrzlinu) ale vracely jsme je zpět k jejich vlastnostem. Když jsme si byly jisté, že děti rozumí zadání, zkusily jsme to jinou cestou. Ptaly jsme se vždy ostatních dětí, co je na dotyčném pěkného, jakou má dobrou vlastnost podle nich.

*Využití:*

Tuto techniku jsme vytvořily samy ke konci programu, abychom zjistily, jestli se něco změnilo ve schopnosti dětí **spolupracovat** a schopnosti **lepšího vnímání sebe sama**. Hra v sobě zahrnuje v sobě jak rozvoj spolupráce ve skupině, tak i schopnost sebeuvědomění a posílení sebevědomí. Mnoho dětí se na konci programu o sobě od druhých dozvědělo spoustu pěkných věcí.

*Překážky:*

Vymýšlení dobrých vlastností se ukázalo jako velký problém. Většina dětí se styděla a neuměla se ohodnotit. Odhalilo se tak, že většina dětí má o sobě negativní obraz a potřebují pomoc, aby se tento obraz změnil. V důsledku toho, že děti byly v zadání této části hry bezradné, začaly postupně ztrácet motivaci a spíš vymýšlely špatné vlastnosti. Bylo třeba vynaložit určité úsilí ke znovu zapojení do hry.

## **2. rozvoj vyjadřovacích a komunikačních schopností**

*Název techniky:* Vizuální konverzace

*Popis průběhu:*

Děti se rozdělí do dvojic s tím, že se později prostrídají. Pracují s jedním kusem papíru, přičemž jeden vytvoří značku toho, co chce druhému sdělit a druhý na ní odpoví. Po určitou dobu spolu děti takto komunikují. V průběhu práce by spolu dvojice neměla vůbec mluvit. Toto cvičení se může různě obměňovat podle aktuální situace, například si můžou tímto způsobem vyzkoušet komunikovat tři nebo čtyři osoby a nakonec celá skupina, včetně vedoucího.<sup>72</sup>

*Využití:*

Techniku můžeme použít pro rozvoj **neverbálních komunikačních schopností**, ale také **soustředění a vnímavosti**. Můžeme ho také použít pro posílení pocitu vzájemnosti ve skupině a ve dvojicích. Cvičení je určeno pro děti od sedmi let a může trvat asi deset minut.

*Překážky:*

Během techniky měly děti tendenci hodně mluvit a vysvětlit druhému, co tím obrázkem nebo značkou myslely. Také to byl oříšek pro jejich pozornost. Když už trvala

---

<sup>72</sup> Cambellová, str. 50

jedna varianta více než pět minut, děti začaly mluvit nebo vstávaly od stolu s nějakou výmluvou. Cvičení je proto vhodné obměňovat, mít připravené různé varianty nebo v případě potřeby improvizovat. Děti jsme také musely stále usměřňovat.

### **3. rozvoj kreativity**

*Název techniky:* Superhrdinové

*Popis průběhu:*

Děti vytvoří vlastního superhrdinu v životní velikosti. K němu připíše atributy, jaké by měl mít. Jméno, vlastnosti a co hrdinského postava vykonala nebo na co se chystá. Děti mohou také vyjádřit superhrdinu ve specifickém převleku a typickými barvami.<sup>73</sup>

Děti si sedly v klubu na koberec, někdo si vzal pastelky, jiný tempery, někdo dokonce uhel. Většina dětí se do úkolu s nadšením pustila. Vzduchem létaly slova jako: „Spiderman“ a „Superman“. Jen devítiletá Johanka už několik minut okusovala tužku a kradmo sledovala práci ostatních. Potom nesměle namalovala několik nevýrazných čar připomínajících hlavu. Pak ale bezradně pokrčila rameny s tím, že opravdu neví jak by toho superhrdinu namalovala. Přišla jsem k Johance, abych jí trochu v začátcích pomohla. „Můžeš ho třeba namalovat jako člověka, který se ti líbí, kterého máš ráda pro jeho vlastnosti.“ Johanka tedy začala kreslit maminku.

Zato Honza, kterému už bylo deset se pustil do kreslení s velkou energií. Jeho postava byla opravdu veliká a pestře barevná. U kreslení se děti bavily o tom, jaké superhrdiny znají a co se jim na nich líbí.

Když měly děti převážně hotovo, pustily se do popisování postavy. Část dětí mělo potřebu přemýšlet nahlas, takže bylo občas nějaké charakteristiky slyšet. Jeden chlapec se nad tím pohoršoval, byl hodně samostatný a tvořil rád sám a chtěl, aby si i děti, které nic nenapadá, přišly na vlastnosti svého superhrdiny samy.

Nakonec jsme si obrázky položili na zem vedle sebe a postupně mohl každý představit svou postavu a říci o ní ostatním. Jeden superhrdina byl malý, průhledný, snový, namalován hodně světlými barvami. Zato Honzova postava byla něco mezi kovbojem a supermanem, hodně převažovala červená a černá barva. Byl velký a suverénní, v jedné ruce držel zbraň airsoft, druhou se držel za opasek. Většina dětí měla u postavy vlastnosti jako: *odvážný, statečný, hodný* nebo *naopak zlý, strašidelný, dobré srdce, má rád děti* nebo také *nenávidí všechny*.

---

<sup>73</sup> Cambellová, str.76

*Využití:*

Hra je zaměřená na **rozvíjení tvořivosti a fantazie**. Děti se v tomto období rády shlížejí v postavách, co mají nadpřirozené schopnosti nebo jsou něčím výjimeční, zvláštní. Cvičení děti uvolnilo, ale také v nich probudilo jejich vlastní fantazie a pocit důležitosti, že si mohou stvořit vlastního superhrdinu. Na postavě si můžeme všimnout jaké kdo používá barvy, čemu se nejvíc věnuje a na co klade důraz. Zajímavá je diskuze na závěr, kdy jsme se děti ptaly, jestli by chtěly být jako postava, kterou ztvárnily.

Cvičení je určené pro děti od pěti let a trvá přibližně čtyřicet pět až šedesát minut.

*Překážky:*

Jako u většiny individuálních cvičení jsme se potýkaly s problémem, že rychlejší děti, co měly brzy superhrdinu hotového, se nudily a buď obtěžovaly ostatní nebo si chtěly s něčím hrát a rušily tak. Je vhodné mít připravenou nějakou další aktivitu nebo případně dítěti pomoci dílo dotvořit. Často je totiž takový rychlý výrobek nedotažený.

Některé děti zase budeme muset více motivovat do tvoření, můžou mít třeba pocit, že je to moc velký úkol – vytvořit superhrdinu.

#### **4. rozvoj dovednosti spolupracovat**

*Název techniky:* Skupinové zvíře variace na hru Skupinový symbol<sup>74</sup>

*Popis průběhu:*

Dětem dáme dohromady jeden dlouhý pruh papíru. Děti si okolo něj sednou, nejlépe na zem a každý postupně nakreslí kus zvířete. První namaluje hlavu a kus těla, potom papír přehne a naznačí dvěma čárkami, kde má další účastník navázat. Takto pokračují podle počtu dětí s tím, že je vzhled zvířete ponechám úplně na jejich fantazii. Poslední dítě zakončí tělo. Děti mohou použít jakékoli techniky k výrobě, pastelky, tempery, koláž, nalepování různého materiálu.

Když je zvíře hotové, vymýšlí si děti jméno, věk, místo, kde bydlí, čím se zvíře živí, co nemá rádo, co má rádo apod. Můžeme zapojit fantazii dětí, které si samy řeknou, co všechno chtějí popisovat.

Nakonec sedm dětí vytvořilo zvíře jménem Adéla, které mělo tělo pokryté šupinami peřím, srstí a kamením. Z těla jí vedlo šest nohou a tři křídla, tělo bylo zakončeno dlouhým

---

<sup>74</sup> Liebmann, str. 229

ocasem. Adéle bylo tisíc let, živila se kamením a pila modrý pramen. Bydlela v klubu Dixie a měla ráda děti.

Zvíře jsme pověsili na zeď a děti se na obrázek podepsali. Děti cvičení bavilo, jen si stěžovaly na to, že se nemohly soustředit na svůj výtvar, zatímco ostatní dělaly jiné cvičení.

#### *Využití:*

Techniku klubového zvířete jsme odvodily od techniky Skupinového symbolu/erbu. Jde v ní o to, aby děti společně vytvořili něco, co je pro ně typické v obraz něčeho, co je může spojit.

Hra je zaměřená na posílení **dobrých vztahů ve skupině**, schopnost se vzájemně domluvit (pořadí). Také se děti učí tvořivosti v používání různých materiálů a rozvíjí zde fantazii (rozličný vzhled různých částí těla zvířete).

Technika není věkově omezená, její charakter můžeme přizpůsobit věku členů skupiny, se kterou pracujeme.

#### *Překážky:*

Nevýhodou této techniky je, že děti, ač je to skupinová práce, pracují vlastně individuálně. Skupinový je až výsledný produkt. Zatím ale ostatní děti vlastně nemají co dělat. Toto jsme si před cvičením neuvědomily, takže nastala situace, že se děti rozprchly po klubu, křičely a rámusily. Takže jsme musely rychle vymyslet nějakou aktivitu, abychom předešly zborcení programu.

Je také možné, že se dítě, které bude samostatně tvořit, nebude schopné soustředit, protože ostatní budou dělat jiné cvičení. V tomto případě je opět výhodou, když skupinu vedou dva pracovníci, z nichž jeden může podporovat dítě při jeho tvorbě.

## Závěr

Práce popsala nízkoprahová zařízení jako prostředí, které je svým charakterem vhodné pro realizaci preventivních programů typu MůZA REPuje.

V první řadě se ukázalo, jak je důležité nepodcenit složku *motivace* dětí navštěvovat strukturovaný program. Vytvoření motivačního systému někdy zahrnuje formu „pokus-omyl“, snad tedy některé motivační prvky popsané v této práci mohou být inspirací pro podobné programy v jiných zařízeních.

Když se nám podaří tuto první překážku překonat, pak je nezbytné vystihnout, co děti baví. Reflexe ukázaly, že nejdůležitější je nebýt v práci s dětmi rigidní, ale naopak dětem naslouchat a přizpůsobit program jejich potřebám.

Tato práce také ukázala, že nejvíce se osvědčily dynamické hry se soutěžním podtextem, kde mohly účastníci vybit svou přebytečnou energii, ale kde se zároveň něco nového naučily.

V kasuistikách jsem se zaměřila na to, jaký měly použité muzikoterapeutické a arteterapeutické techniky vliv na změnu chování a prožívání jednotlivých uživatelů.

Z obou kasuistik je možné vysledovat, že hry s hudebními či výtvarnými prostředky mohou vytvořit rámec a prostor pro vyjádření emocí. Osvojením si těchto prostředků může získat dítě **kontrolu** nad svým chováním nebo naopak **uvolnit** to, co nemůže vyjádřit slovy, ale co ho přesto uvnitř trápí.

Nakonec mohou tyto techniky také pomoci odstranit zábrany v komunikaci a otevřít prostor pro sdílení problémů dětí.

*Seznam použité literatury:*

Jean Cambellová, *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, 2.vydání, Praha: Portál 2000

Marian Liebmann, *Skupinová arteterapie*, 1.vydání, Praha: Portál 2005

Zdeněk Šimanovský, *Hry s hudbou a techniky arteterapie*, 3.vydání, Praha: Portál 2007

Jaroslava Zeleiová, *Muzikoterapie*, 1.vydání, Praha: Portál 2007

Roseline Davido, *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, 2.vydání, Praha: Portál 2008

Jaroslava Šicková-Fabrici, *Základy arteterapie*, 2.vydání, Praha: Portál 2008

Langmeier, Krejčířová, *Vývojová psychologie*, 2.vyd., Praha: Grada 2006

Šimanovský, *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*, 1.vydání, Praha: Portál 2002

*Kontaktní práce*, Antologie textů České asociace streetwork, 2.vyd.vydáno v rámci projektu „Rozvoj a podpora dalšího vzdělávání v oblasti kontaktní práce u sociálních služeb Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež a Terénní práce“ 2008 – 2011

Hanus, R., Matejová, Z. *Úvod do arteterapeutických technik*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 1990

Vojtová, V. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Masarykova univerzita v Brně. 2005.

Vágnerová, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2002.

Štech, S.: *Násilí ve škole, násilí proti škole, násilí školy*. In Kariková S. (ed.): *Násilí v škole*. Ďuričovy dny. Banská Bystrica, 2006

*Časopis české asociace arteterapeutů, Praha 2004*

*Pojmosloví nízkoprahových zařízení pro děti a mládež (NZDM) Praha 2008, Česká asociace streetwork, o.s.*

Publikováno v roce 2008 v rámci projektu „Systém vzdělávání pro pracovníky a odborníky v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež a streetwork v hl. m. Praze“

*[www.muzikoterapie.cz](http://www.muzikoterapie.cz)*

*[https://sluzbyprevence.mpsv.cz/dok/zakon-108\\_2006.pdf](https://sluzbyprevence.mpsv.cz/dok/zakon-108_2006.pdf)*

*[www.arteterapie.cz](http://www.arteterapie.cz)*



## **Příloha č.1**

### **Kasuistiky**

Pro kasuistiky jsem vybrala dva nejvýraznější příběhy, se kterými jsem se v rámci programu MR setkala. U obou případů jsem chlapcům změnila jména. Jinak souhlasily se zveřejněním jejich příběhů.

#### **Případ I. – Honzův vztek**

**Popis uživatele:** Jedním z nejvýraznějších dětí v klubu byl Honza. Do klubu Dixie chodil několik měsíců a v době projektu MR mu bylo jedenáct let. Honza byl trochu silnější, menší postavy. Od začátku se Honza projevoval vůči ostatním dětem velice dominantně. Veškeré aktivity chtěl vést on, i ten poslední nápad, když byl jeho, tak si musel prosadit, a to často velmi hrubým způsobem. Ostatní děti na jeho chování reagovaly dvojím způsobem. Buď se podřídily a získaly místo v Honzově partě nebo se proti tomu postavily a tím se z nich staly outsideři, do kterých se Honzova parta strefovala.

**Situace:** Honzovo chování bylo možné označit za rizikové. Měl potíže se soustředěním a ve škole opakovaně propadal, často lhal, ničil majetek a kradl v obchodě. Nejvýraznějším znakem v Honzově chování byla agresivita, která se projevovala krutostí ke zvířatům, ale i ke svým vrstevníkům. Ty Honza napadal a často docházelo ke vzniku rvaček. V tu chvíli Honza jak kdyby neviděl a neslyšel, mlátil kolem sebe do všech a do všeho, co mu přišlo do cesty.

Několikrát se stalo, že slovně hrubě napadl i pracovníka.

Honzovo chování jsme limitovaly hranicemi v podobě pravidel klubu. Když některé pravidlo porušil, následovala sankce, například formou vyloučení z klubu na určitou dobu podle závažnosti přestupku. Tento způsob sice chránil ostatní děti před Honzovými útoky, ale jeho problém neřešil. Pokud jsme se snažily s Honzou o jeho chování mluvit, stavěl se proti tomu a nechtěl o tom mluvit. Tímto způsobem to s většími či menšími výkyvy šlo nějakou dobu. Když jsme na týmových poradách přemýšleli o tom jak bychom mohli zlepšit Honzovu situaci, vznikl nápad se strukturovaným programem, který by obsahoval prvky vedoucí mimo jiné ke stimulaci nahromaděné negativní energie.

**Techniky:** Když začal projekt MR, Honza byl právě oním „vůdcem“, „kápem“ skupiny. Ze začátku program ale dost narušoval. Pořád jsme ho musely tíšit a připomínat mu pravidla. Honza hrál na nástroje, když neměl, zapínal rádio a stále vykřikoval. Řekly jsme si, že mu dáme čas, aby se zadaptoval na nové situace v programu. Po zhruba třech setkáních se

projevil Honzův přirozený vůdcovský talent. Protože jsme mu daly prostor, aby sám vymyslel nějakou hru, povzbudilo ho to k větší kreativitě. Ze začátku potřeboval pomoci, takže jsme mu dávaly tipy na hru z knížky. Později začal být Honza samostatnější. Měl opravdu dobré a zajímavé nápady a i když jsme jejich realizaci ohraničily pravidly, Honza na ně přistoupil.

Po dvou měsících realizace MR probíhala výtvarná činnost „Skupinová malba“<sup>75</sup>. Každý měl nakreslit skupinu jako celek a jak se v ní vidí: kde stojí. Honza se nakreslil jako velký panáček uprostřed s mnoha detaily na sobě, zvýrazněny byly ústa a ruce pevně v bok. Všichni kolem něj byli zobrazeni jako mnohem menší. Ptaly jsme se ostatních dětí jak to vidí oni a tak dostával Honza zpětnou vazbu. Děti Honzovi říkaly, že se jim nelíbí jak se často chová, že jim rozkazuje a pak je ohrožuje. Při reflexi této aktivity byl Honza zaražený a hned se chtěl slovně bránit: „Ale vždyť ty si to zasloužíš, provokuješ“. Vybídlly jsme Honzu, ať si děti poslechnou. Takže byl Honza vystaven kritice jeho chování od ostatních. Celou dobu jsme hlídaly, aby byla kritika konstruktivní a nepřešla do zbytečných nadávek a pomluv.

Honza se dost mračil, ale překvapivě neměl proti nikomu žádný ze svých agresivních výpadků.

Honza chodil na program i dál a my jsme i dál Honzu podporovaly v jeho vůdčích schopnostech. Říkaly jsme mu, že každý dobrý vůdce se stará také o ty slabší. Honza vzal svou roli vážně a začal postupně překonávat zeď mezi ním a outsidersy. Nejen že na ně nedorážel, ale občas jim i pomáhal. Přitom všem jsme mu dávaly zpětnou vazbu, aby byla jeho práce oceněna. Honzovo malování bylo divoké, plné černé a rudé barvy, stihl i několik obrázků, z nichž nějaké zničil. Musel být pořád něčím zaměstnán.

**Změna:** Ve třetím měsíci po jedné aktivitě zaměřené na *sebeuvědomování*, kdy měly děti křičet: „Já, já“ nebo „chci, nechci“ děti ještě zůstaly sedět u stolu a malovaly, i když program už skončil. Honza říkal, že se mu cvičení moc líbilo, že se mohl „vyřvat“. A potom se najednou rozpovídal o svém vzteku. Vyprávěl o otci, který ho pravidelně mlátí, například za neuklizený pokoj. Prý s ním jednou hodil i o skříň. Honza říkal, že o své agresivitě ví a že s tím má všude problém, ale že prý když chce, tak ho dokáže ovládat. Ale že často nechce.

Honzovo otevření se bylo velice důležité pro objevení nové cesty, na kterou jsme společně nastoupili. Nebylo to ani potom lehké a Honza se jak mávnutím kouzelného proutku nezměnil, ale mohli jsme o jeho problému mluvit a společně zkoušet najít cestu jak se s tím vypořádat. Po skončení projektu MR se s Honzou mnohem lépe komunikovalo a spolupracovalo. Měli jsme dohodu, že když „to na něj přijde a někdo/něco ho naštvne, může jít

---

<sup>75</sup> viz.Cambellová, Techniky arteterapie

za námi a my mu s tím pocitem pomůžeme.“ Zároveň jsme ho ale vedly k samostatnosti a přijetí zodpovědnosti za své chování.<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> Deník pracovníka

## Příloha č.2

### Kasuistika II. - Robertovo ticho

**Popis uživatele:** Do NZDM Dixie chodil už přes rok jedenáctiletý chlapec, Robert. Robert byl statný chlapec, takový vesnický typ. V kolektivu byl spíše outsider, někteří se mu smáli pro jeho větší váhu. Robert měl snížené sebevědomí a na slovní útoky reagoval fyzickými, takže ač on nebyl ten, kdo vyvolával konflikty, často se tímto chováním dostával do problémů.

**Situace:** Robertovi náhle zemřela matka. Robert se stáhnul do sebe, s nikým nekomunikoval a na klubu se do ničeho nezapojoval. Když se s ním pracovníci pokoušeli komunikovat, odpovídal krátce a většinou se rychle někam ztratil, aby nemusel mluvit. Chtěli jsme Robertovi nějak pomoci, ale nevěděli jsme jak. Nechtěli jsme ho nutit do komunikace, a tak jsme mu alespoň daly vědět, že za námi může přijít, kdyby chtěl.

**Techniky:** V té době už začal program MR. Nabídli jsme Robertovi, aby přišel. Robert sice přišel na čtvrté setkání, ale po celou dobu programu spíše jen pozoroval a byl pasivní. Když ho i ostatní děti lákaly, ať se do her zapojí, Robert jen zavrtěl hlavou a šel si sednout do ústraní, odkud celé děti na klubu tiše pozoroval.

Na příští tři setkání programu ale přišel znovu. Nebyl sice nijak aktivní, ale vypadal, že ho zajímá, co se tam děje a o čem to je. Spolu s ostatními dětmi jsme Roberta povzbuzovali k zapojení. Nakonec se Robert zapojil ve třetím měsíci MR. Při hře „*Vyjádřování pocitů*“<sup>77</sup> si vzal dvě dřívka a začal nesměle ťukat o sebe. Daly jsme Robertovi prostor, ať vyjádří jak se momentálně cítí. Vypadal hodně soustředěně, při hraní jak kdyby nevnímal okolí. Ťukal pomalu a jemně, zpočátku trochu arytmiicky. Potom zavřel oči a obrátil se do svého světa. Ťukání zesilovalo až se z něj postupně stalo hlasité bouchání. Robert dřívka najednou odhodil a vzal si do ruky buben, djembé. Oběma rukama do něj bušil, celé tělo měl přitom napjaté. Nechaly jsme Roberta, aby vyjádřil dostatečně dlouho, tak dlouho jak potřeboval, co cítil. Po chvíli buben sám odložil. Napětí v celém těle ztlačně polevilo. Nástroj Robertovi pomohl vyjádřit, co nemohl vyjádřit slovy. Smutek, strach, možná nejistotu a vztek.

Robert se zapojil i do malování, kdy jsme měli cvičení zvané „*Masky*“<sup>78</sup>. Ta jeho byla laděná do tmavých barev, které byly propojené v jednu velkou hnědočervenou kaluž. Robert měl při programu rozkolísanou náladu, jakoby nevěděl, jestli má zůstat stranou nebo se zapojit. Do ničeho jsme ho nenutily, ale využívaly jsme skupinové dynamiky k tomu, aby Roberta zaujalo i to, co dělají ostatní a měl chuť to také vyzkoušet.

---

<sup>77</sup> viz. Šimanovský, Hry s hudbou a techniky muzikoterapie

<sup>78</sup> Liebmann, Skupinová arteterapie

**Změna:** Když mu šla nějaká hra dobře, podávaly jsme mu s kolegyní pozitivní zpětnou vazbu a chválily ho. Po několika setkáních se Robert velice změnil. Začal projevovat zájem o dění okolo sebe, na programu se začal aktivně zapojovat a měl i vlastní nápady, kterými hry rozvíjel a obohacoval. Zejména hra na hudební nástroje ho velice bavila. Na jedné závěrečné společné reflexi programu, kdy jsme daly prostor pro sdílení pocitů se pak jednou sám rozpovídal o smrti své matky. Ostatní děti reagovaly velmi dobře a všichni jsme mu mohli vyjádřit podporu ve chvíli, kdy to byl Robert schopen přijmout.

Tato otevřenost Robertovi zůstala i mimo program MůzA REPuje.<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> Deník pracovníka, porady k přímé práci (vnitřní dokument YMCA Praha o.s.)

### Příloha č.3

Obrázek č.1



Zachycení závěrečné *diskuze* programu - děvče nalevo, 9 let, mělo celý program potíže se soustředěním a rušilo ostatní. Dívka byla se svým chováním od skupiny konfrontována.

Obrázek č.2



*Uvolňovací cvičení* - spontánní pohyb na hudbu. Děti se mohly svobodně pohybovat po místnosti, poskakovat nebo tančit, jak se jim chtělo. Z obrázku je vidět, že ne všichni byli toto cvičení schopni provádět.

#### Příloha č.4

Obrázek č.3



Cvičení *Namaluj svého hrdinu* – Romské děvče, 9 let, namalovalo svoji matku. K obrázku přidala komentář za co si ji váží. Toto děvče vykazovalo sníženou sebekontrolu, byl ji diagnostikován syndrom ADHD.

Obrázek 3.



Cvičení, zaměřené na *emпатii* a *nácvik rolí*: děti měly za úkol nakreslit květinu různým způsobem tak jak by ji vytvořily fyzicky handicapovaní lidé. Takže kreslily např. jen nohou nebo ústy. Na obrázku děti kreslí jako nevidomí. Cvičení děti velmi bavilo, protože prý ještě nikdy nic podobného nezkoušely.



## Příloha č.5

Obrázek č.5



*Cvičení Strom dobrých vlastností, zaměřený na skupinovou práci a pozitivní sebehodnocení. Je zde patrné, že dětem jde lépe spolupracovat.*

Obrázek č.6



*Hudební improvizace – zachycení druhé fáze, kdy se děti snaží sjednotit rytmus za pomoci vedoucího. Chlapec vlevo, 10 let, v programu začal být aktivní až ve druhém měsíci.*