

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
Fakulta tělesné kultury  
Katedra aplikovaných pohybových aktivit

**ELIŠKA SROSTLÍKOVÁ**  
V. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. st. ZŠ a speciální pedagogika

**VYUŽITÍ PRVKŮ TANEČNÍ A POHYBOVÉ  
TERAPIE PŘI PRÁCI S OSOBAMI S MENTÁLNÍM  
POSTIŽENÍM**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Ludmila Miklánková, Ph.D.

**OLOMOUC 2009**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne 29. března 2009

.....

Děkuji vedoucí práce za ochotnou spolupráci a pomoc při vypracovávání této diplomové práce.

Poděkování patří také všem ředitelům a učitelům základních škol praktických, kteří mi umožnili realizovat průzkum k empirické části práce.

V neposlední řadě děkuji všem dětem, za ochotu při vyplňování dotazníků a milou spolupráci a trpělivost při zhotovování fotografií.

## OBSAH

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	
<b>1 POHYB.....</b>	<b>8</b>
1.1 Přirozeně k pohybu.....	8
1.2 Potřeba pohybu a jeho vliv na psychiku člověka.....	9
1.3 Kreativní pohyb a tanec.....	10
<b>2 HISTORIE TANCE.....</b>	<b>12</b>
2.1 Tanec v životě našich předků.....	12
2.2 Význam šamanismu.....	14
2.3 Novodobá historie taneční terapie.....	14
<b>3 TANEČNÍ A POHYBOVÁ TERAPIE.....</b>	<b>17</b>
3.1 Definice.....	17
3.2 Cíle taneční a pohybové terapie.....	18
3.3 Osobnost terapeuta.....	19
3.4 Využití taneční a pohybové terapie.....	20
<b>4 PROSTŘEDKY VYUŽITELNÉ V TANEČNÍ A POHYBOVÉ TERAPII.....</b>	<b>22</b>
4.1 Nonverbální komunikace.....	22
4.1.1 Jak naše tělo vypráví.....	22
4.1.2 Prvky pantomimy.....	23
4.2 Emoce.....	24
4.3 Rytmus.....	26
<b>5 SVĚT MENTÁLNĚ POSTIŽENÝCH.....</b>	<b>27</b>
5.1 Kdo jsou lidé s mentálním postižením.....	27
5.2 Nápadnosti v psychosomatickém vývoji.....	28
5.3 Specifika kognitivních procesů mentálně postižených.....	30
5.4 Terapie ve světě mentálně postižených.....	33
<b>6 PSYCHOBALLET.....</b>	<b>36</b>
6.1 Psychoballet na Kubě.....	36
6.2 Fundación Maité Leon.....	37

## PRAKTICKÁ ČÁST

<b>1 ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI.....</b>	<b>40</b>
<b>2 PRŮZKUMNÝ DOTAZNÍK.....</b>	<b>40</b>
2.1 Průzkumný dotazník pro žáky základních škol praktických.....	40
2.2 Výsledky průzkumného dotazníku.....	42
<b>3 METODICKÉ NÁMĚTY S VYUŽITÍM PRVKŮ TANEČNÍ A POHYBOVÉ TERAPIE.....</b>	<b>49</b>
Černošský tanec splněných přání.....	50
Podzimní příběh.....	53
Vidíme to černobíle.....	56
Pochodem svět dobudem.....	59
Koulelo se koulelo.....	62
Maskujeme se.....	65
ZÁVĚR.....	68
Seznam literatury.....	69

## Úvod

Při výběru tématu této diplomové práce sehrál klíčovou roli můj dlouholetý zájem o tanec. Jako tanečnice se neustále obdivuji možnostem našeho těla při tanečním a pohybovém vyjádření, především pokud vychází ze samého nitra člověka. Vnitřní prožívání tance propojuje tělo i duši a dokáže tak vyprávět i o našich nejniternějších pocitech.

Dnes se lidé těžko dokáží ponořit do vlastního nitra a vyjádřit své pravé tužby, obavy či radosti. Děti to dokážou a nemusí se při tom nijak snažit. Své pocity nepředstírají a na rovinu vyjádří vše, co je trápí nebo z čeho jsou nadšené. Podobně je tomu i u dětí s mentálním postižením, které nedokáží rozpoznat vhodnost či nevhodnost svých výroků nebo chování a ve svých projevech jsou velice spontánní. Je pravdou, že jejich často až nepřiměřená spontánnost by měla být korigována. Nekárejme je ale za ni a využijme ji k tanci, jehož prostřednictvím by se měli naučit vyjadřovat své pocity přijatelnou formou a sami budete překvapeni jak procítěný může být jejich taneční projev, který by jim záviděl i leckterý profesionální tanečník.

Cílem této práce je vytvoření několika metodických námětů s využitím prvků taneční a pohybové terapie, které můžeme použít při práci s dětmi s mentálním postižením, ať už v základních školách praktických nebo v jiných zařízeních pro tyto děti.

V teoretické části práce se seznámíme s pohybem a jeho důležitostí v našem životě, respektive v životě dětí, a jaký může mít vliv na psychiku člověka.

Neopomenutelné je i krátké ohlédnutí do historie tance, kde se dozvíme, jaký měl tanec význam pro naše předky a porovnááme přístupy k tanci různých národů. Zmiňujeme používání tance formou taneční terapie, která se vyskytovala v podobě šamanských tanců, na což navazuje novodobá historie taneční terapie.

Kapitola o taneční a pohybové terapii uvádí základní charakteristiky, cíle či využití tohoto druhu expresivní terapie a v následující kapitole je podrobněji popsáno několik možných prostředků, které můžeme využít při taneční a pohybové terapii.

Kapitola pátá nás seznamuje se světem mentálně postižených. V poslední kapitole se zmiňujeme o metodě psychobaletu, kterou úspěšně pracují s mentálně postiženými kolegové na Kubě, ve Španělsku i v jiných zemích.

Vlastním metodickým námětům předcházela průzkumný dotazník, jehož obsah a vyhodnocení je uveden v úvodu praktické části. Poté následují strukturovaně řešené metodické náměty, které jsou hlavním cílem této práce.

# **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 POHYB

## 1.1 Přirozeně k pohybu

*„...dětská mysl je doposud nezasažená uvažováním komerční společnosti, je čistá a mnohem spontánnější než mysl dospělých – stejně jako pohyb...“*

(Lössl, 1999, s.9)

Pohyb je přirozenou činností každého živého tvora. Už od prvních chvilí, kdy byl stvořen dává pohybem najevo, že žije. Naše srdce je důkazem nekončícího pohybu během celého našeho života. Bez rytmicky pohybujícího se srdce by náš život ani nebyl možný. Všimněte si té vznosné vlny, kterou vytváří náš hrudní koš. Není to ten nejelegantnější pohyb! A co až zatoužíme rozhlédnout se po světě. Naše oči se nepřestanou míhat ani na chvíli pod působením tolika světelných podnětů. Každý centimetr našeho těla se pohybuje a žije.

Pohyb je základem veškeré komunikace. Bylo tomu tak ještě předtím, než se mezi lidmi začala používat řeč. Je tomu tak i dnes. Jedná se o tzv. neverbální komunikaci nebo-li řeč těla. V dnešní uspěchané době si ale málokdo všimne toho, jaké naše těla vysílají signály, či jak se podvědomě tváříme na určitý podnět. Na neverbální komunikaci jsou asi nejcitlivější lidé nedoslýchaví. My se spoléháme většinou na ústní či písemný projev člověka, ale ne vždy je daný jedinec schopen se ústně či písemně vyjádřit k danému problému nebo neumí slovy dobře vysvětlit to, co má na mysli. Například mentálně postižení nemají takovou slovní zásobu a už vůbec ne literární nadání k vyjádření toho, co mají na mysli. Nejlépe se od nich něco dozvíme, když nám na konkrétní věc ukáží nebo charakteristickým pohybem či zvukem danou věc předvedou, což je maximálně přirozené.

Nebojme se používat neverbální prostředky k vyjádření, především při komunikaci s mentálně postiženými. Klidně to i přežeňme a vložme do toho co nejvíce emocí. Napomáháme tak lepšímu vzájemnému porozumění a komunikaci. Například takový obyčejný pozdrav má, co se týče pohybu, velkou výpovědní hodnotu. K prostému slovu „ahoj“ musíme neodmyslitelně brát v úvahu upřímnost v hlase, jiskru v oku, povýšenost v pohledu či obavy v očích, pevně, „lekle“, nadřazeně podaná či nepodaná ruka, poplácání, objetí, políbení, úsměv, ... to vše a ještě mnohem víc může doprovázet to prosté slovo „ahoj“.



Neostýchejme vyjádřit se celým tělem. Že nejste žádní výrazoví tanečníci nebo herci? Zamávejte, zakřičte, pošukujte si na hlavu, pokyňte pravicí, poskočte si, zatřepejte hlavou...Žádný problém? Tak vítejte mezi tanečníky.

## **1.2 Potřeba pohybu a jeho vliv na psychiku člověka**

Vnější podmínky prostředí nutily již naše předky k pohybu. Museli být pohybově zdatní, aby zvládli náročné situace, uspěli v boji a především lovu (Hátlová, 2003).

Potřebu pohybu má člověk i v dnešní době, ale už z jiných důvodů než tomu bylo u našich předků. Dnes nemusíme lovit zvěř, abychom přežili ani utíkat před napadením sousedního kmene či lézt po stromech. K pohybu vlastně nejsme téměř ničím nuceni. Snad jen když potřebujeme doběhnout na tramvaj nebo když dojde autu benzín.

Na dětech však můžeme pozorovat, že pohyb je naší přirozenou součástí. Jsou to právě ony, které spontánně vylezou na strom, ujdou a uběhnou několik kilometrů denně, svedou nesčetně zápasy a s chutí přeskochí nejednu překážku.

Dnešní doba nás bohužel značně odvádí od přirozené potřeby pohybu. Sezení nám není přirozené, nelíbí se nám, ale přesto pohodlnému způsobu života nakonec snadno přivykneme a téměř úplně ztrácíme potřebu hýbat se. Aniž si to uvědomujeme, nedostatek pohybu velmi ovlivňuje naši psychickou pohodu.

Lidský pohyb se nedá omezit jen na pohyb těla, patří sem totiž i myšlení, cítění a vůle. Pohyb je totožný s celým životem člověka (Patočka 1996, sec. cit. Hátlová, 2003). Lidé, kteří nemají žádné pohybové aktivity, jsou často podráždění, nervózní a snadněji podlehnou depresím. Sportovně založení jedinci jsou mnohem vyrovnanější, snadněji zvládají zátěžové situace a cítí se lépe jak po fyzické, tak i po psychické stránce.

Podle výzkumu (Doayne a kol. sec. cit. Payne, 1999) pomáhá fyzická aktivita uvolnit napětí a případnou depresi. Tanec a pohyb jsou totiž expresivní a komunikativní prostředky založené na práci s tělem, při kterém lze dosáhnout snížení adrenalinu a společensky přijatelným způsobem se zbavit agresivity, strnulosti či apatie. Během tance má jedinec možnost ze sebe tzv. „vytancovat“ svůj vztek, radost, lásku, smutek,...Tímto zvyšuje svou schopnost tyto pocity vyjádřit.

Smyslem pohybu pro člověka se mimo jiné zabývá vědní disciplína – kinantropologie. Základní postulát kinantropologie vychází z úvahy, že v životě potřebujeme pohybovou zátěž. Civilizace pohybovou zátěž minimalizuje. Vznikající deficit mohou nahradit umělá pohybová cvičení, což dává racionální smysl pohybové aktivitě (Hošek 1994, 1995, sec. cit. Hátlová, 2003). Tato umělá pohybová aktivita může velmi pozitivně

ovlivnit psychickou vyrovnanost člověka. Nesmíme ale zapomínat na ten nejdůležitější prvek, bez něhož by se jednalo jen o fyzickou dřinu, možná i stresovou situaci vyvolávající nepříjemné pocity. Tím prvkem je „radost z pohybu.“ Pokud děláme jakoukoli fyzickou aktivitu s radostí, s chutí, aktivizuje to v našem mozku ty správné hormony, které tak pozitivně působí na naši mysl.

Pedagogika uvažuje o pohybu jako o základním fenoménu rozvoje člověka. Již Komenský zdůrazňoval formativní význam pohybu nejen ve smyslu tělesném, ale i duchovním. Byl prokázán vliv pohybu na intelektový rozvoj v ranném dětství, rozvoj dovedností a utváření osobnosti. Pohyb má významný vliv na vývoj řeči, sociálního chování a kognitivních dovedností (Espenak 1981, sec. cit. Hátlová, 2003).

### **1.3 Krativní pohyb a tanec**

Existuje řada definic vyjadřujících podstatu tance. Stejně jako je mnoho způsobů jak žákům vysvětlit, co je to věta. Tanec může znamenat pro každého něco jiného.

*„Slovo tanec vnímáme jako pohybové vyjádření přehodnocených citových stavů (Blažíčková, 2005, s. 7),...využívá mentálně hygienické prvky spontánního tanečního projevu k uvolnění psychické tenze...“ (Jebavá, 1998, s. 17)* nebo ho můžeme chápat jako způsob lidského chování komponovaného z rytmických a kulturně zakotvených sekvencí neverbálních tělesných pohybů, které se liší od jiných motorických aktivit (Hannaová 1980, sec. cit. Bližkovská, 1999). To vše a ještě mnohem víc pro nás může tanec znamenat. Především se jedná o vyjádření našich pocitů, tužeb a emocí prostřednictvím pohybu. Člověk nemusí být profesionálním tanečníkem ani nemusí absolvovat žádný taneční kurz, aby mohl tančit. Žádný člověk se nepohybuje stejně, co se týče přirozeného pohybu. Všimněte si, že každý z nás má specifický styl chůze, podle kterého již z dálky a v šeru můžeme poznat, kdo k nám kráčí. Může se více či méně pohupovat, nebo kývat do stran, dělat rázné či ladné kroky, jít rychle či pomalu apod. Styl chůze může vyjadřovat i naši momentální náladu a citové rozpoložení. K tomu se potom přidává i vzpřímená či skleslá postava, poloha hlavy, která je buď svěšená nebo vzpřímená, pokyvuje v rytmu chůze či strnule hledí vpřed. Z blízka o nás pak vypovídá výraz tváře, který má stovky podob. Máme vytvořené specifické pohybové vzorce, které jsou charakteristické pro naše chování a vyjadřují naše postoje, nálady apod. Stejně i při tanci by se mělo vycházet z tzv. pohybových vzorců, které vyplývají právě s přirozeností našeho těla.

Tanec může být také vnímán jako estetický pohyb. Krásu pohybu však neurčují pouze ladně zahnuté paže, měkký dopad či správně propnuté špičky. Krásu dodá pohybu právě citové rozpoložení tanečníka a jeho vnitřní prožívání tance. Pohyb musí vycházet ze samotného nitra člověka, kde jsou uloženy všechny jeho prožitky a myšlenky, které prostřednictvím tance vyplouvají na povrch a zdánlivě neviditelné abstraktní pocity rázem dostávají viditelnou až téměř hmatatelnou formu. „*Krásu můžeme hledat i ve zdánlivě ošklivých věcech, v tragédii prožitých útrap, ve vnitřních asymetriích duše, často i v bolesti...*“ (Jebavá, 1998, s. 5).

Při tanci je krásné vše, co je člověku přirozené, tedy věci dobré, ale i špatné. Je důležité, abychom při tanci maximálně využívali kreativního pohybu, který je nám přirozeně dán, a který tak lépe poslouží našim terapeutickým účelům.

## 2 HISTORIE TANCE

### 2.1 Tanec v životě našich předků

Tanec lidstvo provází už po mnoha tisíceletí. Vždy byl významnou komunikační, kulturní či náboženskou součástí každého společenství. Důležité životní události jako ulovení zvířete, narození dítěte, úmrtí, promluva k bohům, prosby,...to vše se odehrávalo prostřednictvím tance. Tanec byl přirozenou součástí každodenního života a nikdo se jemu nemusel učit. Vycházel ze samotného nitra každého jedince a vyjadřoval právě jejich pocity, tužby a nálady.

Pojetí tance bylo charakteristickým odrazem specifických rysů daného národa či země. Od primitivních poskoků pravěkých lidí vyjadřujících radost z úlovku přes exaltické náboženské tance domorodých kmenů až po propracovaný tanečně-estetický projev pro kulturní pobavení panovníka.

Právě v Egyptě měl tanec významné místo jako zábava krále a aristokracie. Mezi umělci byl nejvýše postaven právě tanečník, poté hudebník a nejnižší zpěvák. Důraz byl kladen na ladné ženské křivky, na krásný oděv, květiny a šperky. To vše umocňovalo prožitky z tance. Egyptské tance se vyznačovaly také akrobatickými prvky, komičností a lehkostí provedení. Může se zdát, že měl tanec převážně estetickou funkci, ale Egypťané ho považovali za nejspontánnější vyjádření radosti. Proto doprovázel nejrůznější oslavy a náboženské obřady. Egyptské taneční figury můžeme najít na mnohých vyobrazeních na stěnách hrobek (Jebavá, 1998). To dokládá, jak byl tanec pro Egypťany důležitý a vždy provázel celou jejich existenci.

Tanec byl významnou součástí i života Starých Řeků. Ať už to bylo během Athénských radovánek oslavujících řecké božstvo, v rámci divadelních představení či jako součást běžných lidských událostí jako svatba aj.

Prvky klasického řeckého tance, hovoříme o období 5.–3. st. př. Kr., se hodně podobaly dnešním tancům. Typická byla lehkost a rytmičnost pohybu a objevovaly se již krokové variace, skoky a otočky či akrobatické variace. Stejně jako v Egyptě byl kladen důraz na krásu těla ladně se pohybující tanečnice, takže se tanečníci v rámci filozofie kalokaghátis snažili pěstovat harmonii tělesných forem. V pozdějším Helénistickém období se tanec čím dál častěji objevoval v divadelních hrách jako doprovod monologických projevů, kde bylo možno již pozorovat náznaky výrazového tance. Herci a tanečníci postupně odkládali masky a ženské role hrály ženy (Jebavá, 1998).

V Japonské kultuře měl tanec spíše symbolickou podobu. Vyvolával v divákovi bezprostřední zážitek umocněný výraznými mimickými projevy, propracovaným systémem gest a tanečních forem. Nevšední a barvitou podívanou umocňovaly i speciální formy líčení, kostýmy či masky (Jebavá, 1998).

Neopomenutelná je i zmínka o černošských tancích, které ovlivňovaly umění afrických obyvatel po staletí, ale v dnešní době v nemalé míře ovlivňují i jiné kultury. Černošské tance pronikly téměř na všechny kontinenty a lidé z těch nejvyspělejších zemí se pokoušejí splynout s těmito prastarými způsoby tance zemí třetího světa, které si zachovaly svou spontaneitu zobrazující osobitou kulturu daného národa. Ničím však nenapodobí černochovu pudovost, kterou promítá do tance.

Pro obyvatelé Afriky byl po dlouhá staletí tanec jediným typickým uměním. Vrozený rytmus těla se odrážel v každém jejich počínání. I kresby, kterými zdobili své chýše, vytvářeli v tanečním rytmu. Součástí černošských tanců jsou i různorodé masky plné pštroších per, rostlinných chlupů, masky které klapou, dají se svraštit nebo natáhnout. Masky jsou výrazem černochova šestého smyslu: tance. Mylná je představa lidí o černošském oděvu. Tvrdit, že se neoblékají, protože je jim horko, je nesmysl. Černoch totiž pozoruje své tělo, ať už je to černochovo pěstěné pohlaví či černoščina visutá ňadra (Burian, 1929). Mají své tělo rádi, takové jaké je a nesmírně se mu obdivují a čím více se toho na jejich těle třepe tím víc je to inspiruje k pohybu. My bychom se cítili určitě trapně, kdybychom měli tančit nazí nebo se obdivovat našim třepotajícím se kilům navíc. Je to ale jeden z důležitých cílů taneční terapie: mít rád své tělo.

Tito lidé nesmírně citlivě reagují celým tělem a každyčským svým svalem na sebemenší šelest. Oblečení jim prostě překáží. Důkazem toho je dosti pudově nervózních černochoů žijících v Americe či Evropě, kteří potvrzují tuto teorii. Oblek je těmto lidem zbytečnou přítěží k jejich jedinečnému účelu: k životu v pohybu (Burian, 1929).

Historie tance je velice rozsáhlá a podrobnější zkoumání historie je nad rámec tohoto textu, přesto je neopomenutelným výchozím prvkem, z kterého můžeme čerpat při tvorbě námětů pro tanečně-terapeutickou práci. Zkušenostmi našich předků se můžeme dosti inspirovat a spousty již vyzkoušených principů, lze jistě vhodně modifikovat i v dnešní době.

## 2.2 Význam šamanismu

Šamana můžeme považovat za jakéhosi předchůdce dnešního terapeuta. Byl něco mezi lidovým léčitelem, psychoterapeutem a vůdcem náboženských obřadů nebo tím vším dohromady.

Ruský vědec Širokogorov (1982, sec. cit. Bowie, 2008) popsal šamana jako označení pro osoby obou pohlaví, které zkrotily duchy, mohou je do sebe samých uvést a užívat své moci nad nimi ve svůj prospěch a především pomáhat lidem, které duchové trápí.

Jejich hlavní úlohou bylo tedy především uzdravování nemocných. Šaman zná léčivé účinky rostlin a bylin, zvířat, provádí masáže postižené části těla, zpívá, tančí apod. Příčina velké většiny nemocí je však podle něho duchovní povahy. Předpokládá útěk duše z těla nebo naopak proniknutí nějakého cizího předmětu duchovní povahy do těla nemocného. Takto postižený se musí uchýlit k šamanské léčbě. Šaman tedy pojímá nemoc jako ztrátu duše. Duši je třeba najít, a tak se šaman vydává duši hledat. Šaman podnikne tzv. „extatickou cestu“ a pomocí vlastní extáze<sup>1</sup> zjišťuje přesnou příčinu nemoci a jak ji nejúčinněji léčit (Eliade, 1997). Existují různé prostředky, které napomáhají navození tohoto stavu, je to exaltický tanec, rytmická hudba, zpěv s bubnováním na bubny, chrastěním řehtačkou, specifický šamanův oděv, predispozice šamana a řada dalších technik (Zelený-Atapana, 2007). Neopomenutelné je i hojné užívání tabáku či halucinogenních nápojů, které prohlubují extatický stav.

Rytmická hudba a následný exaltický tanec jsou společnými prvky černošských i šamanských tanců. I přesto, že oba rituály mají různý podtext, něco je spojuje. Odlišný je jejich způsob navozování extatického stavu. U černošských tanců se toho stavu dosáhne neustálým stereotypním rytmickým podupáváním a absencí jídla a pití po několik dní. Šamani si pomáhají tabákem či halucinogenními bylinami. I důvody jejich tanců jsou různé. Oba však zřejmě usilují o totéž: spojení tělesna a duševna.

## 2.3 Novodobá historie taneční terapie

Jak jsme uvedli, v historii se často objevovaly prvky dnešní taneční terapie, ať už jsou to zárodky skupinové terapie při společných kmenových tancích, psychohygienická funkce černošských tanců nebo terapeuticko-léčebné účinky exaltického tance šamana.

---

<sup>1</sup> (Z Řec., únik z vlastní racionální, pevné pozice) – psychogenní reakce podle příkazů myslí šamana, která tak vyjadřuje jeho vědomé a nevědomé touhy. Sama myšlenka → magického letu do jiných světů je vlastně obrazné vyjádření extáze samé.

První náznaky taneční terapie se objevily ve 40. letech 20. století, kdy se dostávaly do popředí terapie zaměřené na tělo a vnitřní prožívání. Tento proud vychází především z psychoanalýzy. (Dosedlová in Müller, 2005). Významné osobnosti tohoto proudu byli Wilhelm Reich a jeho žák Alexander Lowen.

Snažili se o zbavení těla zábran, chronických napětí a tabu, které byly člověku vnuceny výchovou. Po smrti Reicha pokračoval Lowen v terapii zaměřené na tělo, kterou nazval bioenergetika. Tvrdil, že život člověka je obrazem života jeho těla. Jeho bionenergetická terapie má pomoci člověku znovu se setkat se svým tělem a vnímat veškerou jeho přirozenost. (Lowen, 2002).

Po druhé světové válce byla v **Americ** v roce 1966 založena profesionální asociace American Dance Therapy Association (ADTA, Americká taneční terapeutická asociace). Průkopníci taneční a pohybové terapie zjistili, že zážitky z tance a pohybu pomáhají skupinám mentálně a tělesně postižených lidí (Payne, 1999). Marian Chaceová stála u zrodu této asociace a významně se podílela na rozvoji taneční terapie v Americe i když přímo nevytvořila žádnou formální teorii (Čížková, 2005). Chaceová vyučovala tanec ve Washingtonu a důkladně sledovala projev a komunikaci svých studentů během tanečních hodin. Stále víc se zaměřovala na jejich vnitřní prožitky z tance a psychické potřeby než na samotnou taneční techniku. Experimentovala s metodou „komunikace tancem“ a později začala spolupracovat i s psychiatry a psychology (Chaiklin, 1975, sec. cit. Čížková, 2005). Naproti tomu Mary Starks Whitehouseová nepracovala na klinikách, ale v prostředí studia, které poskytovalo nezvyklé tichý a jasný prostor. Zde pracovala s „normálními“ neurotiky v procesu hlubokého vnitřního naslouchání směřujícího k výrazovému pohybovému projevu (Chodorowová, 1991).

Terapeuty se stávali často profesionální tanečníci, kteří upřednostňovali projevy výrazového tance a práci s vnitřními prožitky klientů. Pohybový projev se stával diagnostickým materiálem.

Těmito metodami zkoušeli pracovat od šedesátých let také učitelé tělesné výchovy, speciální pedagogové, sociální, zdravotní a rehabilitační pracovníci, psychologové a další (Payne, 1999).

V Evropě se taneční terapie rozvíjela především ve **Velké Británii**, kde měl tanec významné místo i ve školách a byl považován za jeden ze základních výchovných prostředků. Taneční terapie v Británii a v Americe se vyvíjely do jisté míry odděleně, ale byly neustále v kontaktu a postupem času se k sobě přibližovaly (Payne, 1999).

Významnou osobností ve vývoji tance a pohybu v Británii byl Rudolf Laban (1879-1958). Systematicky popsal a kategorizoval pohyb. Terapeut měl využívat kategorizaci pohybu k diagnóze a k hodnocení změn, které u klienta v průběhu práce nastaly (Lamb 1979, sec. cit. Payne, 1999). V roce 1982 byla v Londýně založena Association for Dance Movement Therapy (Asociace tanečně-pohybové terapie). Terapeutky jako Lynn Craneová nebo Catalina Garvieová rozvíjely svůj vlastní způsob práce, který byl ale silně ovlivněn Labanovými myšlenkami (Payne, 1992).

Další zemí, kde měla taneční terapie dobrou živnou půdu, byla **Francie**. Představitelka rozvoje taneční terapie v 50. letech minulého století, Rose Gaetnerová, vycházela z klasického baletu a až do roku 1990 působila v denním stacionáři Santos Dumont v Paříži. Na pařížské Sorboně byl otevřen kurz Tanec a psychoterapie, což dalo popud v roce 1984 k založení Francouzské společnosti pro psychoterapii tancem /SFPTD, Societé française de psychothérapie par la danse/ (Dosedlová in Müller, 2005). Tehdy bylo francouzské pojetí taneční terapie ovlivněno proudem tzv. primitivní exprese, jehož základy položila France Schott-Billmannová (Payne, 1992).

Až v roce 1993 díky francouzské iniciativě vznikla Evropská asociace taneční terapie, která sdružovala šest asociací ze čtyř zemí: Francie, Itálie, Řecko a Belgie (Dosedlová in Müller, 2005).

V posledních letech se k těmto státům připojují i Holandsko, Finsko, Německo, Švédsko, Polsko, Rusko či **Španělsko**, kde vznikly další asociace taneční a pohybové terapie. Může se zdát, že vzhledem k španělské taneční historii a kultuře vznikla ve Španělsku asociace tanečně-pohybové terapie poměrně pozdě - v roce 2001, ale nesmíme opomenout, že již v 70. a 80. letech vznikl na **Kubě** a později i ve Španělsku trochu jiný ale rovněž tanečně- terapeutický směr – psychobalet (viz níže).

V neposlední řadě mezi tyto státy patří již několik let také **Česká republika**, kde v roce 2002 vznikla Česká asociace taneční a pohybové terapie známá pod názvem TANTER. Impulzem k založení takovéto asociace byl 1. výcvik tanečních terapeutů v České republice, který proběhl v letech 1997 – 1999 v Duncan Centre pořádaný pod záštitou ADTA (American Dance Therapy Association). A právě absolventi tohoto výcviku založili asociaci taneční a pohybové terapie v ČR. Podle informací TANTER by nejbližší výcvik měl proběhnout od roku 2010.



## 3 TANEČNÍ A POHYBOVÁ TERAPIE

### 3.1 Definice

Podle ADTA můžeme taneční a pohybovou terapii definovat jako psychoterapeutické využití pohybu jako procesu, který posiluje emocionální, kognitivní, sociální a fyzickou integraci jedince.

*„...Taneční terapie je o vztahu těla a psychiky a o emocích... Taneční terapeut užívá tanec a pohyb a tělesnou zkušenost k vyjádření, komunikaci a změně emocí“* (Chodorowová, 2006, s. 61).

Taneční terapii chápeme i a jako formu psychoterapie, ve které je přednostním prostředkem změny pohybu (Chaiklin 1975, sec. cit. Čížková, 2005).

*„V taneční a pohybové terapii se tanec pojímá jako pohyb; nebere se ohled na estetickou stránku a jeho podstata je vysvětlována z hlediska psychologického, sociologického a historického“* (Payne, 1999, s. 17). I přesto, že někteří taneční terapeuti dbali na důkladné osvojení taneční techniky, nebylo to kvůli estetické stránce pohybu, ale aby klienti měli dostatek tzv. pohybového materiálu k expresivnějšímu vyjádření svých vnitřních prožitků.

Definice Payne odráží přístup k tanci v šedesátých letech. O něco později byl tanec vnímán jako jeden z mnoha způsobů pohybu, proto byl v Británii přijat termín taneční a pohybová terapie, na rozdíl od termínu taneční terapie užívaného v Spojených státech (Payne, 1999).

*„Metoda tanečně-pohybové terapie umožňuje pacientovi, aby lépe poznal své tělo, svůj pohybový styl a jeho souvislost s osobnostními rysy a aktuálním emočním stavem“* (Čížková, 2005, s. 34).

Taneční a pohybová terapie, stejně jako ostatní terapie, je jistým druhem expresivního vyjádření vnitřních pocitů, stavů, přání, obav či tužeb jedince. V každé terapii toho klient dosahuje jinými prostředky: výtvarným projevem, psaním, hudbou, pohybem,... Všechny tyto terapie mohou spolu úzce spolupracovat či spolupracují, což má pro klienta maximální pozitivní přínos.

### 3.2 Cíle taneční a pohybové terapie

Čeho chceme terapií tancem dosáhnout, by měla být otázka, kterou si položí každý terapeut před prací s konkrétním klientem či skupinou. Existuje několik obecných cílů tanečně-pohybové terapie.

Podle Evropské asociace můžeme definovat cíle terapie, které uvádí Dosedlová (in Müller, 2005), jako pomoc pacientům znovu nalézat:

- Radost z funkční činnosti – dobrý pocit z toho, že své tělo ovládám, že může být prostředkem vyjádření vlastní pocitů. Klient se cítí dobře ve svém vlastním těle a z toho vychází větší jistota, kterou projevuje jak v pohybu během terapie, ale později i v osobním životě.
- Jednotu tělesna a duševna – tanec by měl být fyzickou, ale i psychickou záležitostí. Pokud člověk tančí jen podle toho, co mu kdo ukáže nebo řekne, stává se spíše jakousi loutkou či kopií myšlenek někoho jiného. Každý z nás má své vlastní myšlenky a při tanci nesmí zůstat rozhodně stranou. Právě v taneční terapii musí dojít k maximálnímu propojení pohybové a duševní stránky jedince.
- Pozitivní sebepřijetí – každý jedinec nahlíží na sebe odlišnějším způsobem než na ně nahlíží okolí. Právě okolí může mít silný vliv na to, jak na sebe nahlížíme a to buď v přehnaně pozitivním (děti jedináčci, pohlední lidé) či negativním smyslu (handicapovaní, lidé s nízkým sebevědomím). Při terapii se pracuje většinou s klienty, kteří na sebe příliš pozitivně nenahlížejí a je tedy důležité, aby je terapeut naučil mít se rádi takoví jací jsou. Dosedlová upozorňuje na vliv pohledu matky na malé dítě, který značně ovlivní tvorbu sebeobrazu. Během terapie nahrazují pohled matky vnímavé oči terapeuta a napomáhají klientovi ke správné tvorbě jeho sebeobrazu. K pozitivnímu sebepřijetí se vztahuje i přístup a pohled na vlastní tělo. V terapii je důležité, aby se člověk naučil své tělo mít rád, vážit si ho a později i obdivovat se jeho neuvěřitelným možnostem a schopnostem.
- Autonomii – klient by si měl uvědomovat vlastní já. To, že může sám rozhodovat o věcech a ovlivňovat dění kolem sebe.
- Tělesnou symboliku – tanec jako řeč těla. Náš tanec, naše pohyby, gesta, energie s jakou tančíme symbolizují naše problémy, pocity či názory. V rámci terapie je umožněno pacientovi tzv. vytancovat nashromážděnou negativní (agresi, zlost) i pozitivní (radost, štěstí) energii. V rámci tance se tak děje přijatelnou formou, především pokud se jedná o vybití agrese.

Obecné cíle vychází v podstatě ze stejného principu, poté ale nesmíme zapomínat na dílčí cíle vycházející z druhu postižení či onemocnění klienta, z jeho individuálních potřeb, z jeho minulých prožitků, které nám mohou být známy nebo také ne. O klientových minulých prožitcích se můžeme dozvědět během procesu terapie, což terapeuta i klienta určitě posune dál a terapeutovi umožní stanovit nové cíle.

### 3.3 Osobnost terapeuta

Jednou z nejdůležitějších osobnostních vlastností terapeuta je schopnost empatie.

Terapeut musí odložit všechny své ambice, intelektuální domýšlivost a touhu dokázat si, že „jsem dobrý“ (Hájek, 2006). Svůj intelekt musí použít pro vytvoření podmínek k terapeutickému procesu a co nejvěrněji se ztotožnit s myšlením, obavami a problémy svých klientů. Být jejich vůdcem a rádcem v počátečních fázích, jejich pomocníkem a přítelem v pokročilejším procesu, jejich zrcadlem, oponentem, podněcovatelem,... být jejich chápavým terapeutem.

Vzpomeňme na začátky taneční terapie, kdy se terapeuti stávali lidé z rozličných profesí. Dnes jsou všechny tyto profese jako psycholog, tanečník, speciální pedagog, psychiatr aj. jistě dobrým odrazovým můstkem pro roli tanečního terapeuta, ale nemělo by se tak dít bez vlastní terapeutické zkušenosti.

Tanečního terapeuta nelze zaměňovat s učitelem tance. Terapeutovi nejde o výsledný estetický a dobře technicky provedený pohyb. Je třeba vzít v úvahu, že nepracuje s profesionálními tanečnicemi, ale s lidmi, kteří nemusí být pohybově nadání (práce se seniory). Úkolem terapeuta je zaměřit se na vnitřní prožívání, které klienti vyjadřují tancem, na vnímání pohybu jako vyjadřovacího prostředku a na rozvíjení jejich osobnosti, sebedůvěry, vlastní jistoty, sebpřijetí apod. (Payne, 1992)

Pro každého, kdo by se chtěl stát tanečním terapeutem je nezbytné, aby sám absolvoval několikaletý výcvikový kurz skupinové nebo individuální terapie. Důležitá je i supervize a odborný dohled zkušených terapeutů. V dnešní době není sice tanečních terapeutů mnoho, přesto ale existují asociace tanečně-pohybové terapie (viz kap.2.3), kde by se budoucí terapeut měl zapsat. Alternativou mohou být jiné umělecké terapie a přístupy jako psychodrama, Gestalt psychologie, reichiánská psychoterapie, psychoanalýza aj (Payne, 1999).

Terapeut je tady především pro klienta. Snaží se navodit vzájemnou interakci mezi klientem a terapeutem či mezi klienty navzájem, které by měla všem dávat pocit sounáležitosti se skupinou. Ze začátku je to právě terapeut, který udává rytmus

terapeutickému procesu, později bývá proces terapie značně ovlivněn vzájemnou interakcí klientů.

„*Terapeut se setkává s pacientovým pohybem na jeho úrovni, čímž pacientovi sděluje: „Rozumím tomu, co mi říkáš“*“ (Čížková, 2005, s. 66).

Důležité je i vzdělání a znalosti tanečního terapeuta. Měl by mít základní taneční a pohybové dovednosti tzv. „pohybový slovník“, terapeutické dovednosti, znalosti z medicíny, anatomie a fyziologie, vývoje člověka. Měl by umět pozorovat pohyb, určovat schopnosti klientů, umět vytušit jejich potřeby a hodnotit je (Payne, 1999).

### 3.4 Využití taneční a pohybové terapie

Taneční terapii lze aplikovat v několika oblastech při práci s osobami s různým postižením, onemocněním psychickým i tělesným a mnoha jiných.

Americká taneční asociace (ADTA, sec. cit Blížkovská, 1999) vypracovala následující přehled vhodných oblastí, kde se může taneční terapie (dále jen TT) úspěšně aplikovat:

- 1) **Rehabilitace** – TT může ovlivnit nejen zlepšení psychického prožívání a vyrovnání se s případným chronickým onemocněním, ochrnutím či ztrátou končetiny, ale i příznivě působit na posílení, uvolnění a stimulaci stránky tělesné. Uvádíme příklad několika nemocí a chronických stavů, kde lze TT využít:
  - a. *Poranění mozku* (při poranění mozku může dojít k poruše emoční nebo i kognitivní, TT zlepšuje integraci sensorického vstupu a tělesného uvědomění)
  - b. *Amputace* (TT je samozřejmě přizpůsobená možností takto postižené osoby, učí se vyrovnávat se s tělesnou změnou a pozitivnímu sebeuvědomění, snaha o rozvíjení ostatních částí těla, samostatnosti a z toho vyplývající větší pocit sebedůvěry )
  - c. *Srdeční choroby* (učí se vnímat vlastní tělo a případné varovné signály, které vysílá, pracují s cílenou kontrolou dýchání, změnou jejich patologických stereotypů, které jim způsobily onemocnění, mohou mít také pocit, že jejich tělo už nefunguje tak jako předtím, TT se jim snaží vrátit sebedůvěru skrze nepřilíš zatěžující pohyb)
  - d. *Chronická bolest* (způsobuje úzkost a deprese, TT nepotlačuje jejich pocity, naopak je podporuje k vyjádření bolesti emocemi a pohybem,

snaží se odvádět pozornost od bolesti, často s využitím relaxačních technik)

- 2) **Děti a dospívající** – jedná se především o děti autistické, mentálně postižené, s poruchami učení, emočně narušené, dospívající a jejich problémy s nestabilním obrazem těla, sníženým sebevědomím, nejistým „já“, interpersonálními vztahy apod. TT jim nabízí bezpečné prostředí pro jejich problémy, kde mohou být identifikovány a řešeny a možnost si své problémy přehrát v simulovaných situacích.
- 3) **Senioři** – a jejich pocit nepotřebnosti, zbytečnosti, nemohoucnosti. Cílem TT je zde povzbudit je v příjemné atmosféře a vrátit jim chuť do života, poskytnout pocit sounáležitosti, sociálních kontaktů a potřebnosti.
- 4) **Nemocní Alzheimerovou chorobou** – tyto lidé mohou trpět hlubokou frustrací. TT jim opět nabízí bezpečné prostředí a pocit jistoty v určitém prostoru a čase.
- 5) **Duševní choroby** – jedná se o pacienty psychiatrických klinik, kteří nejsou schopni vstupovat do normálních interakcí s ostatními. Jejich emoční poruchy se často projevují v jejich pohybech (např. pacient trpící depresí má sklony k ochablé mobilitě, schizofrenik produkuje zase nesourodá gesta a postoje). Terapeuti se snaží na ně působit skrze pohyb.

Mimo jiné lze TT aplikovat i při práci s osobami s **poruchou příjmu potravy**, kde je primárním cílem správné vnímání těla.

## 4 PROSTŘEDKY VYUŽITELNÉ V TANEČNÍ A POHYBOVÉ TERAPII

### 4.1 Nonverbální komunikace

Uplatňování nonverbální komunikace při běžných činnostech je značně široké. Používá se jak k podpoře řečových promluv (bušení do stolu, vztyčený ukazovák), tak třeba jako náhrada slovního vyjádření (škleb, zdvihnuté obočí, úsměv – místo souhlasu). Je i prostředkem k vyjádření emocí či postoje (objetí kolem ramen, ruce v bok) nebo příslušnosti k určité skupině (rituály, oděv, speciální pozdravy). Z uměleckého hlediska je neodmyslitelnou součástí pantomimy, baletu či jiných tanců (Plaňava, 2005). Při práci s mentálně postiženými se z velké části můžeme opírat právě o nonverbální komunikaci. Verbální projev těmto jedincům působí docela těžkosti, takže pokud jim nabídneme jinou formu komunikace, například pohyb či pantomimu, mělo by to být pro ně méně stresující a vzhledem k jejich schopnostem i přirozenější.

#### 4.1.1 Jak naše tělo vypráví

Naše tělo dokáže barvitě vyprávět o vnitřních pocitech, náladách, názorech, radostech či starostech aniž by z nás vyšla jediná hláska. Když se narodíme, nejsme schopni hned mluvit, a přesto umíme svým blízkým sdělit, že máme hlad, že máme nepříjemný pocit v plenkách nebo že je nám prostě jen dobře a jsme spokojeni. Každému lidskému tvorovi je dána do vínku schopnost naučit se jazyk příslušného národa, v kterém vyrůstá. Dokonce i děti s vadami sluchu mají svou mateřštinu v podobě znakového jazyka, který z velké části vychází právě z nonverbálních projevů našeho těla. V dnešní uspěchané době si velice málo všímáme nonverbálních projevů lidí kolem nás, ale kdybychom byli pozornější, porozuměli bychom lépe jejich reakcím: obavám, radostem, strachu, neupřímnosti či úzkosti. To, co je vyřčeno slovy se nemusí vždy zakládat na pravdě, ale naše tělo moc lhát neumí, proto bude vždy spolehlivější výpovědí o vnitřním rozpoložení člověka.

Již tělo novorozence vysílá spousty signálů, kterých si ani nevšimneme. Především cizí miminko nám mnohdy připadá jako nějaký pasivní bochníček chleba, který vypadá nanejvýš roztomile a něžně. Ale po zkušenosti s vlastním dítětem zjistíme, jak je toto stvoření plné života. Tento malý človíček vstřebává s ohromnou vervou všechny smyslové podněty a informace ze svého okolí. Jak již bylo uvedeno výše, novorozenec

s námi komunikuje od prvních okamžiků, co přišel na svět. Stejně tomu je i opačně. Mezi dítětem a rodiči se vytváří specifický komunikační systém, kterému rozumí pouze oni. Aniž by si to rodiče uvědomovali, svého potomka značně ovlivňují svým neverbálním chováním jako je vřelé objetí, nevšímavost, vztek, laskavý úsměv, odmítání. To vše ve velké míře v budoucnu ovlivní vývoj osobnosti dítěte (Holinger, 2005). Naše nonverbální projevy působí nejen na malé dítě, ale i na dospělé jedince, s kterými se setkáváme v každodenním životě. I když někomu řekneme, že se nám jeho práce velice líbila, ale dotyčnému se téměř nepodíváme do očí ani se nepousmějeme, nebude nám vyřčená slova téměř vůbec věřit a zůstane v něm pocit, že se mu práce zas až tak moc nepovedla.

Naše mluva by měla jít ruku v ruce s projevy našeho těla, přičemž nesmíme zapomínat, že nonverbální projevy mají svou osobitou strukturu jazyka, která se liší od jazyka mluveného. *„Stejně jako u mluveného slova je i řeč těla hladce plynoucí jazyk se svým vlastním tempem, rytmem, slovníkem a gramatikou. Stejně jako v mluveném jazyce i zde jsou „písmena“, která správně spojena tvoří nevyřčená slova. A tato „slova“ jsou pak spojována, aby tvořila „fráze“ a „věty“, kterými jsou vzájemně předávány informace“* (Lewis, 1989, s.12).

V taneční a pohybové terapii mají nonverbální projevy těla klienta důležitou diagnostickou hodnotu. Vnímavý terapeut může z výrazu těla klienta poznat již před začátkem terapeutické hodiny jeho momentální náladu a podle toho na klienta v dané hodině působit. V taneční terapii se v diagnostice vychází především z nonverbálního pohybového projevu klienta. S pohybovým projevem klienta se pracuje již od samého začátku, ale úkolem terapeuta je přivést klienta ke schopnosti co nejvěrněji se vyjádřit vlastním tělem a pohybem.

#### **4.1.2 Prvky pantomimy**

Prvky pantomimy lze rovněž využít jako jednoho z prostředků taneční a pohybové terapie, zejména při práci s dětmi s mentálním postižením. Tito jedinci, jak už jsme zmínili, mají problémy s verbální komunikací a pantomima může být nenásilným přechodem od neverbálního pohybového projevu k tanci.

*„Pantomima je druh divadelního umění, vyjadřující dramatický děj beze slov, pouze mimickými prostředky, často spojenými s hudbou nebo tancem. Pantomima však není „němá činohra“, má svou vlastní techniku, svoje vlastní zákony a svůj vlastní slovník,*

*jehož bohatství je dáno schopnostmi interpretů a který se mění v závislosti na místě a času“ (Švehla, 1989, s. 7).*

V posledních letech některým divadelním teoretikům připadalo, že pantomima jako taková se blíží do etapy stagnace a ustupuje jinému termínu, kterým je pohybové divadlo (Veber, 2006). Petišková (1970) však pohlíží na pohybové divadlo jako na divadelní formu, která upřednostňuje netaneční divadelní pohyb a používá netaneční pohybové techniky s upřednostňováním mimiky.

Pomocí pantomimických cvičení můžeme u dětí rozvíjet obličejovou mimiku, jemnou i hrubou motoriku a celkové uvědomění si jednotlivých částí těla. Pantomimické vyjádření lze použít k tzv. inkorporaci nebo-li vtělení se do nějakého předmětu, bytosti či situace.

Divadelní odborníci tvrdí, že na počátku divadla byla mimeze. *Mimesis* je slovo řeckého původu a znamená nápodobu, či zobrazení skutečnosti. V jeskynních malbách můžeme nalézt člověka převlečeného za zvíře, jehož účelem mohlo být přiblížení ke kořisti zamaskováním své přítomnosti či pokus o sblížení s přírodou (Veber, 2006). Tento princip nám může sloužit k napodobení či vtělení se do nějakého předmětu, který máme rádi, máme k němu blízký vztah, vážíme si ho. Samotné ztvárnění bude jistě doprovázet pozitivní emocionální náboj, který dodá tělesnému obrazu ten správný výraz. Později můžeme přistoupit ke ztvárnění nějaké situace z prostředí, které je všem lidem ve skupině společné. Takovéto aktivity nabízí řešení nějakého problému, poučení nebo pobavení při komické události.

Při zobrazování těchto situací je projev dětí méně kontrolovaný a navenek se dostávají nevědomé a skryté obsahy. Někteří jedinci zde mohou bezpečně projevit své agresivní impulsy, které jsou prováděny v rámci hry, a mohou získat náhled na neobvyklé vzorce svého jednání a uvažování. Způsob reagování dětí má neopomenutelnou výpovědní diagnostickou hodnotu. Je důležité, aby terapeut vytvářel příjemnou atmosféru, která zbavuje strachu z jakéhokoli projevu, vybíral vhodná témata s ohledem na děti, s kterými pracuje, podněcoval hravost, spontaneitu a tvořivost (Vymětal, 2007).

## **4.2 Emoce**

Pozorujme děti. Projevují totiž mnohé emoce s mimořádným zaujetím a vší silou, kdežto v pozdějším životě některé z našich výrazů přestávají mít čistý a jednoduchý pramen, z něhož vznikají v dětství. Pozorujme mentálně postižené, kteří své emoce vyjadřují bez jakéhokoli rozmyšlení (Darwin, 1964). Společenské a jiné předsudky



svazují právě dospělé jedince k expresivnějšímu vyjadřování emocí. Představme si, že máme z něčeho ohromnou radost, máme chuť skákat, co nejvýše to jde a případně udělat několik kotrmelců na nejbližší travnaté ploše. Své emocionální vyjádření, ale omezíme na úsměv, sdělení radostné zprávy známým po telefonu, v lepším případě objetím kamarádů, kteří jsou nablízku. Pokud se se svou radostí podělíme, radujeme se dvojnásob, jak praví jedno přísloví, ale emoce velké radosti, co uvnitř máme se nevybijí pouhým sdílením s ostatními. Naše tělo by určitě uvítalo to několikanásobné povyskočení a pár kotrmelců, které by nashromážděné emoce vyventilovalo tím správným způsobem. To by nás ale při tomto počínání nesmělo okolí označit přinejmenším za pomatené bytosti. Podobná situace nastává v případě nashromážděné agrese či hněvu. V situaci, kdy máme chuť někoho uhodit či něco rozbít, slušně vychovaný člověk v sobě tyto emoce potlačí, popřípadě si uleví tiše vyřknutým vulgárním výrazem. Jedinec, který svou agresi ovládnout neumí, někoho fyzicky napadne, něco zničí či rozbije nebo použije verbální agrese. Ani jeden z těchto případů není ideální. Pravdou je, že nashromážděné emoce se musí někde projevit. A pokud je nevyventilujeme přijatelným způsobem, může dojít k potížím. Taneční terapie, mimo jiné, umožňuje klientovi přijatelnou formu vyjádřit agresi prostřednictvím výbojnějších tanečních kreačí. Pomocí terapeuta by mělo dojít i k rozpoznání příčiny agrese a poté k hledání způsobu, jak přílišnému nahromadění agrese předcházet.

*„Emocemi rozumíme psychický stav, který vyplývá ze subjektivního prožívání vztahu k někomu nebo něčemu. Emocemi zde máme na mysli nižší city spojené hlavně s uspokojováním základních, např. biofyziologických potřeb a potřeb bezpečí“* (Zelinová, 2007, s. 40).

Goleman se zmiňuje i o emocionální inteligenci, čímž míní motivaci sebe sama, vůli nevzdávat se, schopnost ovládat své pohnutky a odložit jejich uspokojení na později, ovládnutí své nálady, vcítění se do pocitů druhých či neztracení naděje (sec. cit Zelinová, 2007). Tzv. emocionální inteligence není u mentálně postižených dostatečně vyvinutá. Mají problémy ovládat své emoce, pohnutky a nálady. Rovněž se nedá mluvit ani o nějaké velké empatii vůči druhým. Některé z těchto emočních složek se dají výchovou naučit, respektive naučit ovládnout, zejména v případech ovládnutí svých pohnutek v nevhodnou chvíli a odložení jejich uspokojení na později.

V taneční terapii se pracuje především s emocemi a v případě mentálně postižených lze jejich emocionalitu a především spontaneitu dobře využít v expresivním projevu. Posléze může dojít i k nácviку ovládnutí nevhodných emocionálních projevů.

### 4.3 Rytmus

Rytmus je přirozenou součástí života. Čas ubíhá v přesném tempu, pravidelně se střídá příliv a odliv i roční období se střídají podle určitého rytmu, který už není zas až tak pravidelný, ale přesto má každé období svůj charakteristický periodický řád, který se následně spojí v další pravidelný rytmický rok. Pokud se zaměříme na naše tělo, objevíme v něm spousty rytmických mechanismů. Například naše srdce, které neúnavně rytmicky bije a svým tlukotem doprovází celý náš život. Změnu jeho rytmického tlukotu ovlivňuje naše fyzická námaha, stres či uvolnění adrenalinu, což jeho činnost podstatně zrychlí nebo spánek a klidný dech, které způsobí přesně opačně. Dalším rytmickým dějem našeho těla je tzv. „biorytmus“, který máme obecně daný, ale individuálně se může lišit v závislosti na psychosociálních vlivech, klimatických podmínkách či individuální somatické konstrukci. Každodenní biorytmická křivka vypadá asi následovně: probuzení, růst dopolední výkonnosti, poobědní útlum, opětovný odpolední výkonnostní růst, podvečerní akcelerace, následný večerní útlum a spánek. Během noci se spustí další rytmický proces a to našeho spánku a snění, kde se několikrát za noc vystřídá REM a NON-REM fáze spánku, tzv. hluboký a lehký spánek. Střídání fází spánku vystihuje podstatu rytmu, kterou můžeme definovat jako střídání dlouhých a krátkých dob (Hurník, 2000). Rytmické procesy jsou doslova všude kolem nás, a tudíž jsme jejich součástí. V tanci se o ně můžeme opřít a kreativně s nimi pracovat.

Nejlepší rytmickou oporou při tanci je dýchání. Kontrolované dýchání nám pomáhá ke zklidnění celého těla a k uvědomění si, jaké signály nám tělo zevnitř vysílá, což napomáhá k lepšímu expresivnímu vyjádření tanečníka. Při samotném tanci nám dává impuls k pohybu výrazný nádech a dokončení pohybu je doprovázeno hlubokým výdechem. Při tanečních cvičení je důležitá práce s dechem, nejlépe s hlasitým. Správná technika dýchání poskytuje jedinci podporu a větší jistotu při provedení pohybu. Při práci s mentálně postiženými je práci s dechem třeba dobře motivovat (foukání do peříčka, různé síly větru, odfoukávání mraků, foukání do lehkých balónků apod.).

## 5 SVĚT MENTÁLNĚ POSTIŽENÝCH

*„Jako si na svět přináším barvu vlasů, tělesnou výšku, temperament, tak si také přináším mentální postižení. Je to svéráznost, která mi bude vlastní až do smrti...“*

(Dörner, Plog, 1999, str. 39)

### 5.1 Kdo jsou lidé s mentálním postižením

Jako osoby s mentálním postižením můžeme označit všechny jedince s vrozeným nebo časně získaným snížením inteligence. Podle Gaedta (sec. cit. Dörner, Plog, 1999) spočívá mentální postižení v nedostatečné kapacitě osvojit si společensky preformované potřeby a schopnosti a ve strategiích, pomocí kterých postižený nalézá vztah ke svému postižení, tedy pokouší se nabýt sebevědomí.

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) je mentální retardace *„stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti. Mentální retardace se může vyskytnout s jakoukoliv jinou duševní, tělesnou či smyslovou poruchou anebo bez nich. Jedinci s mentální retardací mohou být postižení celou řadou duševních poruch, jejichž prevalence je třikrát až čtyřikrát častější než v běžné populaci. Adaptivní chování je vždy narušeno, ale v chráněném sociálním prostředí s dostupnou podporou nemusí být toto narušení u jedinců s lehkou mentální retardací nápadné“* (Valenta, Müller, 2007, s. 12).

Mentální postižení může být buďto vrozené nebo získané. O získaném postižení intelektu hovoříme v případě demencí různého původu: při poškození mozku, tzv. stařecká demence či demence vzniklá sociálním působením (Pipeková, 1998).

Pro účely této práce se budeme zabývat především osobami, respektive dětmi, s vrozenou mentální retardací. Vrozená mentální retardace (dříve nazývaná též oligofrenie) *„je spojena s poškozením, odchylnou strukturou nebo odchylným vývojem nervového systému v období prenatalním, perinatálním nebo postnatálním zhruba do dvou let života dítěte“* (Pipeková, 1998, s. 171).

Mentální postižení nemusí být svou podstatou absolutní. Jedinec nemusí být postižený celý život, ale jenom vzhledem ke své situaci a věku (např. u dětí raného věku se deficit projevuje jako poruchy vývoje, u dětí školního věku jako poruchy učení a u dospělého

člověka jako poruchy adaptace). Mentální postižení tak můžeme chápat jako relativní vůči hodnotám a očekávanému výkonu skupiny, respektive společnosti, ke které přísluší (Dögner, Plog, 1999).

## 5.2 Nápadnosti v psychosociálním vývoji

V *kojeneckém, batolecím a předškolním věku* se lehká postižení většinou výrazně neprojeví. Pokud pomineme lékařské nálezy, způsobující mentální retardaci, které může krátce porodu objevit neonatolog, neurolog či pediatr, mohou sami rodiče pozorovat u dítěte různé znaky poukazující na možnou zaostalost vývoje. Problémy se mohou projevit zejména v těchto oblastech: slabost při sání, nedostatečné nebo opožděné projevy smyslové a motorické činnosti či emocionálního zájmu o dění kolem, dále opožděná chůze nebo řeč. Tyto děti mohou působit nezúčastněně, s menší snahou po objevování, méně sledují očima ani se nesnaží natahovat po předmětech. Později se může objevit nedostatek fantazie a zvědavosti při hře. Dítě nezajímá okolí, jako by pro něho bylo nepodnětné, zbytečné či ohrožující. Lépe mu jde naslouchání či mechanické učení (Dögner, Plog, 1999). Dítě by mělo v rodinném prostředí nalézt jistotu a zázemí. Mělo by to být místo, které mu poskytuje mnoho podnětů, lásky, empatie a především absolutního přijetí, takového jaký je. Případná přehnaná starostlivost a přílišná péče může mít negativní důsledky. Dítě je naopak třeba podněcovat a naučit co možná největší samostatnosti, aby bylo schopno zvládnout další etapy svého života jako školní vzdělání, přípravu na povolání a samotný výkon povolání. Obecně řečeno zde hovoříme o sociální integraci a upotřebení mentálně postižených.

Charakteristické projevy podle stupně postižení podle Procházkové (sec. cit. Pipeková, 1998):

- Lehká mentální retardace: do 3 let pozorujeme jen lehké opoždění či zpomalení psychomotorického vývoje, nápadnější jsou projevy mezi třetím až šestým rokem. Má malou slovní zásobu a opožděný vývoj řeči. Charakteristická je nedostatečná zvědavost či stereotyp ve hře.
- Středně těžká mentální retardace: omezení psychických procesů je doprovázeno často epilepsií a jinými neurologickými nebo tělesnými obtížemi. Řeč je velmi jednoduchá, používá jednoduché věty. U některých jedinců přetrvává pouze nonverbální komunikace. Trvale zůstává celková neobratnost. Jsou emocionálně labilní.

- Těžká mentální retardace: psychomotorický vývoj je výrazně opožděn. Dlouhodobě si osvojují koordinaci pohybů. Vyskytují se časté motorické poruchy, ale dlouhodobým tréninkem si mohou osvojit základní hygienické návyky či jiné samoobslužné činnosti.
- Hluboká mentální retardace: jedinci nejsou schopni sebeobsluhy. Mají nápadné stereotypní automatické pohyby. Řeč není rozvinutá a nonverbální projevy jsou bez smyslu

Ve *školním věku* se projevují výrazným zaostáváním ve školních předmětech. V tomto období už lze s jistotou diagnostikovat mentální retardaci, přičemž nesmíme opomenout diferenciatní diagnostiku a vyloučit tak případné jiné postižení ovlivňující školní výkon žáka. Stávají se případy, kdy díky neobdobnosti a nevšímavosti elementaristky je dítě v první třídě klasifikováno trojkami a čtyřkami a následně přeřazeno do praktické školy jen proto, že si učitelka nevšimla, že je dítě nedoslýchavé. První třída je důležitým rokem v případě diagnostiky a klade velkou zodpovědnost na třídní učitele, speciální pedagogy, psychology, lékaře a jiné odborníky, aby zjistili pravou příčinu žákova neúspěchu v počátcích povinné školní docházky.

Politika školního prostředí, kterou je především orientace na výkon, jde zásadně proti možnostem, schopnostem a potřebám mentálně postižených. To, že tito žáci v nízkém ročníku selžou v některých předmětech nebo jsou dokonce vyloučeni ze školy, je způsobeno jejich sníženou schopností abstrahujícího a teoretického myšlení, vytváření pojmů, usuzování, chápání významových rozdílů a smysluplných souvislostí. Je třeba brát v úvahu jejich sníženou schopnost sebeprosazení, přizpůsobení a spolupráce, stejně jako snížení schopnosti sociálního kontaktu. Z toho může vyplývat i častý výskyt poruch chování, které opět snižují možnost výkonu (Dögner, Plog, 1999). Jejich snížená schopnost přizpůsobení a spolupráce může vypadat jako vzdor, nerespektování autority či nevraživost vůči spolužákům. Přesto není vyloučeno, že by mentálně postižení nemohli mít kamarády, lépe řečeno oblíbené osoby, které se snaží „rozumět jejich světu“. Je třeba tyto nápadnosti v jejich psychosociální vývoji včas rozpoznat a zahájit vhodnou intervenci. „Často zejména v pubertě nebývají včas rozpoznány jako výraz nouze dítěte, které bije na poplach o svoje retardované self“ (Dögner, Plog, 1999, s. 42).

Charakteristické projevy podle stupně postižení (Procházková, sec. cit. Pipeková, 1998):

- Lehká mentální retardace: problémy s analýzou a syntézou, omezená schopnost logického myšlení, převládá spíše konkrétní mechanické myšlení, paměť je

slabší. Během dospívání či dospělosti může dosáhnout normy. Obvykle je nutné vzdělávání v praktické škole.

- Středně těžká mentální retardace: část dětí je schopna vzdělávat se ve speciální škole. Nejschopnější z nich mají možnost i pracovního zařazení, většinou v chráněných dílnách a pod dohledem.
- Těžká mentální retardace: potíže v udržení tělesné čistoty přetrvávají až do dospělosti. Řeč je primitivní, omezená na jednoduchá slova. Není schopen udržet pozornost. Poznává blízké osoby. Potřebuje celoživotní péči.
- Hluboká mentální retardace: totální porušení afektivní sféry. Dochází k častému sebepoškozování. Okolí nepoznává. Nedožívají se vyššího věku.

### 5.3 Specifika kognitivních procesů mentálně postižených

Bylo zjištěno, že psychika se vyvíjí i v nejtěžších případech mentálního postižení. Psychický vývoj je typickým jevem dětského věku a je klinicky prokázáno, že probíhá i při nejtěžším patologickém stavu organismu. Víme, že mentálně postižení mají obecně sníženou potřebu poznávat, což je jedna ze základních funkcí lidské psychiky. Vyplývá to s jejich nedostatečně vyvinuté mozkové kůry (Švarcová, 2006).

Kognitivní procesy můžeme rozdělit na bezprostřední (smyslové) a zprostředkované (myšlení a řeč). Rubinštejnová (1973) uvádí tyto zvláštnosti *smyslové percepce* u osob s mentálním postižením:

- zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání : zatímco intaktní jedinec vidí globálně, osoba s mentálním postižením jen postupně, čímž se stěžuje i jeho orientace v prostředí
- nediferencovanost počitků a vjemů: (tvarů, předmětů, barev), silně porušené rozlišení figury a pozadí, problém vydělit obrys geometrických tvarů z prostředí
- inaktivita vnímání: není schopen vnímat všechny detaily, pokud na předmětu něco změníme, nebo ho jen otočíme, už ho nemusí poznat
- nedostatečné prostorové vnímání
- snížená citlivost hmatových vjemů (objem, materiály, ...)
- nedostatečný proces analýzy v korové části proprioreceptivního analyzátoru: špatná koordinace pohybu
- nedokonalé vnímání času a prostoru (Rubinštejnová, 1973 sec. cit. Valenta, Müller, 2007).

Mezi zprostředkované kognitivní procesy patří *myšlení* a řeč.

„ *Myšlení je logické, racionální zpracovávání vjemů a paměťových stop za účasti ostatních psychických funkcí včetně emocí vedoucí ke zevšeobecnění poznání skutečnosti*“ (Raboch, 2006, s. 16). Raboch dále uvádí, že myšlení má přímou souvislost s inteligencí a u člověka se projevuje především v řeči, písmu a jednání.

U mentálně postižených je myšlení ovlivněno konkrétností vnímání. Má problémy s abstrakcí a zobecňováním. Aby se mohlo rozvíjet myšlení, je zapotřebí obdržet určité podněty, které jsou u lidí zprostředkovány většinou formou řeči. U mentálně postižených je porušená i tzv. fonematická diferenciacce, která jim znemožňuje správný příjem informací (Valenta, Müller, 2007).

Charakteristická je u mentálně postižených i nesoustavnost myšlení, která se projevuje rychlou unavitelností. Od činnosti je odvádí přerušení pozornosti, náhlá chyba, někdy u nich dojde k bezdůvodné ztrátě myšlenkové souvislosti a začnou se zabývat jinou činností či hovořit o něčem úplně jiném. Dítě s mentální retardací nedokáže promyslet své jednání. Není schopno předvídat následky svého chování, což má přímou souvislost s neschopností použít již osvojených rozumových operací. Typická je i tzv. nekritičnost myšlení, kdy nejsou mentálně postižení schopni rozpoznat svou chybu ani chyby u ostatních lidí (Švarcová, 2006).

Dalším z kognitivních procesů je *paměť*. Můžeme ji definovat jako: „*schopnost organismů přijímat, uchovávat a znovu vybavovat předchozí zkušenosti, a to i po odeznění vyvolávajících podnětů. To je umožněno modifikací uspořádání mozkových buněk*“ (Raboch, 2006, s. 22).

Děti s mentální retardací si osvojují nové vědomosti, dovednosti či návyky velmi pomalu. Příčina spočívá především ve vlastnostech jejich nervových procesů. Slabost spojovací funkce mozkové kůry podmiňuje malý rozsah a pomalé tempo vytváření nových podmíněných spojů a následně i jejich pevnost. Na kvalitu paměti má vliv již výše zmiňovaná nízká úroveň myšlení (Švarcová, 2006). Při práci s mentálně postiženými dětmi je důležité multisenzorické zprostředkování informací, aby došlo k lepšímu paměťovému uložení nových poznatků. Je třeba dětem vysvětlit nové poznatky na základě konkrétních předmětů a příkladů, vybírat jen ty základní prvky a srovnávat je s jejich vlastními zkušenostmi.

Snížena potřeba poznávat u osob s mentálním postižením výrazně ovlivňuje především *vnímání*. Každý jedinec vnímá tak trochu odlišným způsobem a nemusí být ani mentálně postižený.

Vnímání je totiž subjektivně zkrácený obraz reality zprostředkovaný našimi smysly. Jedná se o vzruchem vyvolaný počitek a následně kontextuálně zpracovaný vjem. Většinou hovoříme o komplexních jevech, neboť současně vnímáme různými smysly (Raboch, 2006).

Dítě s mentálním postižením se rovněž učí dívat a vidět a tyto vjemy následně zpracovává na základě již získaných zkušeností. Nejedná se jen o vjemy viděné, ale i ty, které dítě slyší, ochutná, ohmatá si apod. U mentálně postižených může být vnímání pomalejší a s velkým množstvím zvláštností a nedostatků. Děje se tak především u dětí s poškozenou nervovou soustavou. Tato omezená schopnost vnímání u mentálně postižených má potom vliv na celý další průběh jejich psychického vývoje (Švarcová, 2006). Je důležité dítěti s mentálním postižením zprostředkovat co nejvíce možných zážitků, situací, her, aby mohlo vnímat pokud možno všemi smysly a z podnětného prostředí si „vzít“ co nejvíc. To, že mu ukážeme obrázek, v něm nemusí vyvolat zájem obrázek zkoumat. Projevuje se zde neaktivní přístup ve vnímání těchto dětí. Pokud by byl obrázek plastický, něco se na něm hýbalo, popřípadě by ještě voněl nebo hrál, mohl by už dítě zajímat o trochu víc. Dítě tak bylo nenásilně donuceno vnímat tento předmět vícero smysly a je tak větší pravděpodobnost, že ho upoutá a začne ho důkladněji vnímat.

Další stránkou vnímání je i **sebevnímání** osob s mentálním postižením, což by měla být neopomíjená složka při práci s těmito lidmi. Pokud si myslíme, že mentálně postižení nevnímají ponižující poznámky na adresu jejich osoby, jsme na omylu. Ani nám by se nelíbilo, kdyby nás někdo označoval za duševně postiženého. Snažili bychom se proti tomu bojovat, uzavřeli bychom se vůči celému světu, čímž bychom ještě více zaostávali. Lze to dobře přirovnat k nějaké oblasti, která není zrovna naší silnou stránkou. Neuděláme zkoušku, nemáme dostatek kreativních nápadů, jsme nejistí v navazování kontaktů s opačným pohlavím a cítíme se méněcenní a jako bychom zaostávali za ostatními. Jsme rozezlení na svou neschopnost (Dörner, Plog, 1999). V tomto případě je důležité vyzdvihnoutí svých schopností a toho, v čem jsme dobří, aby došlo k posílení sebevědomí a pochopení, že nikdo nemůžeme být dokonalí ve všem. Stejně je to i u mentálně postižených. Není pravdou, že by byli neschopní a sociálně neupotřebitelní. Musíme u nich nalézt každou přednost a schopnost, kterou mají a co nejvíce ji rozvíjet. Budou se potom nejen cítit potřební, ale sami na sebe pohlížet jako na člověka, který není jen mentálně postižený, ale je to člověk, který umí vyrobit nádherný keramický hrnek, z kterého jiní lidé pijí, že je člověk, který uháčkuje ubrusy,



kteřé zdobí stůl v nějakém pěkném obývacím pokoji, že je člověk, který potěší svým divadelním či tanečním vystoupením spousty lidí, že je člověk, který není divný, ale vyjímečný.

#### **5.4 Terapie ve světě osob s mentálním postižením**

Mentálně postižení potřebují spousty podnětů, aby byl tak lépe zajištěn jejich všestranný rozvoj. Terapie jsou vhodným prostředkem k takovému rozvoji.

Základním kamenem terapií je psychoterapie. Obecné principy vycházející z psychoterapie jsou v podstatě společné všem terapiím. Müller (2005, s. 25) uvádí: *„pokud definujeme psychoterapii jako odbornou, záměrnou a cílevědomou aplikaci psychologických prostředků použitou za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce či osobnostní strukturu společensky i individuálně přijatelným směrem, potom můžeme definovat podobně rovněž jednotlivé speciálně pedagogické terapie.“* Tuto obecnou psychoterapeutickou definici lze použít i pro vymezení ostatních terapií, když místo psychologických prostředků dosadíme např. prostředky hudebního umění, výtvarného umění, pohybové exprese atd.

U mentálně postižených dětí můžeme pozorovat problémy v poznávacích procesech, ve verbálním projevu, v celkové komunikaci, v pohybové koordinaci, v nesprávném vnímání svého těla, své osoby, v rodinných i sociálních vztazích, ve spolupráci s ostatními apod. Všechny tyto problémy můžeme korigovat, zmírňovat a naopak rozvíjet správným směrem právě pomocí různých terapií, jež jsou koncipovány na nedirektivním způsobu komunikace. Už při utvoření nějaké terapeutické skupiny se snažíme o budování správných sociálních vztahů, vnímání či vzájemné komunikace.

U osob s těžkým mentálním postižením a u malých dětí s lehčím stupněm mentálního postižení je vhodnou terapií tzv. bazální stimulace, čímž rozumíme vytváření základních podnětů všude tam, kde dítě vzhledem k svému postižení není schopno se postarat o dostatečný přísun podnětů vhodných pro jeho rozvoj. Dítěti zprostředkováváme různé podněty: čichové, chuťové, vibrační, somatické, sluchové, zrakové, sociálně-emocionální, komunikativní aj. Naše kůže jako největší orgán je jakousi hranicí, která odděluje naše tělo od okolního prostředí. V průběhu života si postupně tyto hranice uvědomujeme na základě naší zkušenosti, jedná se o tzv. diferencovaný obraz našeho těla. U těžce postižených k této diferenciaci nemusí docházet (Valenta, Müller, 2007).

Tato základní stimulace může být dobrou výchozí činností v taneční terapii. Při práci s mentálně postiženými by měl být kladen důraz na uvědomění si každé části jejich těla, detailně se zaobírat jednotlivými částmi: všemi prsty, končetinami, velkými klouby, břichem, hrudníkem, hlavou atd. Umožnit jim rozlišit hranice těla, orientaci těla v prostoru: kde se tělo stýká s podlahou, prostor nad hlavou, kam dosáhnu do prostoru bez odlepení chodidel, co mohou vidět, aniž by pohnuli hlavou apod.

Obecně při práci s předškolními dětmi využíváme v rámci terapie tzv. volnou hru, kde dochází ke zvyšování sebedůvěry dítěte i důvěry v druhé, nárůstu jeho odvahy a samostatnosti. Ve školním věku se zaměřujeme na pozitivní vnímání vlastní osoby. Terapeut představuje model žádoucího chování a vychází z potřeb dítěte. Dítě si určuje, co se bude dít a terapeut je mu aktivně k dispozici. Dobrá je i přítomnost rodičů či třídních učitelů, kteří žáka dobře znají a můžou přispět k reflexi činnosti žáka. Zde se pak psychoterapeutické působení prolíná i s pedagogickým procesem (Vymětal a kol., 2007).

U osob s mentálním postižením, které mohou mít i některá přidružená somatická postižení se nabízí otázka, zda-li je taneční a pohybová terapie vhodná i pro ně? Jeannette MacDonald (in Payne, 1992) je toho názoru, že není jen vhodná, ba téměř nezbytná. Často i sebemenší pohyb, jakkoli malý a třeba i prováděn s asistencí, umožní těmto jedincům nahlédnout do nitra svých pocitů. Práce s mentálně postiženými klienty může být omezená maximálním individuálním přístupem a neustálou potřebou terapeutů hledat nové a nové přístupy vzhledem k odlišným osobnostním rysům a rozmanitostí postižení jedinců s mentální retardací. Při taneční a pohybové terapii musíme vycházet ze specifických potřeb a projevů těchto lidí. I osoby s mentálním postižením potřebují mít pocit, že mají kontrolu nad svou „image“ a tím, jak působí na ostatní svou fyzickou stránkou. V tomto případě je vhodné používat velká zrcadla, aby klienti mohli pozorovat své tělo v různých polohách a pohybových kreacích a pracovali s pohybem tak, aby se i oni sami sobě líbili.

Pomocí zrcadel dochází lépe k napodobování a uvědomění si možností vlastního těla a také k tvorbě pozitivního sebeobrazu. Pokud jedinec v zrcadle uvidí jak je schopen se svým tělem pracovat, jak pěkný a kreativní pohyb jeho tělo dokáže vytvořit, mělo by dojít k pozitivní tvorbě sebeobrazu. Může ji v některých případech předcházet i negativní, když se poprvé uvidí ve velkém zrcadle, může si připadat neohrabaný, tlustý, neforemný. Po nějakém čase však dochází k proměně pohybového vyjádření

jejich těla a jedinec tak může v zrcadle pozorovat rozdílný obraz a změnu. Při uvědomění si vnitřních prožitků je ale lépe pracovat bez zrcadel nebo se zavřenýma očima, aby byli schopni lépe naslouchat vlastnímu nitru a uvědomovat si jednotlivé části těla a postavení těla v prostoru, který je obklopuje.

Rytmus je dalším důležitým terapeutickým prostředkem, který osobám s mentálním postižením pomáhá rozvíjet smysl pro strukturu a organizaci v jejich zmateném a chaotickém vnitřním světě. Rytmicky opakující se pohyby jim dávají pocit jistoty, sounáležitosti a zmírňují obavy z neznámého. Rytmus je jakýmsi vrcholem počáteční práce s osobami s mentálním postižením. Počátky práce s těmito jedinci jsou převážně didaktické a časově náročné, což je podmiňující průprava k pozdější tvorbě pohybového slovníku a rozvíjení základních pohybových dovedností týkajících se hrubé i jemné motoriky. Průběh práce s dětmi s mentálním postižením se odvíjí v odlišném tempu v porovnání s intaktními dětmi. Je to mnohem delší a pomalejší proces vyžadující mnoho trpělivosti a notnou dávku empatie ze strany terapeuta. Je důležité mít na paměti, že taneční a pohybová terapie není jen pohybovou záležitostí, ale může být i časem využitým k příjemnému popovídání nad šálkem čaje, kreslení a malování nebo k společnému posezení a poslechu dětmi vybrané hudby (MacDonald in Payne, 1992).

## 6 PSYCHOBALLET

### 6.1 Psychoballet na Kubě

Psychoballet je metoda dětské psychoterapie, která byla původně určena pro děti s poruchami chování s využitím terapeutických tanečních technik. Později se tato metoda rozrůstala, až došlo ke spojení psychologie a baletu v nový, vyšší, terapeutický celek zvaný psychoballet.

Zakladatelkou této metody byla v r. 1973 dětská psycholožka Georgina Fariñas ve spolupráci s primabalerínou a ředitelkou Baletu Nacional de Cuba Alicíí Alonso. Prvních 5 let provozovali tuto činnost dobrovolně a zdarma ve svém volném čase. Později, v roce 1978, došlo na základě pozitivních terapeutických výsledků k oficializaci této metody a bylo zřízeno samostatné oddělení Psychoballetu při Hospital Psiquiatrico de la Habana (Cruzová-Benešová, 1985).

Psychoballet je metoda, kterou se s postiženými pracuje už více než třicet let. Později se rozšířila i do jiných zemí Latinské Ameriky a do Španělska. Za dobu svého trvání dostala logicky několika změn.

Původně byl terapeutický cyklus psychoballetu koncipován na 1 rok s frekvencí 1,5h týdně. V ročním cyklu bylo asi 250 dětí, které byly rozděleny do skupin podle typu postižení (nevidomí, se zbytky sluchu, s mentální retardací, s poruchami hybnosti, s neurotickými příznaky a kontrolní skupiny). Později se ukázalo, že nejefektivnější je práce se smíšenými skupinami (Cruzová-Benešová, 1985).

V současném pojetí se na psychoballet pohlíží jako na uměleckou terapii, kde dochází k vzájemnému harmonickému propojování různých prvků a podsystémů jako jsou: psychologické techniky a metody, hudba, tanec, pantomima, dramatizace, rozličné umělecké prostředky, tělesná a pohybová exprese či hry. Balet se přitom stává jakýmsi estetickým nástrojem terapeutického procesu. Metodou psychoballetu se pracuje nejen s dětmi, ale už i s dospělými jedinci. Trochu odlišné je také rozdělení terapeutického cyklu, který trvá 6 až 9 měsíců. Skupina je vždy uzavřená a má atmosféru bezpečí, vzájemné důvěry a spolupráce. Rovněž se nepraktikuje rozdělování do skupin podle postižení, které se už i v začátcích ukazovalo jako kontraproduktivní. Dochází k rozdělování jinému a to do následujících kategorií:

- A) Preventivní (zvládání a ventilace emocí, výchova, se zaměřením na rizikové skupiny dětí a dospívajících, které jsou v ohrožení jejich sociokulturního prostředí či patologických vztahů v rodině)
- B) Léčebná (děti a dospívající s emocionálními poruchami či dospělí neurotičtí pacienti, práce ve velmi malých skupinkách na principu uvolňování tělesného i duševního napětí.)
- C) Habilitační (děti, dospívající i dospělí všech stupňů mentální retardace, zaměřuje se na jejich psychomotorickou koordinaci, pěstování správných návyků a zlepšování sociálních i rodinných vazeb)
- D) Rehabilitační (korekce či kompenzace postižení, především skupiny nevidomých, s vadami sluchu, tělesně postižených, osob s těžkou neurózou či seniorů)
- E) Reedukační (mladí lidé se sociálními problémy, kteří mají sklony k delikvenci, rozvíjení pohybových dovedností, správných sociálních návyků)

Na závěr můžeme zmínit základní cíle při práci metodou psychobaletu a to obecně pro všechny skupinové podkategorie:

- dosáhnout psychické i sociální rovnováhy
- pracovat na držení těla, svalové a pohybové koordinaci, pružnosti, rovnováze, apod.
- umožnit sebeúctu a seberealizaci
- rozvíjet mezilidské vztahy
- upevňovat rodinné vztahy
- poskytnout jim radost a umělecké ocenění
- eliminovat negativní jednání a přeměnit ho v jednání přijatelné pro společnost

Terapeutické účinky psychobaletu jsou již přes 30 let dalekosáhle vyzkoušeny při práci s více než třinácti tisíci osobami se specifickými potřebami, které prošly touto metodou (Fariñas, 2001).

## **6.2 Fundación Maite León**

Psychobalet se z Kuby rozšířil do různých zemí Střední a Jižní Ameriky, ale také do Evropy, konkrétně do Španělska. Vznikla zde významná organizace pracující s postiženými neméně úspěšně metodou psychobaletu.

Kolem r. 1980 začíná prvky psychobaletu používat učitelka tance a choreografka María Teresa León Fritsch (zkráceně Maite León), která sama byla matkou postiženého dítěte.

Využila svých tanečních schopností při práci se svou dcerou a zjistila, že hudba a tanec její dceři moc svědčí. To, že byla profesionálkou ji umožnilo pracovat takto i s jinými postiženými dětmi. Nenásilnou formou tak pokládala základy pro vznik pozdější velké nadace, která bude pracovat metodou psychobaletu. Z původního pouze terapeutického záměru se Fidel Martín Navacerrada zasadil o realizaci tanečních představení, kde mohou lidé vidět rozdílný způsob prožívání a provedení tance postižených dětí, který svou hloubkou do jisté míry přesahuje vystoupení profesionálních tanečníků. Metoda psychobaletu ve Španělsku zahrnuje hodiny současného tance, dramatických cvičení, expresivního tance a mimiky či hodiny hudby. Pracuje s osobami s tělesným a mentálním postižením, s poruchou emocí, stejně tak se zabývá i vzděláváním budoucích pedagogů psychobaletu. Cílem jejich práce je:

- rozvíjet kontrolu emocí, pocit zodpovědnosti a vlastní autonomie
- rozšířit jejich umělecké a kreativní schopnosti
- zapojit je do uměleckého světa
- zvětšit jejich sociální integraci a ukázat jim tak paralelní svět, který je odlišných od toho jejich
- umožnit jim pracovní uplatnění tzv. „na prknech, co znamenají svět“

Hodiny psychobaletu probíhají v malých skupinkách po 15 žácích. V každé třídě je jeden učitel, jeden tanečník a pomocník (asistent). Podle potřeby žáků se s nimi pracuje individuálně a do skupiny se zařadí, až jakmile jsou na to připraveni. Veškerá práce je založena na úzké spolupráci nadace, rodiny a jiných specializovaných zařízení, které mají na starost správný rozvoj dítěte.

# **PRAKTICKÁ ČÁST**

# 1 ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části je vytvořit metodické náměty s využitím prvků taneční a pohybové terapie, které by mohly být využitelné při práci s dětmi v domovech pro osoby se zdravotním postižením či během výuky v základních školách praktických a speciálních. Metodické náměty vycházejí ze specifických potřeb dětí s mentálním postižením a z učiva základních škol praktických a speciálních.

## 2 PRŮZKUMNÝ DOTAZNÍK

### 2.1 Průzkumný dotazník pro žáky základních škol praktických

Pomocí dotazníku jsme měli zjistit, jaký mají žáci vztah k pohybu, k pohybovým aktivitám, ke skupinovým činnostem, k potřebě pohybu, k projevům formou zpěvu, vztahu k divadelním aktivitám, jak se projevují v různých situacích (radost, smutek) atd. Odpovědi na tyto otázky nám poslouží k upřesnění aktivit s využitím prvků taneční terapie. Můžou nám pomoci předpokládat možnou reakci žáků na určitý druh činnosti nebo jejich přístup. Různorodost odpovědí na otevřené otázky poskytuje také náměty na další činnosti, které budou vycházet z jejich vlastních prožitků, zájmů ale i nezájmů, obvyklých projevů a postojů.

Dotazník byl koncipován tak, aby byl pro žáky dobře pochopitelný (jasně formulované otázky), přitažlivý (vlození obrázků), přiměřeně dlouhý (15 otázek + 5 podotázek). Na 12 otázek žáci odpovídali pouze ano, ne a ostatní otázky vyžadovaly pouze jednoslovné odpovědi, slovní spojení nebo maximálně jednoduchou větu. Žákům dělaly problém otázky typu „proč“, ale při hlubším zamyšlení dokázali na otázku odpovědět. V případech, kdy si žáci s odůvodněním nevěděli rady, jim byla nabídnuta škála možných důvodů a žáci si poté mohli vybrat ten, který je jejich přesvědčení nejbližší. Většinou ale dokázali osobitě vysvětlit proč danou činnost mají či nemají rádi. Třídní učitelé, případně učitelé tělesné výchovy byli při vyplňování dotazníků ochotně nápomocni a odpovědi žáků neovlivňovali ani nijak výrazně do nich nezasahovali. Na následující stránce uvádíme podobu dotazníku ve formě, kterou jsme dávali dětem.



CHLAPEC / DÍVKA

VĚK: \_\_\_\_\_



1) HRAJETE RÁDI HRY? \_\_\_\_\_

POKUD ANO, JAKÉ? \_\_\_\_\_

2) ZPÍVÁTE RÁDI? \_\_\_\_\_

3) BOLÍ VÁS ZADEK, KDYŽ DLOUHO SEDÍTE? \_\_\_\_\_

4) MÁTE RÁDI TĚLOCVIK? \_\_\_\_\_

PROČ? \_\_\_\_\_

5) PRACUJETE VE ŠKOLE RADĚJI SAMI NEBO SE SPOLUŽÁKY?



\_\_\_\_\_

6) HRAJETE RÁDI NA HONĚNOU? \_\_\_\_\_

PROČ? \_\_\_\_\_



7) HRÁLI JSTE NĚKDY DIVADLO? \_\_\_\_\_

BAVILO VÁS HRÁT DIVADLO? \_\_\_\_\_



8) PÍŠETE RÁDI? \_\_\_\_\_

JESTLI NE, TAK PROČ? \_\_\_\_\_

9) RADĚJI SEDÍTE U POČÍTAČE NEBO SI HRAJETE VENKU?

\_\_\_\_\_



10) BOLÍ VÁS ZÁDA, KDYŽ DLOUHO STOJÍTE NEBO SEDÍTE?

\_\_\_\_\_

11) STYDÍTE SE, KDYŽ MLUVÍTE PŘED TABULÍ, PŘED SPOLUŽÁKY?

\_\_\_\_\_

12) ZAČNETE SE POHYBOVAT, POSKAKOVAT, VRTĚT SE, KDYŽ SLYŠÍTE NĚJAKOU PĚKNOU HUDBU?

\_\_\_\_\_

13) CO DĚLÁTE, KDYŽ JSTE SMUTNÍ?



14) MÁTE RÁDI MASKY A KARNEVALY?

\_\_\_\_\_



15) JAK PROJEVUJETE RADOST?

\_\_\_\_\_

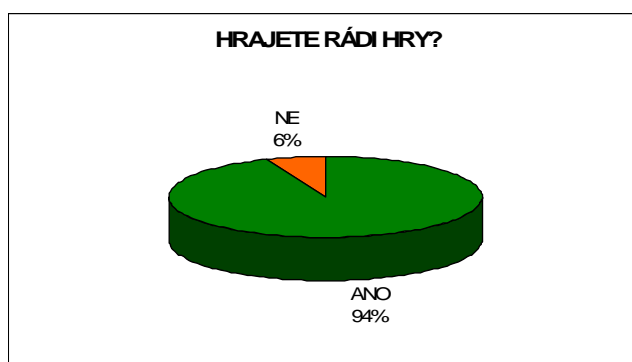
## 2.2 Výsledky průzkumného dotazníku

Respondenty dotazníku byli žáci základních praktických škol a to ve věku od 10 do 17 let.<sup>2</sup>

Dotazník vyplnilo celkem 100 žáků, z toho 59 chlapců a 41 dívek. Respondenti byli z vesnických i městských škol, ale žádný zásadní rozdíl ve vztahu k pohybu nebyl vzhledem k umístění školy zjištěn.

- Nejjednoznačnější byla odpověď na otázku, zda žáci rádi hrají hry. U této otázky se předpokládala téměř stoprocentní kladná odpověď. 6% žáků mohla vést k jejich negativní

odpovědi momentální špatná nálada, mohlo se jednat o introvertní osobnosti nebo jen negativistický projev dospívajícího žáka. Vždy musíme počítat s malým

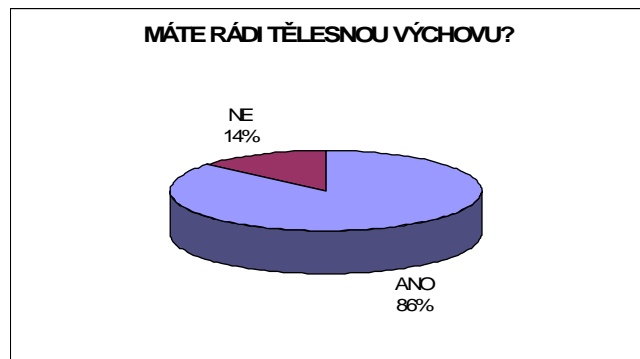


procentem žáků, v rámci skupiny minimálně jedním žákem, který bude na naše snahy, respektive na snahy spolužáků reagovat negativním postojem. V těchto případech je důležitá především dostatečná motivace a přednostní zapojení těchto žáků do společné činnosti. Důležité je pokusit se zjistit, proč má daný žák negativní postoj, co ho k tomu vede, čeho tím chce dosáhnout. Dobré je zeptat se přímo žáka, jak by si to představoval on a v rámci možností jeho nápad v činnosti realizovat. Tato otázka měla i pod otázkou, ve které jsme zjišťovali, jakým hram dávají žáci přednost. Každý uvedl libovolný počet a typ her. Jako nejčastěji uvedenou herní činnost byl fotbal, kterou uvedlo 30 respondentů. O devět žáků méně uvedlo oblibu hry na počítači, ale v celkovém měřítku, kdy jsme porovnali oblíbenost her domácích (stolních, počítačových) a sportovních, jsou tyto hry v poměru 4 : 10 ve prospěch sportovních her.

- Většinou kladnou odpověď můžeme konstatovat i u otázky, zda mají žáci rádi hodiny tělesné výchovy. Negativně odpověděli především žáci z osmých

<sup>2</sup> Žáci čtvrtých až devátých tříd.

a devátých tříd, většinou se jednalo o dívky. V hodinách tělesné výchovy se jim nejspíš nedaří, z důvodu tělesné neobratnosti, jelikož mají problémy s vlastní tělesnou koordinací. U těchto žáků/žákyň může být nevyhovující koncepce hodin tělesné výchovy



s orientací na výkon. Právě těmto dívkám mohou znovu dodat pozitivní vztah k pohybu činnosti s využitím prvků taneční terapie, kde se zaměřujeme především na prožitek z prováděné činnosti, ne na výkon. Jistě je důležitá dětská přirozená soutěživost a touha něco vyhrát nebo být mezi nejlepšími. Pro méně sportovně nadané žáky to může být ale frustrující. Během činností s prvky taneční terapie často vznikne nějaký finální produkt (taneční variace, výrobek), na které se žáci sami podílejí a vytvoří si ho, ale vždy je přítomen společný zážitek, kde jsou si všichni rovni a tzv. „každý vyhrává“. U pozitivních odpovědí byla nejčastějším důvodem oblíbenosti tělesné výchovy možnost hraní her a to jak sportovních, tak pohybových. Dalším důvodem, proč mají žáci tělesnou výchovu rádi bylo to, že je zábavný, že se tam hrají soutěže, běhá, posiluje. Někteří uvádějí, že je to lepší než sedět a učit se a pro další je tělesná výchova oblíbená díky dobrému učiteli.

Odpovědi na ostatní otázky nebyly už tak většinové, přesto ale nebyly úplně vyrovnané.

- Téměř většina žáků s oblibou hraje na honěnou, což může dokazovat pozitivní vztah žáků k pohybu. Dokazuje to i většinové zdůvodnění, kterým bylo to, že se při honěné běhá. Neméně častou odpovědí bylo, že žáky honěná moc baví a že je to legrace.

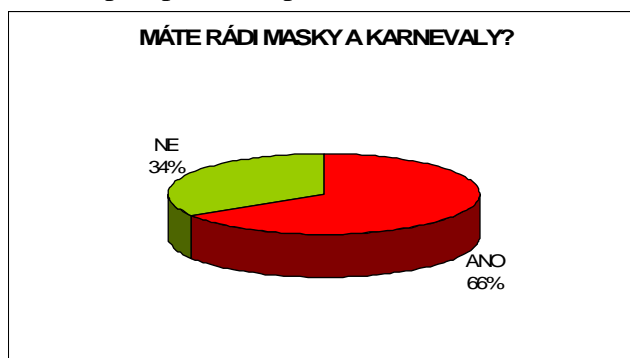


Zajímavé tvrzení bylo, že honěná je dobrá z důvodu zapojení všech do herní činnosti. Negativní postoj k honěné měli respondenti z obav, že nikoho nechtnou, že by se někdo mohl zranit, že se zadýchá nebo že by z honěné onemocněl. Nejčastějším důvodem však byl ten, že je honěná jednoduše nebaví.

- Stejné procento respondentů se souhlasně projevilo i co se týče pohybové reakce na nějakou dobrou, líbivou, rytmickou, veselou hudbu, která je zaujm e. Šedesát sedm procent žáků při podnětné muzice se začne nějak pohybovat, vrtět, poskakovat, pokyvovat hlavou, tělem nebo jen tak podupávat nohou. Těch, které nechává hudba úplně chladnými, je docela hodně. Přesto se můžeme domnívat, že většina z nich se nestaví k hudbě zase až tak chladně, a i když svou reakci na hudbu neprojeví navenek, vnitřně si alespoň pobrukují nápěvek jejich oblíbené písně.



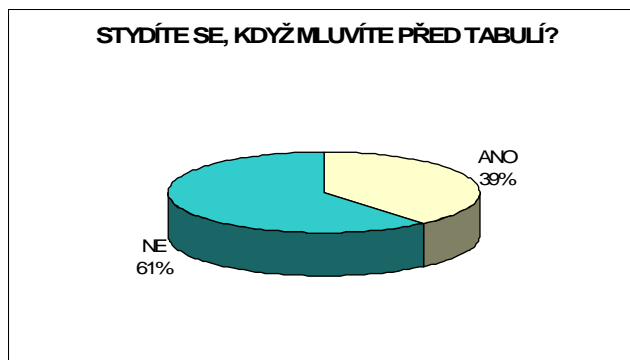
- Oblíbenost masek a karnevalů se předpokládá především u mladších dětí vzhledem k jejich fantazii a oblíbenosti pohádkového světa. Tomu odpovídá i výsledek dotazníku, kde negativní odpověď uvedli spíše dospívající žáci. Starší jedinci si pod pojmem



karneval většinou představí rej pohádkových bytostí, které je ve věku 15 let už tak moc nezajímají. Přesto by dospívající jedinci masky jistě rádi uvítali, například v situacích, kdy se za něco stydí, nebo něco provedli a nejradši by se neviděli. V tomto případě by jim stačila jakákoli škraboška neutrálního vzhledu přes oči nebo celou tvář. V rámci terapie se s maskami velice dobře pracuje, neboť je velice zajímavé sledovat chování a způsob pohybu žáků s maskami a poté bez masek (i v opačném pořadí). S maskou se jedinec často cítí více v bezpečí a nepozorován a pravdivěji tak projeví své vnitřní pocity.

- Zajímavý výsledek se objevil u otázky, zda-li se žáci stydí, když mluví před tabulí nebo před spolužáky.

Šedesát jedna procent odpovědělo, že se nestydí. Se studem měli spíše problém někteří dospívající žáci. Odpovědi byly závislé na celkovém prostředí a



atmosféře třídy. Na základních školách praktických to je většinou dáno nízkým počtem žáků ve třídách, které navozuje téměř rodinnou atmosféru. Se stydlivými jedinci opět můžeme pracovat s využitím prvků taneční terapie. Pomocí různých technik zjišťujeme, v kterých situacích se stydí více, v kterých méně, co mu pomáhá aby se nestyděl apod. Důležité je ale vytvořit příjemnou a otevřenou atmosféru v třídní skupině a vyloučit případné osobní nevyřešené konflikty mezi žáky.

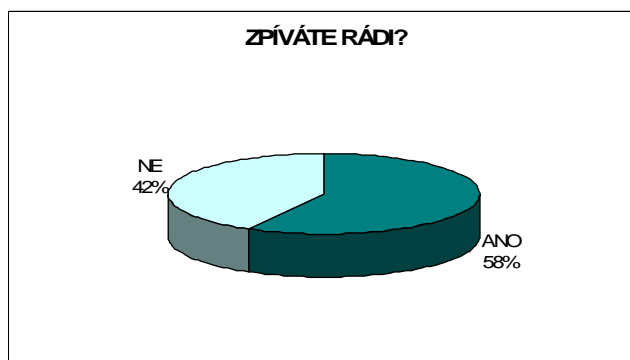
- V dotazníku jsme rovněž zjišťovali, zda-li měli žáci zkušenost s hraním divadla, ať už ve škole nebo někde jinde.

To, že šedesát procent dotázaných žáků tuto zkušenost nikdy nemělo, je velmi smutné. Dramatická výchova by měla být na základních



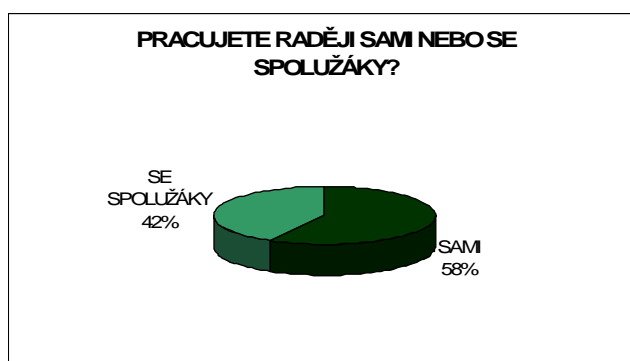
školách praktických určitě zařazována. Dramatizace probírané látky pomáhá k důkladnějšímu osvojení nového učiva, k vlastnímu prožitku žáků (dramatizace významné historické události), k podpoření představy o probíraném místě či oblasti, kam se učitel s žáky nemá možnost jet podívat, k poučení se ze situace, k lepšímu zapamatování učiva. Dramatizace a pohybové ztvárnění mají k sobě velmi blízko. Téměř všichni, co měli s hraním divadla nebo dramatizací nějakou zkušenost uvedli, že je to bavilo. Někteří žáci, kteří s hraním divadla zkušenost neměli, uvedli, že by je divadlo bavilo, kdyby měli možnost ho hrát.

- S projevem žáků jistě úzce souvisí i zpěv. Jednou z otázek bylo, zda žáci rádi zpívají. Neměli jsme tím na mysli, zda-li je baví hodiny hudební výchovy nebo zda-li jsou dobrými zpěváky. Důležitější je, jestli žáci zpívají rádi, a to ať dobře či špatně, například ve sprše,



nebo venku, kde je nikdo neslyší, nebo právě, když třeba zaslechnou hrát nějakou jejich oblíbenou píseň u táborového ohně apod. Počet souhlasných odpovědí nebyl zas až tak většinový, jak by se dalo očekávat. Může být několik důvodů, proč některé děti nerady zpívají. U chlapců berme v úvahu případnou hlasovou mutaci, u dospívajících dále i stud či zpěv spojený se zpíváním před tabulí na známky. Dalším důvodem může být kriticky hodnotící poznámky rodičů, kteří svému dítěti řeknou, ať raději nezpívá, když to neumí, posměch spolužáků jako reakce na zvláštní hlas či nečistý zpěv apod.

- V dnešní době se ve výuce mnohem častěji než v minulosti zařazují práce ve skupinách, především v tzv. projektovém vyučování. Žáci se tak učí vzájemné spolupráci, respektování názorů druhých a toleranci. Naše další otázka v dotazníku zjišťovala, zda žáci pracují raději sami



nebo se spolužáky. Na odpovědích žáků bylo znát, že je ovlivňuje obvyklý způsob práce v jejich třídě. Někde pracují často ve skupinách, jinde skoro vůbec. Oblíbenost práce ve skupině uváděli především žáci, kteří jsou na tento způsob práce zvyklí. Větší část ale odpověděla, že raději pracují sami. Pokud nejsou žáci základních škol praktických vedeni ke skupinové práci, v pozdějším věku si na tento způsob práce těžko zvykají. Mají už svůj navyký režim učení a zpracování informací a již by se hůře přizpůsobovali názorům druhých. Učit žáky vzájemné spolupráci je důležité i pro jejich budoucí přípravu na povolání

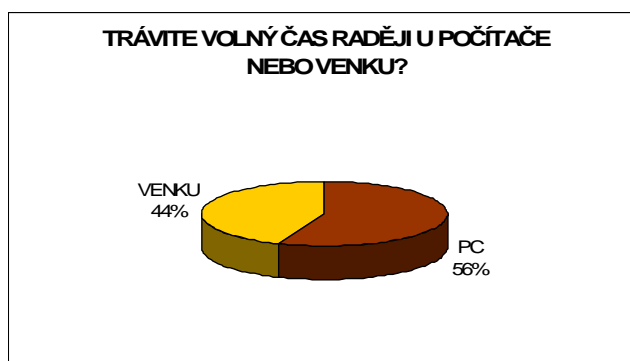
a výkon povolání. Existuje sice spousta profesí, které jsou spíše individuálního charakteru, ale pokud osoby s mentálním postižením, zejména ty s lehkým stupněm mentální retardace, naučíme umět aspoň trochu spolupracovat, nebude jim to nikdy na škodu, ba právě naopak.

- Další otázka byla trochu zdravotního charakteru. Zjišťovala, zda žáci vnímají bolesti zad, když dlouho sedí nebo stojí. V tomto případě byly odpovědi téměř vyrovnané, ale větší část odpověděla, že ano. I když čtyřicet čtyři procento respondentů uvedlo, že



bolesti zad nepociťují, padesát šest procent je přesto nezanedbatelné množství žáků, pro které je dlouhé sezení spojeno s bolestí. Je všeobecně známo, že dlouhé sezení je pro naše tělo nefyziologické. Je rovněž pravdou, že žáci mladšího školního věku v lavicích netráví tak moc času. Problémy potom nastávají především u žáků staršího školního věku, kde je delší pobyt ve škole spojen ještě s rychlým růstem dospívajícího těla a nedostatek pohybu právě v tomto věku může mít neblahý vliv na správný tělesný vývoj žáků.

- Vztah žáků k pohybu zjišťovala otázka, zda-li žáci ve volném čase dávají přednost počítači nebo pobytu venku s kamarády, případně sportovní činnosti. Jak se dalo předpokládat, větší část respondentů odpověděla ve prospěch počítače. Přesto se však



nejedná o většinu a čtyřicet čtyři procent žáků dávajících přednost pobytu venku není zanedbatelným množstvím. Pokud děti rády tráví čas u počítače, měly by být vedeny k jeho účelnému využití a k hrám, které rozvíjí dětskou tvořivost a představivost, logické uvažování, postřeh aj. Vybití agrese prostřednictvím bojových počítačových her je svým způsobem také bezpečná forma, jak

případnou agresi ventilovat. Někteří jedinci si ale nemusí uvědomit, že v reálném světě nelze praktikovat to, co se bez problémů a jakýchkoli následků odehrává v rámci počítačové hry. Během taneční a pohybové terapie je rovněž umožněno projevení a případné vybití nashromážděné agrese, ale zde jedinec neprovádí žádný nebezpečný manévr ani nikomu neublíží, jak by tomu mohlo být v počítačové hře. Jedinec se pokusí o vyjádření svých agresivních pocitů pohybem, při kterém ho může doprovázet nějaká rázná hudba. Takovýmto způsobem dojde k fyzickému vybití agrese, kdežto u počítače se tělo s agresí nevypořádá pouhým klikáním myši nebo klávesnice, a přitom si může vytvářet nesprávné představy o chování v reálném světě.

Posledními dvěma otázkami jsme zjišťovali, jak se žáci projevují nebo co dělají, když jsou smutní a jak naopak projevují radost.

- Jako nejčastější projev smutku respondenti uváděli pláč, celkem 21 respondentů. Jedenáct žáků uvedlo, že když jsou smutní, pustí si nějakou pěknou hudbu. Mezi časté projevy bylo sdílení smutku s kamarády, zalezení si do postele, přemýšlivá nálada či absence komunikace s okolím. Následovalo spoustu různorodých reakcí na smutek jako například: „hraju hry, nesměju se, nudím se, myslím na tátu, jdu za holkama (chlapec), jen tak sedím, zpívám si, pustím si televizi, čtu si, smutním, jdu ven, koupím si čokoládu, hraju si se psem, hraji na klávesy, jsem uražený, nemám náladu, píšu básničky, zavřu se do pokoje“ apod. Objevilo se i několik odpovědi s prvky agrese, kdy respondenta, když je smutný tzv. „chytá rapl“, další jedinec uvedl, že je sprostý a jeden dokonce, že do něčeho musí bouchnout.
- Radost nejčastěji žáci vyjadřují smíchem, uvedlo to celkem čtyřicet osm dotázaných. Další časté projevy radosti se vyznačovaly dobrou náladou a kamarádkostí. Mezi více emocionální projevy patřilo například tzv. „vyskočení radostí“ nebo skákání s rukama nad hlavou, někdo zase ruce roztáhne, jiní dokonce křičí nebo juchají a dva uvedli, že dělají „blbiny“. Opět následovalo spousty jiných různorodých projevů radosti: „koupím si bonbóny, radost nedávám najevo, dám mámě pusku, zpívám, lépe se obleču, jdu skákat parkur, jsem šťastná jako blecha a jde to na mě vidět.“



### 3 METODICKÉ NÁMĚTY S VYUŽITÍM PRVKŮ TANEČNÍ A POHYBOVÉ TERAPIE

Metodické náměty nám mají pomoci rozvíjet kognitivní procesy mentálně postižených, jejich pohybovou koordinaci, rytmické cítění, správné držení těla, tělesnou i duševní rovnováhu. Pohybové činnosti by měly dále vést děti s mentálním postižením k uvědomění si vlastního těla a toho, jak jednotlivé části těla vědomě ovládat a získat tak větší stabilitu při pohybu. Prostřednictvím těchto námětů se děti také učí vzájemné spolupráci, kreativité, invenci a vyjádření vlastního názoru.

Náměty jsou koncipovány tématicky a v rámci jednoho tématu uvádíme několik činností, které na sebe navazují a vzájemně se rozvíjejí. Náměty mají jednotnou strukturu. Na začátku vytyčujeme cíle, kterých chceme dosáhnout. Následně uvádíme možnosti využití těchto námětů v mezipředmětových vztazích a učivu podle Rámcově vzdělávací programu. Orientačně rovněž uvádíme předpokládanou délku trvání těchto činností. Předpokládáme však časové přizpůsobení individuálním potřebám a schopnostem dětí, s kterými budeme pracovat. Nezbytný je výčet potřebných pomůcek, přičemž neuvádíme konkrétní názvy skladeb, které slouží k podbarvení některých tanečních projevů, v závorce uvádíme pouze charakter hudby (klavírní, klidnější, živá, relaxační apod.). Každý námět má nějaký motivační úvod, který je při práci s dětmi neopomenutelný a zároveň nás nenásilnou formou seznamuje a uvádí do daného tématu. Poté následuje výčet činností, které jsou již koncipovány podle charakteru daného tématického námětu.

# ČERNOŠKÝ TANEC SPLNĚNÝCH PŘÁNÍ

**Cíl:** rozvoj pohybové koordinace, pohybové tvořivosti, spolupráce, vnímání rytmu

## Mezipředmětové

**vztahy:** tělesná výchova, zeměpis, hudební výchova, multikulturní výchova

**Učivo:** rytmická a kondiční cvičení – vyjádření rytmu pohybem, sladění jednoduchého pohybu s hudbou, jednoduché tanečky (tělesná výchova) rytmizace, hra na tělo (hudební výchova), makroregiony světa /oblasti sdílení, náboženské, kulturní/ (zeměpis)

**Délka trvání:** cca 30min (záleží na počtu žáků ve třídě, vycházíme z přibližného počtu 8-10 žáků), zkrácená verze při zařazení do předmětů v rámci prostorových možností třídy (20min)

**Pomůcky:** bubny, CD přehrávač, hudba v afrických rytmech, africké sukně (proužky z krepového papíru připevněných na gumě), Hudební výchova pro 2. ročník základní školy (Lišková, M., Hurník, L.) – píseň „Afrika“

## Motivační úvod

Chytíme se za ruce, uděláme kruh, pustíme se a posadíme.

Dnes se pomocí kouzelného zaklínadla přeneseme do Afriky, naučíme se tančit jako černoši a naučíme se, jak se nám pomocí tance mohou splnit naše přání. Opakujte po mě kouzelné zaklínadlo:

*/zpíváme/*

„*Čáry máry ententýky*, (čarujeme rukama před tělem)

*/rappujeme/*

*poletíme do Afriky*. (roztáhneme ruce a předvádíme létání)

*Přidržte si čepice* – (pomyslně si rukama přidržíme čepici)

*hop a už jsme v Africe!*“ (všichni vyskočíme)

(Se staršími žáky se zaklínadlo pokusíme rappovat. Rappování doprovázíme hrou na bubny a na tělo.)

## Černošský tanec:

*/uděláme kruh/*

Černošské kmeny tančily většinou kolem ohně. Černoši tančili, aby přivolali dobré počasí, aby odvrátili zlé duchy od jejich vesnice, aby měli dobrou náladu, aby měli štěstí při lovu a podobně.

My se tedy pokusíme do tance vložit naše přání.

Každý z vás se zamyslí nad tím, co by si přál a své přání řekne nahlas. **1. Přání:** „Přeji si, aby svítilo sluníčko.“

Zamyslíme se, co by se pro to dalo udělat, aby to sluníčko svítilo.

**Úkol:** Rozfoukat mraky. Potom vymyslíme pohyb, který bude znázorňovat činnost rozfoukávání mraků

**Pohyb:** ruce pokrčené v lokti, děláme spodní půlobloučky současně oběma pažemi stranou, hlava stranou a foukáme na dvě doby, nohy se pohupují v kolenou současně s foukáním na dvě doby. Dále:

**2. Přání:** „Chci mít dobré známky ve škole.“

**Úkol:** „Musím se učit.“

**Pohyb:** Střídavé poskakování po jedné a druhé noze, současně máme vzpaženou stejnou ruku jako nohu, na které poskakujeme, pokrčenou v lokti a ruka je v pěst (znázorňujeme vtoukání si vědomostí do hlavy)

Každý pohyb opakujeme 4krát a jednotlivé pohybové variace postupně spojujeme v jeden ucelený tanec. K některým pohybovým variacím můžeme přidat i rytmický slovní doprovod. Spojování pohybových variací doprovází někteří na bubny (mění se). Jakmile již všichni vyslovili svá přání a přidali svůj pohyb, pokusíme se spojením všech variací vytvořit jeden tanec. Pokusíme se tak učinit za doprovodu hudby v afrických rytmech.

Tuto část můžeme provádět i v rámci prostoru třídy.

**Poznámka:** V hodině *tělesné výchovy* můžeme před černošským tancem zařadit tématickou rušnou část a průpravnou část. Například: Lví honička (použijeme krepovou sukni, kterou si lev nasadí na hlavu) – lev honí malé černošky, koho chytne dřepne si a drží se na místě, kde se ho lev dotknul, jiný černošek může plácnutím

zraněného vysvobodit, ale zraněný se musí držet za místo, kde ho lev jakoby škrábnul, hrajeme v omezeném prostoru, měníme lvy). V závěrečné relaxaci si mohou žáci lehnout na podložky, zavřít oči a za doprovodu příjemné hudby poslouchat o africkém teplém sluníčku, lehkém vánku, voňavém koření atd.

V hodině **hudební výchovy** může tanci předcházet nácvik rytmických variací na bubny, s plastovými láhvemi apod.



**Obr. 1)** Černošky s bojovnou náladou



**Obr. 2)** Černošky prosí za jarní sluníčko



**Obr. 3)** Černošky při rozvaze

# PODZIMNÍ PŘÍBĚH

**Cíl:** rozvoj představivosti, vnímání prostoru, hudby, paměti, pohybové koordinace, schopnost vyjádření pocitů a nálad

**Mezipředmětové**

**vztahy:** prvouka, výtvarná výchova, pracovní výchova, tělesná výchova, dramatická výchova

**Učivo:** příroda v ročních obdobích (rozmanitost přírody), prostředky a postupy pro vyjádření emocí, pocitů, nálad a fantazijských představ /pohyb těla v prostoru, manipulace s objekty/ (výtvarná výchova), význam pohybu pro zdraví – spontánní pohybové činnosti a hry (tělesná výchova)

**Délka trvání:** cca 2 vyučovací hodiny (1h výtvarné výchovy, 1h dramatické nebo tělesné výchovy).

Jako dopolední činnost v domovech pro osoby se zdravotním postižením.

**Pomůcky:** hudba (1 klidná klavírní skladba, 1 svižná a rychlá), balící papír, vodové (temperové) barvy, štětce, přírodní podzimní materiály (barevné listí, kůra stromu, větvičky, šišky, šípky, sušená jablka, kaštiny,...), lepidlo, izolepa, nůžky

Postup činnosti uvedeme tak, jak by mohla probíhat v rámci dopolední činnosti, případně jako dvouhodinová práce v rámci školního vyučování. Činnost je možné rozdělit zvláště na hodinu výtvarné výchovy a posléze hodiny pohybového charakteru.

**Motivační úvod** Uděláme kruh. Za doprovodu instrumentální hudby vytváříme společně představu podzimního listu, který je lehký a padá ze stromu. Jsme stále v kruhu a znázorňujeme padající list (ruce nad hlavou, postupně se dostaneme až do lehu). Zkusíme si jak padá další list a další. Potom začne pofukovat malý větřík a začne postrkovat suchý list a určuje jeho pohyb (postupně foukáme do dětí a ty se pohybují tak jako by do nich foukal malý větřík, jakmile všechny děti/listy rozfoukáme, necháme je chvíli za

doprovodu hudby poletovat po prostoru, zesílíme trošku hudbu, poletujeme mezi dětmi a občas do nich foukneme a poletujeme taky jako jeden z listů). Vítr sílí (naznačíme silnější fouknutí do listů, pohybujeme se hbitěji, nahoru, dolů, předvedeme žákům, že se list může chvíli válet po zemi, potom zase vyletí do výšky, zesílíme hudbu). Přichází vichřice (překlikneme na hudbu rychlejšího rázu, pohybujeme se rychle, skáčíme, točíme se, mácháme rukama, vyhazujeme nohama,...). Vítr se zklidňuje (můžeme vyměnit hudbu za pomalejší, pohyb listů se zklidňuje, hudbu ještě zeslabíme). Vítr ustane. Listy se snesou volně k zemi.

Po tomto tanci listů uděláme opět kruh. Na vydýchání provedeme krátké dechové cvičení. Naše ruce se nyní promění v listy. Foukáme střídavě do jedné a do druhé dlaně: dlouze, aby list odletěl co nejdál, prudce a krátce, aby letěl co nejrychleji, foukneme do dlaní směrem vzhůru a potom necháme paže padat stranou volně k zemi apod.

Posadíme se v kruhu. Povídáme si, komu se líbilo poletovat při mírném větru, komu se více líbila vichřice, komu by se líbilo být listem a proč? Například: na podzim je hezky barevný, má hezký výhled ze stromu, může létat, když fouká vítr,...

### **Můj podzim**

/výtvarná část/

Na zem rozložíme všechny podzimní přírodniny, které máme. Každý si vybere jednu přírodninu. Sedneme si do kruhu jeden po druhém řekneme, proč jsme si vybrali danou věc. Potom si každý vezme kus balícího papíru a vybere si další přírodniny, které se mu líbí. Rozmístí si je na balící papír a pomocí lepidla, izolepy a barev se pokusí vytvořit podzimní náladu.

### **Podzimní příběh**

Sedneme si opět do kruhu a před sebe dáme naše podzimní výtvary. Zvedneme první obrázek a začneme vymýšlet příběh. Například je na obrázku šiška, nějaký strom a mech. Začneme vyprávět příběh: „Byla jednou jedna šiška, která se tak dlouho houpala na větvi až spadla ze stromu a kutálela se daleko do lesa...“ V příběhu pokračuje ten, kdo sedí vedle. Podívá se na svůj obrázek a zkusí doplnit příběh. „...kutálela se a kutálela až

se dokutálela k jednomu šípkovému keři. Šípkový keř se ji moc líbil, chtěla ho pozdravit, ale píchla se o jeho trny, zakřičela leknutím a kutálela se dál...“

Takto pokračujeme obrázek po obrázku a vytváříme příběh.

**Taneční zpracování** Vytvořený příběh se pokusíme zatancovat. Každý zatančí svou část příběhu. Potom se rozdělíme do trojic podle toho, jak jde příběh za sebou a každá trojice zpracuje svou část příběhu. Pomáhají si v lepším zobrazení příběhu (například jeden tančí šišku, druhý strom, třetí šípkový keř apod.). Na závěr přidáme k pohybovému vyjádření tématickou hudbu.

# VIDÍME TO ČERNOBÍLE

<b>Cíl:</b>	procvičení orofaciální oblasti, rozvíjení napodobovacích schopností, paměti, spolupráce
<b>Mezipředmětové vztahy:</b>	tělesná výchova, dramatická výchova, výchova k občanství, výchova ke zdraví, osobnostní a sociální výchova
<b>Učivo:</b>	rodina a škola, mezilidské vztahy ve společnosti (výchova k občanství), vztahy a pravidla soužití v prostředí komunity, režim dne (výchova ke zdraví)
<b>Délka trvání:</b>	1 hodina (dobré opakovat v pravidelných intervalech, nejlépe jednou za měsíc). Dopolední činnost v domovech pro osoby s mentálním postižením. Odpolední zájmová činnost v rámci pohybových her, dramatických či tanečních kroužků.
<b>Pomůcky:</b>	černé oblečení (kalhoty a tričko, lépe s dlouhým rukávem), bílá barva na obličej, případně bílé rukavice, hudba (ragtime)
<b>Motivační úvod</b>	Mimická rozcvička: podíváme se vpravo, vlevo, nahoru, koulíme očima, usmějeme se, zamračíme, máme udivený výraz, rozzlobený výraz, našpulíme rty, vyplázneme jazyk, olízneme se, uděláme nejpodivnější škleb jakého jsme schopni. Sedneme si do kruhu a zkusíme spolu komunikovat pouze pomocí mimiky (beze slov). Uděláme nějaké mimické posunky na kolegu, který sedí po levé straně, ten nám může mimikou odpovědět anebo na náš projev reagovat nemusí a otočí se zase na svého dalšího kolegu vlevo a něco mu mimickými posunky sdělí.
<b>Zrcadlení</b>	Rozdělíme se do dvojic. Stoupneme si naproti sobě. Jeden z dvojice dělá různé pohyby, druhý ho zrcadlově napodobuje. Upozorníme děti, aby ze začátku dělaly pomalejší pohyby. Pro druhého může být napodobování rychlých pohybů obtížnější.



### **Inkorporace**

Každý z nás má nějaký oblíbený předmět, hračku nebo maskota. Pokusme se ho pantomimicky ztvárnit, jeho charakteristický tvar, vlastnosti, činnost apod. Ostatní budou hádat o jaký předmět by se mohlo jednat. Každý může k svému oblíbenému předmětu něco říct, proč je jeho oblíbeným předmětem, odkdy, jestli mu přináší štěstí. V oblíbeném předmětu se projevují citové vazby na někoho nebo na nějakou situaci, kvůli které je onen předmět naším oblíbeným. Může i odhalit něco z našeho nitra.

### **Režim dne**

Pokusíme se o pantomimické vyjádření jednotlivých částí našeho denního režimu. Začneme ránem. Jednotlivec se pokusí předvést, jak vypadá jeho ráno od doby, kdy vstane z postele, jde na záchod, do koupelny, umyje si oči, jde snídat, jí, pije, obléká se, učeše se, obleče si bundu, aktovku a jde do školy. Podobně můžeme znázorňovat i večerní činnost<sup>3</sup>.

### **Událost**

Rozdělíme se na dvě skupiny. Každá skupina dostane čas na přípravu (cca 10min). Úkolem skupiny je předvést nějakou situaci, událost, která se stala ve škole nebo přímo ve třídě a která jim utkvěla v paměti. Může se jednat o nějakou vtipnou situaci, o nepříjemnou situaci, kdy byli žáci třeba po škole, nějakou zajímavou situaci z přestávky, nebo ze školní družiny apod.

Skupina situaci předvede samozřejmě beze slov, formou pantomimy, ostatní se snaží poznat, jakou událost se snaží jejich kolegové znázornit. Po skončení ukázek se děti zeptáme, proč předvedli právě tuto situaci, jestli je tato situace nějak ovlivnila, jestli by se mohla vyvíjet nějak jinak, jestli byla pro ně třeba poučná apod.

---

<sup>3</sup> *Pokud by měli děti s těžším stupněm mentální retardace problémy představit si, jaké činnosti ráno provádějí, připravíme jim obrázky na kartičkách s vyobrazením jednotlivých ranních činností. Děti se pokusí nejprve kartičky seřadit tak, v jakém pořadí jsou zvyklí ranní činnosti provádět s pomocí našich podpůrných otázek. Během předvádění jim kartičky ukazujeme formou nápovědy tak, jak jdou po sobě.*



**Obr. 4)** Inkorporace: „Most nám spadl“



**Obr. 5)** Inkorporace: „Žák a aktovka“



**Obr. 6)** Inkorporace: „Páv“



**Obr. 7)** Inkorporace: „Dveře“



**Obr. 8)** Událost: „Napadení a krádež“



**Obr. 9)** Zrcadlení: „Úprava vlasů“

# POCHODEM SVĚT DOBUDEM

**Cíl:** rozvíjení rytmického cítění, rytmického pohybu, pozornosti, schopnost rozpoznat změnu hudby, změnu rytmu (sluchová diferenciacie), schopnost změny směru pohybu

## Mezipředmětové

**vztahy:** Hudební výchova, tělesná výchova, český jazyk

**Učivo:** Mluvní projev – rytmizace slov (český jazyk), pochod podle hudebního doprovodu, hra na tělo, zpěv (hudební výchova), zdravotně zaměřené činnosti – správně držení těla, psychomotorická cvičení (tělesná výchova)

**Délka trvání:** 1 vyučovací hodina (určeno především mladším žákům).  
2 hodiny při práci s dětmi v domovech pro osoby se zdravotním postižením.

**Pomůcky:** CD – P. I. Čajkovskij: Louskáček (Pochod), bubínky (pet láhve), paličky, dřívka, a jiné rytmické nástroje,

**Motivační úvod** Pustíme pochod P. I. Čajkovského. Uděláme zástup a budeme pochodovat do rytmu jako vojáci. Jakmile se hudba změní v nepochodovou, posadíme se a budeme poslouchat, až se hudba zase změní na známou pochodovou melodii, při níž opět vyskočíme a začneme pochodovat.

**Rytmizace melodie** Sedneme si do kruhu. Žáci opakují po nás a zároveň vytleskávají.  
První sloka, část **A**:

/: Bi - ju do po - cho - du na bu - ben :/

/: A bu - de - me mít hez - ký den :/

A bu - de to a bu - de to a bu - de to náš den!

Postupně měníme způsob tleskání. Každý řádek tleskáme někde jinde (do dlaní, do stehen, o zem). Přidáme rytmické nástroje.

Rozdělíme se na 2 skupiny: První vytuká rytmus prvního řádku, druhá po nich rytmus zopakuje jako ozvěna (repetice). Přidáme další sloku, část **B**:

/: Bi –jem bi – jem bi – jem bi – je – me :/

Da di da di da di da di da di da di da da da

Část v části **C** v melodii, žáci nedělají nic (můžou pískat, dívat se, procházet se apod.)

### Pochod s hudbou

Žáci se postaví vedle sebe do řady. Jakmile spustí hudba, začnou pochodovat a zpívat naučenou rytmickou říkanku. Jakmile ji dozpívají, melodie se začne zase opakovat. Žáci se otočí a zpívají a pochodují zase zpátky a tak pořád dokola, než se změní melodie úplně. Potom se začnou improvizovaně pohybovat jako když mají vojáci volno, můžou si pohvizdovat, poskakovat, válet se, procházet se a dívat se po okolí apod. Musí být ale jedním uchem ve střehu, až zase začne hrát jejich pochodová melodie. To musí zase vyskočit a začít rytmicky pochodovat a zpívat<sup>4</sup>.

Obměna: místo hudby si budou žáci do pochodu bubnovat sami, jakmile budou mít osvojené rytmické pochodování.

Pochodovat můžeme také v kruhu, po okraji místnosti, diagonálně, za učitelem apod.

Schéma melodie pochodu<sup>5</sup>:

A	A	C	C	A	A	B	A	A
---	---	---	---	---	---	---	---	---

<sup>4</sup> Ze začátku je dobré mít melodii naposlouchanou a předem upozornit žáky na její změnu. Později samozřejmě necháme žáky, aby svou pozorností změnu melodie zaznamenali sami.

<sup>5</sup> Schéma k této suitě poprvé vytvořil Wuytack. Toto schéma jsem ale upravili, aby vyhovovalo našim účelům.



**Obr. 10)** Pochod s rytmickým doprovodem a zpěvem



**Obr. 11)** Vyťukávání rytmu

# KOULELO SE KOULELO

**Cíl:** rozvíjení správného držení těla, pohybové obratnosti, pohybové a prostorové koordinace, rovnovážných postojů, pozorovacích schopností, spolupráce

## **Mezipředmětové**

**vztahy:** tělesná výchova, zdravotní tělesná výchova, výchova ke zdraví

**Učivo:** význam pohybu pro zdraví – délka a intenzita pohybu, spontánní pohybové činnosti a hry, zdravotně zaměřené činnosti – správné držení těla, průpravná, koordinační, kompenzační, relaxační a psychomotorická cvičení (tělesná výchova), vnímání pocitů při cvičení, cvičení zaměřená na vyrovnávání svalové nerovnováhy (zdravotní tělesná výchova)

**Délka trvání:** 1 - 2 vyučovací hodiny (náměty nemusíme použít všechny, v první hodině jednoduché seznámení s míčem, další hodinu přidávání složitějších prvků).

2 hodiny při práci s dětmi v domovech pro osoby se zdravotním postižením (činnosti s velkým míčem je vhodné opakovat a zdokonalovat).

**Pomůcky:** několik velkých gymnastických míčů (podle počtu žáků), hudba jako doprovod při některých cvičeních (pomalejší), hudba na improvizaci s míčem

**Motivační úvod** Sedneme si do kruhu. Sed na patách. Připravíme si dva různé míče (barevně, velikostně). Nejprve vezmeme jeden míč a všichni se na něho dobře podíváme a pokusíme se říct, jaký míč je. Začneme například: „Je velký.“ Potom ho pošleme někomu jinému v kruhu. Ten řekne další vlastnost míče: kulatý, měkký, gumový, žlutý, studený, pěkný, škaredý, pomalý, příjemný, skákavý,...Míč vyměníme za jiný a pokračujeme stejným způsobem.

Postavíme se, jsme stále v kruhu. Zkusíme přijít na to, co všechno míč umí. Každý předvede nějakou činnost, která se

s míčem dá provádět. Dá se s ním kutálet, skákat na něm, vyhodit nahoru, driblovat, mírně stlačit, opřít se o něj, lehnout si na něj, dát si na něho nohy, obejmout ho a jiné.

## **Rovnováha**

### **a koordinace:**

Vytvoříme kruh. Každý si sedne na svůj míč.

- Sed na míči, nohy mírně rozkročmo, ruce do upažení. Kroužíme pánví do jedné a do druhé strany, chodidla jsou v kontaktu se zemí.

- Sed na míči, nohy mírně rozkročmo, ruce jsou spojeny v předpažení. Pohybujeme pánví do stran, do levé a potom do pravé.

- Sed na míči, nohy téměř rozkročené, ruce v upažení. Pohybujeme se do strany přenášením váhy na levou nohu, pravá noha se odlepí od země (je volně opřená o míč) a na druhou nohu.

- Sed na míči, nohy mírně rozkročmo, ruce v upažení. Dotkneme se pravou rukou špičky levé nohy před tělem. A opačně.

- Sed na míči, rukama se držíme sousedů z obou stran. Přednožíme levou nohu, pravou. Držíme se za ruce, společně se ukloníme do jedné a do druhé strany. Společně se předkloníme.

- Leh na míči, míč objímáme celým tělem, hlava směřuje dolů. Vzpor ležmo na míči, hlava v prodloužení trupu, vytáčení trupu na jednu stranu, paže se otáčí s trupem a otevírá se do upažení, hlava ruku doprovází. Otočení trupu na druhou stranu s doprovodem paže a hlavy a opětovné povolení celého těla, hlava směřuje dolů, paže lehce objímají míč.

- Dřep. Míč máme před sebou, obě ruce na míči. Pomalu se nabalujeme na míč dopředu, ruce před sebou. Ruce se dotknou podlahy, nohy jsou na míči, jdeme po rukou dopředu až budou na míči jenom nohy, potom ručkujeme zase zpět, nabalíme se na míč a vrátíme se do dřepu.

## **Dvojice**

- Sed naproti sobě. Posíláme si míč: oběma rukama, jednou rukou, druhou rukou, nohama (chodidly).

- Oba se opřou o míč zády, každý z jedné strany, sed, nohy v protažení. Poté nohy pokrčí a přiblíží více k tělu, společně se pokusí postavit, přitom drží míč neustále svými zády a stejnou cestou se opět posadí.

- Stoj mírně rozkročný, míč drží oběma rukama oba z dvojice. Jeden z dvojice bude určovat pohyb balonu, druhý z dvojice se bude přizpůsobovat pohybu míče, přičemž se pořád dotýká míče oběma rukama. Poté si role vymění.

## **Já a míč**

Každý si vezme svůj míč a pokusí se o malou improvizaci s míčem za doprovodu hudby. Může si s ním jen tak pohrávat, tančit s ním, brát ho jako předmět, partnera nebo jako nepřítele...

## **My dva a míč**

Tanec ve dvojicích. Každá dvojice bude mít jeden míč. Dvojice se pokusí tancem bojovat nebo přít se o míč, můžou si s ním kamarádsky hrát. Míč je prostředkem komunikace mezi dvojicí.



# MASKUJEME SE

- Cíl:** rozvoj pohybových vyjadřovacích schopností, schopnost spolupráce a vlastní invence,
- Mezipředmětové vztahy:** Tělesná výchova, Český jazyk, Dramatická výchova, Člověk a svět práce (práce s drobným materiálem), Výtvarná výchova
- Učivo:** spontánní pohybové činnosti a hry (tělesná výchova), reprodukce a dramtizace podle dané osnovy (český jazyk), vlastnosti materiálu a jeho užití – přírodniny, papír, karton, textil aj. (pracovní výchova), malování a zdobení masek (výtvarná výchova)
- Délka trvání:** 2 vyučovací hodiny (výroba masek a pohybový projev masek).  
Jako dopolední činnost při práci s dětmi v domovech pro osoby se zdravotním postižením.
- Pomůcky:** materiál pro výrobu masek (záleží na vlastní fantazii) – masky by neměly bránit v pohybu a v dýchání, instrumentální hudba (nebo soundtrack) k podbarvení pohybových projevů masek
- Motivační úvod** Každý si dobře promyslí, koho nebo co jeho maska představuje.  
Rej masek:  
Utvoříme kruh a společně zpíváme (recitujeme, rappujeme):  
*„Pojďme masky do kola, dokola a dokola.  
Která uprostřed stane, velký potlesk dostane.“*  
Jedná z masek skočí doprostřed kruhu a v několika vteřinách předvede charakteristický pohyb pro danou masku. Ostatní se pokusí poznat koho nebo co maska představuje.  
Poté si sedneme do kruhu a jeden po druhém a každý nám řekne, proč si vybral právě tu masku, jestli k ní má nějaký vztah nebo ho ovlivnilo k tomuto výběru něco ten den, kdy začal masku vyrábět apod.

## Příběhy

Každý napíše jméno své masky na lísteček. Lístečky dáme do klobouku. Polovina žáků si bude tahat z klobouku svoje partnery. Takto utvořené dvojice se pokusí z charakteru svých postav vytvořit pohybem krátký příběh, který nám každá dvojice předvede. Podle možnosti a počtu žáků se poté můžeme společně pokusit o spojení jednotlivých krátkých příběhu v jeden větší pohádkový příběh.

**Poznámka:** Můžeme se pokusit o malou improvizaci masek. Na kratší skladbu se děti budou pohybovat charakteristickými pohyby své masky. Potom zkusí na tu samou melodii se pohybovat bez masky. Následně provedeme rozbor, zda-li cítili nějaký rozdíl mezi prvním a druhým tancem. Jestli se jim tančilo lépe bez masek nebo s maskami a proč.



**Obr. 12)** Mlsná kočka



**Obr. 13)** Batman



**Obr. 14)** Drak a lesní víla



**Obr. 15)** Tygr a krotitel



**Obr. 16)** Ztracené telátko



**Obr. 17)** Mašlička mašluje



**Obr. 18)** Boj rytíře s ďáblem



**Obr. 16)** Netopýr visí v jeskyni

## **Závěr**

Při tvorbě námětů jsem vycházela ze své letité zkušenosti s výrazovým tancem a z absolvování různých tanečních seminářů, které se zabývaly způsoby vedení žáků mladšího školního věku při jejich tanečním projevu tak, aby byl respektován jejich přirozený zdroj pohybu, představitost, hravost a invence. Inspirací mi byla i profesorka hudební výchovy (profesora de la música) Julia Bernal, s kterou jsem měla možnost spolupracovat během mého zahraničního pobytu na pedagogické fakultě v Granadě.

Při práci s těmito náměty je třeba brát v úvahu individuální a specifické potřeby dětí s mentálním postižením, početnost skupiny a stupeň mentálního postižení dětí, s kterými pracujeme. Právě z tohoto důvodu v námětech neuvádíme doporučení pro určitou věkovou skupinu.

Pokud budou mít děti s nějakou činností problém, nebude se jim dařit, můžeme ji zkrátit či úplně vynechat. U jiné aktivity se můžeme naopak zdržet déle a v nejlepším případě daný námět improvizovaně rozvíjet na základě neočekávané situace, která při provádění dané činnosti nastane. Kreativitě a vlastní invenci se meze nekladou, jelikož žádné vyústění tanečního námětu nemůže být stejné, pokud pracujeme s odlišnou skupinou dětí nebo jen v odlišný den. Všechny tyto faktory nás při kreativní práci ovlivňují a musíme s nimi počítat a v nejlepším případě je příhodně využít přímo v daném procesu.

Realizace těchto námětů by měla být tvořivým procesem, při kterém umožňujeme dětem s mentálním postižením možnost vlastní seberealizace, uvědomění si vlastního těla, jeho možností, získat pocit sounáležitosti a spoluúčasti na tvořivém procesu tanečních námětů.

V praxi jsme mohli ověřit, jak je důležitý individuální přístup k různým skupinám žáků a jak se dané náměty během procesu proměňují v činnosti neustále nové a neopakovatelné.

Navržený soubor námětů s prvky taneční terapie je přiměřený a dá se dobře aplikovat při práci s dětmi s lehkým mentálním postižením.

## SEZNAM LITERATURY

### Knižní publikace a časopisy

- BLAŽÍČKOVÁ, E.: *Metodika a didaktika taneční výchovy*. Praha: Konzervatoř Duncan Centre, 2005. ISBN: 80-7290-166-4.
- BOWIE, F.: *Antropologie náboženství*. Praha: Portál, 2008. ISBN: 978-80-7367-378-9
- BURIAN, E. F.: *Černošské tance*. Praha: Odeon, 1929.
- CRUZOVÁ – BENEŠOVÁ, D.: Psychobalet a možnosti aplikace metody aktivního sociálního učení při práci s tělesně postiženými dětmi na Kubě. *Československá psychologie*, 1985, roč.29, č. 1, s. 93 – 95.
- ČÍŽKOVÁ, K.: *Tanečně-pohybová terapie*. Praha: Triton, 2005.
- DARWIN, Ch.: *Výraz emocí u člověka a u zvířat*. Praha: Česká akademie věd, 1964.
- DÖRNER, K., PLOG, U.: *Bláznit je lidské. Učebnice psychiatrie a psychoterapie*. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN: 80-7169-628-5
- DUNCAN CENTRE: Sborník k 10. výročí založení. Praha: Konzervatoř Duncan Centre, 2002. ISBN: 80-238-9360-2
- ELIADE, M.: *Šamanismus a nejstarší techniky extáze*. Praha: Argo, 2007. ISBN: 80-7203-153-8
- HÁJEK, K.: *Práce s emocemi pro pomáhající profese: tělesně zakotvené prožívání*. Praha: Portál, 2006. ISBN: 80-7367-107-7
- HÁTLOVÁ, B.: *Kinezioterapie. Pohybová cvičení v léčbě psychických poruch*. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum, 2003. ISBN: 80-246-0719-0
- HOLINGER P. C., DONEROVÁ, K.: *Co říkají děti, než se naučí mluvit. Devět signálů, jichž nemluvnata užívají k vyjádření svých pocitů*. Praha: Triton, 2005. ISBN: 80-7254-634-1.
- HURNÍK, L.: *Tajemství hudby. Hudební nauka s nadhledem*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN: 80-7169-278-6.
- CHODOROWOVÁ, J.: *Taneční terapie a hlubinná psychologie. Imaginace v pohybu*. Praha: Triton, 2006. ISBN: 80-7254-554-X
- JEBAVÁ, J.: *Kapitoly z dějin tance*. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum, 1998. ISBN: 80-7184-620-1
- KOBZOVÁ, A.: *Míč je tu pro nás. I my ho máme rádi*. Brno: Paido, 2002. ISBN: 80-7315-015-8.

- LEWIS, D.: *Tajná řeč těla*. USA: Carroll and Graf Publishers, 1989. ISBN: 80-85605-49-X
- LÍŠKOVÁ, M., HURNÍK, L.: *Hudební výchova pro 2. ročník základní školy*. Praha: SPN, 1998. ISBN: 80-7235-009-9.
- LOWEN, A.: *Bioenergetika. Terapie duše pomocí práce s tělem*. Praha: Portál, 2002. ISBN: 80-7178-649-7
- LÖSSL, J.: *Estetický pohyb jako zdroj dětské radosti*. Praha: Česká obec sokolská Ústřední škola, 1999.
- MÜLLER, O.: *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN:80-244-1075-3.
- PAYNE, H.: *Dance movement therapy: Teory and practice*. London: Routledge, 1992. ISBN: 0-415-05659-4.
- PAYNE, H.: *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-213-0.
- PETIŠKOVÁ, L.: *Hledání jevištního patosu*. Praha: Katedra dějin a teorie divadla FF UK, 1970.
- PIPEKOVÁ, J. a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN: 80-85931-65-6
- PLAŇAVA, I.: *Průvodce mezilidskou komunikací. Přístupy – dovednosti – poruchy*. Praha: Grada, 2005. ISBN: 80-247-0858-2
- RABOCH, J., PAVLOVSKÝ, P., JANOTOVÁ, D.: *Psychiatrie. Minimum pro praxi*. Praha: Triton, 2006. ISBN: 80-7254-746-1.
- ŠVARCOVÁ, I.: *Mentální retardace. Vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2006. ISBN: 80-7367-060-7.
- ŠVEHLA, J.: *Tisícileté umění pantomimy*. Praha: Melantrich, 1989. ISBN: 80-7023-024-X.
- VALENTA, M., MÜLLER, O.: *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Praha: Parta, 2007. ISBN: 978-80-7320-099-2.
- VEBER, V.: *Příběh pantomimy*. Praha: Akademie múzických umění, 2006. ISBN: 80-7331-054-6.
- VYMĚTAL, J. A KOL.: *Speciální psychoterapie*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN: 978-80-247-1315-1.
- ZELENÝ-ATAPANA, M.: *Malá encyklopedie šamanismu*. Praha: Libri, 2007. ISBN 978-80-7277-276-6

ZELINOVÁ, M.: *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-197-6

### **Internetové zdroje**

*American Dance Therapy Association* [online]. Little Patuxent Parkway (Columbia): ADTA. Poslední aktualizace 14. 2. 2009; 10:18:34 [cit.2009-02-15]. Dostupné na WWW: <<http://www.adta.org/index.cfm>>.

*Česká asociace taneční a pohybové terapie* [online]. Praha: TANTER. Poslední aktualizace 12. 3. 2009; 10:18:34 [cit. 2009-03-20]. Dostupné na WWW. <<http://www.tanter.cz>>.

*Fundación Maite León* [online]. Madrid: Fundación Psicoballet Maite León. Poslední aktualizace 6. 4. 2006, 20:38:55 [cit. 2009-02-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.psicoballetmaiteleon.org>>.

*Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. In Metodický portál RVP. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv-imp.pdf>>

FARIÑAS GARCÍA, G.: Psicoballet. In *Psicología de la Salud en Cuba* [online]. La Habana, 2001. Poslední aktualizace: 23.2.2009, 15:54:51 [cit.2009-02-24]. Dostupné na WWW: <<http://promociondeeventos.sld.cu/psicosalud/psicoballet>>.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Eliška Srostlíková
<b>Katedra:</b>	Katedra aplikovaných pohybových aktivit
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Ludmila Miklánková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2009

<b>Název práce:</b>	Využití prvků taneční a pohybové terapie při práci s osobami s mentálním postižením
<b>Název v angličtině:</b>	The use of the dance movement therapy elements during the work with the mentaly disorder people
<b>Anotace práce:</b>	V diplomové práci se seznámíme se základními poznatky o taneční a pohybové terapii, o světě mentálně postižených a pozitivním vlivu taneční terapie při práci s dětmi s mentálním postižením. V praktické části nabízíme několik námětů s využitím prvků taneční terapie, které lze uplatnit při práci v základních školách praktických či v domovech pro osoby se zdravotním postižením.
<b>Klíčová slova:</b>	Tanec, terapie, terapeutické prostředky, psychobalet, osoby s mentálním postižením, metodické náměty
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis introduces the basic information about the dance movement therapy, about the world of the mentaly disorder people and the positive influence of the dance movement therapy during the work with the mentaly disorder children. In the second part offers a few methodical suggestions when we use the dance movement therapy elements. This subject matter we can praktice in the special schools or the other places when we work with the mentaly disorder children.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Dance, therapy, therapy aids, psychoballet, mentaly disorder people, methodical suggestion
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	
<b>Rozsah práce:</b>	71 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Čeština