

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav speciálně pedagogických studií

Zuzana Fillingerová

2. ročník - prezenční studium

Obor: Speciální pedagogika

**Využití expresivních terapií při práci s dětmi z rozvedených rodin**

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Kamila Holásková, Ph.D.

**OLOMOUC 2015**

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informarmační zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne .....

.....

**Poděkování:**

Děkuji Mgr. Kamile Holáskové, Ph.D. za odborné vedení při psaní této diplomové práce.

Děkuji Tereze Dlouhé za přijetí do jejího projektu a možnosti se v něm aktivně účastnit.

Děkuji Ing., Mgr. Markovi Hanke za poskytnutí struktury mým myšlenkám v praktické části této práce. A závěrem děkuji svým nejbližším za podporu ducha i těla při psaní těchto řádků.

ÚVOD.....	5
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1. Rodina, dítě, rozvod manželství.....	8
1.1 Rodina.....	8
1.2 Dysfunkční rodina.....	11
1.3 Reakce dítěte na spory rodičů .....	13
1.4 Individuální zvláštnosti.....	19
1.5 Rozvod jako trauma .....	21
1.6 Přání dětí .....	24
2. Expresivní terapeutické metody.....	25
2.1 Arteterapie.....	26
2.2 Dramaterapie .....	30
2.3 Muzikoterapie .....	35
2.4 Tanečně-pohybová terapie .....	37
2.5 Poetoterapie, biblioterapie, léčebné psaní.....	40
3. Způsoby a prostředky používané při práci s dětmi .....	42
3.1 Dětská skupina .....	42
3.2 Metody využívané ve skupině .....	45
3.3 Ukázka skupinové práce .....	49
3.4 Osobnost terapeuta.....	51
II. PRAKTICKÁ ČÁST .....	53
4. Využití expresivních terapií při práci s dětmi z rozvedených rodin .....	53
4.1 Cíl výzkumného šetření .....	53
4.2 Metodologie výzkumu .....	54
4.3 Metody sběru dat.....	57
4.4 Technika sběru dat .....	60
4.5 Prostředí našeho výzkumu .....	61
4.6 Popis zařízení .....	62
4.7 Charakteristika výzkumné skupiny.....	63
5. Metody analýzy kvalitativních dat v šetření .....	64
5.1 Krátké kazuistiky dětí, které navštěvovaly kroužek .....	65
5.2 Analýza zúčastněného pozorování.....	71
5.3 Dotazník - otevřené otázky .....	83
6. Metoda analýzy kvantitativních dat .....	87
6.1 Výzkumný cíl.....	87
6.2 Výzkumné otázky .....	87
6.3 Operacionalizace.....	88
6.4 Vyhodnocení kvantitativního výzkumu .....	90
7. Interpretace výsledků analýzy kvalitativních dat a kvantitativních dat .....	91
8. Závěrečná diskuze.....	95
ZÁVĚR .....	98
Seznam literatury a použitých zdrojů .....	100
Seznam příloh .....	104
Abstrakt diplomové práce	
Abstract of thesis	

# ÚVOD

Úvodem bych ráda popsala cestu k tématu, kterému je věnována tato diplomová práce. Již ve své bakalářské práci jsem se zabývala předmětem rozvodu, blíže pak porozvodové péči o děti. Během navazujícího magisterského studia jsem si volila taková místa praxe, kde bych byla v kontaktu s dětmi. Ať už to byl dětský domov, nebo středisko výchovné péče, setkávala jsem se s dětmi, v jejichž rodinách k rozvodu došlo. Tyto děti měly projevy chování, které mohly souviset s prožitou ztrátou, nezpracovanou událostí, nebo jejich chování bylo až příliš dospělé. Pracovalo se s nimi velmi intenzivně, ale spíše výchovně, nebo probíhala individuální práce s psychologem.

V rámci svého zaměření jsem na vlastní kůži poznala vliv skupiny a jejích vnitřních vztahů jako silně podpůrný, léčivý a terapeutický faktor. Když se ještě přidá expresivní zážitek, celá zkušenost jakoby se zakulatila, dostala tvar a já byla schopna jí lépe porozumět. Začala jsem tedy pátrat po místě, kde by existovala skupina, ve které by děti mohly bezpečně ventilovat své emoce a dostaly podporu. Našla jsem pár takových podpůrných skupin roztroušených po celé republice, zejména tedy ve Středočeském a Jihočeském kraji, kde byly vedeny pod sociálními službami různého typu. V Olomouci jsem se nakonec dohledala sociální pracovnice, která vedla kroužek pro děti z rozvedených rodin. S jejím svolením jsem se tedy přidala k vyvíjené aktivitě a mohla „přidat svou troškou do mlýna“.

V kroužku jsem poznala, jak nesmírně individuální je prožívání dětí, ale i dospělých, tak těžkého tématu, jakým rozvod bezesporu je. Pochopila jsem, že je dobré mít předem danou strukturu, ale že důležitější je vnímat potřeby dětí, se kterými chci pracovat, a aktivity jim tedy přizpůsobit na tělo. Každé další setkání se skupinou byl pro mne obohacujícím zážitkem. Mnohokrát jsem byla překvapená, jaký potenciál mají jednotlivé expresivní techniky a jak z nich děti dokážou těžit.

**Hlavním cílem této diplomové práce** je ukázat, jak v praxi probíhal kroužek pro děti, které se vypořádávaly s rozvodem rodičů, když aktivity vedla sociální pracovnice, speciální pedagožka a psycholožka, která na celou aktivitu dohlížela. Analýza kazuistik, zúčastněného pozorování a dotazníků bude sloužit k formulaci závěrů týkajících se účinnosti

kroužku na vyrovnávání se s rozvodem rodičů, k formulaci závěrů ohledně zvolené délky kroužku a jeho vhodnosti pro děti. Zaměřím se také na význam expresivních technik využitých v kroužku a jejich význam pro děti. Tyto závěry by měly být podnětem k dalšímu výzkumu v oblasti dětské skupiny, kroužku a podpůrné skupiny nejen pro děti, které zažily rozvod rodičů. Dalším z cílů je propagace dětské skupiny, která by využívala expresivní terapii, jelikož v České republice není tato forma práce příliš rozšířená.

**Struktura práce** je tradiční. Teoretická část je hlavním zdrojem informací, které vycházejí z české i zahraniční literatury, a zabývám se v ní třemi tematickými oblastmi. První popisuje rodinu, dysfunkční rodinu, reakce dítěte na spory rodičů projevující se v rovině emoční i v dětském chování a poté také individuální zvláštnosti vzhledem k věku dítěte. Protože je tato práce zaměřena na děti ve věku sedm až dvanáct let, informace jsou popsány pouze do hraničního věku dvanácti let. V první kapitole se také věnuji pohledu na rozvod jako na trauma, které může dítě prožít, a na konci první kapitoly jsou zmíněna přání dětí.

V druhé části se zabývám vymezením a popsáním jednotlivých expresivních terapií, celkem tedy pěti odvětví, jejich stručnou historií, významnými jmény a jejich cíli. Dále jsou uvedena východiska expresivních terapií, kdy se tato často prolínají, ovšem z komplexního hlediska jsou uvedeny jednotlivě. U každé expresivní terapie je popsána nejčastější forma práce s klienty, ale také individuální zvláštnosti a jedinečnost přístupu. Tam, kde to bylo možné, jsou také uvedeny výzkumy v této oblasti a jejich stručné závěry.

Ve zbylé části teoretického oddílu se zaměřuji na způsoby a prostředky používané při práci s dětmi. Jako hlavní prostředek je tady popsána dětská skupina, její indikace, postřehy ze zkušeností terapeutů, prostředky práce. Zabývám se také, kým může být dětská skupina poskytována a jaká je nejčastější praxe. V textu je uvedena i vzorová struktura jedné lekce s dětskou skupinou. Dále se v kapitole věnuji jednotlivým metodám, které terapeut může s dětmi využít, a od různých výtvarných materiálů, přes imaginaci až k hrám a hračkám a také pracovnímu sešitu. Na závěr je uvedena ukázka skupinové práce a samostatná podkapitola věnovaná osobnosti terapeuta. V ní popisuji, jakými vlastnostmi by člověk, který se chce věnovat práci (nejen) s dětmi, měl oplývat, jakých zásad by se měl držet a jak se dá charakterizovat vztah mezi dítětem a terapeutem.

V praktické části textu nejprve věnuji prostor metodologii, kde uvádím význam zvolené metody pro daný výzkum. Jelikož se jedná o velmi individuální a specifickou formu

práce, je prostor věnován také etickému kodexu výzkumníka při psychologické a pedagogické práci. Dále v praktické části popisují jednotlivé postupy, kvalitativní i kvantitativní. Jsou zde popsány jednotlivé kazuistiky dětí, které obsahují znalosti nasbírané před a během kroužku, pro bližší představu o účastnících výzkumu. Následuje zúčastněné pozorování, které jsem zpracovala na základě deníkových záznamů z kroužku. Deníkové záznamy jsou k dispozici v přílohách práce. Kazuistiky a zúčastněné pozorování jsem doplnila interpretací dotazníkového šetření, které děti podstoupily před, během a po ukončení kroužku. V závěru jsou formulovány výzkumné otázky týkající se práce s dětskou skupinou, která sdílí zkušenost s rozvodem svých rodičů a v níž jsou zároveň využívány expresivní terapie.

Nyní přejdu do autorského plurálu, a tím Vás také zvu ke čtení této diplomové práce.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Rodina, dítě, rozvod manželství

V následujícím textu si nejprve specifikujeme termíny jako jsou rodina, dysfunkční rodina a rozvod, popíšeme si reakce dítěte ať již na úrovni emocí či chování, a blíže nahlédneme do prožívání rozvodu dítětem do dvanácti let. Vzhledem k tomu, že naše výzkumná skupina zahrnuje děti ve věku sedm až dvanáct let, budeme se v této práci zabývat pouze skupinami v tomto věkovém rozmezí (předškolní věk, mladší školní věk a střední školní věk). V další části textu určíme rozdíly v prožívání rozvodu rodičů mezi jedináčkem a dítětem s jedním více sourozenci a na konci si popíšeme, jak může rozvod, tedy zasahující a intenzivní změna v rodině, způsobit dítěti hlubokou vnitřní ránu, které říkáme trauma.

Jsme si vědomi i pozitivních důsledků rozvodu (např. v případech řešení domácího násilí, syndromu CAN atd.). V této práci se zaměřujeme na většinovou populaci, nebudeme se proto podrobněji zabývat menšinovými specifiky dané problematiky.

### 1.1 Rodina

Z hlediska psychologie definujeme rodinu jako společenskou skupinu, která je uzákoněna manželstvím nebo pokrevními vztahy. Další definice říká, že rodina je biopsychosociální skupina, která vzniká ze dvou členů odlišného pohlaví, kteří nejsou spojeni pokrevním vztahem, a z jejich dětí (Špaňhelová, 2010).

V národní zprávě o rodině se píše, že rodina je v nejširším pojetí chápána jako soužití dvou generací - rodičů a dětí, má trvalý charakter a vykazuje pevné vazby. Takto je chápána jako neměnný celek, který existuje v každém kulturním prostředí. Pro stát a potažmo společnost je rodina nenahraditelnou v reprodukční, socializační, sociálně-ekonomické



a regenerační oblasti. Někdy se hovoří o tvorbě lidského kapitálu ve smyslu přípravy dítěte na plnohodnotný společenský život. Právě tato oblast - tvorba lidského kapitálu - je skoro úplně v rukou rodiny [online, cit. 15. 5. 2015]<sup>1</sup>.

Skopalová (2014) definuje rodinu jako sociální skupinu osob přímo spjatých pokrevními svazky, manželstvím nebo adopcí, ale rodinou může být i nesezdaný pár. Osoby jsou spojené společným soužitím, vzájemnou pomocí a vzájemnou morální odpovědností, kde dospělí členové jsou odpovědní za výchovu dětí.

Současná rodina ale prochází řadou změn oproti situaci před lety. Můžeme poukázat například na stírání rozdílů mezi mužskou a ženskou rolí, růst zaměstnanosti mužů i žen, kdy oba tráví v práci mnohem více času než dřív. Tím se omezuje čas, který rodiče tráví se svými dětmi - zodpovědnost za ně často přebírají prarodiče nebo někdo jiný. Také činnosti, které dřív vykonávala rodina, se posouvají do společenských služeb (čistírna, prádelna, jídelna, školní družina, mateřské školy). Jsou omezeny i vícegenerační vztahy. Už není běžnou tendencí žít s prarodiči v dvougeneračních domech, děti tedy ztrácí kontakt s prarodiči, nevidí ani vztah svých rodičů s jejich rodiči, nebo tuto zkušenost mají velmi omezenou, což může například souviset s migrací obyvatel do měst. Velký technický rozvoj má na svědomí omezenou komunikaci, dítě je navyklé používat internet, mobil, čímž nemusí plnohodnotně rozvíjet vztahy. Mluví se také o snížení vlivu náboženství, což sebou může nést úpadek morálky (Špaňhelová, 2010).

Můžeme mluvit o několika typech rodin. Rodina nukleární je tvořena s oběma rodiči a dětmi, širší rodina může zahrnovat prarodiče, strýce, tety, bratrance a sestřenice. Dalším typem je heterosexuální nebo homosexuální rodina. Rodinu můžeme rozdělit i z hlediska moci na patriarchální, matriarchální a rovnostářskou (demokratickou). Podle způsobu složení rodiny hovoříme o úplné rodině, která je tvořena oběma rodiči a jejich dětmi, nebo neúplné rodině, kde některý z rodičů chybí v důsledku úmrtí, rozvodu apod. (Skopalová, 2014).

V nukleární rodině je dítě pod vlivem rodičů. Matka dává dítěti dar přijetí, který je pro dítě velmi důležité. Znamená to respektovat dítě se všemi jeho specifiky a zvláštnostmi, i když samotná představa matky mohla být jiná. Dalším prvkem je láska k dítěti, která je úzce spojená s jeho přijetím a souvisí s projevem emoce, i když je dítě nemocné, něco provedlo nebo přineslo domů špatnou známku. Matka také do vztahu s dítětem přináší jistotu neboli důslednost a ochranu. Matka učí dítě komunikovat, učí dítě

---

<sup>1</sup> Národní zpráva o rodině, Dostupné z [www <http://www.mpsv.cz/files/clanky/899/zprava\\_b.pdf>](http://www.mpsv.cz/files/clanky/899/zprava_b.pdf).

příkladem, a dítě si tak do života odnáší model ženské role. Otec, pokud není primární pečující osobou, přináší dítěti trochu odlišné poznatky. První je čas, který otec dítěti poskytne, kdy má možnost vnímat rozdílnost v otcově přístupu k věcem, jinou rozhodnost, oporu a podporu. Dítě si z otce bere také příklad, který se vyvíjí stejně jako u matky. Ochrana ze strany otce má širší rozměr, protože muž bývá často rozhodnější než žena, což dítěti přináší jistotu do jeho vnitřního prožívání. Dítě vnímá lásku, kterou otec vyjadřuje, komunikaci, kdy mu otec dokáže vysvětlit jiné věci než matka. Stejně, jako vnímá roli matky, tak vnímá roli otce, což vytváří vzor pro výběr partnera. Dítě vnímá, jakou je otec oporou a podporou pro matku. Pro dítě je důležité vnímat, jak spolu matka s otcem budují vztah, řeší konflikty, jestli jsou schopni vzájemné omluvy (Špaňhelová, 2010).

Současná česká rodina je rodinou zaměstnané ženy a ještě zaměstnanějšího muže. Je to dáno ekonomickou nutností, protože málokterá rodina by dnes vystačila s jedním platem. Žena je více přetěžována, obvykle má na starosti chod domácnosti, péči o děti a práci. Je tak v rodině častěji nespokojena než muž a také častěji dává podnět k rozvodu. Muž je v práci více angažovaný, často s vyšším platem než dostává žena, ale také s větší odpovědností. Očekává tak od ženy hlavně porozumění a podporu. Ačkoli se stále více žen věnuje podnikání a veřejné činnosti, zůstává pojetí rodiny a chodu domácnosti tradiční, konzervativní (Matoušek, 2003).

Skopalová (2014) popisuje čtyři rozhodující oblasti, podle kterých se dá hodnotit rodinné fungování. Jsou jimi osobní fungování, tedy spokojenost členů se svým místem a rolí v rodině, manželské či partnerské fungování, kdy se posuzuje vzájemný partnerský soulad a spokojenost v oblasti sexuální, dále socioekonomické fungování se zaměřuje na ekonomickou úroveň rodiny i sociální začlenění a podpůrnou sociální síť a konečně rodičovské fungování, kde je důležitá odpovědnost za výchovu dítěte a pocit obohacení z role rodiče.

Skopalová (2014) také píše, že ve funkční rodině se její členové vzájemně respektují, žijí v sounáležitosti, rodiče dítěti zajišťují dobrý a zdravý vývoj a myslí na jeho prospěch. Problémy se řeší také v rámci rodiny vzájemnou domluvou či přiměřeným trestem. Členové rodiny mezi sebou bez problému komunikují a neobtěžuje je oboustranná blízkost.

## 1.2 Dysfunkční rodina

Skopalová (2014) charakterizuje dysfunkční rodinu jako prostor, kde vládne atmosféra nedůvěry, kde se očekávají nepříjemnosti, kde je chování posuzováno jako nepřátelské. Přání a potřeby jednotlivých členů rodiny jsou brány jako nepřijatelné a neoprávněné, jsou odmítány. Můžeme se také setkat s rozdělením rodiny na dva tábory, které proti sobě bojují. Komunikace je těžká, plná zmatků, nedorozumění a neurčitostí. Jednotliví členové rodiny mají nízkou potřebu se dorozumět, můžeme se také setkat s někým, kdo se pokládá za mluvčího celé rodiny. Běžná provozní rutina je obtížně zvládána a kompetence zde nejsou jasně dané.

Existuje obecnější náhled na dysfunkční rodiny, který uvádí Skopalová (2014) a který uvádí, že v rodinách produkuje jeden či více členů nezdravé chování, jež se projevuje vzájemným obviňováním, chybějící intimitou, popíráním či neřešením problému, rigidními rolami, potlačováním osobní identity na úkor rodinné identity a nejasnou komunikací. Chybí zde také jasné hranice mezi členy rodiny, pravidla a kompetence jsou nejasné a individuální potřeby členů rodiny jsou obětované dysfunkčnímu rodinnému systému.

Pokud budeme hovořit o dysfunkčních rodinách, je dobré myslet na tři stadia, kdy prvním je manželský nesoulad, který vzniká z více či méně podstatných rozporů, ve kterých se ukazuje snížená schopnost partnerů hledat kompromisy k jejich řešení. Tento manželský nesoulad přechází v manželský rozvrat, jenž postihuje emoční, ekonomické a výchovné rodinné funkce a může být akutní, nebo dlouhodobý. V některé ze svých fází pak může přejít v rozvod, což je formálně právní ukončení manželského vztahu. Během rozvodového řízení do děje vstupují úřední instituce (soudy, právníci, orgán sociálně-právní ochrany dítěte, ad.). Platí, že v každém stadiu je ohrožen zdravý vývoj osobnosti dítěte (Matějček, Dytrych, 2002).

V dysfunkčních rodinách jsou na denním pořádku spory a hádky, často začínající u maličkostí a končící u závažnějších problémů, dochází ke zvýšení hlasu, křiku, obviňování a osočování. Často se u rodičů nahromaděná agrese může odrazit i na dítěti, kdy se utrhne i vůči němu. Hádky a nedorozumění se v partnerském soužití stávají. Dítě skrze ně získává

zkušenost, jak se tyto situace řeší. Je důležité, aby bylo informováno o tom, co se děje či stalo, protože jinak je jeho bezpečí narušeno, jednoduše těmto situacím nerozumí a nechápe je a často se také za spor cítí vinno. Dalším problémem jsou spory o výchovu, kdy se rodiče nejsou schopni sjednotit a shodnout (Špaňhelová, 2010).

Špaňhelová (2010) pokračuje, že dítě nerozumí ani mlčení neboli tzv. tiché domácnosti. Dítě už od kojeneckého období dokáže vnímat nesoulad či disharmonii ve vztahu rodičů. To se pak projevuje větším pláčem, neklidem a neschopností se utišit. Špatné je také přehazování odpovědnosti na dítě, kdy se z něj stává zprostředkovatel komunikace mezi jedním a druhým rodičem, takzvaný prostředník. Dalším problémem může být přílišná pasivita jednoho z rodičů, který se nemusí starat o nic, čímž trpí zákonitě druhý rodič a nastávají neshody. Dalším problémem je týrání, a to tělesné, psychické, sexuální zneužívání a zanedbávání. Nevěra jednoho z rodičů je dalším prvkem narušujícím vztah rodičů s důsledkem pro dítě.

Nejčastější příčinou rozvratu manželství je hlavně porušování manželských povinností (dle § 687 občanského zákoníku), mezi které patří povinnost žít spolu, být si věrni, vzájemně respektovat svou důstojnost, pomáhat si, společně pečovat o děti, vytvářet zdravé rodinné prostředí). Soud má povinnost pokusit se ještě před zahájením řízení o smír účastníků, pokud toto ale jeden z manželů odmítne, soud zahájí řízení o rozvodu. V praxi jsou důvodem k rozvodu manželské nevěry, finanční neshody, rozdílné povahové vlastnosti a zájmy, odlišné výchovné metody dětí i fyzické násilí. Soud rozhoduje na základě důkazů, jestli došlo k trvalému, hlubokému a nenapravitelnému rozvratu manželství. Pokud si jeden z partnerů rozvod nepřeje, soudní řízení přináší nepříjemné zážitky, které obsahují různá intimní fakta ze společného soužití (Francová, Dvořáková Závodská, 2014).

Skopalová (2014) uvádí, že dysfunkční rodinný systém může produkovat individuální psychopatologii, jako je například užívání návykových látek, asociální chování nebo neurotická obsese. Psychopatologie jednotlivých členů rodiny složitě působí na celkové fungování rodiny.

Měli bychom mít na paměti, že rozvod sám o sobě nic neřeší a situace se po něm často ještě více zkomplikuje. Pokud bychom ale mohli mluvit o dobrém rozchodu, setkáme se s označením konstruktivní rozvod. Takovým pojmem se rozumí rozvod zralých lidí, kteří se dokáží domluvit tak, aby předcházeli vyhrocení a násobení ztrát, traumatizaci dítěte

a jiným záporným vlivům. Nezbytnou součástí je vyřešení postoje k otci/matce společných dětí a kontaktu s nimi (Novák, Průchová, 2007).

### 1.3 Reakce dítěte na spory rodičů

To, jak děti prožívají období rozvodu svých rodičů, záleží na několika faktorech. Velmi důležité jsou dřívější zvyky v rodině - jak moc se dávají najevo emoce, jak se řeší konflikty ap. Toto ovlivní škálu toho, jak se bude projevovat samotné dítě. Zpracování této zátěže se také úzce odvíjí od dosažené úrovně poznávacích procesů, emoční zralosti a osobní charakteristiky dítěte.

Reakce dětí se projevují různě a projevují se ve dvou rovinách - v emoční rovině a v chování. V této podkapitole si na začátku vyjmenujeme reakce emoční, poté se budeme věnovat dětskému projevu a chování. Uvedeme si konkrétní příklady a možná řešení, která jsou ale opět velmi individuální a musí se „ušít“ dítěti přímo na míru.

Reakce dítěte na spory mezi rodiči se odvíjí hlavně od věku dítěte, jeho vlastností a temperamentu, charakteru a také podle toho, jak je zvyklé bojovat s různými překážkami, ať už samo, nebo s pomocí dospělého. Pokud jde o situace extrémní povahy, jde spíše o obranný mechanismus dítěte. Dítě svým způsobem volá o pomoc, o pozornost obou rodičů (Špaňhelová, 2010).

Emoce, které děti prožívají, jsou silně provázané. My si je pro přehlednost zde uvedeme jednotlivě se stručným vysvětlením. Emoce dětí se samozřejmě také projevují v chování. Uvádíme tedy k emocím i projevy chování tam, kde spolu úzce souvisí.

První reakcí mnoha dětí je **popření**, protože to, čeho se nejvíce bály, se stalo skutečností. Někdy si dítě může myslet, že jemu se něco takového stát nemůže, není tomu ochotno uvěřit. Může se projevit věkovou regresí, schováváním se na tajných místech, vymýšlením si nepravdy. Naděje v usmíření rodičů může přetrvávat ještě dlouho po jejich rozchodu. Stává se to hlavně tehdy, když rodiče s dítětem neprodiskutují zásadní změny v rodině (Smithová, 2004).

Pokud děti vědí, že rozchod rodičů je trvalý, přichází **pocit smutku, ztráty a osamělosti**. Často se dětem mění bytová situace, škola a kamarádi, omezí se styk s jedním rodičem i širší rodinou. Dítě ztrácí nejen tyto konkrétní věci, ale ztrácí i pocit jistoty ohledně

budoucnosti, jeho sebevědomí proto klesá a má obtíže se dívat kupředu pozitivně. Často se cítí odlišně od ostatních, může se stát i terčem posměchu a šikany. Smutek je projevem pocitu ztráty, který děti projevují pláčem nebo jiným jednáním. Často dítěti jeho smutek brání myslet na cokoli jiného, jeho prospěch ve škole se zhorší, má nedostatek energie, prožívá zoufalství a beznaděj, a pokud svůj smutek nemá s kým sdílet, trpí pocitem osamělosti. Je důležité nechat dítě projevovat své city, protože ty nejsou správné či špatné, jen jednoduše jsou a existují (Smithová, 2004).

Důležitou a často potlačovanou emocí je **vztek**. Ten může dítě pociťovat už v době před rozvodem, protože může být svědkem (přímým nebo nepřímým) hádek a sporů rodičů, kteří nenaplnovali jeho potřeby. Rozchod může být spouštěčem jejich hněvu, který také souvisí s bezmocí ovlivnit rodinné záležitosti, smutkem a zoufalstvím. Dětská agrese se může projevit ve vztahu k rodiči, k jeho okolí, nebo proti sobě samému. Děti budou méně ovládnány vztekem, pokud si uvědomí jeho příčinu a pokud projeví své city způsobem, který nebude zraňovat ostatní lidi (Smithová, 2004).

**Agresi** dítěte jak k sobě, tak i k jeho okolí (škola, rodiče) může způsobit i nejistota z toho, co bude. Malé dítě se může škrábat, bouchat se do hlavy, starší může vyhrožovat sebevraždou nebo obrátit svůj vztek proti ostatním, tím rozumíme např. šikanu ve škole, bití zvířete apod. Rodič se v takových chvílích může také cítit zlostný a obrátí se se stejnou reakcí k dítěti - zlobí se, křičí. Takový postoj nepomůže k objasnění toho, co se děje. Je důležité nenechat se ovlivnit projevem dítěte. Rodič by neměl používat zbraň (křik), ale měl by dítě odzbrojit slovem. Musí být pevný a jistý (Špaňhelová, 2010).

Dítě také může cítit **vinu** za vzniklou situaci. Vyčítá si, že nebylo hodné, že se špatně učí, provedlo lumpárnu, dítě tedy přemýšlí, co udělalo špatně. Má výčitky svědomí. Je jeho vina, že se rodiče hádají, že nejsou spokojení. Kdyby nebylo, určitě by se rodiče nehádali. Často je to způsobeno tím, že dítě zaslechne útržek hádky, ve kterém padne jeho jméno. Děti jsou svou povahou více citlivé, neklidné, mají sklony obviňovat samy sebe a přisuzovat si veškerou vinu. Projevuje se to větším smutkem, nespokojeností sama se sebou, nespokojeností mezi kamarády, pocitem nemožnosti, s čímž může souviset i zhoršený školní prospěch. Rodič by ze svého dítěte měl pevnou, láskyplnou komunikací tuto vinu sejmout. Je důležité mu to opakovat a ujišťovat jej o jeho nevině, s tím souvisí i jasný a upřímný popis příčin rozporu mezi rodiči (Špaňhelová, 2010).

Děti také vyjadřují své **zoufalství** a **pocit viny**, protože nedokázaly rodiče usmířit. Jsou součástí problému a trápí je, že nedokážou najít řešení. To ale samozřejmě není jejich povinnost. Pocity viny jsou také úzce spjaty s pocity hněvu (Smithová, 2004).

**Úzkost a zmátek** dítě prožívá, pokud se obrací do budoucnosti, přesto ale tyto emoce mají své kořeny v minulých zážitcích a současnosti. Děti se poučí, že se dospělým nedá věřit, nedbají na jejich přání a pocity, jsou ponechány samy sobě. Ve snaze alespoň trochu se zorientovat sbírají kusé informace tajným posloucháním rodičů, čtením dopisů, nasloucháním rozhovorů dospělých nebo se snaží zjistit něco od své bližší rodiny. Děti pociťují **obavy** o rodiče, jak to zvládnou, jestli se o ně budou starat i dál, když je jeden z rodičů smutný, bojí se, aby si nějak záměrně neublížili, mají strach z chudoby. Jiným dětem mohou způsobovat úzkost přetrvávající spory mezi rodiči, ať už jde o výživné na děti, majetek, o společné dovolené. Úzkostně působí také další vztahy rodičů, nevlastní sourozenci, pocit opuštěnosti a nechtěnosti je v těchto případech u dětí velký. Pokud jsou rodiče i po rozchodu nepřátelští, může to u dítěte vyvolat strach o sebe sama. Nemá bezpečné místo, které tak nutně potřebuje, což se může **projevit** i nepřímo, například **strachem** z čarodějníc, zlodějů nebo událostí, které se vymykají kontrole. Děti jsou často příliš vystrašené, napjaté ve vztahu k rodičům, kdy nechtějí o svých pocitech mluvit, aby nenaštvaly ani jednoho z nich (Smithová, 2004).

Děti zažívají **pocit závisti**, kterou obtížně zvládají. Často je směřována k úplným rodinám a představě o jejich bezstarostném bytí, dostatku času, peněz, krásným vztahům mezi rodiči i dětmi. Pokud se s dítětem jedná jinak než s jeho vrstevníky, existuje nebezpečí, že si děti budou připadat jiné, méněcenné a protivné (Smithová, 2004).

Projevem v chování může být zvýšená **lhavost**. Rozdíl je mezi fantazijním myšlením a lhaním a je definován věkem 5 let, kdy je obvyklé, že dítě má již ve svém vnitřním prožívání definováno, co je fantazie a co lež. Pokud dítě lže, může na sebe chtít upozornit, někoho zranit, chce, aby se o lži daný člověk dozvěděl, chce zapůsobit na rodiče, aby ho donutilo k nějaké reakci. Často si ale neuvědomí, že reakce na lež bude negativní, ať už ze strany rodičů, učitelky či spolužáků. Dítě lží utíká do situace, kterou si vysní, ve které by mu bylo lépe, i když ví, že to není příliš pravděpodobné. Rada zní: zareagovat, nedělat kolem lži přílišnou vědu, ale probrat skutečnost kolem, v ideálním případě s oběma rodiči (Špaňhelová, 2010).

Dalším projevem mohou být **drobné krádeže**, které jsou často také protestní. Dítě udělá něco, aby na sebe upozornilo. Touží po urovnání vztahů v rodině, po zájmu obou rodičů. Často to udělá tak, aby nebyl problém na čin přijít. Doporučuje se nevybuchnout, nehubovat, neútočit (zablokovala by se otevřenost dítěte) a snažit se přijít na to, co je za tím, a nechat dítě mluvit o svých pocitech, obavách, o tom, čemu nerozumí a z čeho má obavu (Špaňhelová, 2010).

Vyskytnout se mohou i **noční děsy a noční můry**, které se projevují cca od 8. měsíce věku až do konce mladšího školního věku (přibližně 11 let). Při nočním děsu se dítě probudí jen napůl, začne z polospánku křičet, často jen nesourodé útržky, prožitek je intenzivní a po úplném probuzení si nedokáže vzpomenout, co se mu zdálo. Při nočních mûrách dokáže říct, co se mu zdálo. Příčinou bývají prožitky během dne, kterým děti nerozumí, nebyly jim vysvětleny, nemají je odžity (hádky rodičů, pláč matky, opuštění domu otcem apod.). Důležité je, aby se nestandardní situace vysvětlily, aby dítě mohlo ventilovat své pocity rozhovorem, fyzickou aktivitou, aby se pocity v dítěti nevršily (Špaňhelová, 2010).

Někdy se může stát, že dítě chce nebo skutečně **uteče z domova**. Může jít o čin naplánovaný, častěji pak afektivní, například uteče po hádce. Opět je to, ať už nevědomá, či vědomá, reakce na to, že něco není tak, jak je dítě zvyklé. Když utíká, nechce tuto situaci už dál snášet. Nemyslí na to, co bude, ale chce, aby si tohoto problému rodiče všimli, přestali se svým jiným chováním. Takové dítě si neví rady se svými pocity. Důležité je ho hledat a poté, co jej rodiče najdou, jej uklidnit a v určitém časovém sledu vysvětlit příčinu útěku. Dítě by mělo vědět, že jej rodiče mají stále rádi, že jim na něm záleží a budou se o něj starat (když ne společně, tak vždy jeden z nich). Toto ujištění je důležité, dává dítěti jistotu věcí příštích (Špaňhelová, 2010).

Zamlklost se může objevit u dítěte po známkách sporů mezi rodiči. V hlavě má plno myšlenek, které nedokáže zformulovat do vět. Je nezbytné s dítětem mluvit o tom, co se děje. Někdy může být příčinou zamlklosti nejistota, co se stane, jindy se může stát, že se ve škole bavilo se spolužáky o rozvodu, což sebou nese další otázky a nejistotu. Dítě by mělo vědět, že k němu rodič chce být otevřený a že se rodiče může kdykoli na cokoli zeptat. Tím je mu vytvořena jistota a klid a zároveň se ujistí o vzájemné důvěře s rodičem (Špaňhelová, 2010).

Děti (zejména chlapci) se mohou chovat **lhostejně**. Tváří se, že se jich tento problém netýká, neprojevují skoro žádné emoce, ať už radost, nebo smutek. Postrádají nenucenost



a přirozenost. Dospělí to často vyhodnocují jako zralost dítěte a nabydou dojmu, že jejich dítě nijak nestrádá. Za lhostejností se ale může skrývat sklíčenost dítěte pramenící z neschopnosti vyjádřit své pocity nebo z obavy, že by je nedokázalo ovládnout (Smithová, 2004).

U dětí, hlavně mladších dětí do předškolního věku, se může projevit **psychosomatizace**. Mohou si často stěžovat na bolesti břicha, hlavy, mají pocity na zvracení aj. Pokud ale přijde dítě k lékaři, nic se nepotvrdí. Ve většině případů takto dává dítě najevo strach, obavu z budoucnosti. Později takto může reagovat například na střídavou péči - odchází od jednoho rodiče k druhému. Pokud jsou tyto projevy psychického rázu, důležitá je podpora rodičem k překonání překážky, zejména řešením, mluvením, nikoli utěšováním v nemoci (Špaňhelová, 2010). Smithová (2004) k tomu dodává i problémy v příjmu potravy, poruchy spánku, kožní vyrážky. Uvádí, že děti někdy koušou, kopou, některé nechtějí jíst, nebo se naopak přejídají.

Možným projevem dítěte je i **koktání**, kdy má v sobě dítě větší emoční náboj, se kterým se nedokáže samo vypořádat. Nejčastěji je označeno jako dětská neuróza. Dítě vnímá konfliktní mezilidské vztahy, které jej obklopují. Je nezbytné, aby se dítě cítilo bezpečně, mohlo mluvit o problémech s rodiči, ti aby jej v klidu nechali domluvit, nedokončovali za něj věty, tedy aby mohlo s rodičem sdílet své pocity (Špaňhelová, 2010).

Dítě se také může **pomočovat** v důsledku častých hádek a sporů. Pokud už si dokázalo samo dojít na záchod, je to reakce na změnu. Pomočí se ve chvíli strachu z rodiče nebo před hádkou či jinou stresující situací, které nerozumí. Rodič si může myslet, že dítě tak jedná schválně, nebo se poleká a neví co s ním. Rodiče by se tedy měli snažit přijít na důvod, dítě netrestat, nevyhrožovat, pokud to jde, jde pracovat na odstranění příčiny, pokud se nejedná u dítěte o přemíru napětí. Tehdy je důležité přemýšlet o tom, jak toto napětí snížit (Špaňhelová, 2010).

Dalším jevem, který můžeme pozorovat, je, že dítě jeho **rodiče** více **rozmazluje**, avšak to pak nezná hranice, může si dělat co chce. Může to být tichým soubojem mezi rodiči, kdy oba usilují o jeho přízeň. To u dítěte do budoucna však může způsobit **plochost v citovém prožívání** nebo **problémy v navazování partnerských vztahů**. Rodiče by v tomto případě mezi sebou měli být upřímní a bez výčitek spolu komunikovat, projevovat dítěti pozornost i jinak, například společnou hrou, sportem, návštěvou kina apod. Dítě se v tomto těžkém období může také projevovat **negováním** všeho, co rodič řekne, nadávkami i ve vztahu k rodičům. Takto se projevuje především ve vztahu k tomu,

kdo je osobnostně slabší, více zranitelnější, častěji jsou to tedy matky. Je to známka protestu dítěte, které má v sobě nahromaděno příliš negativních emocí, se kterými si nedokáže poradit, a tak si je vybíjí na tom, koho má nejraději. Mělo by vědět, že lidi takové chování zraňuje a vyvolává také negativní reakce. Dobré je dítěti vymyslet fyzickou aktivitu, která mu pomůže s ventilací. Když se zklidní fyzicky, může i verbálně projevit, co se v něm děje (Špaňhelová, 2010).

Klasickým a velmi častým projevem je **zhoršení školního prospěchu**. Z premianta může být najednou problémový žák, který se nedokáže soustředit, myšlenky mu ubíhají k problémům doma. To může zaznamenat učitel, ale i spolužáci, kteří se dítěti mohou nepříjemně posmívat. Dítěti se také může zhoršit vztah s kamarády. Je to dáno jeho nemluvností a uzavřeností, stydlivostí, v některých případech se na kamarády může utrhnout, vyhýbat se jim. Tito kamarádi to někdy nemusí pochopit a obrátí se k dítěti zády. Co dítě potřebuje, je podpora, pomoc s učením, pomoc s odreagováním a podpora v soustředění. Pokud jde o kamarády, je to prostor pro ně, ale i pro jejich rodiče či společné učitele, aby dětem pomohly nahlédnout do situace dítěte. Často je nezáměr kamarádů způsoben právě nezkušeností s danou situací (Špaňhelová, 2010).

U starších dětí (11 let a víc) má Špaňhelová (2010) také zkušenost, že tyto **starší děti brzy utíkají k partě, k lásce**. Pokud se jim nedostává pozornosti doma, mají tendence ji hledat jinde. Členové party dávají dítěti uznání, pocit začlenění, naplňují to, co rodiče nedokázali. Rodiče se v takových chvílích bojí, aby jejich dítě nebylo pod špatným vlivem, a mají tendence mu to extrémně zakazovat. To může u jejich potomka způsobit zatvrzení a vzdor. Je třeba, aby rodiče sdělili své obavy v klidu, upřímně a se zájmem. Je dobré, když rodič dítěti řekne i to, co se s ním dělo v období rozchodu.

Další strategií je **předjímání negativních důsledků**. Dítě si myslí, že vždy všechno pokazí, nikdy se mu nic nepodaří. Některé děti se bojí riskovat, navazovat blízké vztahy, protože očekávají další ztrátu. Jiné děti nedokážou pochopit polaritu světa, že každý člověk má dobré i špatné dny, a tak očekávají vždy dokonalé vztahy a při sebemenším náznaku pochybení se utvrzují v tom, že nemají nárok na štěstí (Smithová, 2004).

Opakem někdy bývá **zvýšená ukázněnost** dítěte, pořádkumilovnost, vzornost a poslušnost. Dělá to, co si myslí, že rodiče chtějí a očekávají. Ve většině případů se domnívá, že takto dokáže napravit jejich vztah. Takto si ale nechává své emoce uzamčené v sobě, neprojevuje svůj strach, vinu či hněv. Musí mu pomoci někdo z blízkých,

kdo přiměřeně reaguje na dítě, nenechá ho v situaci samotné a sejme z něj pocit viny vysvětlením situace (Špaňhelová, 2010).

Pokud rozvod přinese dítěti rodiče, kteří se namísto hádek a sporů mezi sebou zaměří každý na svůj život a změní ho k lepšímu, jsou schopni se tak lépe dítěti věnovat a nepřerývá mezi nimi konflikt, mohou děti poté, co se s rozvodem smíří, prožít **úlevu**. Díky klidu a míru, který zavládl v rodině, dítě postupně získává **pocity naděje**, že jeho budoucnost není jen černá (Smithová, 204).

Rozpad manželství či partnerství je pro děti zkušeností zátěžovou a frustrující, je bezprostředně ohrožena jejich potřeba bezpečí a jistoty. Všichni přímo zúčastnění se v tomto období musejí vyrovnat se selháním a velkou životní ztrátou. Tyto změny pro děti mohou, ale i nemusejí znamenat trvalé následky. Záleží na průběhu, délce trvání rozvodového řízení, ale hlavně záleží na chování a jednání rozcházejících se rodičů (Plaňava, 2000).

Reakce na emocionální úrovni i na úrovni chování se u dítěte mohou objevovat tehdy, pokud je rodič příliš zaměřen sám na sebe, a ne na dítě (nemusí to být záměr, ale např. pouhé pohlčení vlastním prožíváním). Tyto reakce se také projeví pokud je dítě velmi citlivé na změny, když dítě není zvyklé podílet se nebo snášet těžkosti, když jej před nimi rodiče příliš chrání. Také se mohou objevit, když je dítě nějakým způsobem obviněno, že za něco může, je vystaveno velkému množství hádek a sporů nebo je jejich přímým účastníkem. Nejistota dítěti také velmi neprospívá, stejně jako obavy z budoucnosti (Špaňhelová, 2010).

## 1.4 Individuální zvláštnosti

Nyní se zaměříme na individuální zvláštnosti, které mohou, ale nemusí nastat u dítěte, jež prožívá rozvod svých rodičů. Vzhledem k zaměření diplomové práce popíšeme situaci již od prenatálního věku dítěte až do jeho třináctého roku. Je také rozdíl mezi vnímáním a prožíváním rozvodu jedináčkem nebo sourozenci. Ačkoli jsme to již podrobněji popsali v bakalářské práci (Fillingerová, 2012), i tento fakt zde okrajově rozvedeme.

Dítě rozchod rodičů může ovlivnit již v prenatálním období, kdy hrozí předčasný porod, nízká porodní hmotnost, později se mohou vyskytnout problémy s přijímáním jídla, poruchy spánku, vývojové opoždění. Rozvod je pro dítě tak raného věku změnou,

kteřá mu celkově neprospívá. Ve věku 3 - 5 let můžeme pozorovat chování, které by spíše odpovídalo nižšímu věku, mluvíme tedy o věkové regresi. Dítě má potíže s usínáním, noční děsy, strach odloučení od pečující osoby. Dítě nechápe situace spojené s rozvodem, bojí se, že bude rodiči opuštěno. Pokud jeden z rodičů zmizí nebo se objevuje jen sporadicky, mohou vzniknout úzkosti a pocity viny (Novák, Průchová, 2007).

Mnohé pocity u dětí jsou stejné bez ohledu na věk, ale projevy se různí právě s ohledem na něj. Předpokládá se, že malé dítě do pěti let je nejzranitelnější a je také nejvíce ohroženo dlouhodobými důsledky, protože jej opustil člověk, ke kterému bylo nejtěsněji připoutáno. Malé děti věří, že jsou středem vesmíru, že věci se dějí kvůli nim, a pokud se dějí špatné věci, je to jejich vina. Nechápe pojmy a nemají vyvinutý smysl pro čas, takže i pokud jednoho z rodičů potkávají co týden, prožívají úzkost, protože v období mezi setkáními se jim honí hlavou hrozné, zuřivé, vyčítající myšlenky. Také se může objevit přílišné lpění na rodiči z obavy, že jej i tento rodič opustí. Třileté děti se také mohou potýkat s obtížemi, které souvisejí s jejich vývojovou fází. Je tedy velmi vhodné zachovat kontakt s oběma rodiči. Čtyřleté nebo pětileté děti mohou přestat mluvit nebo se vrátit ke žvatlání, někdy se bojí, hlavně v noci, pomočují se. Mají pocit, že rodič opustil je, nikoli druhého rodiče (Smithová, 2004).

Děti ve věku pět až devět let jsou rozchodem zasaženy velmi hluboko. V tomto věku rodina zaujímá nejdůležitější místo a odchod jednoho z členů může otrást dětskou jistotou a způsobit velký žal. V tomto věku začínají chápat trvalost a přestávají věřit na zázraky. Často jsou jejich projevy jako na houpačce, když v jeden moment věří, že se jejich rodič vrátí, ale v druhém momentě už pláčou, protože si uvědomí, že se to nejspíš nestane. Některé děti si neosvojí dovednosti příslušné jejich věku, zůstanou v mladším vývojovém stadiu. Obtížně si potom hledají kamarády, protože nevědí, kdy je vhodné na sebe upozorňovat a kdy ne, nevědí, co ostatní děti považují za přiměřené chování (Smithová, 2004).

U dětí okolo šesti let se může projevit zátěž spojená s nástupem do školy, kterou rozvod rodičů ještě více umocní. Tato situace podporuje nesoustředěnost, labilitu nálad, může se zhoršit výslovnost, objevují se nepřiměřené výbuchy agrese, což může posílit pocity viny. Tyto děti mají také vyšší náchylnost k úrazům. Děti ve věku od sedmi do deseti let mají výrazné pocity ztráty, které vyvolávají pocity smutku, ale i agrese. Dítě může trestat své okolí tím, že jej odmítá, provokuje. Často se u dětí v tomto věku vyskytuje široké spektrum psychosomatických příznaků (Novák, Průchová, 2007).

Mezi 11 a 13 lety dítě již chápe, co je to rozvod, dostává se mu zpětné vazby i od vrstevníků, která nemusí být úplně pozitivní, což opět vede k negativismu a agresi, ať již v otevřené, nebo skryté podobě. Může své rodiče vydírat, přebírat zodpovědnost za jednoho z rodičů, ale ještě není dostatečně zralé, což se může projevit v černobílém vidění situace, ale i v projevu extrémního chování (Novák, Průchová, 2007).

Řada těchto starších dětí mívá záchvaty vzteku a je náchylná k depresím, zatímco některé děti cítí silnou zlost na jednoho nebo oba rodiče za to, že se rozvedli. Truchlí, stejně jako ostatní děti, nad ztrátou úplné rodiny. Také si můžou dělat starosti o jednoho či druhého rodiče, tyto starosti ale nedávají příliš najevo, protože si tuto rodičovskou tíseň vysvětlují jako hněv namířený vůči sobě (Smithová, 2004).

Je také rozdíl mezi prožíváním rozvodu jediným dítětem a prožívání rozvodu sourozenci. Jedináček může pociťovat zklamání, zranění, prožívá větší osamělost, opuštěnost. Mnohdy svým pocitům nerozumí. Může se stát, že se jej jeden z rodičů snaží dostat na svou stranu. Často se více stydí přiznat a říct vše o situaci svým kamarádům, příbuzným či ve škole. Touží po blízkém příteli, kterému by se mohl svěřit, a o to víc potřebuje od rodičů vysvětlení a rozhovor, potřebuje pocítit lásku. Sourozenci to tak mají snadnější, protože mají alespoň sebe navzájem. Mohou se více semknout, spolupracovat, vysvětlit si a probrat spolu tíživé věci. Mohou se i společně snažit přimět rodiče k usmíření. Starší sourozenec pomáhá mladšímu v orientaci (Špaňhelová, 2010).

Důležitou otázkou pro děti je také vlastní původ, jejich identita: „*Podstatnou součástí zdravého sebevědomí dítěte je i jeho původ.*” (Matějček, Dytrych, 2002, s. 52). Pro dítě je nezbytné vědět, že jeho rodiče jsou dobří lidé, proto jeho identitě neprospívá poslouchání nadávek na některého z rodičů.

## **1.5 Rozvod jako trauma**

To, jakým způsobem děti prožívají období rozvodu, velice záleží na průběhu samotného právního rozvodu. O jednotlivých možnostech píšeme již v bakalářské práci (Fillingerová, 2012). Změny v rodině, která je pro děti bezpečným prostorem, jsou pro ně o to podstatnější. Rozvod je pro děti intenzivním a dlouhodobým prožitkem nezávisle na jejich věku. Neexistuje ani věk, ve kterém by byly děti před tímto prožíváním

v bezpečí. Rozpad rodiny je pro každé dítě velkým zásahem do jeho světa, který ovlivní jeho postoj jak k sobě samému, tak i k okolnímu světu. Děti vnímají napjatou atmosféru a mohou se stát i hromosvodem pro rodičovské rozepře.

Nejprve si tedy vysvětleme pojem trauma, který je často používaný, ale méně často doopravdy pochopený a léčený. Trauma vzniká, pokud člověka zasáhne jakákoli událost, která přehltní vnímání, jako blesk z čistého nebe a člověk se odpojí od svého těla. Obranné mechanismy jsou podkopány, člověk se cítí bezmocný a zoufalý. Náchylnost k traumatu závisí převážně na věku a předchozích zkušenostech. Čím je člověk mladší, tím má větší předpoklad pro přehlčení. Trauma nespočívá v samotné události, ale spočívá v nervovém systému, je to fyziologická záležitost. Pokud se setkáme s nebezpečím, tak nepřemýšlíme, prvotní reakce jsou instinktivní a souvislé s tzv. plazím mozkiem - nejstarší a nejhlubší strukturou mozku. Pokud tyto struktury zaznamenají nebezpečí, aktivují automaticky velké množství energie, které člověka má před ním ochránit. Prakticky existují tři signály, které člověku jeho plazí mozek může vyslat, a to útok, útěk a ustrnutí či zamrznutí. Pokud člověk reaguje podle prvních dvou signálů, jeho tělo je aktivní, a tedy zpracovává přemíru energie. Pokud se ale projeví zamrznutí, útok nebo útěk jsou nemožné nebo je člověk vnímá jako nemožné. Miminka a děti mají sníženou schopnost se bránit, proto jsou obzvlášť náchylné k traumatizaci. Energie zůstává v těle, ale pro předcházení vzniku traumatu je zapotřebí, aby se tato přebytečná energie spotřebovala. Pokud se toto nestane, zůstane v těle uvězněná a vytváří potenciál pro vznik traumatických symptomů (Levine, Klineová, 2012).

Pokud se energie nespoteřebuje, může mít člověk pocit, že nebezpečí stále trvá, a cítí úzkost a živé vzpomínky. Často vzpomínky nejsou ani vědomé, ale projevují se pouze na fyzické úrovni. Silná emoce zanechala hlubokou stopu. To je v pořádku v případě, pokud se s nebezpečím setká člověk příště, ale tyto reakce mohou být i maladaptivní a mohou se objevit i v případě, že žádné nebezpečí nehrozí. Stává se to díky traumatizovanému mozkovému systému, kdy v podstatě amygdala trpí post-traumatickým stresovým syndromem a ovlivňuje neokortex. Myšlení je takto v zajetí emocí a člověk může velmi citlivě reagovat i na velmi malé podněty (Levine, Klineová, 2012).

Úkolem dospělých osob je být respektující, poskytovat bezpečí v ohrožení, teplo a klid. Malé děti nemají zdroje, které jsou potřebné k sebeobraně. Nedokáží utéct před zlým psem, miminka se nedokážou ani sama zahřát. Pokud se dospělí naučí poskytnout

jednoduchou první pomoc v oblasti emocí, pomohou ke zdravému vývoji dítěte, kterému se v raném věku vyvíjí inteligence, emocionální odolnost a schopnost seberegulace na základě anatomického tvarování neuronů v kontextu přímého kontaktu dítěte s pečující osobou (Levine, Klineová, 2012).

Co dítě během rozvodového řízení zraňuje nejvíc, je vytváření tzv. koalice mezi jedním rodičem a dítětem vůči rodiči druhému. Takto se z dítěte stává důvěrník, poradce, soudce, spojenec pro rodiče, stává se z něj spojka mezi rodiči. Dostává se do role, kdy cítí, že má rodiče více chlácholit, vyslechnout a utěšovat, má mu být oporou. Může se stát, že cítí rozpolcenost, nesouhlas s celou situací. Vzniká rozpolcenost, kdy cítí, že jednoho rodiče nechce zklamat, ale má rádo i toho druhého (Špaňhelová, 2010).

Dostanou-li se děti do křížové palby vzájemného nepřátelství mezi rodiči, ubližuje jim už jen samotné přihlížení. Pokud jsou ale děti přibrány do této bitvy jako spojenci, zraňuje je to ještě víc, a pokud jeden z rodičů zahájí účelnou kampaň proti druhému rodiči, pokud na dítě vytváří soustavný nátlak a programuje jej proti němu, pak toto dítě může začít svým druhým rodičem pohrdat, ignorovat jej a může to vyústit až v syndrom zavržení rodiče. Této trvalé záplavě kritiky, výčitek, urážek, podrývání respektu a pomluv můžeme říkat rozvodové jedy (Warshak, 2003).

Takové jednání ze strany rodiče může na dítě působit jako psychické týrání. Dítě je silně emocionálně navázáno na programujícího rodiče, vnímá jeho názory a chce získat pozitivní posílení, a začne tedy druhého rodiče odmítat. Jejich vztah se tím často velmi naruší, pokud se úplně nepřeruší. Je ale dokázáno, že ke zdravému vývoji potřebuje dítě ideálně péči obou rodičů (Novák, Průchová, 2007).

Trauma je definováno podnětem, většinou se objevují určité reakce na trauma, ze kterých jsou nejdůležitější vracející se představy události, například ve snech, myšlenkách, či nočních můrách, dále nadměrná ostražitost, která souvisí se ztrátou jistoty, stažení se a zmrtnění, kdy člověku je jedno, co se kolem něj děje. Projevy se mohou podobat depresi, vyhýbání se situacím, místům a podnětům souvisejícím s událostí. Pokud traumatická reakce trvá, mohou proběhnout změny navyklých vzorců chování, mění se spánek, stravovací zvyklosti, rodinné vzorce (Baštecká, Goldmann, 2001).

Kdykoli dítě prožívá trauma, prožívá i zármutek, což je emoce, která vzniká ze ztráty. Pokud jde o situaci rozchodu či rozvodu rodičů, dochází ke ztrátě určitých hodnot dítěte. Může jít o hmotnou ztrátu (dům, majetek) nebo o ztrátu nehmotnou (nevinnost, bezpečí).

Je možné prožívat zármutek bez traumatu, ale není možné prožívat trauma bez zármutku. Jednotlivé symptomy se liší, při zármutku je obecná reakce smutek, je jednodušší mluvit o problému, bolest je uznáním ztráty, při zármutku zlost nevede k násilí na druhých nebo na sobě ani nemá vliv na vnímání sama sebe a na sebedůvěru. Zármutek často provázejí sny a léčí se pomocí rozpuštění emocí, kdy se projevy postupem času přirozeně vytrácí. Při traumatu je obecnou reakcí děsivý strach, člověku se nedostává slov, bolest spouští emoce děsivého strachu, bezmoci a ztráty bezpečí, traumatizovaný člověk často projevuje zlost násilím (používáním drog, domácím násilím), trauma narušuje obraz vnímání sebe sama a sebedůvěru člověka, ve snech je člověk jako oběť v děsivých obrazech, trauma se léčí skrze vybějení a seberegulaci, neléčené trauma může vést k posttraumatické stresové poruše nebo se vetkne do jiných zdravotních problémů (Levine, Klineová, 2012).

Je důležité rozlišit mezi traumatem a zármutkem, a to hlavně kvůli fyziologickým následkům traumatu. Dítě se musí nejprve provést počáteční traumatickou (šokovou) reakcí, poté může proces zármutku volně a přirozeně postupovat. Pokud je šok ignorovaný, proces zármutku se nemůže zkompletovat a dítě může zůstat uvězněné v době před děsivou událostí. To znamená, že maximálně popře a nedostatečně přijme ztrátu. Pro prospěch dítěte je důležitá přítomnost zúčastněného, schopného a pečujícího dospělého. Pokud jsou děti vystaveny rodičovské bitvě, je mnohem větší předpoklad, že v budoucnu budou trpět depresí a úzkostí (většinou dívky), nebo jejich chování bude agresivnější a asociální (chlapci). Děti prožívají rozpad rodiny jako vlastní rozvod, proto je důležité, aby jejich emocionálním potřebám byla dávana přednost i v případě, že rodiče prožívají vlastní skličující zármutek (Levine, Klineová, 2012).

## **1.6 Přání dětí**

Bez ohledu na věk, rozvod zasáhne do života každého dítěte. V následujícím textu si přiblížíme, jaká mohou být dětská přání a potřeby, a uvedeme si postřehy od dětí, které již tento zážitek zpracovaly.

Děti si přejí dál vídat otce, kdy potřebují jeho podporu a sympatie, lásku a péči, chtějí pro něj být výjimečné. Chtějí jeho zájem a povzbuzení. Matka by pro ně měla být vřelá a milující, respektující jejich city k otci. Děti chtějí, aby jejich matky byly znovu šťastné.



Chtějí vědět o chystaných změnách, potřebují, aby si jich rodiče vážili a těšili se z jejich přítomnosti. Děti chtějí upřímné rodiče, kteří otevřeně mluví o svých pocitech, nelžou a ani jim nelhají. Neměly by ale být zasvěceny do finančních potíží. Děti mají dost starostí se svým vlastním dospíváním, neměly by proto být příliš emocionálně přetěžovány. Nesvědčí jim hněv, úzkost a nelaskavé chování rodičů (Smithová, 2004).

Většina starších dětí (14 - 20 let), které podle svých slov prošly dobrým rozvodem, se shodují na tom, že měly umožněn pravidelný kontakt s oběma rodiči, cítily se součástí obou nově vzniklých domácností. Pokud také měly domluvené nějaké plány s kamarády na dobu, kdy měly být u svého druhého rodiče, skoro všechny mohly dát přednost plánu bez výčitek ze strany rodiče, což je pro dospívající děti velmi důležité, tato možnost se vymezit vůči rodičům bez ohledu na rozvod. Také se shodovaly na tom, že rodiče o sebe neztratili zájem, stále byli schopni udržovat přátelské vztahy mezi sebou, ale i mezi širší rodinou. Pokud jim do života vstoupil nevlastní rodič, bylo důležité, že se nechoval jako rodič vlastní, nezasahoval zásadně do jejich výchovy, ale v případě potřeby poskytli podporu a pomoc (Smithová, 2004).

## 2. Expresivní terapeutické metody

V následující kapitole se budeme věnovat teoretickému zakotvení našeho výzkumu, vysvětlení některých pojmů a přiblížení jednotlivých oblastí, které jsme využili při naší práci. O možnostech využití expresivních terapií bylo napsáno již mnoho studií, knih a odborných článků. Zmíníme proto jen ta nejzákladnější, pro nás relevantní fakta a zájemce o tuto problematiku odkážeme na další zdroje.

Pojem *expresivní terapie* má základnu v umělecké expresi, tedy vyjádření vnitřních pocitů člověka, které jsou často potlačené, za použití specifického prostředku - uměleckého média. Tyto prostředky mohou poskytnout různé druhy umění, proto jsme se dříve setkávali s termínem *arteterapie*. Šlo ale o arteterapii v širším slova smyslu. V posledních letech dochází k ustálení pojmosloví, kdy se hovoří o expresivních terapiích (Müller, 2014).

Dle toho, jakého prostředku ujdeme, můžeme mluvit o arteterapii, tanečně-pohybové terapii, dramaterapii, muzikoterapii a poetoterapii. Slovo *expresivní* vyjadřuje dobře podstatu

těchto přístupů, a tou je sebevyjádření. Bez ohledu na to, jakou formu zvolíme, jde o zvýraznění jádra, podstaty. Samotná tvořivá činnost spouští uzdravný proces, člověk se dostává do kontaktu se sebou samým, s druhým člověkem i se světem. Artefakt, který takto vznikne, se může verbálně reflektovat a může také sloužit i k další terapeutické činnosti (Vybíral, Roubal, 2010).

V současné době se ve světě ustálil dvojitý pohled na využití umění v terapii: Art as therapy (umění jako terapie) - spadá do oblasti expresivních terapií a jednotlivé druhy si popíšeme dále v textu. Na druhou stranu přístup Art in therapy (umění v terapii) využívají (a stále častěji tomu tak je) různé psychoterapeutické směry - od hlubinné psychoterapie až po humanisticky založené směry i kognitivně-behaviorální psychoterapii (Müller, 2014).

V zahraničí je pro expresivní terapie rozšířen název umělecké kreativní terapie, nebo také jen terapie uměním. V České republice se můžeme setkat s výrazem Arteterapie v širším významu. Arteterapie v užším významu je potom jeden z oborů expresivních terapií, ať už využívá hudbu, divadlo, výtvarnou, pohybovou či písemnou činnost jako prostředek v terapii (Kantor a kol., 2009).

Metody expresivních terapií se v současnosti velmi rychle rozvíjejí a jako moderní přístupy se hojně užívají nejen v terapii, ale i v pedagogice a speciální pedagogice. Pro zájemce o význam exprese ve vzdělávání můžeme doporučit knihu pana docenta Slavíka *Od výrazu k dialogu ve výchově (Artefiletika)*<sup>2</sup>.

V následujících podkapitolách si přiblížíme jednotlivé směry a shrneme základní informace z arteterapie (v užším slova smyslu), tanečně-pohybové terapie, dramaterapie, muzikoterapie a poetoterapie. Tyto expresivní terapeutické metody (potažmo jejich jednotlivé techniky) využíváme dále v naší práci.

## 2.1 Arteterapie

Arteterapie je poměrně mladá disciplína. Výraz *art therapy* poprvé použila Margaret Naumburgová ve své práci ve třicátých letech 20. století v USA. V Evropě se tento termín začal používat od roku 1940, první arteterapeutická školení probíhala až o více než čtyřicet

---

<sup>2</sup> SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově Artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3

let později. Arteterapii definovala Naumburgová jako proces, který je založen na poznání, že nejelementárnější myšlenky a pocity člověka pocházející z nevědomí dosáhnou výrazu lépe v obrazech nežli ve slovech (Šicková, 2002).

S jiným pojetím arteterapie se můžeme setkat u další průkopnice tohoto oboru, Edith Kramerové, která ji definuje jako „*sublimaci prostřednictvím výtvarného projevu*“, což můžeme chápat jako vyjádření osobních témat, kdy samotný tvořivý proces může být i léčebným procesem (Müller, 2012).

Počátky arteterapie však sahají do starověku, dle některých až do pravěku. Souvisí zejména s magickými rituály, s archetypální symbolikou barev, tvarů, různých kompozic apod. Existuje také teorie, ve které se nástěnné kresby v jeskyních mohou vyložit jako rituální vyrovnávání se se silným zážitkem, například lovem (Müller, 2012).

V Evropě propukl zájem o léčebné účinky výtvarného umění v 18. století, kdy se objevil velký zájem o duševní poruchy, zejména o schizofrenii. Tehdejší psychiatrii si všimli rozdílu mezi tvorbou duševně nemocných a duševně zdravých lidí a začala se rozvíjet diferenciální i vývojová diagnostika. Jednotlivé oblasti diagnostiky jsou přehledně a srozumitelně popsány v knize *Terapie ve speciální pedagogice*.<sup>3</sup> Z přelomu 19. a 20. století jsou známí někteří duševně nemocní malíři, kteří se zařadili mezi stálice moderního umění, jsou jimi například Edvard Munch či Vincent van Gogh (Müller, 2012).

Od 60. let 20. století je arteterapie využívána i u nás, kdy v roce 1967 se stala součástí studia léčebné pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Komenského ve Slovenské Bratislavě, ale hned v roce 1968 bylo studium na dvacet let přerušeno. V Čechách vznikl v roce 1990 Ateliér arteterapie při Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, který založil pedagog a umělec PhDr. Milan Kyzour (Šicková, 2002).

Cílem arteterapie jsou léčebné kognitivní, motivační a emocionální aspekty. Tedy sebevyjádření, aktivizace, sebepoznání, osobnostní růst, podpora vývoje, změna stereotypů, zmírnění úzkosti, uvědomění, náhled, řešení problémů, zpracování konfliktů, růst tvořivého potenciálu, harmonizace osobnosti skrze práci s emocemi a obrannými mechanismy, katarze. Cíle souvisejí s potřebami klientů, ale i s výchozí pozicí arteterapie [online, cit. 5. 11. 2015]<sup>4</sup>.

V arteterapeutickém přístupu se při tvorbě a interpretaci produkce využívá práce s metaforou a symbolem. Taková práce se symbolem je pro klienta bezpečná, protože skrze

---

<sup>3</sup> MÜLLER, Oldřich a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. Str. 90 - 96

<sup>4</sup> ČAA, Dostupné z [www: <http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=arteterapie&clanek=22>](http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=arteterapie&clanek=22).

něj si může vytvořit odstup od problému a náhled na situaci. Tím pádem ale arteterapeut potřebuje výkladový rámec, který mu poskytne oporu v porozumění situacím a symbolům v arteterapeutickém procesu. Může to být interpretační přístup, kdy terapeut využívá psychodynamické, psychoanalytické či hlubinné teorie stejně jako jiní psychologové, a pomocí těchto teorií se snaží klientovi poskytnout porozumění zdroji konfliktů, hodnocení sociálních dovedností a zvládacích strategií, dále umožňuje ovlivňovat jeho patologické mechanismy či symptomy, a tím jej vést ke změně chování a prožívání. Zato u reflektivního přístupu se arteterapeut bude přiklánět spíše k humanistickým psychoterapeutickým metodám, jako je gestalt terapie či fenomenologie nebo na osobu zaměřený přístup, které vycházejí z přesvědčení, že samotný kreativní proces disponuje terapeutickým účinkem. Klient tak má možnost zpracovávat důležitá životní témata a traumata, redukovat stres, posílit vnitřní odolnost, zlepšit fyzickou i psychickou pohodu, zvýšit sebevědomí, což vede k osobnostnímu rozvoji. Není ale vyloučeno vzájemné prolínání těchto přístupů (Vybíral, Roubal, 2010).

Jednotlivé terapeutické teorie, nebo můžeme říci směry, popisuje například dr. Petra Potměšilová ve své knize Arteterapie a Artefiletika v kapitole s číslem 9. V této knize se také můžeme dozvědět o jednotlivých metodách, postavě arteterapeuta s ohledem na jeho vlastnosti a předpoklady a najdeme zde také jednotlivé techniky pro praxi a mnoho obrázkových příloh.<sup>5</sup>

Arteterapii můžeme rozdělit na receptivní, kdy jde o vnímání určitého uměleckého díla a cílem je pochopení vlastního nitra (například pomocí návštěv výstav v galeriích, promítání diapositivů či videozáznamů), které vyžaduje divákovou „vcítění“, tedy promítnutí vlastních emocí do uměleckého díla. Zato produktivní arteterapie znamená použít jednotlivé tvůrčí činnosti (kresba, malba, modelování) k sebevyjádření (Šicková, 2002).

Forma práce v arteterapii může být individuální, kdy terapeut pracuje pouze s jedním klientem podle předem vytvořené dohody (četnost sezení, způsob práce, jeho zakázka, tedy na čem chce pracovat). Další formou je skupinová arteterapie, ve které pracuje terapeut se skupinou klientů v podstatě stejně jako v individuální terapii, ale využívá ještě další faktor, a tím je skupinová dynamika (Müller, 2012).

---

5 POTMĚŠILOVÁ, Petra, SOBKOVA, Petra. Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy. Vyd. 1. Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-24-3120-8

Dalším pojmem, který s arteterapií souvisí, je artefiletika, která využívá podobných postupů jako arteterapie, ale v oblasti výchovy. Tam je jejím cílem přispívat k sebepoznání, k rozvoji osobnosti a pozitivních rysů člověka, čímž ji mohou využít i sociální pracovníci v rámci prevence patologií (Potměšilová, Sobková, 2012).

### **Arteterapie u dětí a dospívajících**

Dětští psychologové a pedagogové označují zkoumání dětské kresby za „královskou cestu“ do dětské duše. První pracoviště zabývající se dětskou kresbou bylo založeno v Lipsku r. 1879 italem Corradem Riccim, který si uvědomil, že skrze vztah k člověku si dítě uvědomuje samo sebe, a tak se předmětem dětských kreseb často stává právě člověk - v rodině, ve společenství či sám. Pro dítě je kresba hlavně spontánní a radostná činnost, hra. V dětské kresbě se setkává snění a realita, vědomá i nevědomá přání, dítě je motivováno tím, co ho zajímá nebo trápí (Davido, 2001).

Dětem často chybí vhodná slova, kterými by mohly pojmenovat, co se děje, čím se trápí. Arteterapie jim může pomoci vyjádřit vizuálně své myšlenky a pocity. Může tedy působit preventivně, rehabilitačně a léčivě. Výtvarný proces umožňuje dítěti symbolickou neverbální řeč pro vyjádření vlastních pocitů, která ale nemusí být zcela vědomá. Často se můžeme setkat s diagnostickým přístupem (kresba postavy, kresba začarované rodiny aj.), která mohou sloužit k určitému zaškutlování dítěte. Vzdělání arteterapeuti ale vědí, že kresby se nedají automaticky používat stejně jako písemné vyjádření. Velkou roli při posuzování dětských artefaktů hraje samotná zkušenost terapeuta, jeho výcvik a potažmo také supervize (Caseová, Dalleyová, 1995).

### **Arteterapie při práci s dětmi traumatizovanými**

Umělecká exprese může být prvním krokem k prolomení mlčení o traumatickém zážitku. Terapeut by měl mít na paměti všechny skutečnosti, které se projevují v reakcích těchto dětí. Hněv může být jednou z reakcí. Doporučuje se ventilovat jej skrze kresbu, malbu, zejména však při práci s hlinou. Ta v sobě totiž nese možnost pohybu, změny, destrukce i integrace. Pro zotavení z traumatu je důležité, aby byl u dítěte budován obraz pozitivní sebeúcty a vlastní hodnoty, pocit, že dokáže zvládat a kontrolovat alespoň některé věci, zkušenost jistoty minimálně v jednom vztahu a adaptibilitu na měnící se podmínky a také dovednost v řešení sociálních problémů (Šicková, 2002).

Khadar, Bapour a Sabourimoghaddam (2013) zkoumali účinnost arteterapie založené na malbě při snižování úzkostných poruch u chlapců mezi 7. a 12. rokem. Pracovali s 30 chlapci ze základních škol, kteří splnili symptomy separační úzkostné poruchy. Chlapci byli rozděleni do dvou skupin - experimentální, jež používala malbu, a kontrolní. Celkem proběhlo 12 sezení dvakrát týdně, každá lekce trvala 40 minut a práce vycházela z diskuze mezi terapeuty, pedagogy a rodiči. U chlapců v experimentální skupině se výrazně snížily projevy separační úzkostné poruchy, zatímco v kontrolní skupině nenastala žádná výrazná změna.

Vlivem arteterapie na sebehodnocení a hněv u agresivních dětí se zabývali iránské psychologové Alavinezhad, Mousavi a Sohrabi (2013), kteří pracovali s 30 dětmi, chlapci i děvčaty, ve věku 7 - 11 let. Ty byly rozděleny náhodně a stejným poměrem do dvou skupin, které probíhaly jednou týdně po dobu 10 týdnů. Na začátku a na konci proběhlo kontrolní měření sebehodnocení a hněvu. V arte skupině, která využívala zadání tématu a jeho následné zpracování dětmi, jež měly k dispozici různé výtvarné pomůcky, a na závěr lekce proběhlo slovní hodnocení, při vyhodnocení této skupiny dospěli k závěru, že projevy hněvu se výrazně snížily a došlo také ke zlepšení v sebehodnocení. V kontrolní skupině nenastala žádná výrazná změna. Pouze mezi školním sebevědomím si tyto skupiny byly ve svých výsledcích rovny. Autoři navrhují arteterapii jako vhodnou formu intervence zejména pro děti.

Velké množství tuzemských i zahraničních terapeutů zdůrazňuje jedinečnost procesu, která se odvíjí od jednotlivých členů skupiny, potřebu vytvořit bezpečné prostředí a nutnost dalších a komplexních výzkumů.

## **2.2 Dramaterapie**

Podle amerického dramaterapeuta R. Landyho (in Valenta, 2011) je za dramaterapii považováno záměrné využití dramatických či divadelních postupů pro dosažení terapeutického cíle symptomatické úlevy, duševní i fyzické integrace a osobního růstu. Sám profesor Valenta říká, že dramaterapie je léčebně-výchovná (terapeuticko-formativní) disciplína, ve které převládají skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k dosažení symptomatické úlevy, ke zmírnění

důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení osobnostního i společenského růstu a integrace osobnosti (Valenta, 2011).

Dramaterapie sahá až hluboko do historie, kdy můžeme zmínit šamanské rituály, ve starověkém Řecku znali také léčivou sílu dramatu a dále do současnosti, kde najdeme mnoho zmínek o využití divadla pro jeho ozdravné účely jak pro obec, tak pro jednotlivce. Za počátky dramaterapie jako samostatného oboru považujeme třicátá léta 20. století, kde mezi průkopníky patřil například Angličan Peter Slade. K největšímu rozkvětu dramaterapie došlo v letech šedesátých, kdy začaly vznikat samostatné profesní asociace ve Velké Británii a ve Spojených státech. U nás počátky spadají do stejného období šedesátých let, ovšem k zásadním změnám dochází až v devadesátých letech, kdy vzniká první odborné vzdělávání v tomto oboru, které vedl newyorský dramaterapeut Michael D. Reisman. V roce 2008 vznikla Asociace dramaterapeutů České republiky (ADČR) (Vybíral, Roubal, 2010).

Cíle dramaterapie se odvíjejí od potřeb klientů. Za hlavní cíle lze ale považovat redukci tenze, rozvoj empatie, fantazie, kreativity, spontaneity, zvyšování sociální interakce a komunikace, získání náhledu na své jednání, rozvoj sebedůvěry a sebeúcty, vytváření pocitu zodpovědnosti, zvládání vlastních emocí a získání kontroly nad nimi či úpravu reálného vnímání skutečnosti (Müller, 2012).

Dramaterapie k dosažení těchto cílů využívá divadelních postupů a metod, např. hru v roli, v situaci, s další postavou, ve fiktivním příběhu. Těžištěm je kreativní proces tvorby spojený s prožitkem, projekcí, skupinovou dynamikou, interakcemi se sociálním okolím, hraním rolí. Tímto dochází k propojení emocionální, racionální, smyslové a somatické roviny. Dramaterapie se snaží rozšířit pohled na problém, dostat člověka do jeho kontextu. Následně lze skrze hru, příběh, metaforu, roli či situaci nalézt náhled a řešení problému. Terapeut má roli antagonisty, spoluhráče, dítěte, rodiče, ad., dle nastalé situace. Je jakýmsi facilitátorem děje, doprovází klienta na jeho cestě (Vybíral, Roubal, 2010).

Uměním terapeuta je správně vystavět situace, pracovat s rolí či s konkrétní postavou ze života klienta, pracovat s textem, tělem, hlasem, rituálem, to vše je důležité. Jeviště je jediné místo, kde se může člověk projevit úplně, aniž by mu hrozil nějaký trest. V dramatu člověk může vstupovat do nereálných, snových světů, může cestovat v čase, i když zůstává a prožívá v situaci „*tady a teď*“, v realitě. Může ale vstoupit i do známých struktur - sociálních, mravních, psychologických apod. Tato zkušenost pak poskytuje materiál k další

dramaterapeutické práci. Právě tato zkušenost může korigovat získanou zkušenost a také poskytnout klientovi náhled či v konečném případě prožít katarzi (Vybíral, Roubal, 2010).

V dramaterapii je také důležité znát tzv. paradivadelní systémy, interdisciplinární zdroje a stejně jako v arteterapii možná psychologická východiska spolu s jejich technikami. Tomuto se velmi přesně věnuje například již citovaný prof. Milan Valenta, který zpracoval o dramaterapii celou knihu stejnojmenného názvu<sup>6</sup>.

Formy dramaterapie mohou být ambulantní, dostupná v rámci služeb denních center, občanských sdružení, speciálních škol, institucí speciální výchovy či privátní praxe, ale také klinická, která je záležitostí hlavně psychiatrických nemocnic, jednotlivých oddělení či klinik. Můžeme také mluvit o formě individuální či skupinové, přičemž individuální dramaterapie je spíše sporadickou záležitostí a používá se zejména pro klienty s mentálním postižením, autismem nebo klienty trpící posttraumatickým stresovým syndromem. Skupinová dramaterapie je vhodná pro klienty s drogovou závislostí, psychiatrickým onemocněním (zejména neurotickou a psychotickou zkušeností), dětské skupiny, seniory aj. (Valenta, 2011).

Individuální terapie může poskytnout klientovi větší pocit bezpečí, poskytnout mu pečující vztah a soukromí. Klient, který nechce nebo se nehodí pro skupinovou terapii, naváže vztah s terapeutem, posílí si sebedůvěru. Individuální práce před skupinovou terapií může dopomoci klientovi k lepšímu zvládnutí prvních týdnů skupinové terapie. Individuální forma ale také může posilovat klientovu izolaci od sociálního prostředí. Skupinová forma terapie je pro klienta mnohem intenzivnější a realističtější díky sdílení zkušeností a soucitu, ale také náročnější vzhledem k nutnosti navázání vztahů a respektování ostatních. Důležitá je také možnost volby mezi jednou a druhou formou (Jenningsová, 2004).

Kontraindikací pro vstup do terapie může být výrazně agresivní chování klienta, protože každá dramatická situace je založena více či méně na konfliktu. Ve vzájemné interakci a jednání s tímto klientem může být těžké udržet hranice, třebaže jsou stanoveny předem. Klient tak může skupinu svým jednáním zahlcovat a zároveň nabourávat bezpečí. Tehdy je dobré s ním začít pracovat individuálně a až posléze mu nabídnout připojení ke skupině (Vybíral, Roubal, 2011).

Možnost se rozhodovat, brát na sebe odpovědnost, spolupracovat, být svědkem dění, uchopit svůj vlastní příběh ne vyprávěním, ale jednáním o něm (hraním), to všechno je silná



zkušenost, která mění člověku náhled na sebe sama v různých situacích, čímž má možnost lépe participovat na svém životě v tom smyslu, že začíná jednat (Vybíral, Roubal, 2011).

Struktura sezení je složena ze šesti hlavních částí. Na začátku probíhá pozdrav terapeuta se skupinou, kdy jsou klienti obeznámeni s plánem lekce, zjišťuje se aktuální nálada a aktivita skupiny. Následuje tzv. *warm-up* čili zahřátí, kdy se uvolňuje tělo, dech, mluvidla apod. a který slouží k naladění skupiny pro další práci. Pokračuje se otevřením hracího prostoru, povětšinou rituálem.<sup>7</sup> Další část je z velké části improvizací, kdy je vhodné mít před očima ontogenetické schéma: „*pohyb → zvuk → obraz → postava → verbální exprese*“. Také je důležité myslet na možnou rezistenci klientů, kteří mohou mít obavu z vlastní tvořivé aktivity. Dostáváme se k hlavní části sezení, a tím je práce s personifikací vlastních témat klientů. Doporučuje se začít ve dvojici, pokračovat v menších skupinách a končit společně celá skupina. Uzavření sezení obsahuje výstup z role, uklidnění, reflexi. Ta nemusí být pouze verbální, klient může vyjádřit své pocity i pohybem, symbolem, metaforou, kresbou ap. Vhodným závěrem může být zakončovací rituál (očistný déšť, sprcha apod.). Časová délka sezení je individuální dle potřeb a možností, ale doporučený čas je 2,5 hodiny, konkrétně 1/4 času pro *warm-up*, 1/2 pro hlavní tvořivou práci a poslední 1/3 má být věnována ukončení (Müller, 2012).

### **Dramaterapie u dětí a dospívajících**

Při práci s dětmi se často používá hra - herní terapie, příběh, zejména pohádkové příběhy mohou být dobrým námětem k práci, také se využívají různé druhy loutek, někdy ale postačí obyčejná plyšová zvířátka. Masky, kostýmy a jiné doplňky, mohou pomoci dětem zvládnout vstup do role a práci v roli. Když se takový kostým sundá, je to pro dítě indikátor pro výstup z role (Bouzoukiová, 2001).

Důležitou funkci při práci hraje rituál. Souvisí s obřadem a rytmem. Dítěti se díky opakovaným neměnným aktivitám dostává pocitu bezpečí, ohraničuje se mu prostor, ve kterém terapie, jež obsahuje silné emoce, probíhá. Rytmus má tendenci dítě zklidnit a dává mu pocit výjimečnosti skupiny. Používá se zejména pro začátek a konec sezení. Ne všichni autoři však souhlasí s důležitostí rituálu. Poukazují na negativa, kdy klient nemá možnost volby, protože ne všichni jsou schopni akceptovat rituální proces, pro někoho může být cizím

---

6 VALENTA, Milan. Dramaterapie. Vyd. 4. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2  
7 Rituálem se podrobně zabývá podkapitola v knize Dramaterapie prof. Milana Valent s číslem 3.5

elementem například z důvodu náboženské víry. Někdy se může rituál stát bezobsažným a příliš povrchním procesem (Valenta, 2011).

Při práci s traumatizovanými dětmi se terapeut může zaměřit na vztahové záležitosti, úzkost, pocity svobody, zármutek (emoční prožívání), bariéry, zmatek, odvahu, zklamání a práci s distancí, tedy jak dítě prožívá v současnosti a čeho chce dosáhnout. Z prostředků můžeme doporučit práci v kruhu, výměnu rolí, řízenou imaginaci, metaforu pomocí psaného příběhu a jeho následného vyprávění nebo práci s koláží či fotografií (Müller, 2012).

Chapmanová (2014) se zajímala o dramaterapii u depresivních klientů. Provedla polostrukturované rozhovory se třemi dramaterapeutkami, které pracují s různou klientelou ve Velké Británii. Rozhovory se dotýkaly čtyř kategorií: zázemí terapeuta, představitost a přístupy, typ klientů a znalost a porozumění depresi klientem. Zjistila, že práce s dramatickou realitou, tzv. imaginární říší klienta, může významně ovlivnit příznaky klienta. Těmi jsou sociální izolace, úzkost, vyhyčivé chování, nízké sebevědomí, nízká motivace, negativní myšlení či sebevražedné myšlenky. Zvýrazněním nových zkušeností u klienta se buduje pozitivní dojem z budoucnosti uvnitř i vně terapie. Chapmanová narazila také na význam diagnózy a medikace těchto klientů. Vyslovila myšlenku, jak v budoucnu nahradit medikamenty dramaterapií v případě léčby depresivních klientů.

Dramaterapeutický program využitý při práci s pacienty na klinice poruch příjmu potravy popisují ve své práci psychologové Franzoni a kol. (2013). V divadelním workshopu „Projekt *Metamorfóza*” pracovalo 15 klientů kliniky v italském městě Bologna ve věku 14 až 19 let. Po prvním workshopu 93% účastníků projevilo uspokojení z tohoto zážitku, 71 % účastníků si pozitivní pocity spojené s tímto zážitkem promítlo do běžného života. Na konci cyklu se statisticky zlepšila účastníkům schopnost spolupracovat, snížily se obsesivní myšlenky a anhedonie.

V dramaterapeutické práci jde především o svobodu, hru, přijetí a aktuální atmosféru ve skupině. Praxe ukazuje, že mnohem většího terapeutického efektu, obzvláště u mladší klientely, lze dosáhnout kombinací několika technik a metod v celek, který nazýváme dramaterapeutickým projektem. O tomto metodickém projektování vznikla velmi užitečná kniha, opět rukou jednoho z českých dramaterapeutů, Milana Valenty, s názvem *Dramaterapeutické projektování*. Ta prakticky doplňuje již zmíněnou knihu *Dramaterapie*.<sup>8</sup>

---

8 VALENTA, Milan. *Dramaterapeutické projektování*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0615-2

## 2.3 Muzikoterapie

*„Hudba a rytmus nacházejí cestu k nejskrytějším místům duše.“ Platón*

Pojem muzikoterapie pochází z řečtiny a latiny, kdy *moisika* či *musica* znamená hudba a *therapeia*, *therapeineio* či *iatreia* znamená léčit, ošetřovat, vzdělávat, cvičit, starat se, pomáhat (Mátejová, Mašura, 1992).

Překládá se jako léčení nebo pomoc člověku hudbou. V některých případech se můžeme také setkat s českým překladem „*hudební terapie*“ (in Kantor a kol. 2009).

Definice Světové federace muzikoterapie zní: „*Muzikoterapie je profesionální využití hudby a jejích elementů jako prostředku intervence ve zdravotnických a vzdělávacích zařízeních i v běžném prostředí pro jednotlivce, skupiny, rodiny nebo komunity, kteří hledají optimalizaci kvality jejich života a zlepšení fyzické, sociální, komunikační, emocionální, intelektuální, spirituální složky zdraví a blahobytu. Výzkum, praxe a vzdělávání i klinický trénink v muzikoterapii jsou založeny na profesionálních standardech dle příslušného kulturního, sociálního a politického kontextu*“ [online, cit. 5. 11. 2015]<sup>9</sup>.

Významný olomoucký muzikoterapeut Lubomír Holzer vymezuje muzikoterapii jako léčbu hudbou a organizovanými zvuky a také jako samostatnou terapeutickou disciplínu, která má schopnost působit současně na všechny složky lidské osobnosti - tedy na úroveň fyzickou, mentální, emoční a rovněž duchovní. Tento přístup se nazývá bio-psycho-emočně-duševně-sociální, tedy holistický. Vychází z podstaty percepce, která se odehrává v rovině fyziologické (smyslové), psychické, emocionální a sociální, rovněž také v rovině duchovní a energetické (Holzer, Drlíčková, 2012).

Hudební umění jakožto projev lidského bytí je vlastně určité vrstvení zvuků a rytmů. Člověk je schopný přetavit prožívanou realitu a vlastní (sebe)zkušenost do znějících útvarů, ale také tento útvar zpětně prožít, skrze sebe. Tím pádem se hudba váže ve svých počátcích na kult, na smyslovou, magicko-rituální funkci, tedy s náboženským a léčitelským rituálem. Etnické rituály, které plnily roli psychosociální hygieny, využívaly hudbu, ale i tanec k uvolnění emocí (Zeleviová, 2007).

---

<sup>9</sup> WFMT, online citace, Dostupné z [www: <http://www.wfmt.info/wfmt-new-home/about-wfmt/>](http://www.wfmt.info/wfmt-new-home/about-wfmt/).

Muzikoterapeutické školy se začaly rozvíjet po druhé světové válce v Anglii, Spojených státech, Švédsku, Německu, u nás můžeme počátky zaznamenat začátkem 70. let 20. století, kdy se tento terapeutický přístup začal používat u dětí s poruchami řeči, poruchami chování a u dětí s mentální retardací. Tehdy se začaly poslechové muzikoterapeutické programy zavádět v psychiatrických léčebnách (dnes nemocnicích) v pražských Bohnicích a Kroměříži. Postupně se dále rozvíjí řada modelů a škol, mezi něž patří Orffova muzikoterapie, kreativní muzikoterapie nebo volná improvizace (Vybíral, Roubal, 2011).

Cílem muzikoterapie je vytvoření emocionálního, stabilního a podpůrného vztahu, podpora silných stránek, psychosociálních potřeb, rozvoj kreativity, podpora zdravého sebezpřijetí, zážitek úspěchu, ocenění a možnost vlastních rozhodnutí. Konkrétněji zaměřené cíle se zabývají rozvojem postižených funkcí a schopností klienta, skrze kompenzační mechanismy se snaží podpořit klienta v zapojení do aktivit. V každém případě jde hlavně o zvýšení kvality jeho života, také ale o optimální interakci klienta se svým okolím (Müller, 2012).

Obecně dělíme metody muzikoterapie na receptivní (poslech hudby, relaxace při hudbě, imaginace) a aktivní, která se přímo zaměřuje na práci se zvukem či s hudbou (práce s hlasem, hra na hudební nástroj, hra na tělo). Muzikoterapeutické sezení může být individuální či skupinové, přičemž je důležité zohlednit potřeby klientů. V muzikoterapeutické práci terapeuti vycházejí z jednotlivých psychoterapeutických směrů. Mezi ty základní patří psychoanalytická muzikoterapie, analytická muzikoterapie, kognitivně-behaviorální muzikoterapie a humanistická muzikoterapie (Vybíral, Roubal, 2011).

Klienty muzikoterapie se mohou stát lidé s duševním onemocněním, například lidé s neurotickým, afektivním, psychotickým poškozením, nebo s demencí. Věkově je možné říci, že je využití muzikoterapie neomezené. Kontraindikací pro muzikoterapeutickou práci mohou být kvůli silnému emotivnímu prožitku osoby trpící akutní psychózou, epilepsií, depresí, suicidálními sklony či úzkostnou poruchou. Také se doporučuje opatrně zacházet s touto terapií, pokud je klient bývalý hudební profesionál, který díky svému onemocnění může negativně prožívat ztrátu svých předchozích kompetencí nebo mu může hudba vyplavovat traumatické vzpomínky (Vybíral, Roubal, 2011).

S využitím hudby se můžeme setkat ve zdravotnických oborech (fyzioterapie, logoterapie), v edukačních praktikách speciální pedagogiky, hudební pedagogiky, volnočasových aktivit. V psychoterapeutické praxi významně doplňuje jednotlivé směry. Využívá se také často v psychomotorických a psychorelaxačních terapiích (například u bazální stimulace a snoezelenu (Müller, 2012).

### **Muzikoterapie u dětí a adolescentů**

Z praxe české muzikoterapeutky Markéty Gerlichové vyplývá, že se dají hudební prvky využít například při práci s dětmi, které trpí poruchami učení. Používá se práce s rytmem, pohybem v prostoru a rozvojem sluchové percepce. Výsledky závisejí na volbě jednotlivých metod, intenzitě setkání, osobnosti terapeuta i dítěte, na spolupráci s rodinou, ale také na stupni obtíží a věku dětského klienta. Stejná autorka píše, že hudba ovlivňuje pozitivně náladu ve třídě, zlepšuje komunikační dovednosti žáků a dopomáhá k rozvoji empatie (Gerlichová, 2014).

LaGasseová (2014) ze státní univerzity v Coloradu pracovala se 17 dětmi ve věku 6 - 9 let, které měly diagnózu pervazivní vývojová porucha. Tyto děti byly náhodně rozděleny do muzikoterapeutické skupiny a nemuzikální skupiny sociálních dovedností. Skupiny trvaly 50 minut a zopakovaly se celkem pětkrát, přičemž všechny skupiny cílily na sociální dovednosti dětí. K vyhodnocení posloužily dvojí dotazníky a video analýza. Za pět týdnů došlo v muzikoterapeutické skupině ke zlepšení očního kontaktu u dětí. Děti v obou skupinách nevykázaly změnu ve vyhledávání komunikace nebo v odpovědi na ni.

## **2.4 Tanečně-pohybová terapie**

Tanec a pohyb měly svou významnou roli již v dávných dobách při léčebných rituálech. S vývojem společnosti však tanec ztrácel svoji svobodu ve výrazu a také v kontaktu. Byly mu dány přesná pravidla jak estetická, tak společenská. Reakcí na to byl revoluční přístup moderního tance prezentovaný Martou Graham a Isadorou Duncan na přelomu 19. a 20. století, které požadovaly po tanečnicích vyjádření jejich vnitřního světa. Ve Velké Británii se začátkem 20. století objevil nový pohled na pohyb, kdy Rudolf Laban

analyzoval a zaznamenával pohyb v běžném životě lidí a podle něj vytvářel taneční a pohybové performance (Vybíral, Roubal, 2011).

Taneční terapie má své kořeny ve 40. letech 20. století ve Spojených státech. Vychází převážně z psychoanalýzy a její hlavní myšlenkou je osvobození těla nebo také svobodné sebevyjádření. Průkopníci tohoto směru jsou hlavně profesionální tanečníci, kteří cítili význam tance a pohybu pro zrání jejich osobnosti a chtěli tuto myšlenku rozšířit dál. Jako první bychom mohli jmenovat Franzisku Boasovou, která se již v roce 1941 starala o psychotické děti v nemocnici v Bellevue v New Yorku. V roce 1942 pracovala s duševně nemocnými dětmi v nemocnici ve Washingtonu také Marian Chaceová, která bývá považována za zakladatelku tanečně-pohybového směru a která se také v roce 1966 stala prezidentkou právě založené Asociace americké taneční terapie (American Dance Therapy Association; ADTA). Taneční terapii definuje jako terapeutické užití pohybu k dosažení emoční a fyzické integrace jedince (Müller, 2012).

Taneční terapie využívá tanec a pohyb jako psychoterapeutický prostředek, léčebný nástroj. Základní myšlenkou je neoddělitelnost těla a mysli. Naše pohyby a postoje reflektují naše emoční prožívání. Někdy se stává, že prožijeme silný tělesný prožitek, který naše mysl nedokáže zpracovat. Jindy zase probíhají psychické prožitky, na které naše tělo nemůže reagovat. Nemůže se naplno projevit agrese, radost, strach. Tyto chvíle nejednoty mezi tělesným a duševním prožíváním působí negativně a mají tendenci se ukládat v nás, nebo se projevit postranní cestou (Vybíral, Roubal, 2011).

Tanečně-pohybová terapie využívá mnohých nástrojů, protože vychází z předpokladu, že kreativita může vést k novému nahlížení na témata. Pracuje s intenzitou pohybu, záměnou rolí, se zpomalením a zrychlením pohybu, zastavením se v čase atd. Například při problému závislosti klient může pracovat s neustálým opakováním pohybů, jejich vedením, s příkazy a manipulací s tělem další osoby. Následuje slovní reflexe, která má za úkol uchopit právě prožitou zkušenost hlavou. Takovému ztvárňování vlastních prožitků říkáme konkretizace, která může vést k jejich snazšímu uchopení, pojmenování či k hledání jejich příčiny. Častým nástrojem při práci tanečního terapeuta je i metafora, která často přináší potřebný odstup od problému. Objevování kreativity, dávání podoby tématům, která jsou takto snadněji sdílená, je pro klienta rehabilitační a povzbuzující. Léčebným prvkem je synchronie pohybu, která vytváří pocit sounáležitosti. Pokud je více lidí, kteří vytvářejí synchronní pohyb, tento pocit se ještě umocňuje. Pohyb ve dvojici je formou vyjádření vztahu jinak než slovem.

Pro tanec je důležitý i rytmus, který přináší strukturu, umožňuje hledat tempo a nabízí řád (Vybíral, Roubal, 2011).

Cílem taneční terapie je emoční a fyzická integrace jedince, vědomí těla, hranic těla a jeho vztahu k prostoru, realistické vnímání své představy o těle. Dosáhnout bezpečného zvládnání napětí v těle, úzkosti, stresu a potlačované energie, schopnost identifikovat a vyjadřovat své pocity bezpečným a přijatelným způsobem, schopnost obohatit pohybový rozsah nebo pomoci při kontrole impulzivního chování. Základní myšlenkou je myšlenka vzájemně ovlivnitelných vztahů mezi tělesnými pochody a duševními pochody (Müller, 2012).

Přístupy v tanečně-pohybové terapii se liší dle vzdělání a zaměření terapeuta. Ze základních je to model Marian Chaceová (terapeutka, zakladatelka TPT), jenž se zaměřuje na navázání a rozvoj kontaktů s klienty prostřednictvím zrcadlení pohybu a synchronie. Chaceová postupně při své práci vnášela malé změny v pohybu a takto intervenovala vnitřní svět klienta. Vytvořila pravidla pro strukturu setkání i metody a intervence. Můžeme říci, že tato metoda je vhodná pro klienty, se kterými je obtížné navázat slovní kontakt. Další metodou je autentický pohyb, který vychází z aktivní imaginace C. G. Junga. Jde o proces, ve kterém se člověk nechává se zavřenýma očima vést svým tělem a vnitřními impulzy a u něhož je přítomen i terapeut a poté společně tento proces analyzují. Za průkopnici tohoto směru je považována Mary Whitehouseová. Rudolf Laban vytvořil systém pro popis pohybu a jeho struktury, který využívají terapeuti k záznamu pohybových preferencí svých klientů a ke sledování změn v průběhu terapie. Propojuje základní kvality pohybu a emoční charakteristiky osobnosti. Jeho poznatků využilo mnoho terapeutů ke stvoření dalších směrů, teorií, metod a systémů (Vybíral, Roubal, 2011).

Tanečně-pohybová terapie může být individuální, párová či skupinová. Pohyby jsou improvizované nebo vedené terapeutem, mohou být doprovázeny hudbou nebo nemusí. Je určena všem klientům, kteří se mohou hýbat, ale je vhodná i pro klienty upoutané na lůžko, kteří pohybují pouze částmi těla, jež jim to dovolí, nebo si pohyb mohou představovat vizualizací. V tanečně-pohybové terapii se může pracovat s klienty dětskými, dospívajícími, dospělými i stárnoucími na různých místech od kojeneckých ústavů, škol, nemocnic, přes rehabilitační zařízení, domovy s pečovatelskou službou, domovy důchodců až po centra pro léčbu závislostí na toxických látkách a věznice. Taneční terapie není vhodná pro klienty v akutní psychóze, panice nebo s těžkou formou deprese. Nicméně tato terapie

je velmi tvárná a dokáže se přizpůsobit široké škále obtíží. Terapeut je ale garantem bezpečí, je ten, kdo stanoví a udržuje jasné hranice (Müller, 2012).

V současné době je kladen velký důraz na výzkum, který by vědecky podložil tento obor. Hledají se vhodné metody, jež by dokázaly popsat, co se děje v tomto neverbálním terapeutickém přístupu (Vybíral, Roubal, 2011).

### **Tanečně-pohybová terapie u dětí a adolescentů**

Autistické, pasivní nebo mentálně narušené děti mají často problém komunikovat se svým okolím, proto je pro ně neverbální komunikace, kterou jim tato forma terapie nabízí, mnohem přijatelnější a přirozenější. Terapeut se snaží jako v zrcadle odrážet prvky dětského projevu, čímž u dítěte vzbudí pocity přijetí a bezpečí. Děti, které mají specifické poruchy učení, mají také často poruchy percepce, neúplný tělesný obraz, slabou rovnováhu a nedostatečnou koordinaci těla. Terapeut se tak zaměří na tyto nedostatky a vytváří podpůrné prostředí, v němž dítě zažívá radost z úspěchu. U emočně narušených dětí se během terapie pracuje na metaforicky vyjádřeném mostě mezi dětským chaotickým světem a vnější realitou. Dospívajícím dětem, u nichž se velmi rychle mění fyziologie i psychika a s ní související možné problémy se sexualitou, sníženým sebevědomím, chabou kontrolou impulzů i s mezilidskými vztahy, nabízí tanečně-pohybová terapie bezpečné a hravé prostředí, kde mohou tyto konflikty identifikovat a efektivně řešit (Dosedlová, 2012).

## **2.5 Poetoterapie, biblioterapie, léčebné psaní**

Na úvod si vymezme výše zmíněné termíny, protože v české terminologii zatím nemáme ustálené výrazy pro tyto mladé expresivní terapie. Poetoterapie se soustřeďuje spíše na práci s poezií a vlastní tvorbou, oproti tomu biblioterapie pracuje spíše s prózou a obvykle s již daným textem. Přejít obou disciplín je nicméně velmi plynulý a jedná se pouze o rozdíl v důrazech. Proto existuje termín léčebné psaní, který nám zaštití oba tyto pojmy (Vybíral, Roubal, 2011).

Poetoterapie pracuje s nonsensy, rýmy, s rytmem veršů, se zvukomalbou a dalšími atributy textu, které můžeme označit za hudební prvky, kdežto biblioterapie pracuje s textem,



sémantickými obsahy slov, s významovým poselstvím sdělení, které z obsahu vyplývají (Müller, 2012).

Účinné faktory v poetoterapii jsou stejné jako v psychoterapii obecně: vztah, osobnost terapeuta a klienta, pracovní prostředí. Práci s poezií můžeme využít k nácviku kognitivních funkcí, k odbourání nevyjádřených emocí, k získání materiálu pro další analytickou práci, skrze poezii se dá řešit i řada existenciálních otázek, také to může být prostor pro autentické setkání klienta s terapeutem. Převážně lyrická poezie propojuje racionální rovinu s rovinou emocionální. Poezie je často záležitost velice intimní, je to vlastně pozvánka do vnitřního světa klienta (Vybíral, Roubal, 2011).

V biblioterapii je důležitým faktorem sečtělost terapeuta, znalost literárních žánrů, forem a dalších prozaických i lyrických atributů. Psaní je specifický lidský proces, při němž vzniká literatura, beletrie, která může být inspiračním zdrojem pro další tvorbu - na základě literatury vznikají obrazy, sochy, písně či divadelní představení. Tímto nese literatura velký terapeutický potenciál, poskytuje totiž klientovi náhled (Müller, 2012).

Cílem poetoterapie je nejen úzdrava jedince. Biblioterapii i poetoterapii lze realizovat formou individuální i skupinovou. Můžeme hovořit ale i o formě autobiblioterapie, kdy klient prochází procesem sám, ve své vlastní intimitě, který jej může obohacovat, nabíjet pozitivní energií, uklidňovat, nebo naopak stimulovat k pozitivní činnosti. Při stanovení cílů musíme vycházet z individuality klienta a svou pozornost zaměřujeme nejčastěji na navození vnitřní relaxace, překonávání depresivních stavů, žádoucí odvrácení pozornosti od vnitřních problémů, větší stimulaci emocionálního a sociálního citění, probuzení nových zájmů, zrychlení adaptace na nové životní podmínky, navození motivace pro úspěšnější seberealizaci, na rozvoj paměti, pozornosti a myšlení či na rozvoj aktivizaci nových náhledů na problém a potažmo úplnou úzdravu (Müller, 2012).

Aktivní psaní je primární technikou poetoterapie. Základním motivem je bílý papír, kdy jde o strukturování jeho volného prostoru. Terapeut může zadat téma, formu (např. sonet), může se pracovat i s původní básní, kterou mají klienti za úkol přebásnit. Někdy je přínosem nechat věci na náhodě a pracovat s prvním veršem v náhodně otevřené knize. Poetoterapeuti a profesionální básníci se shodují na tom, že nejtěžší je napsat první slovo (Vybíral, Roubal, 2011).

Poetoterapie je vhodná pro celou řadu klientů, u kterých je základním předpokladem ochota pro setkávání se s poezií. Využívá se k léčbě psychických problémů spojených

s fyzickým onemocněním i pro celkový rozvoj osobnosti. Problém může nastat u emočně nestabilních klientů, kdy setkání se s vlastním prožíváním může ještě posílit jejich nestabilitu. Citlivý přístup v individuální poetoterapii může být ale velmi dobře účinný (Vybíral, Roubal, 2011).

Poetoterapie má velmi blízko k ostatním expresivním terapiím, kdy je důležité, aby terapeut byl schopen pracovat i s dramatickým zpracováním psaného díla, výtvarná metafora je také velmi vhodná, stejně jako doplnění pohybem a hudebními prvky (Müller, 2012).

### **3. Způsoby a prostředky používané při práci s dětmi**

V následující kapitole si vymežíme dětskou skupinu, tedy pro jaké děti je určena a v čem konkrétně spočívá její význam. Popíšeme si možné metody práce s dětskými klienty od jednotlivých materiálů až k hračkám, dále přiblížíme možnou strukturu dětské skupiny, ale také se budeme věnovat osobnosti terapeuta, tedy jaké vlastnosti by měl mít, aby práce byla smysluplná a účelná, a také jaká jsou specifika dětské klientely a vývoje dětské skupiny.

#### **3.1 Dětská skupina**

Smyslem skupiny je poskytnout dítěti bezpečné prostředí, kde může svobodně mluvit o pocitech, starostech a nejistotách, které souvisí s rozvodem rodičů. Děti přicházejí do skupiny dobrovolně a ví, že cokoli zazní na skupině, zůstane tam. To znamená, že na základě sdělení se nekonají žádná rozhodnutí, ani nenásledují nějaké akce, nevyvodí se pro děti žádné následky. Ve skupině mohou děti nalézt podporu a porozumění, příležitost ke vzájemné pomoci a nemusejí brát ohled na to, co chtějí jejich posluchači slyšet, nemusejí se zabývat loajalitou k rodičům, naopak mohou sdělit skutečnosti, myšlenky a pocity způsobem, který je pro ně jinak nepřijatelný (Smithová, 2004).

Zkušenosti napovídají, že je snazší a efektivnější, pokud skupinová práce probíhá v místnosti speciálně upravené pro využití médií a terapii hrou. Ne vždy je ale možné takový

prostor mít, a tak úspěšná práce může probíhat i na méně vhodných místech a s omezeným vybavením. Efektivní a užitečná terapie probíhá například i ve školách, v nemocnicích, nebo v prostorách jiných institucí či zařízení. V ideálním případě je v místnosti koberec, kvůli pohodlnému sezení, a umyvadlo, ve kterém se děti mohou opláchnout po tvoření, v místnosti by měly být také nejrůznější hračky, například dětský nábytek, sedací pytle, panenky, oblečení pro panenky, plyšové hračky, auta, různé figurky lidí, zvířat, dinosaurů ap. Dále se uplatní třeba také zrcadlo, telefon, dětská vozítka, hrací peníze, nádobíčko s příbory, dětská kuchyně apod. Z materiálů bychom v místnosti mohli použít hlínu, modurit, různé druhy papírů, pastelky, fixy, barvy pro malbu prsty, kartonové krabice, špulky a nitě, bavlnky, lepidla, nůžky, izolepu a další. Je dobré mít k dispozici i různé převleky a části oblečení (čepice, látky, šátky, šaty, šperky, paruky, meče) a také například masky a doktorský kufřík. V místnosti by neměly chybět deskové hry, karty a knihy povídek. Všechno vybavení by se mělo úhledně skladovat a po každém použití uklidit, protože i tento řád věcí pomáhá dětem k udržení pozornosti (Geldardová a Geldard, 2008).

Ve skupině mají děti možnost podělit se o své myšlenky a zážitky, které se mohly odehrát před několika lety, přesto je ale pomyšlení na ně stále trápí. Například může jít o násilný incident nebo bolestné odmítnutí, o nové vztahy rodičů a dětí. O svých emocích nemusejí jen vyprávět, ale mohou je i přehrát, např. pomocí hry či role, nebo dítě může nakreslit příběh, který se stal. Když se svěří s takovou bolestnou zkušeností a s ní spojenými emocemi, může to být očišťující, úlevné. Děti mohou zjistit, že podobným trápením si prošly i jiní, čímž se cítí pochopeny, integrovány (Smithová, 2004).

Pokud ale děti cítí, že jejich zkušenosti a problémy se odlišují a jsou složitější ve srovnání s ostatními dětmi, mohou se lépe cítit o samotě. Pak je na místě individuální práce s dítětem, po čase se může přemýšlet o začlenění do skupiny. Neustále máme na paměti pocity dítěte, klademe důraz na to, že všechny jeho pocity jsou v pořádku, ať už cítí smutek, zlost, zmatek, nebo úzkost, že se tyto pocity mohou střídat a velmi rychle měnit. Pracujeme s tím, že plakat je v pořádku, ale že je k tomu potřeba najít vhodné místo a čas, stejně tak je v pořádku dávat najevo hněv, ačkoli je důležité najít způsob, jak ho vyjádřit, aby pro nikoho a nic nebyl zraňující. Je v pořádku požadovat něco, co je pro nás důležité, ale pokud se nám to nepodaří získat, měli bychom se naučit přijmout tento fakt bez křiku, vyhrožování, žadonění, s klidem a sebejistotou. Dítě se učí pracovat se svými emocemi, hledat nové, vhodnější řešení, pokud některé selže (Smithová, 2004).

Službu dětské skupiny může v České republice poskytovat ústav, u kterého je služba péče o dítě v dětské skupině v souladu s jeho základní listinou, nebo právnická osoba registrovaná podle zákona o církvích a náboženských společnostech, pokud je poskytování služby péče o dítě v souladu s jejím předmětem činnosti, či územní samosprávný celek, obecně prospěšná společnost, nadace či nadační fond, vysoká škola nebo spolek, pokud je poskytování služby péče o dítě v souladu s jejich stanovami. Tyto subjekty musejí získat řádné oprávnění a splnit podmínky stanovené zákonem 247/2014 Sb. o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině [online, cit. 5. 11. 2015]<sup>10</sup>.

V praxi to může vypadat třeba tak, že krizové centrum pro děti a rodinu, které poskytuje pomoc lidem v obtížné životní situaci formou bezpečného prostoru pro sdílení emocí i informací, zorientování se v aktuální situaci, pořádá i dětské skupiny. Do nich děti přivedou jejich rodiče, kteří v centru využívají služby mediace nebo se o centru dozvědí od sociální pracovnice, soudních úředníků nebo například od praktického lékaře či školy. Může být vytvořeno více skupin podle věku dětí, například mladší děti od 5 do 11 let a starší děti od 11 do 16 let. Skupiny se schází většinou jedenkrát týdně na hodinu a půl, podle počtu je přítomen jeden, dva nebo více vedoucích.

Smithová (2004) popisuje, jak probíhají skupiny, které ona a její kolegyně pořádají ve Velké Británii, nějak takto. Začíná se sušenkami a pitím. Při prvním setkání vysvětlíme důvod setkávání a vyjádříme pochopení pro počáteční obavy dětí. Ujistíme děti, že všechny jejich pocity jsou přijatelné a mohou se o ně podělit. Doufáme, že se v závěru budou cítit méně osamělé a třeba si ve skupině najdou i kamarády. Jediné pravidlo zní, že během setkání nesmí ubližovat sobě ani ostatním dětem, stejně jako nesmí ničit předměty v místnosti. Následně dětem slíbíme, že cokoli řeknou na skupině, nikomu jinému neprozradíme, ani rodičům, ani soudu, nebudeme si dělat žádné poznámky a psát hlášení, že to rodiče vědí a souhlasí s tím. Jediný důvod pro porušení mlčenlivosti je jejich vlastní bezpečnost. Také že tuto mlčenlivost očekáváme i od nich, od dětí, ale že pokud by chtěly někomu říct o tom, co zde samy říkají, mohou. Nakonec si všichni podáme ruce a slavnostně si to slíbíme.

Skupina může dítěti poskytnout pozitivní zkušenost mimo rámec rodiny, a tím podpořit jeho zotavení. Činnost skupiny se zaměřuje na posílení náhledu na rozvod, dovádí dítě k poznání, že i na těžkých situacích lze najít něco dobrého, že by rozvod nemělo využívat jako omluvu. Skupina se snaží podpořit děti v tom, že už zvládly mnohé potíže a čas přece

---

<sup>10</sup> MPSV, online citace, Dostupné z [www: <http://www.mpsv.cz/cs/19908>](http://www.mpsv.cz/cs/19908)).

jen léčí. Přese všechno ale zotavení dítěte záleží na mnoha faktorech, za všechny hlavně na tom, zda je pro dítě nová situace bezpečná a jestli už skončily konflikty mezi rodiči (Smithová, 2004).

## **3.2 Metody využívané ve skupině**

### **Práce s hlínou**

Hlína má výborné fyzikální vlastnosti, které podporují dítě při práci s ní. Samotná manipulace s ní je dětem příjemná, dají se z ní tvořit nejrůznější předměty, které se následně dají zvětšovat či zmenšovat nebo třeba úplně zničit. Poskytují dítěti taktilní zážitek, který jim přináší radost a uspokojení, dává jim možnost stát se tvůrcem. V průběhu tvoření se objevují i různé emoce, které souvisí se samotnou činností - pokojné hlazení hlíny, bušení pěstí, trhání na kusy. Poskytuje tak dětem, které své smyslové či emoční prožívání blokují, prostor s nimi opět navázat kontakt. Poskytuje také možnost introspekce problémů a jejich bezpečné zpracování. Je to trojrozměrný materiál, který dítěti poskytuje velkou svobodu při tvoření, kdy může vytvářet reálné objekty, objekty fantazijní nebo symbolické. Práce s hlínou nevyžaduje žádné velké dovednosti, takže s ní rády pracují i děti, které pochybují o svých schopnostech. Je vhodné ji používat pro děti starší 6 let, ale rády s ní pracují i děti mladší, dá se využít jak v individuální, tak rodinné či skupinové práci (Geldardová a Geldard, 2008).

### **Kreslení, malování, koláž a konstrukční hry**

Při použití těchto médií klademe důraz na tvořivost, povzbuzujeme děti ke hře a k experimentování. Dítě je používá k symbolickému zachycení problémů, pocitů a témat z jeho příběhu, který se může vizuálně rozvinout, dítě dostane možnost vytvářet odlišné konce, může je i destruktivně zničit. Agresivní chování může být vyjádřeno malbou - dítě nikomu neublíží, může experimentovat s použitím barev, se svými pocity a jejich prožíváním při práci. Výtvarná aktivita pomáhá dítěti vyjadřovat symbolickým jazykem své myšlenky, pocity a prožitky, díky ní může prožívat a zkoumat své emoce. Terapeut by měl znát vývoj dětské kresby s ohledem na věk dítěte. Při kresbě děti sdělují svá tajemství a sny, vybíjejí

zlost a nenávisť. Velmi záleží na materiálu, který se pro práci použije, možností je velké množství a fantazie je neomezená. Terapeut také sleduje průběh tvorby, pozoruje reakce dítěte na nezdár či úspěch, způsob řešení problémů apod. Pouhým konstatováním vyzorovaného může dítěti poskytnout uvědomění jeho chování (Geldardová a Geldard, 2008).

### **Imaginativní putování**

Je velice užitečný nástroj, který se musí užívat opatrně s ohledem na potřeby dítěte. Spočívá v provedení dítěte imaginativní cestou, kdy vyprávíme příběh, ale dítě si domýšlí jeho podrobnosti, jako jsou lidé, předměty a děje. Dostane příležitost vytvářet scénář, který je projekcí jeho vlastního vnitřního světa a při kterém se mohou spouštět různé vzpomínky, emoce a fantazie. Je důležité, aby vše bylo pečlivě připravené, dítě bylo jediným pánem situace a mohlo cestu kdykoli opustit. Imaginativní putování může sloužit ke kontaktu se vzpomínkami bolestnými, ale i radostnými, umožní dítěti získat kontrolu nad minulými problémy tím, že dítě může zvolit jiný způsob chování než zvolilo v reálné minulosti, což dá převládnout pocitu, že při událostech může hrát aktivní roli, a nikoli tu pasivní. Tato metoda je vhodná spíše pro individuální práci, nejvhodnější je pak pro děti v rané pubertě a starší (Geldardová a Geldard, 2008).

### **Knihy a příběhy**

V dětských knihách vystupují lidé, zvířata, různí vymyšlení tvorové a neživé předměty, které jsou vybaveny osobnostními rysy, myšlením, emocemi a různými způsoby chování. Jak se příběh rozvíjí, vyvíjí se téma, objevují se problematické postavy, na které ostatní postavy a předměty reagují proměnou uvažování, novými emocemi, změnou v chování. Když dítě poslouchá takový příběh, může se stát, že se identifikuje s postavou, tématem či dějem a s touto identifikací pak přichází sdílení jeho životních zkušeností a jejich promítání na svá přesvědčení, úvahy a emoční prožitky. Díky této projekci se může propracovat i svými emočními zmatky, například si může uvědomit svůj strach ze samoty, zrady. Pokud objeví konkrétní zážitky a témata, která souvisejí s jeho vlastním životem, může se jimi zabývat i přímo v terapii, kdy může vytvořit alternativní řešení problému a blíže jej prozkoumat (Geldardová a Geldard, 2008).

### **Maňásci a plyšové hračky**

Pokud dítě dostane do rukou tyto hračky, vyzýváme jej, aby zrežírovalo své vlastní drama, kde hlavními postavami jsou maňásci a plyšové hračky. Do tohoto dramatu dítě projikuje své představy, vytváří osobnosti, kterým vkládá slova do úst. Lehce se s těmito hračkami manipuluje. Takováto hra má nový rozměr oproti vyprávění příběhu v tom, že dítě je přímým tvůrcem dialogů a jednání postav, snáze se tak dostane do kontaktu se svými emocemi a pocity v příběhu. Také díky hračkám získává odstup, který jej chrání před přímým odhalením vnitřní bolesti, protože příběh se zdánlivě týká jen předváděných postav. Dítě takto ale získá i sebevědomí, protože si ověřilo svou schopnost mluvit o závažném tématu a postupně bude schopno najít i odvahu své problémy samo sobě přiznat a řešit je. Terapeut může do příběhu zasahovat tak, aby dítěti pomohl vyjádřit těžké věci, aby jim porozumělo a pracovalo s nimi konstruktivně. Dítě může příběh přehrát několikrát, měnit příběh tak, aby nad ním získávalo větší kontrolu (Geldardová a Geldard, 2008).

### **Imaginativní hra**

Při této hře se děti převlékají, používají rekvizity a předstírají, že jsou někým jiným, a vytvářejí dramatický děj. Zcela se ponoří do ztvárnění postavy v dané situaci a stávají se herci. Za normálních okolností je taková hra součástí přirozeného vývoje dítěte, takže pokud jí dítě není schopno, může mít řečové obtíže, může být příliš plaché či opatrné, nebo také může mít omezenou schopnost pracovat s emocemi. Cílem je umožnit dítěti vyjádřit (verbálně i neverbálně) své myšlenky, pocity, přání, obavy a fantazie, umožnit mu prožít stav, kdy je silné, dítě prostřednictvím hry také dokáže získat vládu nad minulými problémy a událostmi, získá vhled, vyzkouší si nové způsoby chování a vybuduje lepší sebehodnocení či zlepší své komunikační dovednosti (Geldardová a Geldard, 2008).

### **Hry**

Formální i neformální hry hrají děti po celém světě pro zábavu, hry jsou však také prostředkem napomáhajícím fyzickému, kognitivnímu a sociálnímu vývoji. Jsou vhodným prostředkem k získání dětí, které jsou plaché nebo se z různých příčin zdráhají podílet na terapeutickém vztahu. Hry s pravidly mohou být dobrou pomůckou pro rozvinutí silných

stránek ega, dítě je tak nuceno komunikovat, vstupovat do interakcí a řešit problémy. Hra vytváří prostor jak pro rozvoj jednotlivce, tak i skupiny. Je důležité vytvořit prostředí přátelství a spolupráce, klást důraz na osobní dovednosti (zvládnání impulzivního chování, schopnost přijímat omezení apod.) potřebné k dané hře, a nikoli na vítězství či prohru. Děti do zhruba osmi let mohou mít problém s důsledným dodržováním pravidel a můžeme zaznamenat regresivní chování, hry pro období začátku puberty kladou vysoký stupeň nároků na sociální sféru, kognitivní oblast i na oblast řešení problémů (Geldardová a Geldard, 2008).

### **Pracovní sešit**

Tento sešit má různé podoby. Mohou to být pracovní listy nebo celé vytvořené pracovní sešity. Například Marge Heegaardová vytvořila celou sadu knih s názvem *Drawing out feelings*, ve kterých děti buď se svými rodiči, příbuznými, nebo terapeutickými pracovníky mohou nahlédnout do problému rozvodu, ztráty blízké osoby, smrti, adopce apod. Knih vyšlo několik, přímo zaměřených na daný konkrétní problém.

Pracovní listy mohou hrát roli odrazového můstku pro diskuzi, soustředí pozornost dětí na jednu oblast, mohou být podnětem k přemýšlení o různých problémech, způsobech chování, emocích. Pro děti je taková forma práce známá, setkávají se s ní ve škole i v různých zájmových kroužcích. Díky pracovním listům můžeme u dítěte dosáhnout bližšího zkoumání problému, zvažování nových způsobů uvažování a chování, můžeme zkoumat povahu dovedností řešení problémů a s tím souvisejících rozhodnutí. Dítě se jejich prostřednictvím naučí volit mezi možnostmi, reagovat na situace, uvažovat nad důsledky reakcí a uvědomí si také rozdíly mezi původním chováním a chováním novým. Pracovní listy také usnadňují komunikaci s ostatními členy, mohou posloužit i jako prostředek pro ni (Geldardová a Geldard, 2008).

Pomocí pracovních listů pracujeme u dětí na budování sebeoceny. Listy jsou sestaveny tak, aby děti poznaly sama sebe a mohly si vytvořit realističtější sebepojetí. Listy pomůžou dítěti vyjádřit své různé polarity a prozkoumat, které součásti sebe sama volně předvádějí jiným a které skrývají, dále dětem pomáhají objevovat volbu mezi možnostmi, co dělat dál, ať už samy, nebo se skupinou. Děti pomocí pracovních listů zjišťují své silné a slabé stránky, objevují vnitřní zdroje, díky kterým se mohou lépe ocenit, naučí se, jak se mají starat samy o sebe a nabudou přesvědčení, že chyby jsou příležitostí k učení a změně. Dále se pracovní listy soustředí na nácvik sociálních dovedností, tedy



na identifikaci a vyjádření vlastních pocitů, rozpoznání pocitů jiných lidí a poskytují návod na zvládnutí a bezpečné vyjádření pocitů. Dalším tématem je komunikace s ostatními, tedy navazování přátelských vztahů, možné konfliktní situace (s rodiči, spolužáky) a vhodné řešení těchto konfliktů. Do sociální dovednosti patří také schopnost sebeřízení, vytváření odpovědnosti za sebe sama. Děti se naučí zklidnit, když jsou rozčilené, nahlédnout důsledky svých činů, naučí se ale také základy asertivního chování, tedy že je v pořádku zastat se sám sebe a někdy říci „ne“ a jak se odměnit (Geldardová a Geldard, 2008).

### **3.3 Ukázka skupinové práce**

Průběh práce v dětské skupině popisuje Smithová (2004) ve své knize následujícím způsobem. Na začátku setkávání je důležité pracovat na pocitech důvěry a uvolnění, které jsou nutným předpokladem toho, že se děti budou cítit bezpečně a získají odvahu se podělit se o své starosti, pocity, hlavně o smutek a hněv. Pro začátek si děti vyrábí jmenovky a nachází čtyři věci, které mají společné a čtyři věci, kterými se liší. Takto proběhne jejich vzájemné seznámení, pokračují vyprávěním o sobě, o svém životě a pocitech. Dále pokračují kresbou společného domu. Při druhém setkání kreslí děti kruhový diagram (koláč), který rozdělují podle intenzity svých pocitů na smutek, vztek, osamělost, zmatek, strach a pohodu. Jednotlivé pocity se potom probírají ve skupině. Může se pokračovat s kartičkami, na kterých jsou napsány různé emotivní otázky, popisují tedy situace, kterých samy děti mohly být účastny. Zodpovězeny jsou tím dítětem, které chytí malý míček. Některé kartičky neobsahují otázky, ale úkoly, například vypovědět příběh z dětství. Dá se variovat tak, že dítě samo čte tyto kartičky, na které reaguje celá skupina společnou diskuzí. Je důležité vnímat hladinu úzkosti a v případě potřeby ji snížit. Další hra spočívá v tom, že dítě si vymyslí konkrétní emoci, kterou musí předvést, a ostatní děti hádají.

Další aktivitou může být kreslení a vyplňování hracích archů, kam děti kreslí rodinu, vzpomínky, sny, děsivé věci, čas, kdy byli rodiče spolu, a další témata, které souvisejí s problematikou řešenou ve skupině. Také se dá pracovat s emotikony, kdy děti dostanou list například s dvanácti obličejí a jejich úkolem je vybarvit tři z nich a následně před skupinou říct proč. Také se využívá kouzelnický klobouk, krásně sametově modrý, který si nasadí na hlavu kdokoli, kdo chce říci něco důležitého. Ve třetím setkání se pracuje se vztekem, který děti vyjadřují pomocí různých metod. Mohou například napsat hněvivá slova na kus

papíru, roztrhat papír na malé kousky a vyhodit je do koše. Mohou také bušit do velkého plyšového zvířete. Ke konci každého sezení čte vedoucí úryvek z povídky, kterou sama napsala a která vypráví o dvou dětech, jejichž rodiče se hádali a rozešli. Na závěr zazní otázka k dětem, jak si myslí, že tento příběh pokračoval. S těmito návrhy se pracuje další týden, kdy povídka pokračuje. Jen málo povídek končí šťastně.

V posledním, čtvrtém setkání jde o pohled do budoucnosti. Děti se mají zamyslet nad světlejšími stránkami situace, ve které se nacházejí, a také mají za úkol si uvědomit přeměnu svých pocitů od chvíle, kdy se dozvěděly tu strašlivou zprávu, až dosud. Mohou přehrát situace, které jsou pro ně obzvlášť těžké, mohou si nacvičit situaci, kdy řeknou rodičům o svých potřebách. Navzájem se povzbuzují, střídají, poslouchají. Setkání se obvykle zakončuje diskuzí, kde děti povídají o pocitech, které si ze skupiny odnesly, reflektují, co se jim líbilo nejvíc, co jim pomohlo nejvíc, jestli se jim podařilo dosáhnout nějaké změny. Dětem poděkujeme za jejich účast, přispění jejich pocity a zdůrazníme, že tím pomohly i ostatním dětem.

Na úplný závěr skupiny se přizvou i rodiče, kterým znovu zopakujeme pravidlo o důvěrnosti informací, poděkujeme jim za svěřenou důvěru, když k nám přivedly své děti, a zeptáme se, jestli mají nějaké otázky. Sdělíme rodičům i dětem, že pokud budou chtít děti přijít na některou z dalších skupin, budou vítány. Čtyři setkání jsou málo, ale z kapacitních a finančních důvodů není možné jich nabídnout více. Zároveň případná časová prodleva bývá přínosem, protože názory dětí i jejich rodičů se mohou měnit a prodleva je čas na přemýšlení. Zdůrazňujeme, že všechny děti potřebují pečující rodiče. Cíl každého setkání je naplánován, ale program se pokaždé liší. Pro výběr jednotlivých aktivit musíme zohlednit věk dětí, jejich aktivitu, jestli preferují akci před mluvením, nebo naopak. Je důležitá pružnost, protože se může stát, že jedna skupina zareaguje na vybranou aktivitu dobře, ale druhá nikoli, proto je nutné program v případě potřeby změnit. Je důležité povzbudit děti při hledání různých způsobů chování, aby přímo řekly, co si přejí, a co ne. Někdy je důležité probrat přímo téma, se kterým děti do skupiny přicházejí, například šikanu ze strany spolužáků, nikoli se držet pevně stanoveného plánu (Smithová, 2004).

U mladších dětí se doporučuje využívat hru, která pomáhá při komunikaci s dítětem, mírní napětí a vytváří odstup. Většina těchto her se zaměřuje na tzv. třetí objekt, tedy věc, na kterou se společně zaměří pozornost dítěte a poradce. Například se používá krabice s mušlemi, ze kterých má dítě poskládat na bílý list papíru A4 svoji rodinu. Mušle mohou

nahradiť malé panenky, alebo zvierátka, ktoré môžu zastupovať i rôzne strachy podľa povahy týchto zvierátek. Používajú sa i loutky, maňásci či kouzelné pytlíky, do ktorých dieťa môže říct tajemství. U starších dětí se doporučuje používat tužku a papír, při jejichž použití si mohou utřídit myšlenky. Mohou například psát seznamy všeho, co je děsí (Smithová, 2004).

### **3.4 Osobnost terapeuta**

Nejdůležitějším prvkem při vedení skupiny je kvalita vztahu mezi jejími vedoucími. Pokud se na vedení podílí více lidí, je nezbytné spolupracovat s člověkem, který je vnímavý ke změnám dětského chování a řeči, který rozumí skupinové dynamice a který ví, kdy má vést a nechat vést. Při většině skupin se děti svěrují s velmi dojemnými informacemi a skupina se může naplnit rozrušením. V takových chvílích musí být vedoucí nadmíru vnímavý a s těmito emocemi zacházet citlivě. Může se stát, že si z osobních důvodů sám není schopen zareagovat. Díky vzájemné důvěře a práci však každý z nich může poznat, kdy je potřeba převzít slovo a vedení a oba se dokážou vcítit do dětí i jeden do druhého (Smithová, 2004).

Carl Rogers vycházel z přesvědčení, že nezbytnými složkami terapeutického vztahu jsou kongruence, empatie a bezvýhradně pozitivní přijetí. Každý člověk přináší do vztahu svou vlastní jedinečnou osobnost. Existují ale vlastnosti, bez kterých vztah vybudovat nelze, a také role, které by terapeut neměl hrát. Jsou to role rodiče, učitele, tety či strýce, vrstevníků nebo cizího člověka. Terapeut by ale měl být kongruentní (autentický, celistvý, upřímný, zásadový a vyrovnaný), měl by být v kontaktu se svým vnitřním dítětem, protože jen tak vzrůstá pravděpodobnost, že se do dítěte terapeut vcítí a porozumí mu a získá jeho důvěru. Jeho přístup by měl být akceptující, to znamená podpořit dítě v jeho projevech, neomezovat, ale přijmout ho. Měl by být citově nezaujatý, to znamená být pro dítě klidným a vyrovnaným partnerem, který je schopen se podílet na jeho aktivitách a vždy jej poslouchá, a nikoli být pro dítě citlivým a přátelským posluchačem, který se nechává strhnout k pláči nebo křiku (Geldardová a Geldard, 2008).

Nutností je vztah k dětem, dostatečná představivost k rozvíjení činností, hravost, umění děti zaujmout, těšit se z jejich pokroku a vnuknout jim přesvědčení, že na všem záleží, tedy i na tom, co si myslí, co říkají a jak se chovají. Ale hlavně musí mít vedoucí skupiny

na paměti, aby se děti cítily bezpečí ve skupině. Pokud dítě zjistí, že vedoucím může důvěřovat, svěří se s mnoha záležitostmi, které až do té doby drželo zamčené v sobě. Zkušenost také říká, že toto svěřování by nemělo přijít hned na prvním setkání, protože dítě se obvykle lekne množství tajemství, které si dovolilo říci a nechce se účastnit další skupiny (Smithová, 2004).

Tento vztah mezi dítětem a terapeutem by měl být spojnicí mezi jejich světy, což znamená, že terapeut musí sledovat vnímání dítěte. Je tedy jeho úkolem vcítit se do vnímání dítěte a na základě toho s dítětem pracovat. Měl by se vyhnout vynášení soudů, dítě by mělo setrvat u svých hodnot, přesvědčení a postojů. Je důležité, aby vybudovaný vztah byl exkluzivní, to znamená, že je v něm vytvořená důvěra, pro dítě je tento vztah výjimečný a jedinečný, což může být problém v pohledu rodičů na terapii a terapeut proto pomáhá objasnit rodičům povahu terapeutického vztahu. Tento vztah musí být pro dítě bezpečný, tolerantní, aby se dítě cítilo svobodně mluvit o čemkoli, aniž by tušilo trest. S tímto nám pomůže struktura sezení, stanovení limitů v chování terapeuta, limitů v délce trvání, zakončení sezení. Vztah by měl být autentický, to znamená, že jej vedou dva skuteční lidé, kteří na sebe přirozeně a spontánně reagují, bez zábran, bez cenzury a bez zbytečné úzkosti. Také by měl být vztah důvěrný, nevtíravý a zaměřený na stanovený cíl (Geraldová a Gerald, 2008).

Jak vedení skupiny, tak individuální poradenství pro děti vyžaduje po člověku také znalosti zákonitostí ve vývoji dítěte, hlavně pak rozsah a hranice dětského chápání a vyjadřování pocitů, představy o čase, obsahy vyjádření pocitů apod. (Smithová 2004). Poradce by měl znát reakce dítěte na ztrátu blízké osoby, měl by vědět, jakým způsobem se utvářejí mezilidské vazby. Také je důležitá znalost nepřímých vyjádření pocitů dětmi, které se mohou zdát velmi protichůdné k tomu, co dítě zažívá. Poradce musí znát metody aktivního naslouchání a verbální i neverbální komunikaci s dětmi, musí zůstat profesionální, měl by dokázat ukončovat sezení citlivě tak, aby v dítěti zanechal pozitivní pocit a aby jej nevnímalo jako další ztrátu. Na pohled by měl být uvolněný, ale přesto plně soustředěný na dítě a jeho problémy. Důležitý je účastný a přijímající postoj, a to i v případě, že dítě vypráví velmi intimní a šokující příběh, soucitná slova jsou nežádoucí, protože mohou zpomalit případný pokrok (Smithová, 2004).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4. Využití expresivních terapií při práci s dětmi z rozvedených rodin**

Teoretická část této diplomové práce se svým zaměřením stala východiskem pro část praktickou. Jsou v ní objasněny základní pojmy a problematika týkající se rodiny, dětí a rozvodu. Významná je část zabývající se dětským prožíváním situace rozvodu rodičů a důležitou je i kapitola, která přibližuje jednotlivé expresivní terapeutické metody. Ovšem pro praktickou část práce je nejvíce podstatná poslední kapitola teoretické části, která pojednává o způsobech a prostředcích, jež jsou využívány při práci s dětmi.

Praktická část poskytuje informace o výzkumu probíhajícím v konkrétním, níže popsaném kroužku pro děti. Na začátku si zformulujeme cíl výzkumu, stanovíme výzkumné otázky, dále popíšeme metodologii, která byla zvolena pro tento výzkum, a také seznámíme čtenáře s prostředím, kde byl tento výzkum realizován, a s výzkumnou skupinou, jež se výzkumu účastnila. Dostane se také na krátký popis etického problému výzkumníka.

#### **4.1 Cíl výzkumného šetření**

Hlavním cílem této práce je zjistit, zda dětem, které mají zkušenost s rozvodem svých rodičů, je ku prospěchu navštěvovat kroužek, který se tomuto tématu věnuje, a zda u nich nastala pozorovatelná změna. Tedy jinými slovy, zda tento kroužek plní svou zakázku a potřeby dětí. Druhotným cílem této práce je ukázat, jak v praxi probíhala dětská skupina, kroužek, ve kterém se děti mohou vypořádat s rozvodem rodičů, když aktivity vede sociální

pracovnice. Praktický přesah tohoto výzkumu je strukturovaná zpětná vazba pro speciálně pedagogického pracovníka, který v kroužku působil.

Záměrem této diplomové práce není hledání obecně platných pravidel ani ověřování hypotéz. Neklademe si za cíl velký výzkum, z něhož vyvodíme obecně platné závěry. Práce má charakter mapující studie, sondy do přístupu s terapeutickým přesahem, který v České republice není zatím moc známý, a tudíž ani používaný.

#### 4.1.1 Výzkumné otázky

Pro potřeby našeho výzkumu jsme si tedy stanovili následující výzkumné otázky.

1. Je tato metoda (kroužek) účinná pro zpracování zážitku rozvodu rodičů dětí?
2. Je dostačující stanovená délka využití této metody?
3. Je daná metoda vhodná pro všechny děti?
4. Jaké změny v aktivitě souvisí s využíváním prvků expresivních terapií?
5. Jaký přínos má pro děti zvolená metoda volnočasového kroužku?

#### 4.1.2 Výzkumný cíl

Výzkumným cílem je odpovědět na výzkumné otázky a popsat průběh kroužku.

### 4.2 Metodologie výzkumu

Pro tuto diplomovou práci byla zvolena kvalitativní strategie šetření, který se nám zdá vhodný pro svůj respektující charakter k jedinečnosti výzkumné skupiny a pro dokreslení získaných dat bylo využito jedné metody kvantitativní strategie. Podle Strausse a Corbinové (1999, s. 10) je **kvalitativní výzkum** „*jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace*“. **Kvantitativní výzkum**

naopak pracuje s číselnými údaji, kdy zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, respektive jejich stupeň (Gavora, 2008).

#### **4.2.1 Kvalitativní výzkum**

Kvalitativní výzkum pracuje s nečíselnými údaji, popisuje konkrétní případy a je na rozdíl od kvantitativního výzkumu více plastický. Realizátor šetření se při kvalitativním výzkumu snaží proniknout do situací a přiblížit se zkoumaným osobám, aby jim mohl dokonale porozumět. Zkoumá je jako celek a snaží se objevit nové souvislosti, které by pomocí kvantitativního přístupu neměl šanci odhalit (Gavora, 2008).

Výhodou kvalitativního šetření je podle Hendla (2005) to, že na rozdíl od kvantitativního výzkumu proniká pod povrch zkoumaných jevů a dokáže se dostat k hlubším podrobnostem případů, aby tak výzkumník mohl získat integrovaný pohled na předmět studie.

Kvalitativní výzkum se vyznačuje pružností výzkumného procesu a výzkumnou neutralitou. Zároveň ho charakterizuje také to, že bývá realizován v přirozených sociálních podmínkách (Žižlavský, 2003).

Slabostí kvalitativního výzkumu bývá aspekt, že získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci nebo převoditelná do jiného prostředí a výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi, tedy že jde spíše o sbírku subjektivních dojmů. Také mu bývá vytýkána jeho neprůhlednost a malá transparentnost. Vytýkané vlastnosti kvalitativního přístupu ale mohou být jeho předností, protože výzkumný proces je vždy kompromisem a vyvažováním nedostatků a výhod. Tou je v tomto případě hloubkový popis případů, sledování jejich vývoje a zkoumání procesů (Hendl, 2005).

Metody kvalitativní strategie výzkumu se uplatňují všude tam, kde výzkumník touží podrobně porozumět sledovaným jevům a tyto jevy vysvětlit. Na problematiku se snaží nahlédnout z různých úhlů a snaží se do ní co nejvíce proniknout. Také se může stát, že objeví něco zcela nového, nečekaného a může to zařadit do své práce.

#### 4.2.2 Kvantitativní výzkum

Kvantitativní výzkum poskytuje možnost precizního a jednoduchého vyjádření výzkumných údajů v podobě čísel. Výzkumník nezasahuje do výzkumu, snaží se udržet si odstup, který zabezpečuje nestranný pohled na zkoumaný jev. Přesné kvantitativní výsledky dále umožňují vyslovit všeobecné předpovědi o jevech (Gavora, 2000).

Disman (1994) píše, že kvantitativní výzkum používá deduktivní metodu, což znamená, že je schopen řešit jen určitou kategorii problémů, tedy že může nalézt řešení jen pro problém, který můžeme popsat v termínech vztahů mezi pozorovatelnými proměnnými. Také zde uvádí, že kvantitativní výzkum je testování hypotéz o skupinách, a ne o jedincích.

Hendl (2005) píše, že kvantitativní výzkum probíhá více strukturovaně a používá spíše deduktivní postup vědecké metody - soustřeďuje se na popis variability předem definovaných proměnných, které vymezují, co budeme pozorovat a zachycovat.

Stejně jako kvalitativní výzkum má své kritiky - Hendl (2005) například píše o problematických vlastnostech dotazníku. Spatřuje je mimo jiné v rozdílu významu otázky pro výzkumníka a pro respondenta, riziku špatného porozumění otázce respondentem. Popisuje také kognitivně-verbálně-behaviorální disonance, tedy jestli to, jak odpovídá respondent, skutečně vypovídá o jeho názoru, a také jestli tento názor odpovídá jeho chování. Problém podle něj představuje interpretace údajů získaných strukturovaným dotazováním.

Metody založené na těchto principech jsou v rámci metodologie kvantitativního výzkumu hloubkově zpracovány tak, aby co nejvíce odpovídaly předmětu zkoumání. Je důležité, aby měření byla validní, tedy aby se měřilo skutečně to, co se měřit má. Také musí být spolehlivé opakované testování, tedy pokud se měří stejná věc dvakrát, dostaneme stejný výsledek v případě, že se daná věc nezměnila. Kvantitativní výzkum může mít podobu experimentu (výzkumník aktivně přivodí určitou změnu situace, okolností nebo zkušeností sledovaných jedinců a poté sleduje změnu) nebo je výzkum neexperimentální (je podobný, jen výzkumník neprovádí změnu situace, okolností či zkušeností) (Hendl, 2005).



*„Absence uceleného a uznávaného přístupu k datům vzešlým ze studia případů v praxi znamená, že téměř každá studie představuje do jisté míry originální analytický a interpretativní přístup.“* (Švaříček, Šeredová, 2007, s. 109)

Čím dál častěji, po obhajobě kvalitativního výzkumu, se kvantitativní a kvalitativní přístupy kombinují. Mluvíme pak o smíšeném výzkumu (Hendl, 2005).

### 4.3 Metody sběru dat

I přes tvrzení Gavory (2000, s. 148), že je *„nejlepším nástrojem zkoumání vlastní úsudek a zkušenosti výzkumníka“*, je nezbytné, aby bylo pro výzkum využíváno ustálených technik sběru dat. **Metody sběru dat** lze charakterizovat jako speciální postupy, které pomáhají realizátorovi výzkumu získat informace o určitých jevech. V kvalitativním přístupu k výzkumu mohou metody přinést bohatá a specifická data. Pomáhají výzkumníkovi vyřešit a následně interpretovat to, jak lidé ilustrují a vytvářejí sociální realitu. Nejčastěji bývá v kvalitativní strategii šetření užíváno metod rozhovoru, ohniskové skupiny a zúčastněného pozorování (Švaříček, Šed'ová et al., 2007).

V následujících kapitolách popíšeme jednotlivé metody získávání kvalitativních dat, které byly ve výzkumném šetření použity. Jedná se o zúčastněné pozorování a kazuistiky.

#### 4.3.1 Kazuistický přístup

Kazuistika je specifická psychologická metoda popisu konkrétního případu, včetně popisu vývoje problému, zavedených opatření, jejich průběhu a výsledků. Je to metoda charakteristická pro kvalitativní výzkum, má dominantní uplatnění v oblasti psychoterapie. Data lze získávat jak přímým kontaktem (rozhovory apod., v našem případě práce v kroužku), tak i zprostředkovaně (zprostředkující osoby, v našem případě rodiče dětí, rozbor produktů dětí atd.). Předností kazuistického přístupu je možnost individuálního poznání dynamiky vývoje jedince (Ferjenčík, 2000).

V kazuistickém přístupu neboli také v **případové studii** sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců, jde tedy o zachycení komplexity případu. Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu porozumíme lépe jiným podobným případům (Hendl, 2005).

Kazuistický přístup umožňuje zachytit osobnost klienta jako celek, veškerý její vývoj a zrání, včetně vztahů k prostředí a minulosti i budoucnosti. Analýza jednotlivých případů nám v průběhu šetření umožňuje sledování, popisování a vysvětlování případu v jeho komplexnosti a díky tomu může dospět k přesnějším, do hloubky jdoucím výsledkům (Miovský, 2006).

Pro účely našeho výzkumu bylo využito **jednopřípadové studie**, která je nejjednodušším příkladem případové studie a její nejfrekventovanější formou je kazuistika. V tomto případě nemá případová studie primárně výzkumný účel, ale plní spíše účel diagnostický, eventuálně terapeutický. Jde o podrobnou studii jedné osoby se zaměřením na různé oblasti jejího života, kdy se výzkumník snaží sestavit celkový obraz daného případu v co nejširších souvislostech (Miovský, 2006).

V případě našeho výzkumu byly kazuistiky jednotlivých dětí porovnány a vyplynuly z nich určité opakující se fenomény, které jsme zohlednili v interpretaci.

#### 4.3.2 Zúčastněné pozorování

Hlavní metodou pro sběr dat byla zvolena kvalitativní metoda pozorování, které je samozřejmou částí mnoha výzkumných akcí. Je zcela přirozené, představuje snahu zjistit, co se skutečně děje. Nejde přitom jen o vizuální, ale často i o sluchové, čichové a pocitové vjemy (Hendl, 2005).

Pozorování využitě pro účely této diplomové práce lze charakterizovat jako **zúčastněné**, protože realizátorka šetření se podílela na dění pozorované skupiny. Podle Švančaríka a Šedové (2007, s. 143) je zúčastněné pozorování „*sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces*“. Realizované pozorování se dále vyznačovalo tím, že realizátorka výzkumu byla ve skupině jako **úplný účastník**, byla tedy rovnoprávným členem skupiny a trávila s ní většinu času.

Členové skupiny neznali její pravou totožnost, nevěděli tedy, že jsou účastníci výzkumného šetření (Hendl, 2005).

Zúčastněným pozorováním můžeme získat data, která nám umožní popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč. Jeho využití je vhodné, jestliže jev, který se bude zkoumat, je málo prozkoumaný, jestliže existují velké rozdíly mezi pohledy členů a nečlenů sledované skupiny a jev není přístupný pohledu osob mimo skupinu. Pozorovatel sbírá data, zatímco se účastní přirozeně se vyvíjejících životních situací, což ho přivádí k těsnějšímu přiblížení k předmětu a k možnosti odhalit vnitřní perspektivy účastníků (Hendl, 2005).

Výzkumník se při zúčastněném pozorování přímo pohybuje v prostoru, je účasten jevům, které pozoruje. Stává se také jedním z aktérů a rovněž součástí těchto jevů. Mezi výzkumníkem a pozorovanými dochází k interakci (Miovský, 2006).

Hendl (2005) doporučuje při vytváření poznámek dodržovat nějaký systém, který dovoluje zachytit informaci jednoznačně a úplně. Pokud to situace dovoluje, provést záznam ihned na místě, nebo alespoň použít symboly či zkratky, které mohou výzkumníkovi připomenout důležité aspekty a události dění. Záznam je nutné pravidelně doplňovat, aby byl pokud možno úplný. Hendl také dále podotýká, že zhotovení úplného popisu pozorování trvá někdy tak dlouho jako samotné vlastní pozorování.

Zúčastněné pozorování bylo zaznamenáváno zpětně z důvodu interference rolí výzkumníka a účastníka. Dělo se tak co nejdříve po skončení jednotlivých lekcí, obvykle do 24 hodin, nejpozději však do začátku další lekce. Popisné poznámky se v deníku snaží popsat prostředí, uspořádání místnosti, použité materiály, podobu jednotlivců, jejich chování a náladu v jednotlivých dnech. Někdy se vyskytne rekonstrukce dialogů a určitých výpovědí. V poznámkách jsou zaznamenány a popsány aktivity v jejich přesném pořadí, reakce jednotlivých účastníků i samotných pracovníků.

Deníkový záznam ze zúčastněného pozorování je vložen k této práci jako příloha.

Kvůli zvýšení hodnoty šetření této diplomové práce byl průzkum triangulován pomocí kombinace více metod sběru dat, v šetření tak bylo využito přístupu kvalitativního, ale i přístupu kvantitativního. Kvantitativní výzkum používá nikoli metody, ale techniky sběru dat, proto vznikla další kapitola popisující zvolenou techniku polostrukturovaného dotazníku.

## 4.4 Technika sběru dat

### 4.4.1 Dotazník

Dotazník souvisí s dotazováním a jedná se o písemnou formu pokládání otázek a získávání písemných odpovědí. Je nejfrekventovanější technikou zjišťování údajů, slouží především na hromadné získávání údajů. Každý správně zhotovený dotazník by měl mít své cíle, které by měly být dostatečně konkrétní. Pomůže to výzkumníkovi v racionálním plánování výzkumu (Gavora, 2000).

Dotazník je metoda, která je považována za standardizovanou. Slouží k redukci informací pro výzkumníka. Početní operace, které bývají výstupem analýzy kvantitativních dat, se musí provádět jen na datech seskupených do relativně homogenních skupin (Disman, 1994).

V případě výzkumného šetření pro tuto diplomovou práci byl využit dotazník, který již v zařízení používali. Obsahoval otevřené otázky, které dávají respondentovi velkou volnost při odpovědi, směřují jej na zkoumaný jev, neurčují mu ovšem možné odpovědi. Výhodou otevřených otázek je podle Gavora (2000) to, že neomezují respondenta, nevnucují mu volbu. Proto jsou obvykle zdrojem nových či neznámých údajů, to znamená informací, které by výzkumník nebyl schopen zjistit pomocí uzavřených otázek. Problém může být ale ve vyhodnocení těchto otevřených otázek, protože se musí zpětně kategorizovat a až poté vyhodnotit. V případě dotazníku, který byl dětem pokládán v kroužku, byly otevřené otázky zaměřené na změnu a kroužek.

Dalším typem otázek, které byly v dotazníku určeném pro děti v kroužku, byly škálové otázky. V jednoduchosti to znamená, že poskytují odstupňované hodnocení jevu. V případě tohoto konkrétního dotazníku šlo o graficky znázorněné škály v podobě emotikonů (Disman, 1994).

Dotazník obsahoval otevřené otázky, které se týkaly zejména zpětné vazby na fungování kroužku, tuto část jsme zahrnuli do kvalitativního výzkumu z metodologických

důvodů. Škálované otázky byly vyhodnoceny zvlášť jednoduchou matematickou metodou, protože patří do kvantitativní části výzkumu.

Nakonec jsme se rozhodli vyhodnotit pouze ty dotazníky, které jsme měli vyplněny od všech dětí. Z různých důvodů se sešly všechny dotazníky pouze od čtyř dětí ze sedmi. Není to tedy řádný výzkum, pro demonstraci výzkumného šetření nám ale postačí i tento malý vzorek.

Další omezení se týkalo obsahu dotazníku. Vyhodnocovali jsme pouze ty otázky, které souvisely s probíhajícím výzkumem.

Dotazník vzhledem k počtu respondentů není zcela vhodný, pro potřeby této diplomové práce bude ale dostačující, protože sloužil zejména k vyhodnocení zpětné vazby pro sociální pracovníci, psycholožku a speciálního pedagoga od dětí v kroužku. V neposlední řadě šlo také o nácvik a vyzkoušení si práce touto technikou a s vyhodnocením dat, která se jejím prostřednictvím dají získat.

## **4.5 Prostředí našeho výzkumu**

Když jsem hledala dětskou skupinu, která by pracovala s tématem rozvodu rodičů, a ještě navíc by v práci byly zakomponovány alespoň zčásti expresivní techniky, kolegyně z vyššího ročníku studií mne spojila se sociální pracovnící, která takto již několik let s dětmi pracuje. Dozvěděla jsem se, že se to děje formou kroužku, ve kterém děti mají pracovní sešit s názvem „Dětský průvodce světem rozvodu, jehož autorkou je Tereza Dlouhá. Děti, které navštěvují kroužek, mají zkušenost s rozvodem rodičů, a sociální pracovnice jim pomáhá pochopit, co se vlastně kolem nich děje. Díky své profesi je v kontaktu jak s rodiči, kteří se rozvádějí, tak s jejich dětmi.

S Terezou jsme se domluvily, že bych se stala součástí týmu jako speciální pedagog a pozorovala bych průběh jednotlivých lekcí. Mým úkolem bylo pomoci s praktickými věcmi - příprava herny na hodiny kroužku, zabavení dětí, které postupně přicházely, než začala přímá práce, popřípadě doplnění nějakých informací dětem a přispění dalšími technikami k práci. Také jsme se domluvily, že v kroužku takto zrealizuji svůj výzkum, ve kterém použiji informace nasbírané během lekcí a dotazníky, které děti vyplňovali na začátku, v průběhu a na konci kroužku.

Cílem kroužku je nenásilnou a hravou formou děti informovat, co to vlastně rozvod je jak se mohou s rozvodem v rodině vyrovnat. Aby tyto informace byly pro děti hmatatelnější a trvalejší, byl použit pracovní sešit, který děti dostanou při prvním sezení. Některé listy v sešitu vybízí k dramatickému ztvárnění, některé zase ke kreslení. Druhotným cílem je, aby děti zjistily, že na celý problém rozvodu nejsou samy a že nejsou jediné. Není to forma dětské skupinové terapie, ale spíše taková dětská podpůrná skupina. Základem je fakt, že děti mohou sdílet své pocity s někým, kdo má podobný problém. V případě potřeby ale byla dění v kroužku přítomna i psycholožka.

Sběr dat probíhal v první polovině školního roku 2014/2015. Lekce trvala 90 minut, interval setkávání byl každý týden po dobu asi dva a půl měsíce, celkem proběhlo 12 setkání. Pro účast dětí v kroužku byl nutný souhlas obou rodičů. Účast byla bezplatná.

## 4.6 Popis zařízení

Kroužek probíhal v sídle Fondu ohrožených dětí v centru Olomouce. FOD se věnuje ohroženým dětem a jejich rodinám, pomáhá komplexním systémem sociálních služeb tak, aby bylo dosaženo účinné a citlivé pomoci. Vykonává dlouhodobou činnost v práci s rodinným systémem, poskytuje poradenskou a hmotnou pomoc rodinám, které se ocitly v akutní krizi, ale také působí osvětově mezi dětmi, občany i odbornou veřejností. Funguje zde také mediace a terapeutické doprovázení pro rodiny řešící rozvodové spory [online, cit. 18. 11. 2015]<sup>11</sup>.

Kroužek probíhal v prostorách mediačního centra. Byla to místnost s gaučem, konferenčním stolem a kuchyňskou linkou, tedy to nebyla herna, ale dle možností jsme si ji přizpůsobili. Na zemi jsme měli pěnový puzzle koberec, polštáře a deky na sezení a také dva sedací vaky. Pracovalo se v neformálním prostředí, sedělo se na zemi nebo děti mohly využít i gauč, ale vždy jsme se snažili udržet komunitní kruh. K dispozici dětem byly výtvarné materiály různých druhů, které Tereza zařídila pro potřeby kroužku ze soukromých dotací. Výhodou místnosti byla její poloha v 1. patře budovy, přičemž zbylé zázemí FOD

---

<sup>11</sup> FOD, online citace, Dostupné z [www <http://www.fod.cz/nase-cinnost/pomoc-ohrozenym-detem>](http://www.fod.cz/nase-cinnost/pomoc-ohrozenym-detem).

bylo v přízemí. V místnosti byly i točité schody vedoucí do přízemí, kde měla psychologka svou pracovnu a kde byla také toaleta.

## **4.7 Charakteristika výzkumné skupiny**

Do vlastního výzkumu byla zahrnuta skupina složená z děvčat a jednoho chlapce. Děti byly ve věku od 8 do 12 let. Děti se do kroužku dostaly buď po předchozí spolupráci se sociální pracovnící, která znala jejich případ (2 děti), nebo na doporučení rodičům školou, která měla informace o daném kroužku a byla tak zprostředkovatelem (2 děti), nebo kroužek rodičům dětí doporučili jejich známí, jejichž děti byly zapsány v aktuálním školním roce, nebo se již děti kroužku zúčastnily (4 děti). Původně mělo být dětí celkem 12, ale z různých důvodů nakonec účast v kroužku odřekly.

Skupina byla složená z dětí z různého sociokulturního prostředí. Ve skupině byly děti z běžných rodin a socioekonomických podmínek, ale byly zde děti i socioekonomicky znevýhodněné. Výzkumnice nebyla informována o tom, zda děti měly diagnostikovanou jakoukoli poruchu učení či chování nebo jinou poruchu, jako je např. hyperkinetická porucha chování, depresivní porucha apod.

Ve skupině byly dva sourozenecké páry, sestry. Chlapec nebyl přítomen celou dobu průběhu kroužku, jelikož se mu kryly hodiny s hokejovými tréninky. Dvě dívky nastoupily do kroužku až po jeho oficiálním začátku, jedna ve třetí, druhá ve čtvrté lekci.

Některé děti navštěvovaly stejnou základní školu nebo se poznaly už dříve mimo kroužek. Všechny děti spojovala čerstvá zkušenost s rozvodem jejich rodičů.

### **4.7.1 Řešení etických problémů**

FOD neshromažďoval dokumentaci k jednotlivým případům dětí. Rodiče souhlasí s účastí výzkumnice v průběhu kroužku. Veškeré informace podléhají dohodě o mlčenlivosti a ochraně osobních informací klienta. V této práci jsou tedy jména všech klientů změněna.

Děti přímo nevěděly, že působení výzkumníka - speciální pedagožky je pro účely vypracování praktické části diplomové práce. Aby nebylo narušeno emoční bezpečí dětí, nebyly dětem kladeny od výzkumníka žádné nezvyklé otázky ani výzkumník nepořizoval audiovizuální dokumentaci v průběhu kroužku.

## **5. Metody analýzy kvalitativních dat v šetření**

Následující text je vlastní praktická část výzkumu, kde popíšeme průběh a realizaci jednotlivých kvalitativních metod, které byly v šetření použity.

Miovský (2006) uvádí, že analýza kvalitativních dat se často řadí mezi nejobtížnější fáze výzkumů zejména proto, že je velmi málo standardizovaná a vykazuje vysokou míru výkladů metod. Pro analýzu dat tedy byla zvolena obsahová analýza dat.

Hendl (2005) také podotýká, že v kvalitativní analýze se témata vynořují sama postupně z nasbíraných materiálů. Důležité je zde poté najít a popsat vazby, které se vyskytují mezi zaznamenanými jevy. Hovoří i o souvislosti se zkušeností výzkumníka, která hraje významnou roli, a dále také o nutnosti kreativity kvůli výzkumnému uspořádání nestrukturovaných dat a jejich následnému holistickému sepsání. Při vyhodnocování kvalitativních dat se nejčastěji používá tematická analýza a hledání vazeb mezi jednotlivými jevy.

Obecný postup při obsahové analýze mívá určité fáze. V první části je text, který se použije pro obsahovou analýzu a následně poté dále shromažďuje a třídí. Dalším krokem je definování základní jednotky, zformulování kategorie, které bývají charakterizovány kódy. Kategorie se dají tvořit dvojím způsobem. Buďto deskriptivně, což znamená, že vznikají až v průběhu kódování, nebo teoreticky, kdy se kategorie vytvoří předem, a tím se vytvoří systém, který se následně kóduje. Kódování je proces, kdy se k jednotlivým kategoriím přiřkládají zkratky a určité části textu. Tímto způsob se kóduje celý text (Olejníčková, 2013).

Pro náš výzkum byla využita deskriptivní analýza, tedy dané kategorie vznikaly až v průběhu kódování a analýzy textu, kdy samy vstupovaly do popředí.



## 5.1 Krátké kazuistiky dětí, které navštěvovaly kroužek

Tento stručný popis jednotlivých dětí z výzkumné skupiny slouží k přiblížení charakteru skupiny. Kazuistiky vznikly na základě rozhovoru sociální pracovníce s rodiči, samotného vyprávění dětí během kroužku a samotným pozorováním během lekcí. Ačkoli nejde o rozsáhlé kazuistiky, jde o data velmi citlivá. Z etických důvodů jsou všechna jména dětí změněna.

### 5.1.1 Kazuistika - Vilma (9 let)

Vilmu přihlásila do kroužku její matka, která se o něm dozvěděla od své kamarádky, matky dvou dalších děvčat z kroužku. Důvodem bylo, že děvčátko po rozchodu rodičů často pláče, bolí ho břicho a hlava, bývá unavené.

Chodí do 3. třídy základní školy, kde navštěvuje tvořivě zaměřenou třídu. Ve škole problémy nemá, jenom zameškává kvůli svému zdravotnímu stavu. Prospěch se jí asi o stupeň zhoršil od doby, kdy se otec odstěhoval. Podle Vilminých slov do školy chodí ráda, protože mají hodnou paní učitelku a dělají tam hezké věci.

Vilma má mladšího bratra ve věku rok a půl. Má ho ráda, pěkně o něm mluví, ale přiznává, že se měla hezky i bez něj. Hádky totiž podle ní začaly až po jeho narození.

Matka Vilmy je na mateřské dovolené, otec pracuje jako kuchař. Rodiče se rozvedli na jaře 2014. Už předtím spolu nežili. Otec byl matkou podezříván z nevěry, doma byl častý křik a hádky. Kvůli dětem se snažili zůstat spolu, otec ale nakonec časté hádky nevydržel a odstěhoval se. Matka vyhrožovala zákazem styku s dětmi. Přese vše ale otec bydlí ve stejném domě, pouze v jiném bytě. S dětmi se stýká, bere si je i na víkendy, jezdí na výlety.

O Vilmu se ještě stará i její dědeček, který žije blízko jejich bytu. Vyzvedává ji ze školy, vodí i do kroužku a z kroužku.

Na začátku kroužku se Vilma příliš neprojevovala, byla spíše uzavřená, tichá, ponořená ve svém světě. Do aktivit se zapojovala, neodmítala je. V průběhu lekcí se postupně zapojovala více, možná i proto, že tam měla své kamarádky. Byla vždy velmi slušná, milá, nosila sukně a rozpuštěné vlasy. Od pohledu taková křehká dívka.

Po celou dobu kroužku se zdálo být téma rozvodu pro ni velmi citlivým tématem.

### 5.1.2 Kazuistika - Róza (11 let)

Rózu přihlásila do kroužku její matka, protože tam Róza chtěla chodit s její kamarádkou ze třídy. Dle matky žádné problémy nemá, kromě toho, že nechce chodit do školy a zhoršil se jí prospěch - to ale matka přisuzuje změně prostředí.

Róza chodí do 5. třídy základní školy. Ve škole se jí zhoršil prospěch asi o dva stupně, nerada tam chodí, podle jejích slov ji to tam nebaví a nechce tam chodit.

Rodiče se rozvedli na konci jara 2014, tentýž rok v létě se matka s dcerou přestěhovaly z Ostravy do Olomouce, kde má matka rodinné vazby a práci. Otec zůstal žít v domě v Ostravě. S otcem se Róza nesetkává, jezdí za ním v době prázdnin. On přijel jednou na víkend. Róza má staršího bratra, který žije sám. U otce v domě zůstal jejich pes.

V průběhu kroužku se otevírá téma alkoholismu otce, agresivity vůči manželce i dětem a jeho nedůslednosti ve výchově jako důvod rozvodu.

Róza se zpočátku v kroužku chová velmi nenápadně, nemluví, příliš nenavazuje oční kontakt. Je spíše uzavřená, mluví jenom se svojí spolužačkou ze školy, nebo když ji k tomu pracovníci kroužku vyzvou dotazem. Kreslí si do pracovního sešitu nebo nedělá nic. Je jakoby „zaťatá“ - odpovídá v holých větách, jedním slovem.

V průběhu lekcí se do dění zapojuje víc, hlavně do pohybových aktivit, dokáže být i iniciativní a vymýšlet nové hry. Pokud se její nápad ujme, tak pracuje, ale když není po jejím, uzavírá se a přestává být aktivní. Postupně se ale toto odbourává a Róza se zapojuje více a více bez problému. Nemluví moc, ale její chování je vidět - dokáže skákat, hučet, „odvázat se“. Nechce se jí příliš vyjadřovat k tématům, raději by si hrála. Je vysoká, s dlouhými vlasy, působí vospělým dojmem.

### 5.1.3 Kazuistika - Edita (10 let)

Editu do kroužku přihlásili oba rodiče na doporučení sociální pracovníce. Rodiče sami nevypozorovali žádný velký problém, ale souhlasili s tím, že by to pro Editu mohlo být prospěšné, kdyby sdílela svou zkušenost s jinými dětmi.

Edita chodí do 3. třídy základní školy. Chodí do sportovní třídy, závodně se věnuje atletice. Problémy ve škole žádné nemá, jenom se musí pravidelně učit, jinak se jí horší známky. Bývá hodně unavená kvůli častým tréninkům, ale sport ji baví. Navštěvuje také několik zájmových kroužků (gymnastiku, výtvarný kroužek, angličtinu).

Rodiče se rozvedli na konci roku 2013. Společně mají syna ve věku 2 let. Oba mají nového partnera. Děti vychovávají společně ve střídavé péči, matka žije v Olomouci, otec žije v přilehlé vesnici. Děti mají své pokoje u obou rodičů, pravidelně si je střídají na týden i víkendy, v případě potřeby se postará jeden či druhý. Syn tráví s matkou více času z důvodu věku, Edita tráví svůj čas přibližně půl na půl u každého.

Rodiče se snažili s Editou mluvit otevřeně a citlivě o důvodech rozvodu. Řekli jí, že už spolu nechtějí bydlet, ale že jí mají stále rádi, i jejího bratra. Edita by si přesto přála, aby se k sobě rodiče vrátili.

Edita je hodně povídavá, zvědavá, zajímá ji svět dospělých. S pracovníci kroužku si ráda povídá o všem - o mamince, tatínkovi, nakupování, o bratříčkovi, o výletech ap. Je hodně sdílná. Má tendence pomáhat, doplňovat sdělení svými slovy. Ráda si kreslí do sešitu, ale moc se jí nelíbí povídací aktivity, nudí se u nich. Ráda potom pozornost převádí jinam - maluje si a neposlouchá, povídá si s Adamem, se kterým chodí do školy. S ostatními dětmi vychází bez problémů, hraje si s nimi i tvoří.

Edita je taková malá dospělá. Namísto aktovky nosí kabelky, které střídá, má vlastní telefon, chodí oblékaná ve značkách. Ráda mluví o společném nakupování s matkou. Pochválí i doplňky pracovníc. Je všímavá na tyto estetické detaily.

#### **5.1.4 Kazuistika - Adam (10 let)**

Adama přihlásila do kroužku jeho matka, která spolupracovala se sociální pracovnící. Myslela si, že by bylo pro Adama dobré, kdyby si s někým popovídal.

Adam chodí do 2. třídy základní školy, opakuje ročník. Je to bývalý spolužák Edity. Má problémy s komunikací, zadržává se v mluvě, má diagnostikované specifické poruchy učení. Chodí na logopedii, hraje hokej.

Rodiče se rozvedli na podzim roku 2013, stále řeší majetkové vyrovnání. Adam žije s matkou a jeho mladším bratrem, kterému je 5 let. Otec žije u svých rodičů, kde nemá vlastní pokoj, jezdí za prací mimo Olomouc. S otcem se vídá občas, spíše ne.

Díky své řečové vadě má Adam problémy se spolužáky ve škole, kde se mu posmívají. Adam je spíše tichý, submisivní typ, ačkoli se na začátku projevuje v roli komika - má tendence bavit děti v kroužku svými projevy a poznámkami. Potřebuje s někým pracovat individuálně, trpělivě a cílevědomě, potom je schopný i tvořit.

V kroužku byl na prvních dvou lekcích, potom přestal chodit, protože se mu kroužek kryl s tréninky v hokeji. Přišel znovu na dvě poslední lekce, kdy byl oproti začátku klidnější, vyspělejší. Matka tuto změnu připisuje hokeji. Na předposlední lekci se dokonce Adam rozpovídal i o společně tráveném času s otcem a o pocitech, které se mu s tím pojí.

#### **5.1.5 Kazuistika - Bedřiška (9 let)**

Bedřišku, společně se sestrou, přihlásila do kroužku její matka, která se o něm dozvěděla od matky jedné z holčiček. U své dcery nepozoruje problém, ale chtěla by, aby si o tom mohla popovídat s někým dalším než s ní.

Bedřiška chodí do 3. třídy základní školy. Škola ji velmi baví, chodí tam ráda, má bezproblémové vztahy s učiteli i spolužáky. Navštěvuje také dost volnočasových aktivit - irské tance, keramika, flétna, zpěv, angličtina.

Rodiče se rozvedli na začátku roku 2014, již předtím žili odděleně. Sestry žijí s matkou. Rodina se stěhovala do menšího bytu ve městě, otec bydlí na vesnici se svými rodiči. Matka se živí jako umělkyně, otec je automechanik. Matka má partnera, který s nimi žije v jedné domácnosti, zastává část péče o dívky. Rodiče se před rozvodem hodně hádali kvůli jiným hodnotám a životním cílům.

Bedřiška je velmi vnímavá, citlivá dívka, která by si přála, aby se rodiče vrátili k sobě, ale zároveň ví, že se to asi nestane. Když se ve skupině otevře toto téma, přichází s velmi vyspělými myšlenkami - například, že nemá smysl křičet, že se to musí vysvětlit. Bedřiška se také aktivně podílí na aktivitách v kroužku, vždy ráda pomůže s čímkoli, navrhne hru. Ráda pomáhá i ostatním dětem, kterým když něco nechápou, ráda věc vysvětlí. Ve společných diskuzích se nejvíce zapojuje, má vždy nějaký nápad na zdůvodnění vysvětlení proč a jak to je.

Od pohledu je to veselá dívka s jiskřivýma očima. Velmi často se usmívá, a pokud se neusmívá, říká proč. Je drobná postavou, ale velká duchem.

Mezi sestrami bylo cítit spojenectví, což vnímáme jako velkou výhodu pro každou z nich.

### **5.1.6 Kazuistika - Slávka (11 let)**

Slávku stejně jako její sestru přivedla do kroužku její matka, která by ráda, aby si o prožitém zážitku mohla popovídat ve skupině jiných dětí. Má totiž pocit, že po prožité zkušenosti je Slávka někdy až příliš vážná a smutná.

Slávka navštěvuje 5. třídu základní školy tamtéž jako její sestra. Hraje na příčnou flétnu, navštěvuje dramatický kroužek, zpívá a chodí na angličtinu.

O víkendech občas jezdí společně se sestrou na výlety za otcem, ale tím, že on musí často pracovat, čas spíše tráví se svými prarodiči.

Slávka je více sama pro sebe. Výzkumník pozoruje silnou vazbu na sestru, potřebu ji ochraňovat, starat se a dohlížet na ni. V kroužku si užívá, že za ni nemusí brát zodpovědnost. Projevy je spíše tichá, mlčenlivá, zkoumá dění kolem. Když má co říct a je si svým názorem jistá, tak to poví, jinak spíše mlčí. Do her se zapojuje bez problémů, bere ohled na mladší děti, uvědomuje si, že je jedna z nejstarších.

Na pohled je to už mladá slečna. Má dospělé výrazy, dává svým slovům vážnost, snaží se mluvit spisovně. Většinou se zapojuje do dění, pak má ale takové okna, kdy jakoby úplně vypne. Říká, že toho má hodně ve škole.

Sestry se nebojí ventilovat v kroužku hádky, které mezi nimi proběhly, ale je stále vidět, že se mají rády a že jedné na druhé záleží.

### **5.1.7 Kazuistika - Marika (8 let)**

Marika a Inka se dostaly do kroužku po přihlášení jejich matkou, která se zařízením spolupracovala dříve. Měla pocit, že by to děvčatům mohlo prospět, kdyby si s nimi někdo o tématu rozvodu popovídal.

Marika chodí do 2. třídy. O škole příliš nemluví, dle matky nemá ve škole problém. Rodiče děvčat se rozvedli na začátku roku 2014. Dívky bydlí s matkou, která má ještě další dítě, holčičku ve věku asi 13 měsíců. Všechny bydlí v malém bytě, kde s nimi předtím žil i otec. Ten se po rozvodu přestěhoval mimo město do vzdálenější vesnice. S dívkami se vídá výjimečně, například jednou za tři měsíce k němu jedou na víkend. Otec má přítelkyni, se kterou děvčata nevycházejí dobře - údajně je nemá ráda.

V rodině se řešilo zneužívání alkoholu otcem, také hraní automatů. Po rozvodu matka řeší finanční problémy. O dívky se někdy stará sousedka - matka jedné z děvčat v kroužku, u které přespí, nebo je pohlídá odpoledne. Matka pracuje, ale není známo kde.

Marika se zdá jako přemýšlivá, citlivá dívka, je na pohled velmi drobná, což může umocnit pocit křehkosti a zranitelnosti. Navenek však vystupuje drsně, umí použít i ostřejší nadávku, má manýry starších děvčat - odsekávat, urážet se. Na začátku se zdá, že svou sestru velmi respektuje a má ji ráda. V průběhu však sestry mezi sebou často řeší spory a hádky, žalují na sebe, dělají si naschvály. Inka tvrdí, že je Marika upřednostňovaná jejich matkou, která se s ní více mazlí, a to starší sestře vadí. Inka potom oplácí Marice pepnými poznámkami, ta pak pláče, křičí, hádají se.

V průběhu lekcí děvčatům odjíždí matka do zahraničí, její pobyt tam se protahuje. Tím se jejich vztah a společná situace promění, Marika přestává asi na měsíc chodit do kroužku. Když se poté vrátila, držela si od sestry odstup, už na ni nebyla navázaná jako na začátku.

### **5.1.8 Kazuistika - Inka (11 let)**

Inka přišla společně se sestrou Marikou na přání své matky.

Inka navštěvuje 5. třídu základní školy tamtéž jako její sestra. Říká, že se jí ve škole holky smějí a jsou na ni zlé, ale nemají pro to důvod. Jinak o škole mluví spíš dobře, chodí tam vlastně ráda.

Inka je od začátku nejvíce upovídána, trochu sebelítostivá. Od začátku lekcí mluví o tématu rozvodu nejotevřeněji ze všech. Inka na svou sestru reaguje podrážděně, většinou ji opravuje, když něco říká, pokud přijde na jejich hádky, směje se jí, že se chová jako malá. Když povídá o rodičích, zdá se, že věci přikrášluje, aby vypadaly a zněly lépe, nebyly natolik zraňující. Dokáže plánovat ve velkém setkání s otcem, dění v kroužku, co by si přála dělat.

Dokáže být velmi citlivá, některé projevy chování jsou spíše zařaditelné k mladšímu věku, než kolik je Ince ve skutečnosti. Nezdá se být příliš sebevědomá.

Když sestra Inky přestane na nějakou dobu chodit do kroužku, zdá se být Inka ve svých projevech méně nápadná - nemá takovou tendenci na sebe upoutávat pozornost, ale vypráví otevřeně příběhy ze svého života.

Kroužek navštěvovaly děti, z nichž každé mělo osobní zkušenost s rozvodem svých rodičů. U tří z nich by se dalo mluvit o problémech, které se objevily po této události. U jednoho dítěte nebyl pozorovaný problém, dalo by se říct, že to bylo dítě s největší podporou rodičů. U dvou dětí byla stoupající tendence v projevených problémech, z našeho pohledu se na tom podílela i rodinná situace. U dvou dětí jsou přetrvávající problémy minimální, děti jsou si ve své situaci spíše oporou.

## **5.2 Analýza zúčastněného pozorování**

Během aktivit v jednotlivých lekcích vystávala jednotlivá témata, která jsme se rozhodli využít pro analýzu zúčastněného pozorování.

Děni v kroužku jsme sjednotili do témat, která se během lekcí vyskytovala nejčastěji. Jedná se o témata **Rodina, Rozvod/Rozchod, Emoce, Aktivity (hry), Kroužek, Změna**.

Jednotlivá témata jsou doplněna o reakce jednotlivých dětí. Postupně jsou vypsány události z jednotlivých lekcí týkající se individuálních dětí. Dále v textu je vytvořeno shrnutí dění, které výzkumník pozoroval.

## **Vilma**

7.10. *Aktivity* - Veselé zachrštění hudebním nástrojem.

14.10. *Aktivity* - Je opatrná, co se týče společné hry skákání do pytlů, ale baví se při tom. Vilma nechce dělat vybarvovací aktivitu. *Emoce* - Vilmu štve, že nemůže být s tatínkem. Když se zlobí, tak nedělá nic.

21.10. *Emoce* - Vilma říká, že pláče docela často, protože je jí smutno po tatínkovi. Maminka si s ní už tolik nehraje, co se narodil bratříček. Bojí se duchů a velkých zvířat. Taky tmy.

4.11. *Kroužek* - Vilma by se ráda zeptala rodičů, jestli by spolu nemohli jet na dovolenou společně. Hodně mluví se svým dědečkem o všem, ale jinak si povídají doma málo.

25.11. *Kroužek* - Vilma má na sobě ráda vlasy a to, že je hodná. *Rodina* - Mluví o tom, že jí chybí tatínek, i když bydlí v Olomouci. *Kroužek* - Vilma hodnotí, že je šikovná ve vaření a ve starání se o brácha. Vilma radí Ince, aby s mamkou pekly cukroví. *Rodina* - Je ráda, že má svou maminku a tatínka.

2.12. *Kroužek* - Vilma s mamkou ráda uklízí, protože je to zábava, a taky s ní ráda maluje. S taťkou ráda vaří, nebo chodí na výlety a do muzea.

9.12. *Kroužek* - Vilma je ráda za nové i staré kamarády, že jsme si povídali, hráli a že to byla sranda.



## **Róza**

30.9. *Změna* - Róza mluví o stěhování z Ostravy, rozvodu, je nesmělá, mluvit se jí nechce.

*Rodiče* - Má ráda svoje rodiče. Chtěla by být častěji s tatškou, chybí jí.

7.10. *Aktivita* - Chce si vyměnit hudební nástroj za jiný. Rozpačité zacinkání hudebním nástrojem.

14.10. *Emoce* - Přichází s veselou náladou, špitá si s Inkou. *Aktivita* - Vymyslela skákání do pytlů, pořádně si to užívá, s plným nasazením. Vybarvuje jasně červeně hlavu, hrud' a ruce. *Emoce* - Róza se zlobí, když se nemůže dívat na televizi. Róza dělá bordel, když se zlobí.

21.10. *Emoce* - Bojí se v jejich starém domě. *Rodina* - Rodiče už se nehádají, ale jinak není lepší nic.

4.11. *Aktivita* - Róza neví, na co by se chtěla zeptat, asi na nic. V ponožkované jde do akce s velkou vervou, soustředí se na cíl, ale mezitím ji někdo připraví o ponožku.

25.11. *Aktivita* - Róza na sobě má ráda, že je kamarádká. Umí taky hezky malovat. Róza je šikovná na pletení copů.

2.12. *Rodina* - Róza s mamkou ráda sleduje romantické filmy, ráda s ní nakupuje a povídá jí o klucích. U tatky má ráda víc svobody, dřív třeba pouštěli draka, to je pro ni hezká vzpomínka.

9.12. *Kroužek* - Róza se ptá na pokračování kroužku. Bavily ji hry a povídání.

## **Edita**

16.9. *Kroužek* - Edita se bojí, aby to v kroužku nebylo jako ve škole, aby nedostávala známky. *Rodina* - Edita se chce rodičům pochlubit s pracovním sešitem. *Změna* - Změna je pro ni druhý pokoj u tatky doma.

23.9. *Emoce* - Má radost, pojedete k tatkovu po kroužku. *Rodina* - Nemá ráda tatkovu novou přítelkyni.

30.9. *Aktivita* - Rozvod a rozchod jsou stejné věci. Manželství probíhá v kostele nebo na radnici. *Rodina* - U mamky má víc věcí, u tatky jí některé věci chybí. Má ráda svoje rodiče.

7.10. *Kroužek* - Editě se nelíbí, že jsou na sedacích pytlích pořád ty stejné holky. *Emoce* - Má starost o nemocného brášku. *Aktivita* - Veselé zacinkání hudebním nástrojem.

14.10. *Aktivita* - Edita nevybarvuje, protože ji nic nebolí. *Emoce* - Edita je našťvaná, když se nemůže dívat na televizi. Zlobí se a bouchá dveřmi.

21. 10. *Emoce* - Je smutná, bojí se o brácha, je nemocný a je v nemocnici, je tam s ním i maminka. Povídá o tom i děvčatům ve skupině. *Aktivita* - Bojí se duchů, tmy. *Změna* - Pro Editu se změnilo to, že má druhý pokoj a víc hraček.

4.11. *Emoce* - Je ráda, protože brácha je doma z nemocnice, ale zároveň má strach, aby byl v pořádku a nenakazil se. *Aktivita* - Edita je akční při hře „MAMBO JAMBO”. *Rodina* - Editě tatínkova přítelkyně rozkazuje, co smí a nesmí. Edita se chce zeptat na výlet do termálních lázní - jestli pojedou, nebo ne. *Aktivita* - Edita je soutěživá v ponožkované.

18.11. *Rodina* - Přála by si, aby byl brácha větší, aby s ním mohla blbnout tak, jak to dělají jiní sourozenci.

25.11. *Rodina, Emoce* - Edita je ráda, protože byla o víkendu s tatškou v termálních lázních. *Aktivita, Kroužek* - Má se ráda, protože umí rychle běhat a je kamarádká. Edita je šikovná v tom, že se umí postarat o brášku, a taky umí ladit doplňky a oblečení. Edita radí Ince, aby se podívala s mamkou na film. *Rodina* - Je ráda, že má takové rodiče, jaké má.

9.12. *Kroužek, Emoce* - Edita je ráda za skvělou zábavu, má radost z nových kamarádů.

### **Adam**

16.9. *Kroužek* - Adam by si v kroužku chtěl hrát. *Změna* - Adam vnímá změnu v počasí - napadne sníh.

23.9. *Rodina* - Adam nerad tráví čas s tatškou, protože taky bydlí u babičky, a ta je přísná.

2.12. *Aktivita* - Adam je nesmělý při hudební aktivitě. *Rodina* - S mamkou se Adam rád dívá na Ulici nebo na animované filmy a s tatškou moc času netráví, protože bydlí u babičky s dědou, kde není moc místa.

9.12. *Kroužek* - Adam chtěl chodit, ale nemohl, a bavily ho hry.

### **Bedřiška**

16.9. *Rozvod/Rozchod* - Sdílí zážitek o rozvodu, říká, že se tatínek musel odstěhovat a teď s ním už nebydlí. *Kroužek* - Ujišťuje se, že pracovní sešit nemusí ukazovat rodičům. *Změna* - Změna je pro ni nový pokoj. *Aktivita* - Chtěla by žít na vesnici, mít zahradu a zvířata až bude velká.

23.9. *Změna, Rodina* - Bedřiška říká, že jim mamka nadává, protože mají nepořádek v pokojíčku, ale je to tím, že je moc malý, předchozí byl větší. *Rodina* - S tatínkem jsou málo, bydlí u babičky a není tam moc místa a nemá na ně čas, vysvětluje překotně.

*Rozvod/Rozchod* - Mamka se zlobila na tatku, protože neuklízel. Hrál často hry na PC a mamka byla v ložnici, tak spolu nemluvili.

30.9. *Aktivita* - Manželství probíhá v kostele nebo na radnici. *Rodina* - Má ráda svoje rodiče.

7.10. *Emoce* - Bedřiška se těší na taneční soutěž. *Aktivita* - Užívá si hraní na hudební nástroje v kroužku, chce zkusit nové druhy nástrojů. Bedřiška běžela pod padákem. Veselé zakončení hudebním nástrojem.

14.10. *Aktivita* - Bedřiška předvádí tance. *Emoce, Aktivita* - Povídá o tom, že když je smutná, tak si zatančí a pak smutná není. Bedřišku občas štve sestra a pak se zlobí.

21.10. *Emoce, Aktivita* - Říká, že jejich maminka pláče, ale jen když ji nikdo nevidí. *Emoce* - Bedřiška prý pláče pořád - když je smutná, veselá, nebo ji něco bolí. A pak ji bolí hlava. *Aktivita* - Má strach z duchů, divných lidí a velkých zvířat. *Změna* - Bedřiška vnímá jako změnu přítele mamky.

4.11. *Aktivita* - Bedřiška velmi prožívá hru „MAMBO JAMBO”. *Rodina* - Bedřiška říká, že je hloupost, aby je tatínek neměl rád. Bedřiška by se chtěla zeptat tatky, proč nebydlí v Olomouci.

18.11. *Aktivita* - Bedřiška mívá noční můry. *Rodina* - Chtěla by, aby se rodiče vrátili k sobě. *Emoce* - Sestra ji občas zlobí, ale stejně ji má ráda.

25.11. *Rodina* - Bedřiška si užila víkend, byli s mamkou na výletě v Jeseníkách. *Aktivita* - Bedřiška má na sobě ráda oči a to, že umí tančit, je veselá a kamarádká. Bedřiška je šikovná na rozesmívání lidí a pečování o zvířata. *Aktivita, Emoce* - Bedřiška radí Ince, aby se svěřila se svými pocity rodičům. *Rodina* - Je vděčná za svoje rodiče.

2. 12. *Rodina, Aktivita* - Bedřiška chodí s mamkou ráda do práce, protože tam potkává zajímavé lidi. S tatkou ráda hraje na počítači, nebo mu pomáhá na zahradě. *Kroužek* - „Je potřeba dělit se o trápení”.

9. 12. *Kroužek* - Bedřišku bavilo povídání, vyrábění, hry, byla to sranda.

### **Slávka**

16. 9. *Aktivita* - Slávka vnímá změnu v ostříhání vlasů. *Změna* - Potom mluví o tom, že má se sestrou nový pokojík. *Aktivita* - Chtěla by žít ve velkém městě, až bude dospělá, a obarvit si vlasy.

23. 9. *Změna* - Slávka mluví o stěhování, o novém pokojíku, že je menší a že tam mají se sestrou málo místa. *Rodina* - Taťka se zlobil na mamku, protože hodně pracovala.

30.9. *Rodina* - Má ráda svoje rodiče.

7.10. *Kroužek* - Dělá rozpis na sedací pytle, je iniciativní a pracuje samostatně. *Aktivita* - Slávka se taky nechala strhnout k běhu pod padákem. Veselé zakončení hudebním nástrojem. *Emoce* - Občas ji štve sestra. Bouchá dveřmi, nadává.

21. 10. *Emoce* - Slávka pláče, jenom když ji něco bolí. Nebo když se pohádá s mamkou. Taky se hádá se sestrou a ta potom pláče. *Změna* - Změnilo se po rozvodu to, že s taťkou jezdí víc na výlety.

4. 11. *Aktivita* - Slávka živě předvádí nějaký problém v „MAMBO JAMBO“, baví se. *Rodina* - Ví, že ji má taťka rád, i když ho nevidí tak často.

18. 11. *Rodina, Emoce* - Schválně straší sestru. Baví ji, že se bojí.

2. 12. *Rodina* - Slávka taky ráda s mamkou tráví čas v práci, protože fotí herečky, které jsou krásné. Slávka s taťkou ráda hraje počítačové hry.

9. 12. *Kroužek, Emoce* - Slávka je ráda, že ví, že není jediná, kdo má rozvedené rodiče. Bavily ji hry, malování a povídání.

## **Marika**

16.9. *Kroužek* - Ujišťuje se, že nemusí ukazovat sešit rodičům. *Změna* - Marika vnímá jako změnu, že mají méně peněz s mamkou. *Aktivita* - Až bude velká, chce mít hodného muže.

23.9. *Rodina, Emoce* - Marika to u taťky nemá ráda, protože bydlí daleko a nemají tam pokoj. Marika mluví o kamarádovi mamky, se kterým má její nejmladší sestru.

30.9. *Aktivita* - Mezi rozvodem a rozchodem není rozdíl - ti lidi už pak nejsou spolu. Manželství je v kostele nebo na radnici. Rozvádí se tedy ti, co měli svatbu. *Rodina* - Má ráda oba svoje rodiče. *Aktivita* - Kreslí svoje rodiče v srdíčku.

7.10. *Aktivita* - Chce si vyzkoušet velký buben jako hudební nástroj. Marika se taky rozběhla pod padákem.

14.10. *Emoce* - Marika je veselá společně s Rózou a Inkou. *Emoce* - Marika je naštvaná, když ji sestra odstrkuje. Pak nadává a křičí. Se sestrou se perou.

21.10. *Aktivita, Kroužek* - Marika se nebaví s Rózou a Inkou. *Aktivita* - Marika pláče, když je na ni sestra hnusná. *Emoce* - Teď se zlobí na sestru, protože si z ní utahovala ve škole.

9.12. *Kroužek* - Mariku bavilo hraní a vyrábění.

## **Inka**

16.9. *Rozvod/Rozchod* - Mluví o smutku z rozchodu rodičů. *Kroužek* - Ví, že do kroužku chodí kvůli tomu, že má rozvedené rodiče. *Změna* - Inka vnímá jako změnu, že mají s mamkou méně peněz a nenakupují jako dřív. *Aktivita* - Inka neví, co by chtěla dělat, až bude dospělá.

23.9. *Rodina, Emoce* - Inka mluví o tom, že tatínek s nimi už nebydlí a chybí jí, je z toho smutná.

30.9. *Rodina, Změna* - Mamka musí víc pracovat od té doby, co není s taťkou, aby měli víc peněz. Není s nimi tak často jako dřív. Má pořád ráda svoje rodiče.

14.10. *Emoce* - Přichází s veselou náladou, špitá si s Rózou. Světle červenou barvou vybarvuje hlavu, jasně červenou břicho. *Activity* - Když něco Inku trápí, tak poslouchá hudbu a zpívá si nebo maluje. *Emoce* - Inka křičí i na sestru, když se zlobí.

21.10. *Emoce* - Zlobí se na sestru, protože za ní dolézá a ji to nebaví. *Rodina* - Taky jí krade mamku. Bojí se u taťky v domě.

4.11. *Rodina* - Inka povídá o nové přítelkyni tatínka, a že ji a sestru nemá ráda, že má vlastní děti. Taky na ně křičí.

25.11. *Emoce* - Inka je smutná, protože mamka je v zahraničí a dlouho ji neviděla. *Activity* - Má na sobě ráda, že je veselá a má ráda žirafy. Inka je šikovná na děláním problémů. A taky v přírodopise. *Emoce, Rodina* - Inka závidí ostatním holkám jejich rodiče, protože se jim věnují, jezdí s nimi na výlety.

2.12. *Emoce, Kroužek* - Inka je naštvaná na sestrou, že nechodí do kroužku. *Rodina* - Rezignovaně říká, že mamka je pořád v zahraničí. Musí to zvládnout, protože jí nic jiného nezbyvá. *Activity* - Inka ráda s mamkou chodí na procházky nebo má ráda, když jim mamka povídá, jak byly malé se sestrou. S taťkou to není moc zábava, protože leží na gauči u televize a pije pivo.

9.12. *Emoce, Kroužek* - Ince je líto, že je to naše poslední setkání, chtěla by chodit déle. Je ráda, že si mohla popovídat o tom, co se děje doma.

## **Zhodnocení průběhu kroužku vzhledem k jednotlivým dětem**

### **Vilma**

Vilma byla zpočátku zdrženlivá, neupovídaná, možná to bylo i z důvodu pozdějšího nástupu do kroužku. K jednotlivým aktivitám v kroužku se vyjadřovala málo. Během třetího setkání začala ventilovat emoce, více povídala o rodině. Dokázala se ocenit v rámci aktivit, najít na sobě pozitivní vlastnosti. Byla rádkyní i pro ostatní děti v kroužku. Díky příběhům ostatních dětí si uvědomila, že má ráda své rodiče. Největší změnu jsme u ní pozorovali v otevření citlivých témat ke konci kroužku a ve schopnosti o nich mluvit.

### **Róza**

Róza byla na začátku velmi odměřená ve společných aktivitách, nechtělo se jí příliš zapojovat. Povídala úsečně, nenavazovala příliš oční kontakt. Postupně se v hravých aktivitách více roz dováděla, měla možnost ventilovat energii a emoce, začala se zapojovat i do aktivit zaměřených na malování. Mluvila o svých pocitech, o situacích spojených s rozvodem a rodiči. Na závěr kroužku projevila zájem o pokračování, dle našeho názoru by chodila i dál. Za změnu považujeme Rózinu otevřenost, ve které byl velký rozdíl na začátku a na konci lekcí.

### **Edita**

Edita byla v kroužku ráda, těšila se do něj. Neměla příliš problém se sdílením informací, s povídáním o rodičích ani o tématu rozvodu. V kroužku se dokázala aktivně zapojit i během aktivit, dokázala ventilovat své emoce spojené s ní samou i její rodinou. S ostatními dětmi sdílela své obavy a strachy, ale i zážitky spojené s rodinou. Dokázala nahlédnout i na jejich situaci, poradila. Uměla nalézt pozitivní vlastnosti své i rodičů. Na konci měla radost z nových kamarádů. Kroužek Editě dle našeho pozorování pomohl odpovědět na některé otázky, zjistila, že není sama, komu se rozvedli rodiče, mohla sdílet své pocity ohledně střídavé péče.



Adam

Nechodil po celou dobu, byl pouze na dvou setkáních na začátku a na dvou setkáních na konci. Nelze tedy říct, jestli nastala změna z důvodu docházení do kroužku.

Bedřiška

U Bedřišky bylo zpočátku patrné, že rozumí své situaci, má dostatek lidí, se kterými o ní může mluvit. Neměla problém ventilovat své zážitky, zkušenosti, pocity spojené s její novou situací. Byla velmi otevřená, aktivní. Dokázala věcně nahlédnout i na negativní zkušenosti své, stejně jako ostatních dětí, byla pro ně rádkyní s dobrými doporučeními. Velmi citlivě a s humorem se účastnila aktivit. Díky povídání ostatních dětí mohla nahlédnout i do jejich odlišných zážitků s rozvodem. Podle nás u ní díky kroužku došlo k hlubšímu pochopení rodičů, kteří se rozvedli, a dosáhla také i větší míry spokojenosti s vlastní situací.

Slávka

Slávka byla na začátku lekcí více zdrženlivá, brala zodpovědnost za svou sestru, se kterou docházela do kroužku. Postupně se více otvírala, ve společných aktivitách si hrála aktivněji spolu s ostatními dětmi. Dokázala mluvit o svých emocích, vztazích s rodiči. Pojmenovávala některé situace velmi přesně, byla taková zodpovědná dívka, která zvládne všechno. Vzhledem ke změnám v jejích projevech si díky kroužku uvědomila, že ve své situaci nemusí být sama, a navázala kamarádství.

Marika

Marika byla na začátku velmi upovídaná, otevřená. Dokázala ventilovat emoce, příběhy spojené s rodiči. Povíдалa o rozvodu otevřeně, zapojovala se do aktivit s chutí. Během kroužku se změnila situace u Mariky doma, což velmi špatně nesla, zhoršil se její vztah se sestrou, která také docházela do kroužku. Marika následně přestala úplně navštěvovat lekce a dostavila se až na poslední z nich. Dle výzkumníka byl problém v tom, že Marika zde sdílela velmi niterné zážitky a emoce a po změně, která nastala u nich doma, už kroužek pro ni nebyl bezpečným prostředím jako pro ostatní. Protože do kroužku chodila i její sestra, nemohla s ostatními sdílet tak, jak by chtěla, a takto se křížily zájmy. Marika

by byla podle našeho názoru také vhodnou adeptkou pro individuální práci, nebo alespoň pro účast v jiné skupině kroužku.

### **Inka**

Inka byla od začátku sdílná, otevřená. Věděla, proč chodí do kroužku, mluvila otevřeně o emocích, o zážitcích spojených s rozvodem rodičů. Aktivně se účastnila povídání. Docházelo k otevřeným konfliktům mezi ní a její sestrou, které se dle výzkumníka promítly i později doma. Díky ostatním dětem dokázala nahlédnout do podobných situací, které prožívala, ale které byly řešeny jinak, než zažila. Na neúčast sestry na kroužku reagovala podrážděně, byla smutná, že nechodí. Dle názoru výzkumníka se Inka během kroužku seznámila s příběhy ostatních dětí, ale vzhledem k vlastní rodinné situaci byla ponořená do svých vlastních trápení. Na konci se také zajímala o pokračování a myslíme si, že by bylo vhodné s ní dále pracovat.

### **Zhodnocení účasti celé skupiny na kroužku**

Děti se během kroužku mohly seznámit navzájem se zkušenostmi s rozvodem rodičů, s vlastními pocity a emocemi, které se k tomu pojí. Hravou formou probraly některé otázky týkající se faktů o rozvodu, na které se do té doby neměly koho zeptat.

Na začátku kroužku byly dvě děti velmi zdrženlivé, tři děti byly velmi otevřené, 2 děti byly ve svém projevu konzistentní po celou dobu kroužku. Jedno z dětí kroužek nenavštěvovalo pravidelně z důvodu křížení časů s jiným kroužkem. U dětí, které byly zdrženlivé, nastal posun směrem k otevřenosti, na konci se dokázaly více bavit v kolektivu dětí jak společnými aktivitami, tak sdílením zážitků. U jednoho z dětí nastalo během kroužku uzavření se do sebe a odmítnutí účasti na kroužku. Důvodem mohla být jak tíživá situace v rodině, tak téma kroužku. Na dítě toho už jednoduše bylo mnoho i s ohledem na účast sestry v kroužku.

Všechny děti sdílely své zkušenosti. U tří dětí, které měly dobrou podporu v rodině, a jejich rodinná situace byla více méně stabilizovaná, nebyla větší potřeba v kroužku pokračovat. Tyto děti věděly, co se stalo, měly své jistoty a bezpečí. U dvou dětí, v jejichž rodinách stále rozvodové drama pokračovalo, se vyskytla touha v kroužku pokračovat. Mohly

během kroužku sdílet své pocity, ale také mohly čerpat vědomí, že ve své situaci nejsou samy.

### 5.3 Dotazník - otevřené otázky

V následující podkapitole představíme analýzu dotazníku, konkrétně tedy otevřených otázek, které v něm byly. Dotazník se dětem rozdával během kroužku. Nastala situace, kdy jsme díky neúčasti některých dětí nenasbíraly všechny dotazníky. Rozhodli jsme se tedy pro analýzu pouze těch dotazníků, které jsou u dětí kompletní, tedy úvodní dotazník, průběžný dotazník a závěrečný dotazník.

Kompletní dotazníkové šetření proběhlo pouze u čtyř dětí z osmi. Uvědomujeme si zde malý počet respondentů, které pro dotazníkové šetření není zcela vhodné, nicméně nám alespoň umožní demonstrovat možný postup.

Text je záměrně ponechán tak, jak jej děti napsaly.

V úvodním dotazníku byla otázka, „*Co se pro mě změnilo, když se rodiče rozešli?*“. Zjišťovala míru změny, kterou děti vnímaly. Děti odpovídaly: „*Že tatínek není doma*“, „*U táty mám nový pokoj s bráchou*“, „*Nic moc*“, „*Stěhovali jsme se, bydlí s námi strejda*“.

V průběžném dotazníku otázka zněla stejně. „*Co se pro mě změnilo, když se rodiče rozešli?*“. Vzhledem k zaměření kroužku byla tato otázka položena záměrně, aby se zjistil názor dětí, když už vědí o tématu rozvodu více. Některé děti odpovídaly stejně, u některých byly odpovědi jiné. „*Že táta není doma*“, „*Nic*“, „*Nic moc*“, „*Stěhování, bylo to pohodovější*“. Domníváme se, že odpověď „*nic*“ není pravdivá, ale dítě na ni mělo právo - třeba si nechtělo připomínat změnu.

V závěrečném dotazníku byla tatáž otázka: „*Co se pro mě změnilo, když se rodiče rozešli?*“. Otázka opět směřovala na vnímání změny dítětem. Většina odpovědí však zůstala stejná, nebo byla alespoň velmi podobná těm, které již děti napsaly předtím: „*Táta není doma*“, „*Všechno, pokoje*“, „*S tatškou se nevidíváme tak často, jen o víkendech*“, „*Nic moc*“.

U této otázky lze pozorovat konstantní setrvání v daném stavu. Děti vnímají stále stejně svoji situaci, nestalo se nic, co by změnilo jejich názor.

V úvodním, průběžném i v závěrečném dotazníku byla uvedena otázka: „*Kdybych byla kouzelníkem a mohla ti splnit 3 přání, jaká by to byla?*” Tato otázka v podstatě mapuje, zda děti pokročily ve svém náhledu na situaci. Dá se předpokládat, že na začátku si přejí návrat rodičů k sobě. Pokud by však díky kroužku rozšířily svůj náhled, opět se dá předpokládat změna v odpovědích. Odpovědi dětí jsou uvedeny postupně.

#### Vilma

úvodní dotazník - „*Aby se tatínek vrátil, aby jsme neumřeli, aby se nám všechno dařilo*”.

průběžný dotazník - „*Aby se tatínek vrátil, aby jsme nikdy neumřeli, aby jsme se měli dobře*”.

závěrečný dotazník - „*Aby se tatínek vrátil, aby se nám nestalo nic škaredého, aby jsme neumřeli*”.

#### Edita

úvodní dotazník - „*Mít nový mobil, mít novou bundu, mít malýho boxera*”.

průběžný dotazník - „*Tablet, furby, piáno*”.

závěrečný dotazník - „*Zapichující tabulku se špendlíky, pomůcky do školy, interaktivní tabuli*”.

#### Bedřiška

úvodní dotazník - „*Bydlet na vesnici, kde je zahrada, aby se rodiče vrátili k sobě, aby jsme byly se ségrou zase malé*”.

průběžný dotazník - „*Aby mi šla ve škole angličtina, aby ještě žil pradědeček*”.

závěrečný dotazník - „*Aby neumřeli prarodiče, aby jsme ještě byli malí, aby se každému splnilo přání*”.

#### Slávka

úvodní dotazník - „*Aby se mamka s taťkou vrátili k sobě, abych měla tablet, aby ségra dostala opičku*”.

průběžný dotazník - „*Chtěla bych potkana, aby se máma s tátou vrátili k sobě, abych dostala tablet*”.

závěrečný dotazník - „*Tablet, aby jsme jeli na javorý vrch, hlodavce*”.

U první dívky nelze pozorovat změnu. Přeje si tytéž věci, volí pouze nepatrně odlišná slova. Dalo by se říci, že u této dívky nenastala výraznější změna v přijetí její nové situace.

Druhá dívka si přeje materiální věci, pokaždé je ale obměňuje, nejspíše dle aktuálních tužeb a přání.

U třetí dívky by se dala konstatovat změna v náhledu na prarodiče - možné uvědomění si jejich významu v životě člověka. Také zvolila kouzelný způsob, jak si přidat přání, když si přeje, aby se každému splnilo přání.

Čtvrtá dívka od začátku do konce kroužku touží po tabletu, hlodavci a myslí na rodinu. Dalo by se konstatovat, že z původního přání, aby se rodiče vrátili k sobě, dospěla k reálnější variantě, aby podnikli rodinný výlet na hory.

Další otevřená otázka se v úvodním dotazníku ptala na kroužek otázkou: „*Na co se těšíš v kroužku?*” Byla zde důležitá z hlediska informací, co je pro děti důležité v kroužku. Děti odpovídaly: „*Na všechno*”, „*Povídat si a pracovat v pracovním sešitě*”, „*Malování, psaní a taky na kamarády*”, „*Malování*”. Děti neměly jasnou představu o náplni kroužku, na začátku viděly pouze pracovní sešit, mohly tedy předpokládat, co je bude čekat.

V průběžném dotazníku zněla „*Co se mi v kroužku líbí?*”. Opět tato otevřená otázka sloužila jako zpětná vazba lektorům kroužku, kteří díky ní mohli zjistit silné, ale i slabé stránky v programu kroužku. Odpovědi dětí jsou následující: „*Že si tam hrajeme*”, „*Pracovní sešit*”, „*Všchno, kamarádi*”, „*Občas hrajeme hry*”. Děti si v kroužku pochvalují společné hry a kamarády.

V závěrečném dotazníku se dotazovala „*Co se mi v kroužku líbilo?*”. Tato otázka sloužila jako závěrečná zpětná vazba dětí na kroužek v písemné podobě. Odpovědi jsou takové: „*Kamarádky, hry*”, „*Pracovní sešit a kamarádi*”, „*Všchno + ponožkovaná a samuraj*”, „*Všchno! Hry*”. Děti zpětně hodnotily pozitivně hry, práci v pracovním sešitě a nové kamarády, které díky kroužku poznaly.

Jedna z dalších otevřených otázek úvodního dotazníku zněla: „*O čem bys potřebovala mluvit v kroužku?*”. Tato otázka byla zaměřená na potřeby dětí, na jejich přání, co by v kroužku chtěly probrat. Lektoři tak mohli zjistit témata, které mohou v kroužku otevřít. Děti odpovídaly: „*O všem, o hrách*”, „*Jak se rodiče rozešli*”, „*Co ve škole*”, „*Holky jsou na mě zlé*”. Z uvedených odpovědí lze soudit, že každé z dětí má nějaké vlastní téma, které by chtělo probrat v kroužku.

V průběžném byla uvedena tatáž otázka: „*O čem bys potřebovala mluvit v kroužku?*”. Byla v dotazníku proto, aby zjistila, zda se změnila témata, o kterých by děti potřebovaly hovořit. Odpovědi jsou následující: „*O pocitech*”, „*O domově*”, „*Jestli víš, proč se tvoji rodiče rozvedli?*” „*O ničem*”. Odpovědi se změnily, tím pádem mohli lektoři kroužku pracovat i s těmito novými tématy.

V závěrečném dotazníku zněla otázka takto: „*Čemu teď víc rozumím, když jsem chodil do kroužku?*”. Tato otázka zjišťovala, zda byla náplň kroužku pro děti nějak přínosná. Odpovědi jsou následující: „*Že z toho nemusíme být smutní*”, „*Všemu*”, „*Kvůli čemu všemu se můžou lidi rozvést*”, „*Všemu, proč se rodiče rozešli*”. Dle odpovědí dětí lze předpokládat, že kroužek dětem poskytl informace o rozvodu a s ním spojených pocitech tak, že děti věděly víc než na začátku kroužku.

Průběžný dotazník zjišťoval názor na otázku: „*Co bych si přál/a v kroužku jinak?*”. Tato otázka byla také zpětnou vazbou pro lektory kroužku, zda dětem náplň v lekcích vyhovuje, jestli se cítí dobře a jestli chtějí nějakou úpravu v kroužku. Odpovědi byly tyto? „*Nic*”, „*Aby teta s náma furt byla*”, „*Nic!*”, „*Nic*”. Lze tedy předpokládat, že dětem průběh kroužku vyhovoval, nebo byly takovouto otázkou zaskočeny.

Závěrečný dotazník se ptal také na otázku: „*Co se u mě změnilo, když jsem chodila do kroužku?*”. Tato otázka zjišťovala konkrétní změnu, která mohla nastat během kroužku v rodinách dětí. Děti odpovídaly: „*Nic*”, „*Nic se u mě nezměnilo*”, „*Rodiče se před náma tak nehádají*”, „*Nic*”. Pouze jedno z dětí odpovědělo, že se rodiče hádají méně. Toto ale zcela bezpečně nelze přisoudit kroužku, mohlo k tomu dojít i z mnoha dalších důvodů.

## **6. Metoda analýzy kvantitativních dat**

Získaná data budou vyhodnocena za pomoci jednoduchých matematických metod, což je dáno kvantitativním charakterem této části výzkumu.

### **6.1 Výzkumný cíl**

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jestli se změnila spokojenost dětí za dobu navštěvování kroužku. Dalším cílem výzkumu je zjistit, jestli se změnila situace mezi rodiči z pohledu dítěte za dobu navštěvování kroužku.

### **6.2 Výzkumné otázky**

Pro potřeby tohoto výzkumu jsme stanovili následující výzkumné otázky.

HVO: Předpokládáme, že spokojenost dětí se za dobu navštěvování kroužku zlepšila.

VVO<sub>1</sub>: Předpokládáme, že spokojenost dětí se za dobu navštěvování první poloviny kroužku zlepšila.

VVO<sub>2</sub>: Předpokládáme, že spokojenost dětí se za dobu navštěvování druhé poloviny kroužku zlepšila.

HVO<sub>2</sub>: Předpokládáme, že situace mezi rodiči se za dobu navštěvování kroužku nezměnila.

VVO<sub>3</sub>: Předpokládáme, že situace mezi rodiči se za dobu navštěvování první poloviny kroužku nezměnila.

VVO<sub>4</sub>: Předpokládáme, že situace mezi rodiči se za dobu navštěvování druhé poloviny kroužku nezměnila.

## 6.3 Operacionalizace

### 6.3.1 Výzkumná otázka HVO<sub>1</sub>

*HVO<sub>1</sub> Předpokládáme, že spokojenost dětí se za dobu navštěvování kroužku zlepšila.*

Tato výzkumná otázka bude ověřena pomocí otázky č. 3 úvodního a závěrečného dotazníku. Pro získání odpovědi budou tedy vyhodnoceny dotazníky, které byly dětem distribuovány na začátku kroužku a na konci kroužku. Změna bude vyhodnocována pomocí převedení emotikonů na číselnou škálu od 1 do 4, kde 1 je ekvivalentem nejhorší situace, 4 je ekvivalent nejlepší. Jedná se tedy o klasickou bodovou škálu. Od hodnoty odpovědi na otázku č. 3 závěrečného dotazníku bude odečtena hodnota odpovědi na otázku č. 3 z úvodního dotazníku.

Výzkumnou otázku budeme pokládat za ověřenou, pokud bodové hodnocení změny ve spokojenosti dítěte v rámci porovnávaných dotazníků bude dosahovat kladné hodnoty.

### 6.3.2 Vedlejší výzkumné otázky k HVO<sub>1</sub>

*VVO<sub>1</sub> Předpokládáme, že spokojenost dětí se za dobu navštěvování první poloviny kroužku zlepšila.*

Tato výzkumná otázka bude ověřena pomocí otázky č. 3 úvodního a č. 4 průběžného dotazníku. Pro získání odpovědi budou tedy vyhodnoceny dotazníky, které byly dětem distribuovány na začátku kroužku a v jeho průběhu. Změna bude vyhodnocována pomocí převedení emotikonů na číselnou škálu od 1 do 4, kde 1 je ekvivalentem nejhorší situace, 4 je ekvivalent nejlepší. Jedná se tedy o klasickou bodovou škálu. Od hodnoty odpovědi na otázku č. 4 průběžného dotazníku bude odečtena hodnota odpovědi na otázku č. 3 z úvodního dotazníku.

Výzkumnou otázku budeme pokládat za ověřenou, pokud bodové hodnocení změny ve spokojenosti dítěte v rámci porovnávaných dotazníků bude dosahovat kladné hodnoty.

*VVO<sub>2</sub> Předpokládáme, že spokojenost dětí se za dobu navštěvování druhé poloviny kroužku zlepšila.*



Tato výzkumná otázka bude ověřena pomocí otázky č. 3 závěrečného a č. 4 průběžného dotazníku. Pro získání odpovědi budou tedy vyhodnoceny dotazníky, které byly dětem distribuovány v jeho průběhu a na konci kroužku. Změna bude vyhodnocována pomocí převedení emotikonů na číselnou škálu od 1 - 4, kde 1 je ekvivalentem nejhorší situace, 4 je ekvivalent nejlepší. Jedná se tedy o klasickou bodovou škálu. Od hodnoty odpovědi na otázku č. 3 závěrečného dotazníku bude odečtena hodnota odpovědi na otázku č. 4 z průběžného dotazníku.

Výzkumnou otázku budeme pokládat za ověřenou, pokud bodové hodnocení změny ve spokojenosti dítěte v rámci porovnávaných dotazníků bude dosahovat kladné hodnoty.

### **6.3.3 Výzkumná otázka HVO<sub>2</sub>**

*HVO<sub>2</sub> Předpokládáme, že situace mezi rodiči se za dobu navštěvování kroužku nezměnila.*

Tato výzkumná otázka bude ověřena pomocí otázky č. 6 závěrečného dotazníku. Emotikony budou převedeny na číselnou stupnici, kde hodnoty 1 a 2 jsou vyhodnocovány jako změna k horšímu, hodnoty 3 a 4 jsou vyhodnocovány jako změna k lepšímu.

Výzkumnou otázku budeme považovat za ověřenou, pokud hodnota odpovědi u dítěte bude větší než 2.

### **6.3.4 Vedlejší výzkumné otázky k HVO<sub>2</sub>**

*VVO<sub>3</sub> Předpokládáme, že situace mezi rodiči se za dobu navštěvování první poloviny kroužku nezměnila.*

Tato výzkumná otázka bude ověřena pomocí otázky č. 7 průběžného dotazníku. Emotikony budou převedeny na číselnou stupnici, kde hodnoty 1 a 2 jsou vyhodnocovány jako změna k horšímu, hodnoty 3 a 4 jsou vyhodnocovány jako změna k lepšímu.

Výzkumnou otázku budeme považovat za ověřenou, pokud hodnota odpovědi u dítěte bude větší než 2.

*VVO<sub>4</sub> Předpokládáme, že situace mezi rodiči se za dobu navštěvování druhé poloviny kroužku nezměnila.*

Tato výzkumná otázka bude ověřena pomocí otázky č. 6 závěrečného dotazníku a pomocí otázky č. 7 průběžného dotazníku. Pro získání odpovědi budou vyhodnoceny dotazníky, které byly dětem distribuovány v jeho průběhu a na konci kroužku. Změna bude vyhodnocována pomocí převedení emotikonů na číselnou škálu od 1 - 4, kde 1 je ekvivalentem nejhorší situace, 4 je ekvivalent nejlepší. Jedná se tedy o klasickou bodovou škálu. Od hodnoty odpovědi na otázku č. 6 závěrečného dotazníku bude odečtena hodnota odpovědi na otázku č. 7 z průběžného dotazníku.

Výzkumnou otázku budeme pokládat za ověřenou, pokud bodové hodnocení změny ve spokojenosti dítěte v rámci porovnávaných dotazníků bude dosahovat kladné hodnoty.

## **6.4 Vyhodnocení kvantitativního výzkumu**

*HVO<sub>1</sub>: Předpokládáme, že spokojenost dětí se za dobu navštěvování kroužku zlepšila.*

Výzkumnou otázku HVO<sub>1</sub> považujeme ověřenou u Edity (1 bod), Bedřišky (1 bod) a Slávky (1 bod). U Vilmy výzkumnou otázku nepovažujeme za ověřenou vzhledem k dosažení bodové hodnoty 0.

*VVO<sub>1</sub>: Předpokládáme, že spokojenost dětí se za dobu navštěvování první poloviny kroužku zlepšila.*

Výzkumnou otázku VVO<sub>1</sub> považujeme za ověřenou u Edity (1 bod) a Bedřišky (1 bod). U Vilmy (0 bodů) a Slávky (-1 bod) výzkumnou otázku nepovažujeme za ověřenou vzhledem k dosažené bodové hodnotě.

*VVO<sub>2</sub>: Předpokládáme, že spokojenost dětí se za dobu navštěvování druhé poloviny kroužku zlepšila.*

Výzkumnou otázku VVO<sub>2</sub> pokládáme za ověřenou u Slávky (2 body). U Edity (0 bodů), Bedřišky (0 bodů) a Vilmy (0 bodů) výzkumnou otázku nepovažujeme za ověřenou vzhledem k dosažené bodové hodnotě.

*HVO<sub>2</sub>: Předpokládáme, že situace mezi rodiči se za dobu navštěvování kroužku nezměnila.*

Výzkumnou otázku považujeme za ověřenou u Vilmy (3 body), Edity (4 body), Bedřišky (3 body) a Slávky (4 body) vzhledem k dosažené bodové hodnotě.

*VVO<sub>3</sub>: Předpokládáme, že situace mezi rodiči se za dobu navštěvování první poloviny kroužku nezměnila.*

Výzkumnou otázku považujeme za ověřenou u Vilmy (3 body), Edity (4 body), Bedřišky (3 body) a Slávky (3 body) vzhledem k dosažené bodové hodnotě.

*VVO<sub>4</sub>: Předpokládáme, že situace mezi rodiči se za dobu navštěvování druhé poloviny kroužku nezměnila.*

Výzkumnou otázku považujeme za ověřenou u Slávky (1 bod). Výzkumnou otázku nepovažujeme za ověřenou u Vilmy (0 bodů), Edity (0 bodů) a Bedřišky (0 bodů).

## **7. Interpretace výsledků analýzy kvalitativních dat a kvantitativních dat**

V rámci výzkumu jsme se zaměřili na několik výzkumných otázek, na které bychom rádi v tomto oddíle zodpověděli na základě analýzy. V této části budeme mluvit jen o čtyřech dětech, u kterých máme k dispozici všechna kompletní data. Záměrně jsme ponechaly ten jazyk, který si pro svou výpověď děti zvolily.

### **1. Je tato metoda (kroužek) účinná pro zpracování zážitku rozvodu rodičů dětí?**

Na základě kazuistik můžeme říci, že kroužek navštěvovaly děti, které měly osobní zkušenost s rozvodem rodičů. U jednoho z dětí by se dalo mluvit o problémech, které se projevíly po události rozvodu. Jedno dítě nemělo žádné výraznější problémy. U dvou dětí byly přetrvávající problémy minimální.

Na základě zúčastněného pozorování můžeme říci, že u Vilmy, která byla při nástupu do kroužku spíše zdrženlivá, došlo během jednotlivých lekcí k postupnému otevírání se, narůstající schopnosti ventilovat emoce a mluvit o svých zážitcích. Na základě otevřené otázky v dotazníku „*Co se pro mě změnilo, když se rodiče rozešli?*” můžeme prohlásit, že Vilma pociťovala jako změnu po rozchodu rodičů to, že tatínek není doma. Také si celou dobu trvání kroužku přála, dle odpovědi na otevřenou otázku „*Kdybych byla kouzelníkem a mohla ti splnit 3 přání, jaká by to byla?*”, aby se tatínek vrátil, aby neumřeli a aby se měli dobře. Na otázku „*O čem bys potřebovala mluvit v kroužku?*” Vilma odpověděla, že o pocitech. Závěrečný dotazník zjišťoval „*Čemu teď víc rozumím, když jsem chodil do kroužku?*” a tady Vilma odpověděla, že z toho (tedy z rozvodu) děti nemusí být smutné.

Hlavní výzkumná otázka HVO<sub>1</sub>, tedy že předpokládáme, že spokojenost dětí se za dobu navštěvování kroužku zlepšila, se u Vilmy nepotvrdila.

Můžeme tedy říci, že Vilma díky kroužku dostala odpovědi na některé otázky související s rozvodem rodičů, ale nelze prohlásit, že by si zpracovala zážitek rozvodu.

Během zúčastněného pozorování jsme zjistili, že Edita do kroužku chodila ráda, neměla problém sdílet své zkušenosti s rozvodem rodičů, dokázala se aktivně zapojit, ventilovat emoce spojené s rodinou. Na základě otevřené otázky v dotazníku „*Co se pro mě změnilo, když se rodiče rozešli?*” můžeme prohlásit, že Edita pociťovala jako změnu po rozchodu rodičů nový pokoj u táty v domě. Z odpovědi na otevřenou otázku „*Kdybych byla kouzelníkem a mohla ti splnit 3 přání, jaká by to byla?*” nelze vyčíst spojitost s rodinou, Edita se zaměřila vždy na nějaké materiální věci. Na otázku „*O čem bys potřebovala mluvit v kroužku?*” Edita projevila zájem povídat si o domově. Závěrečný dotazník zjišťoval „*Čemu teď víc rozumím, když jsem chodil do kroužku?*” a tady Edita odpověděla, že všemu.

Hlavní výzkumná otázka HVO<sub>1</sub> předpokládáme, že spokojenost dětí se za dobu navštěvování kroužku zlepšila, se u Edity potvrdila.

Z výše uvedeného můžeme prohlásit, že Edita v kroužku mohla ventilovat své pocity, probrat témata, která si přála a díky tomu nastala sledovaná pozitivní změna a Edita si v kroužku zpracovala zážitek z rozvodu rodičů.

Na základě zúčastněného pozorování můžeme prohlásit, že Bedřiška rozuměla situaci rozvodu rodičů již na začátku, neměla problém ventilovat své zážitky, zkušenosti a pocity spojené se situací rozvodu. Na základě otevřených otázek v dotaznících během kroužku „*Co se pro mě změnilo, když se rodiče rozešli?*” Bedřiška zmínila jako změnu stěhování, bydlí s nimi strýc (maminčin nový přítel), dřív se měli pohodověji a s tatínkem se vídají jen o víkendech. Odpovědí na otevřenou otázku „*Kdybych byla kouzelníkem a mohla ti splnit 3 přání, jaká by to byla?*” bylo, aby se rodiče vrátili k sobě, aby neumřeli prarodiče a aby jí šla angličtina. Na otázku „*O čem bys potřebovala mluvit v kroužku?*” Bedřiška odpověděla, že o škole. Závěrečný dotazník zjišťoval „*Čemu teď víc rozumím, když jsem chodil do kroužku?*” a tady Bedřiška odpověděla, že už ví, kvůli čemu všemu se lidi můžou rozvést.

Hlavní výzkumná otázka HVO<sub>1</sub> předpokládáme, že spokojenost dětí se za dobu navštěvování kroužku zlepšila, se u Bedřišky potvrdila.

Můžeme tedy říci, že Bedřiška v kroužku mohla ventilovat své zážitky a zkušenosti, učila se zároveň s ostatními a dostala odpovědi na některé otázky související s rozvodem rodičů. Nastala u ní během navštěvování kroužku pozitivní změna, kterou můžeme považovat za znak zpracování rozvodu rodičů.

Podle zúčastněného pozorování můžeme říci, že se Slávka ze začátku jevila zdrženlivě, zodpovídala za svou sestru. V průběhu kroužku se více otevírala, aktivněji se zapojovala do společného programu, dokázala poté mluvit i o svých emocích a vztazích s rodiči. Na základě otevřených otázek v dotaznících během kroužku „*Co se pro mě změnilo, když se rodiče rozešli?*” Slávka odpovídala pokaždé velmi stejně, pokaždé psala, že se nic moc nezměnilo. Odpovědí na otevřenou otázku „*Kdybych byla kouzelníkem a mohla ti splnit 3 přání, jaká by to byla?*” bylo, aby se rodiče vrátili k sobě na začátku i během kroužku, na závěr si přála společný výlet do hor. Také si přála tablet a hlodavce. Na otázku „*O čem bys potřebovala mluvit v kroužku?*” Slávka odpověděla, že jsou na ni holky zlé. Závěrečný dotazník zjišťoval „*Čemu teď víc rozumím, když jsem chodil do kroužku?*” a tady Slávka odpověděla, že už rozumí všemu, a proč se rodiče rozešli.

Hlavní výzkumná otázka HVO<sub>1</sub> předpokládáme, že spokojenost dětí se za dobu navštěvování kroužku zlepšila, se u Slávky potvrdila. Zajímavé bylo, že vedlejší výzkumná otázka VVO<sub>1</sub> předpokládáme, že spokojenost dětí se za dobu navštěvování první poloviny kroužku zlepšila, se nepotvrdila, takže se u Slávky spokojenost nezlepšila, ale ke zlepšení

došlo až během druhé poloviny kroužku, což potvrdila vedlejší výzkumná otázka VVO<sub>2</sub> předpokládáme, že spokojenost dětí se za dobu navštěvování druhé poloviny kroužku zlepšila.

Můžeme tedy říci, že Slávka v kroužku dostala podporu pro svou situaci, zodpověděla si některé otázky související s rozvodem rodičů. Nastala tak u ní během navštěvování kroužku pozitivní změna, kterou můžeme považovat za znak zpracování rozvodu rodičů.

Na naši první výzkumnou otázku lze tedy odpovědět, že metoda kroužku je účinná pro zpracování zážitku rozvodu rodičů dětí.

## **2. Je dostačující stanovená délka využití této metody?**

Vzhledem k první výzkumné otázce, na kterou jsme si zodpověděli výše, můžeme prohlásit, že vzhledem k uskutečněným a sledovaným pozitivním změnám je délka této metody, tedy kroužku, dostačující.

Nicméně v závěrečných dotaznících, stejně jako v závěrečné reflexi na kroužku zaznívala přání dětí, aby kroužek pokračoval. Může to být z několika důvodů, za ten hlavní považujeme zajímavý program, který děti neměly jinde. Dalším důvodem k pokračování může být to, že v některých rodinách dětí se situace mezi rodiči neustálila, děti tak měly příležitost o tom mluvit alespoň v kroužku jakožto v bezpečném prostředí.

## **3. Je daná metoda vhodná pro všechny děti?**

Z průběhu kroužku a ze zúčastněného pozorování vyplývá, že metoda není vhodná pro všechny děti.

Během lekcí se vyskytla absence jedné z dívek. Domníváme se, že k tomu došlo z důvodu změny situace v rodině, ale také kvůli účasti starší sestry na kroužku, se kterou dívka měla spory. Pro dívku tak kroužek nebyl bezpečným prostředím, protože svobodně nemohla ventilovat své prožitky a emoce, a aktivity pro ni spíše působily opačným účinkem - byly tedy ještě více zraňující. Ačkoli se lektorky kroužku snažily konfrontační situace ošetřit, dívka se sama rozhodla pro neúčast na kroužku.

Díky zúčastněnému pozorování můžeme také říct, že tato metoda není zcela vhodná pro děti vyžadující individuální přístup, pokud to lektoři nevezmou v úvahu a nepřizpůsobí program a tempo tomuto typu dětí.

#### **4. Jaké změny v aktivitě souvisí s využíváním prvků expresivních terapií?**

V rámci průběhu jednotlivých lekcí kroužku a zúčastněného pozorování jsme mohli pozorovat změny v aktivitě dětí, které mají souvislost s využíváním prvků expresivních terapií. Radíme mezi ně především změnu v napětí ve fyzickém těle i mimice jednotlivců, která vedla k postupnému uvolňování napětí v celé skupině. Dále pak vnímáme jako důležitou změnu v pozitivním naladění dětí, projevující se úsměvem, otevřeností a sdílností. Takto naladěné děti lépe udrží pozornost a soustředěnost. Za podporující kontext radíme principy skupinové práce, skupinové podpory, vzájemné akceptace a naslouchání si.

#### **5. Jaký přínos má pro děti zvolená metoda volnočasového kroužku?**

Ze zúčastněného pozorování i otevřených otázek v dotazníku nám vyplývá, že děti hodnotí kladně zvolené aktivity v kroužku, zejména hraní her, malování, práci v pracovním sešitě. Dětem se také líbilo, že poznaly nové kamarády.

Dle našeho výzkumu tedy děti ocenily hlavně skupinu, která sdílela jejich problém, kde se cítily bezpečně, a proto si dokázaly užít hraní her, malování a povídání.

Všechny výše uvedené závěry jsou platné pouze pro danou skupinu dětí, které se kroužku účastnily. Už každé dítě je osobnost, je tedy specifické ve svých projevech, jednáních a náladách. Nelze identicky zopakovat stejný program podruhé, vždy je rozhodující okamžik „tady a teď“. Z každé osobní zkušenosti s vedením dětské skupiny lze těžit materiál pro další práci s cílovou skupinou dětí a mládeže.

## **8. Závěrečná diskuze**

Skrze kvalitativní výzkum kazuistik a zúčastněného pozorování jsme se dostali hlouběji do tématu a dostali tak jakýsi vhled do průběhu dětského volnočasového kroužku,

který se věnuje tématu rozvodu rodičů. Kvantitativní výzkum, tedy dotazníkové šetření konkrétních dětí nám poskytl jejich osobní pohled na situaci, ve které se nacházejí. Celý výzkum byl pro nás procesem, kdy jsme se ve 12 lekcích dětem snažili přiblížit rozvod z mnoha úhlů pohledů.

Je třeba upozornit, že výsledky výzkumu jsou z části ovlivněny subjektivními názory a zkušenostmi samotné výzkumnice. Jak už bylo uvedeno výše, závěry platí pouze pro danou skupinu dětí. I když je možné tvrdit, že platnost některých úsudků by šlo rozšířit i na jiné děti s podobnou zkušeností nebo nejen tou, a využít je tak při organizaci další volnočasové aktivity a při práci se skupinou dětí.

Také výzkumná skupina dětí nebyla zcela rozsáhlá, což bylo dáno volnými pravidly kroužku a neopakovatelností jednotlivých lekcí. Z celkových osmi dětí nakonec byla vyhodnocena data pouze čtyř dětí. Dalo by se říci, že tyto děti se nejaktivněji účastnily kroužku už jen tím, že byly přítomné pořád. Ostatní děti z různých důvodů nebyly přítomny na některých lekcích, proto k nim chyběla některá podstatná data.

Tento výzkum vzhledem ke zvoleným metodám tedy nelze považovat za zcela dostačující, jak už ale uvádíme v úvodu praktické části, je to spíše mapující studie, sonda do přístupu s terapeutickým přesahem. Jeho výstup, tedy samotný výzkum, slouží spíše než k hledání obecně platných pravidel či ověřování hypotéz k vytvoření zpětné vazby pro speciálně-pedagogického pracovníka, který byl účasten celému procesu v kroužku. Je třeba jej tedy brát jako demonstraci, jak by bylo možné výzkum provést s větším počtem respondentů.

Zvolená metoda dotazníku se nám zpětně nezdá zcela vhodná pro dětskou klientelu, z důvodu nemožnosti doptat se na některé věci, které byly nejasné. Samotný dotazník má velké mezery, které jsme si uvědomili až při analýze získaných dat. Možnou změnou by bylo nahrazení dotazníku za strukturovaný rozhovor, nebo alespoň vypracování nového, podrobnějšího dotazníku.

Díky analýze kvalitativních i kvantitativních dat byl naplněn cíl výzkumu, kterým bylo odpovědět na výzkumné otázky: **Je tato metoda (kroužek) účinná pro zpracování zážitku rozvodu rodičů dětí? Je dostačující stanovená délka využití této metody? Je daná metoda vhodná pro všechny děti? Jaké změny v aktivitě souvisí s využíváním prvků expresivních terapií? Jaký přínos má pro děti zvolená metoda volnočasového**



**kroužku?** Dalším cílem výzkumu bylo popsat průběh kroužku. Data získaná šetřením byla podrobně rozebrána v předchozích kapitolách a lze tvrdit, že cíl šetření byl naplněn.

Účinnost metody pro děti ve smyslu zpracování jejich zážitku se potvrdila díky datům získaným zúčastněným pozorováním a následné analýze dotazníku. Tím se ukázala i zvolená délka kroužku jako dostačující, ačkoli by se daly nalézt i důvody, proč kroužek prodloužit. Co se týká vhodnosti kroužku pro všechny děti, byla zjištěna jistá specifika, na které je nutno myslet při výběru dětí. Změny v aktivitě související s využíváním expresivních terapií připisujeme zejména skupinové práci, vytvoření bezpečného prostředí a pozitivnímu naladění skupiny. Přínosem pro děti může kroužek být díky navázání nových sociálních kontaktů s osobami, které mají podobnou zkušenost jako ony samy.

Výsledky šetření korespondují s teoretickými východisky, které obsahuje první část diplomové práce. Pro vykonávání kvalitní práce s klienty dětského věku byla potvrzena důležitost znalostí obecné charakteristiky dítěte, vývojové psychologie a specifických potřeb vzhledem k prožité zkušenosti rozvodu rodičů.

Na započatou práci by se dalo navázat v budoucnu a rozšířit tak platnost výsledků šetření. Bylo by zajímavé pracovat podobným způsobem i s dětmi, které prožily jinou ztrátu než rozvod rodičů. Srovnání takových skupin by mohlo přinést podstatná zjištění. Ze zkušeností s různými skupinami dětí by mohly vystoupit obecnější závěry, nápady a připomínky, jak zkvalitňovat život dětí, které prožily ztrátu, na co dávat pozor při plánování aktivit a jaké aspekty zohledňovat.

Rovněž by bylo možné v budoucnu srovnávat stav nejen na začátku práce, v jejím průběhu a na konci, ale také s odstupem času. Zjistila by se tak hloubka prožitku dětí ve skupině. Šetření by mohlo být zaměřeno i na pozorování konkrétních vlastností a schopností dětí, které by se časem mohly měnit, případně zdokonalovat.

Ukázalo se, že je důležité pro úspěšnost aktivit, aby každé dítě dostalo prostor a čas na sebevyjádření. Velmi podstatná je tedy i povaha vedoucího, který tyto aktivity organizuje. Měl by být vstřícný, empatický a nápavitý, a tím může skoro určitě zajistit úspěch jednotlivých aktivit a také celého procesu.

## ZÁVĚR

Diplomová práce byla rozdělena na dva celky, které představovala teoretická a praktická část. Záměrem teoretické části bylo popsat základní fakta z české i zahraniční literatury přibližující rodinu, dysfunkční rodinu, reakce dítěte na spory rodičů, pohled na rozvod jako na trauma, expresivní terapie a způsoby a prostředky používané při práci s dětmi. Právě způsoby a prostředky používané při práci s dětmi se staly ústředním tématem práce. Úvodní část se stala východiskem a teoretickým podkladem pro praktickou část diplomové práce.

Praktická část byla věnována výzkumu, jenž se týkal účinnosti volnočasového kroužku pro děti se zkušeností s rozvodem rodičů, stanovené délky trvání kroužku, vhodnosti kroužku pro všechny děti, změnám v aktivitě díky prvkům expresivních terapií a v neposlední řadě přínosu kroužku pro děti. V této části byl zformulován cíl výzkumu, jehož myšlenka byla popsat průběh volnočasové aktivity, tedy kroužku, pro děti se zkušeností s rozvodem rodičů.

Šetření probíhalo ve Fondu ohrožených dětí v Olomouci. Bylo realizováno prostřednictvím kvalitativní strategie výzkumu obohacené o metodu strategie kvantitativní. Výzkumným vzorkem se stalo osm, potažmo čtyři děti, které docházely do kroužku. Pro samotnou realizaci výzkumu bylo důležité odvodit z cíle výzkumu výzkumné otázky. V průběhu kroužku byly sestaveny kazuistiky dětí pro bližší náhled na skupinu, probíhalo rovněž zúčastněné pozorování, které bylo zaznamenáno deníkovou formou, a z těchto dat následně proběhla analýza na principu obsahové analýzy. Podpůrná technika sběru dat, dotazník, byl analyzován v kvalitativní části také obsahovou a srovnávací analýzou a v kvantitativní části jednoduchými matematickými metodami. Zvolený jazyk je přesným přepisem dětských výpovědí, proto je v textu mnoho citově zabarvených slov. V závěru praktické části práce pak byly interpretovány výsledky šetření a celkové závěry. Tyto je však nutné s ohledem na nízký počet respondentů chápat pouze jako prvotní sondu do zkoumané problematiky, na kterou by bylo možné v budoucnu navázat a závěry případně zobecnit.

Mezi významná zjištění patří, že pro většinu dětí bylo přínosem se kroužku zúčastnit, jelikož u nich nastaly pozorovatelné pozitivní změny. Tyto děti také kladně hodnotí kroužek, na jeho náplni by nic neměnily, jsou rády za nové kamarády, líbily se jim hry, které hrály, ale i povídání a malování.

Práci je vhodné uzavřít slovy, že má smysl věnovat se dětem, které prožily rozvod rodičů. Ukazuje se, že tyto děti mají tendence selhávat ve svých vlastních partnerských vztazích. Rozvod rodičů narušuje pocit bezpečí u většiny dětí a může souviset se změnami v chování a psychickém stavu jednotlivců. Vzhledem k momentální situaci, kdy se rozvodovost přehoupla přes 50% v populaci, tato informace může být alarmující, pokud myslíme na budoucí generace. Zároveň předpokládáme, že téma možností využití expresivních terapií při práci s dětmi z rozvedených rodin by stálo za další a hlavně podrobnější výzkum, který by pomohl prosadit způsoby této práce nejen pro skupinu dětí se zážitkem rozvodu.

## Seznam literatury a použitých zdrojů

ALAVINEZHAD, Ramin, MOUSAVI, Masoumeh, SOHRABI, Nadereh. *Effects of art therapy on anger and self-esteem in aggressive children* [online]. 2014, vol. 113, iss. 3, p. 111 - 117 [cit. 2015-11-29]. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.016. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814000172>.

BAŠTECKÁ, Bohumila, GOLDMANN, Petr. *Základy klinické psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-550-4.

BOUZOUKISOVÁ, Carol, E. *Pediatric Dramatherapy - They Could'n run So They Learned To Fly*. Vyd.1. London: Jessica Kingsley Publishers, 2001. ISBN 978-1-85302-961-5.

CASEOVÁ, Caroline, DALLEYOVÁ, Tessa. *Arteterapie s dětmi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995. ISBN: 80-7178-065-0.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN: 80-7178-449-4.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2002. ISBN: 80-246-0139-7.

DOSEDLOVÁ, Jaroslava. *Terapie tancem - Role tance v dějinách lidstva a v současné psychoterapii*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3711-9.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu : jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-367-6.

FILLINGEROVÁ, Zuzana. *Porozvodová péče o děti*. Olomouc, 2012. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Katedra psychologie. Vedoucí práce Mgr. Kamila Holásková, Ph.D.

FRANCOVÁ, Marie, DVOŘÁKOVÁ ZÁVODSKÁ, Jana. *Rozvody, rozchody a zánik partnerství*. Vyd. 3. Praha: Wolters Kluwer, a.s., 2014. ISBN 978-80-7478-500-9.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2000. ISBN: 80-85931-79-6.

GELDARDOVÁ, Kathryn, GELDARD, David. *Dětská psychoterapie a poradenství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-476-2.

GERLICHOVÁ, Markéta. *Muzikoterapie v praxi Příběhy muzikoterapeutických cest*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4581-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7367-040-2.

HOLZER, Lubomír, DRLÍČKOVÁ, Svatava. *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově*. Vyd. 1. Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN: 978-80-244-3323-3.

CHAPMANOVÁ, Emma, J. *Using dramatic reality to reduce depressive symptoms: A qualitative study* [online]. 2014, vol. 41, iss. 2, p. 137 - 144 [cit. 2015-11-29]. DOI: 10.1016/j.aip.2014.01.001. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0197455614000021>.

JENNINGSOVÁ, Sue. *Drama, Psychotherapy and Psychosis*. Vyd. 1. East Sussex: Routledge, 2004. ISBN: 978-1-58391-805-0.

LaGASSEOVÁ, Blythe, A. *Effects of a Music Therapy Group Intervention on Enhancing Social Skills in Children with Autism* [online]. 2014, vol. 51, iss. 3, p. 250 - 275 [cit. 2015-11-29]. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.07.016. Dostupné z: <http://jmt.oxfordjournals.org/content/early/2014/07/15/jmt.thu012.abstract>.

LEVINE, Peter, A., KLINEOVÁ, Maggie. *Trauma očima dítěte. Probouzení obyčejného zázraku léčení*. Vyd. 1. Praha: Maitrea, 2012. ISBN 978-80-87249-27-7.

KHADAR, Mojtaba, Gholomzade, BABAPOUR, Jalil, SABOURIMOGHADDAM, Hassan. *The effect of art therapy based on painting therapy in reducing symptoms of separation anxiety disorder (SAD) in elementary School Boys* [online]. 2013, vol. 84, p. 1697 - 1703 [cit. 2015-11-29]. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.07.016. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813018880>.

MATĚJČEK, Zdeněk, DYTRYCH, Zdeněk. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0332-7.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Vyd. 3. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2003. ISBN 80-86429-19-9.

MIOVSKÝ, Milan. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN: 80-247-1362-4.

MÜLLER, Oldřich, a kolektiv. *Terapie ve speciální pedagogice*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN: 978-80-247-4172-7.

NOVÁK, Tomáš, PRŮCHOVÁ, Bohumila. *Předrozvodové a rozvodové poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1449-3.

OLEJNÍČKOVÁ, Jana. *Vliv dramaterapie na klienty s neurotickou poruchou*. Olomouc, 2013. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Ústav speciálněpedagogických studií. Vedoucí práce PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.

PELLICCIARI, Alessandro, ROSSI, Francesca, IERO, Luisa, Di PIETRO, Elena, VERROTTI, Alberto, FRANZONI, Emilio. *Drama Therapy and Eating Disorders: A Historical Perspective and an Overview of a Bolognese Project for Adolescents* [online]. 2013, vol. 19, iss. 7, p. 607 - 612 [cit. 2015-11-29]. DOI: 10.1089/acm.2011.0623. Dostupné z: <http://connection.ebscohost.com/c/articles/88829023/drama-therapy-eating-disorders-historical-perspective-overview-bolognese-project-adolescents>.

PLAŇAVA, Ivo. *Manželství a rodiny. Struktura, dynamika, komunikace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-039-2.

POTMĚŠILOVÁ, Petra, SOBKOVÁ, Petra. *Arteterapie a artefletika nejen pro sociální pedagogy*. Vyd. 1. Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3120-8.

SKOPALOVÁ, Jitka. *Rodinná problematika*. Vyd. 1. Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4037-8.

SLAVÍK, Jan. *Arterapie v souvislostech speciální pedagogiky. Speciální pedagogika*. Roč. 9, č. 1, str. 7-19.

SMITHOVÁ, Heather. *Děti a rozvod*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-906-2.

STRAUSS, Anselm, CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN: 80-85834-60-X.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN: 80-7178-616-0.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě a rozvod rodičů*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3181-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEDOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-313-0.

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. Vyd. 4. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN: 978-80-247-3851-2.

VYBÍRAL, Zbyněk, ROUBAL, Jan. *Současná psychoterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-682-7.

ŽIŽLAVSKÝ, Martin. *Metodologie pro Sociální politiku a sociální práci*. Vyd. 1. Brno: MU, 2003. ISBN: 80-210-3110-7.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

*WFMT (World Federation of Music Therapy)* [online]. 2011. [cit. 2015-05-04]. Dostupné z: <http://www.wfmt.info/wfmt-new-home/about-wfmt/>.

*Česká asociace arteterapie (ČAA)* [online]. 2012. [cit. 2015-05-12]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=arteterapie&clanek=22>.

*Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV)* [online]. 2004. [cit. 2015-05-19]. Dostupné z: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/900/zprava\\_zkr.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/900/zprava_zkr.pdf).

*Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV)* [online]. 2015. [cit. 2015-05-27]. Dostupné z: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/20048/zakon\\_247\\_2014\\_Sb.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/20048/zakon_247_2014_Sb.pdf).

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1.- Deníkové záznamy