

**PANEURÓPSKA VYSOKÁ ŠKOLA  
FAKULTA PSYCHOLÓGIE**

**FPS-139942-14750**

**TERAPIA HROU V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ**

**2019**

**Viktor Križo**

PANEURÓPSKA VYSOKÁ ŠKOLA  
FAKULTA PSYCHOLÓGIE

## **TERAPIA HROU V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ**

Diplomová práca

Študijný program:           Psychológia  
Študijný odbor:            7701 Psychológia  
Školiteľ:                    prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.

**Bratislava 2019**

**Viktor Križo**



PANEURÓPSKA VYSOKÁ ŠKOLA

Fakulta psychológie

## ZADANIE DIPLOMOVEJ PRÁCE

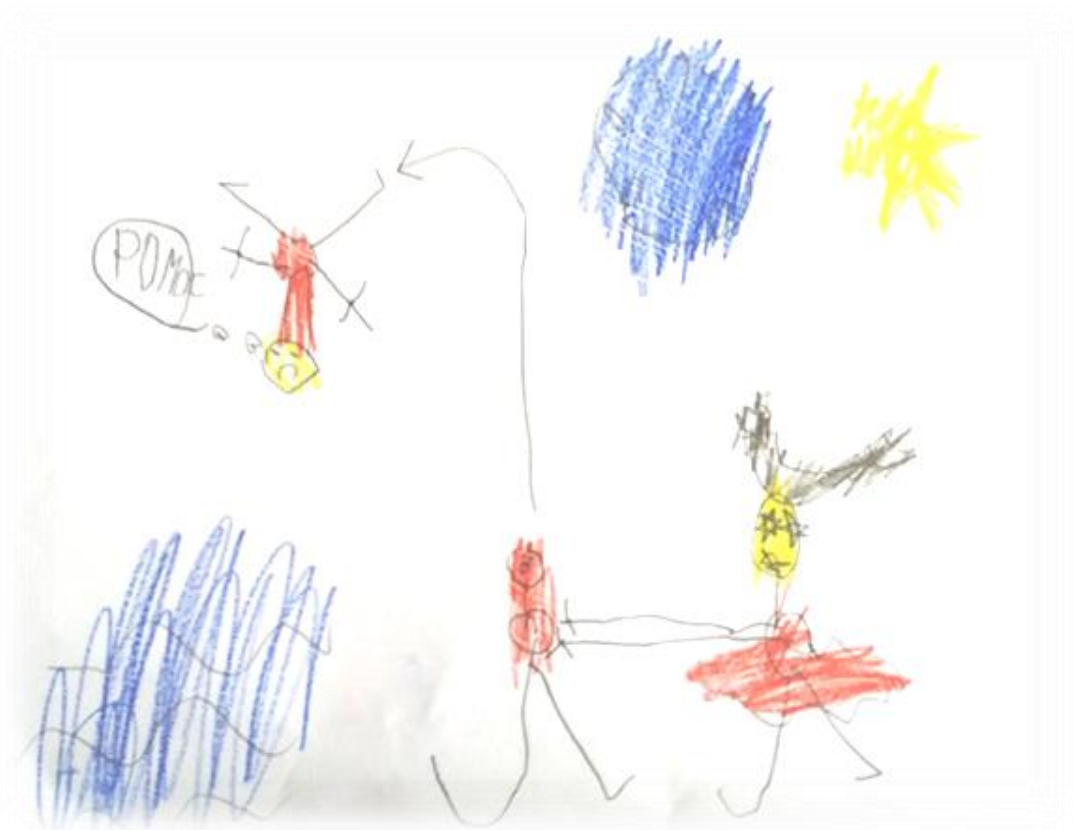
Meno a priezvisko študenta: **PaedDr. Mgr. Bc. Viktor Križo**  
Evidenčné číslo diplomovej práce: **FPS-139942-14750**  
Študijný odbor: **3.1.9. psychológia**  
Študijný program: **Psychológia**  
Forma a metóda štúdia: **denná prezenčná**  
Vedúci diplomovej práce: **prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.**  
Konzultant diplomovej práce: **prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.**  
Ústav/katedra: **Ústav školskej a pracovnej psychológie**  
Dátum zadania diplomovej práce: **01. 01. 2018**

Názov: **Terapia hrou v školskom prostredí**

Anotácia: Diplomová práca skúma možnosti uplatnenia nedirektívnej terapie hrou v práci školského psychológa v reálnych školských podmienkach. Ťažiskom je prípadová štúdia, v rámci ktorej sa podrobne popíše terapeutická cesta žiaka v riziku zasadená do komplexného systému podpory a psychologickéj starostlivosti v prostredí školy. Teoretické východiská diplomovej práce sú postavené na humanistickej psychológii (PCE Rogersa a Maslowa), pozitívnej psychológii (reziliencia, wellbeing) a inkluzívnej pedagogike. Využitím kvalitatívneho výskumu sa plánujú analyzovať riziká a zdroje single case study opierajúc sa o ďalšie zdroje školskej anamnézy, dokumentov a videonahrávok z terapeutických sedení. V rámci implikácií výsledkov pre školskú prax sa zdôrazní význam pomáhajúceho vzťahu a hry v nedirektívnej terapii, dôležitosť a úlohy odborného a podporného tímu, potreba komplexného prístupu pri sprevádzaní detí v riziku a poukáže sa na viaceré možnosti uplatnenia terapie hrou priamo v školskom prostredí.

prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.  
vedúci práce

prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.  
vedúca ústavu



### **Pod'akovanie**

*Na tomto mieste sa chcem poďakovať za cenné pripomienky a odbornú pomoc mojej školiteľke p. prof. PhDr. E. Gajdošovej, PhD. Rád by som zároveň poďakoval aj mojim učiteľom a priateľom psychológom, ktorých životná energia predchádzala môjmu štúdiu a inšpirovala ma k nemu: Zuzke Krnáčovej, Evke Kúdelovej, Katke Danekovej, Reni Daaj, Jarke Tihláríkovej, Lubke Klimovej, Vierke Hojnošovej, Zuzke Tatárovej, Marte Lazíkovej-Merešovej, Vladovi Hambálkovi, Ivanovi Valkovičovi a Zuzke Zimovej. Túto prácu venujem môjmu krstnému synovi Adriánovi Dolinayovi, aby na svojej životnej ceste nestratil slnko.*

## **ABSTRAKT**

KRIŽO, Viktor: Terapia hrou v školskom prostredí. Diplomová práca. Paneurópska vysoká škola. Fakulta psychológie. Školiteľ: prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD. Bratislava. 2019. 87 s.

Diplomová práca skúma postavenie terapie hrou v práci školského psychológa a v prípadovej štúdií popisuje terapeutickú cestu 7-ročného chlapca v riziku zasadenú do komplexného systému podpory v školskom prostredí. Teoretická orientácia práce vychádza z humanistickej, na človeka centrovanej, psychológie podľa Rogersa, Landretha, Rosenberga a Maslowa, z princípov inkluzívnej pedagogiky a konceptu reziliencie postavenej na pozitívnej psychológii. Práca kvalitatívne analyzuje riziká a zdroje jednej prípadovej štúdie vychádzajúc z triangulácie metód i množstva dostupných zdrojov školskej anamnézy, dokumentov i videonahrávok z 30 terapeutických sedení. Záverečná diskusia poskytuje implikácie pre prax, zdôrazňuje význam pomáhajúceho vzťahu a hry v nedirektívnej terapii, úlohu odborného tímu v škole, komplexného prístupu pri sprevádzaní detí v riziku a ich možnosti uplatnenia priamo v školskom prostredí.

**KEÚČOVÉ SLOVÁ:** Prípadová štúdia. Nedirektívna terapia hrou. Škola. Spolupráca.

## **ABSTRACT**

KRIŽO, Viktor: Play therapy in school environment. Master's thesis. Pan-European University. Faculty of Psychology. Supervisor: prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD. Bratislava. 2019. 87 pp.

This thesis examines the position of play therapy in work of a school psychologist. The case study describes the path of 7-year-old boy at risk, integrated into a comprehensive system of support in the school environment. Theoretical orientation of the thesis is based on humanistic, person-centered psychology by Rogers, Landreth, Rosenberg and Maslow, based on the principles of inclusive pedagogy and the concept of resilience based on positive psychology. The work qualitatively analyzes the risks and sources of a single case study based on the triangulation of methods and on the sources from school anamnesis, documents and videos from 30 therapeutic sessions. Final discussion provides implications for practice, highlights the importance of helping relationship, play in non-directive therapy, the role of an inclusive team at school, use of comprehensive approach while accompanying children at risk and their direct application in school environment.

**KEYWORDS:** Single case study. A non-directive play therapy. School. Collaboration.

# OBSAH

<b>ABSTRAKT .....</b>	<b>3</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>4</b>
<b>ZOZNAM TABULIEK, SCHÉM A GRAFOV .....</b>	<b>6</b>
<b>1 ÚVOD.....</b>	<b>7</b>
1.1 Terapia hrou .....	8
1.1.1 Nedirektívna terapia hrou.....	10
1.2 Dieťa v riziku .....	13
1.2.1 Rezilienčný potenciál školského prostredia .....	15
1.2.2 Spolupráca a odborný tím na škole .....	17
1.3 Vybrané výsledky výskumov nedirektívnej terapie hrou na školách .....	19
1.4 Cieľ výskumu a výskumné otázky .....	21
<b>2 METÓDY .....</b>	<b>24</b>
2.1 Výskumný plán a metódy skúmania .....	25
2.2 Prípadová štúdia.....	27
2.2.1 Anamnéza dieťaťa .....	30
2.2.2 Identifikácia dieťaťa.....	31
2.2.3 Školská intervencia .....	33
2.2.4 Priebeh terapie.....	35
<b>3 VÝSLEDKY .....</b>	<b>60</b>
3.1 Kvantitatívne merania .....	60
3.2 Kvalitatívne merania - interpretácia terapeutických stretnutí .....	64
<b>4 DISKUSIA .....</b>	<b>69</b>
4.1 Implikácie do školskej praxe .....	73
4.2 Limity výskumu a budúce zámery .....	77
<b>ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV .....</b>	<b>79</b>
<b>PRÍLOHY.....</b>	<b>89</b>

## ZOZNAM TABULIEK, SCHÉM A GRAFOV

Schéma 1: Koncept 3P kontra 3R prístupy (Vojtová, Červenka, 2011). .....	15
Schéma 2: Životná os prípadovej štúdie. ....	31
Schéma 3: Kľúčové zložky sprevádzania. ....	70
Schéma 4: Model sprevádzania smútiaceho dieťaťa v školskom prostredí (Križo, 2017). ....	75
Tabuľka 1: Vzťah v terapii hrou. ....	12
Tabuľka 2: Dizajn výskumu. ....	25
Tabuľka 3: Popis komplexnej podpory dieťaťa v riziku. ....	29
Tabuľka 4: Vstupné a výstupné meranie SDQ učiteľom, vychovávateľom a rodičom. ....	61
Tabuľka 5: Výsek výsledkov vstupného a výstupného merania sociometrie. ....	63
Graf 1: Introspektívne meranie dynamiky terapeutických stretnutí a správania dieťaťa. ....	62



# 1 ÚVOD

Deti v dnešnom svete sú výrazne zasiahnuté emočnými ťažkosťami, štatisticky stúpa kriminalita a radikalizmus, šikanovanie, suicídiá, rozvodovosť, množstvo rodín je sledovaných sociálnou kuratelou pričom je stále nedostatok trvalejších riešení v komplexnej pomoci deťom (RAN: Manifesto for Education, 2015; Gajdošová, 2016). Mladší i starší školský vek je nabitý vývinovými fyzickými, kognitívnymi a psychickými zmenami, ktoré sú rýchle a neraz na ne nedokážeme efektívne reagovať (Newman a Newman, 2003; Wentzel a Erdley, 1993, Wigfield, Lutz a Wagner, 2005, in Spier, E., 2010). Tieto rizikové faktory nie sú izolované, ale môžu výrazne ovplyvniť psychický, sociálny alebo kognitívny vývoj detí. Stále viac je znepokojujúce, ako to uviedla aj štúdia v chicagských školách (Sutherland, J. et al. 2010), že až 70 – 80 % detí v riziku sa nedostane pomoc a sú neúspešné ešte pred ukončením vzdelania (porov. aj OECD, 2010; MPSV, 2007 in Vojtová, V., 2012).

Škola ako jedna z najdôležitejších inštitúcií, ktorou prejde každé dieťa, je kľúčovým intervenčným prostredím s veľkým množstvom príležitostí na medziodborovú spoluprácu (Nelson, CL., 2010; Swank et al., 2017; Webb et al., 2011; Vojtová, V., 2012). Škola slúži ako ideálne prostredie, v ktorom sa môžu upravovať životné ťažkosti dieťaťa, a hoci sú prvé roky života dieťaťa kritické, predsalen školská podpora a pozitívna skúsenosť môže napomôcť stimulácii CNS smerom k lepšej adaptácii na riziká (Ansbacher a Ansbacher In Froeschle, J. – Riney, M., 2008; Seligman, 2015; Perry, 2006; Cochran et Cochran, 2017; Gajdošová, 2016). Závažnou bariérou je práve nedostatočná spolupráca a iniciatíva medzi jednotlivými zložkami systému, ktoré majú zabezpečovať zdravý vývoj dieťaťa (škola, rodina, poradenské zariadenia, lekári, sociálna kuratela, polícia a i.). Často sa pracuje neefektívne, jednosmerne bez komplexnejšieho zásahu do jadra problémov detí a rodín.

Predkladaná práca sa zameriava na komplexný systém podpory dieťaťa v riziku v školskom prostredí v nadväznosti na našej doterajšie výskumy (Križo, 2017, 2018) a to tak cez spoluprácu a sieťovanie, prevenciu, pozitívne posilňovanie, terapiu či intervenciu (Vojtová, V., 2012, Sutherland, J. et al., 2010; Gajdošová, 2016). Radi by sme preto poukázali na význam a potrebu zavádzania komplexnej terapeutickkej intervencie priamo do škôl a očakávame, že aj týmto spôsobom prispejeme k intenzívnej odbornej diskusii o potrebách inkluzívneho multiodborového prístupu v práci s deťmi na školách.

## 1.1 Terapia hrou

Existujú dva hlavné prístupy k terapii hrou, do ktorých sa dá zaradiť väčšina smerov. Ide buď o **direktívny prístup**, pri ktorom terapeut preberá zodpovednosť za usmerňovanie a interpretáciu herných interakcií alebo **nedirektívne prístupy**, kde terapeut ponecháva zodpovednosť a smer terapeutického procesu dieťaťu (Rasmussen, Cunningham, 1995). Viaceré terapeutické školy majú aj svoju aplikáciu do priestoru práce s deťmi využitím hrových techník. Rozlišujeme (Valenta et al., 2017):

**Psychoanalytická terapia hrou** – Psychoanalytická herná terapia je prístup, kde sa hra používa na nadviazanie kontaktu s klientom, ako prostriedok pre pozorovanie a niekedy aj ako niečo, čo podporuje interpretačnú komunikáciu. Psychoanalytická terapia vníma terapeuta v úlohe účastníka a pozorovateľa. Terapeut umožňuje dieťaťu hrať sa a sám sa môže niekedy hry s dieťaťom zúčastniť, ale má tiež za cieľ premostiť hru na verbálnu interakciu medzi nimi v prípade potreby.

**Naratívna terapia hrou** – Tento prístup bol vytvorený na základe práce s deťmi Davida Epstona a Michaela Whiteho. Základným princípom je, že životy ľudí sú tvorené príbehmi, ktoré si sami hovoria a ktoré poskytujú referenčný rámec, prostredníctvom ktorého interpretujú svoj život. Cieľom terapie je oddeliť človeka od problému a externalizovať ho tak, aby sa stal niečím, nad čím môže jednotlivec získať kontrolu, namiesto toho, aby mu podliehal.

**Štruktúrovaná terapia hrou** – Tento prístup vytvorila Oaklander, ktorá pracovala v rámci prístupu Gestalt. V tomto prístupe terapeuti používajú rôzne techniky, ktoré priamo alebo nepriamo vedú deti do oblastí hry, ktoré umožnia deťom a terapeutom pracovať v konkrétnych oblastiach skúseností detí.

**Jungiánska terapia hrou** – Iný prístup k terapii, ktorý vyvinul Carl Jung v roku 1912, vníma terapeuta ako aktívne pôsobiaceho facilitátora vo vzťahu k dieťaťu, ale nie ako vodcu. Jung veril že psychika dieťaťa vie, kam potrebuje ísť, a preto je rola terapeuta práve to, aby tento proces nasledoval, než aby ho nasmeroval.

Ďalším a pre nás kľúčovým faktorom členenia terapie hrou je jej **direktívne** verzus **nedirektívne zameranie**. Zameranie a prístup terapeuta k dieťaťu, miera interpretovania a zasahovania do prežívania dieťaťa určuje práve miera direktivity terapeuta. Kým psychodynamicky orientovaní terapeuti prinášajú do terapie viac aktivizácie zo strany terapeuta, jeho interpretáciu, prinášajú rozličné techniky, metódy k uvoľneniu intervencie, nedirektívni na dieťa zameraní terapeuti preferujú zdroje a potenciál dieťaťa, vieru v jeho

vlastnú schopnosť prinášať a riadiť proces v smere vlastného rastu. Úloha terapeuta je najmä facilitačná a vzťahová. Samozrejme, v tejto oblasti prebieha diskusia, ktorý prístup je lepší, čo nie je úplne správna otázka. Pravdepodobne neexistuje len jeden správny spôsob, ako postupovať v terapeutickej práci s deťmi. Je viacero prístupov s rôznym stupňom direktivity a každá môže fungovať v istom kontexte. Napríklad, terapeut sa môže rozhodnúť, že bude pomerne direktívny s metódami použitými počas terapie, a bude menej direktívny pokiaľ ide o interpretáciu materiálu, ktorý vzniká počas stretnutí, a potom môže byť opäť viac direktívny v otázkach bezpečnosti a v zachovaní najlepších záujmov dieťaťa (Rasmussen, Cunningham, 1995). V niektorých prípadoch bolo poukázané na to, že keď terapeut ponechá celú zodpovednosť za zmenu na dieťa, môže to pridať dieťaťu dodatočné zaťaženie, ktoré by mohlo podporiť zotrvanie dieťaťa v traumatickom procese (AIPC, 2010). Nedirektívni terapeuti sú napriek tomu presvedčení, že viera v dieťa a jeho potenciál musia byť na prvom mieste (Landreth, 2012).

Forma, akou sa terapia hrou môže uskotočňovať je štandardne **individuálna** alebo **skupinová**. Kým individuálna je najčastejšie preferovaná a obzvlášť v ťažkých prípadoch nevyhnutná, predsa len v niektorých prípadoch môže byť skupinová forma buď prirodzeným vyústením individuálnej terapie alebo silným preventívnym, sociálnym a intervenčným zdrojom pre deti v riziku. Ak hovoríme o skupinovej forme, zväčša ide o veľmi malú skupinu napríklad dvoch súrodencov alebo presne vymedzenú malú skupinu detí s dobre premysleným zložením. Terapeutická skúsenosť v skupinovej dynamike počíta so základnými faktormi, ktoré popisujú Yalom a Leszcz (2016): dodávanie nádeje, univerzalita, poskytovanie informácií, altruizmus, korektívna rekapitulácia primárnej rodiny, rozvoj socializačných techník, napodobňujúce správanie, interpersonálne učenie, skupinová súdržnosť, katarzia a existenciálne faktory. Veľkým pozitívom skupinovej terapie oproti individuálnej nie je len jej časová úspora, ale predovšetkým využívanie skupinových dynamizátorov, ktoré samovoľne pôsobia a ich potenciál je možné využiť k terapeutickým cieľom. (Müller a kol., 2014) Pri tomto type terapie musí byť silná viera terapeuta v schopnosti klientov, že kdesi v hĺbke vedia, čo potrebujú a že sa procesy udejú tak ako sa udiat majú. Rola terapeuta je ešte viac facilitatívna, hoci prirodzene obzvlášť u detí vzniká otázka zadávania hraníc. Liebmann (2010) uvádza ako výhody skupinovej terapie:

- Skupinová práca poskytuje vhodné zázemie pre sociálne interakcie, či nácvik,
- Ľudia s podobnými ťažkosťami si môžu poskytovať aj vzájomnú podporu,

- členovia skupiny získavajú cenné príležitosti aj so spätnej väzby a reflexie od ostatných, majú možnosť si vyskúšať nové role, vidia, ako ostatní reagujú,
- skupina môže byť katalizátorom vývoja skrytých zdrojov a schopností,

Na druhej strane ako nevýhody sa uvádza aj to, že je ťažšie zachovanie dôvernosti, organizovanie činnosti je náročnejšie, členom skupiny sa nedostáva toľko pozornosti ako pri individuálnej terapii, hoci je to na druhej strane bližšie k reálnym podmienkam dynamiky života, v skupine je možné si viac ubližovať a terapeut má náročnejšiu úlohu pri zabezpečení hraníc, ľahšie je možné sa v skupine schovať, keď dieťa niečo trápi (Liebmann, 2010). Dôležitým princípom, ktorý uvádza v prospech skupinovej terapie Landreth (2012) je, že vytvára prirodzené prostredie interakcií medzi deťmi, ktoré majú možnosť nielen lepšie spoznávať druhých, ale aj seba cez druhých. Interpersonálne vzťahy predpokladajú aj budovanie väčšej zodpovednosti a dávajú príležitosť bezprostredne prenášať tieto interakcie aj do svojho každodenného života mimo terapeutickú skupinu, napr. do triedy v škole. Čo je však veľmi dôležité, na prvom mieste nie je skupinová súdržnosť, ale potreba a podpora každého jednotlivo ako neopakovateľnej ľudskej bytosti. Taktiež skupinová terapia nemá stanovený cieľ, ako je to v iných typoch skupinových terapií. Cieľ je totiž samotné dieťa, nie niečo konkrétne (Axline, 2017). Sledovaním ostatných detí získa dieťa odvahu pokúsiť sa o veci, ktoré chce robiť a tak sa viac stáva samým sebou, sebaaktualizuje sa. Obzvlášť deti, ktoré majú silne narušené sociálne kanály môžu cez malú skupinovú terapiu získať nové sociálne väzby a spojenia (Perryman et al., 2015).

### **1.1.1 Nedirektívna terapia hrou**

Nedirektívny prístup terapie hrou je postavený na základoch humanistickej nedirektívnej, na človeka zameranej, psychoterapie, ktorá vďaka práci Carla Rogersa prenikla aj do práce s deťmi a to cez osobnosť Virginie Axline a Garyho Landretha (Wilson, Ryan, 2010). Axline (2017) na konkrétnom príklade terapeutickej práce so 6-ročným chlapcom popísala vývin terapeutického vzťahu a ilustrovala spôsob, ktorým môže jednotlivec prostredníctvom hry dosiahnuť riešenie a zvládnutie vnútorných konfliktov. Postavila základ práce na ôsmich princípov praxe pre nedirektívnu terapiu hrou a uvádza

množstvo praktických príkladov ako riešiť bežné problémy v terapii. Charakteristiky nedirektívnej terapie hrou môžeme zhrnúť podľa nej nasledovne:

- Starostlivá príprava a plánovanie zamerané na podporu dôvery v liečbu.
- Rozvíjanie intenzívneho, dôveryhodného a akceptujúceho vzťahu.
- Umožňovanie voľby zamerania aktivít dieťaťom, a nie ich výber terapeutom.
- Empatia a odraz pocitov a myšlienok terapeutom neohrozujúcim spôsobom.
- Použitie vlastných myšlienok a pocitov, aby odrážali späť primerané odpovede na vyjadrenie správania a pocitov klienta.
- Vytvorenie vývojovo a emocionálne citlivých terapeutických hraníc správania sa.

Táto terapia predstavuje jednu zo základných Rogersových aplikácii postavenú na liečivých odkazoch voči dieťaťu: *Som tu, vidím Ťa, počúvam Ťa, rozumiem Ti a zaujímam sa o Teba*. (Landreth, 2012; Bratton et al., 2008) Terapeutické intervencie postavené na hre využívajú jej prirodzený potenciál a previazanosť s detským vývinom vo veku od 2 do 10 rokov (Valenta a kol., 2017). Deti majú takto osobitnú možnosť vyjadriť bez slov a cez prirodzený potenciál hry svoje prežívanie na rozdiel od intervencií, ktoré sú postavené na verbálnych technikách (Shen, 2016). Výsledky štúdie Johnsona et al. (1997) ukazujú, že terapia uľahčuje vyjadrenie pocitov a verbálnu kontrolu činností, zvyšuje zručnosti pri riešení problémov v reálnom živote, čo im umožňuje lepšie sa vyrovnáť s ich svetom mimo herne. Pri tomto type na dieťa zameranej terapii terapeut nedáva dieťaťu rady či interpretácie, ale poskytuje mu dôveru v jeho skúsenosti, v schopnosť rozhodovať sa a riadiť samého seba (Cochran et Cochran, 2017). Zásadné princípy zhrnul Landreth (2012, Axline, 2017) nasledovne:

1. Terapeut (facilitátor, učiteľ) sa o dieťa úprimne zaujíma a rozvíja s ním láskyplný a starostlivý vzťah.
2. Terapeut prežíva nehodnotiace prijatie dieťaťa a neželá si, aby bolo v niečom iné.
3. Terapeut vytvára vo vzťahu pocit bezpečia a tolerancie tak, aby dieťa cítilo absolútnu voľnosť pri sebaobjavovaní a v svojom vyjadrovaní.
4. Terapeut vždy reaguje citlivo na detské pocity a jemne reflektuje tieto pocity spôsobom, ktorý podporuje u dieťaťa lepšie pochopenie seba samého.
5. Terapeut je hlboko presvedčený o schopnosti dieťaťa konať zodpovedne, rešpektuje schopnosť dieťaťa riešiť vlastné problémy a dáva dieťaťu priestor, aby tak robilo.

6. Terapeut dôveruje vnútornému smerovaniu dieťaťa. Umožňuje dieťaťu, aby riadilo všetky oblasti vzťahu a odmieta akékoľvek svoje pohnútky usmerňovať detskú hru alebo konverzáciu.
7. Terapeut sa spolieha na prirodzené napredovanie terapeutického procesu a nesnaží sa tento proces urýchľovať.
8. Terapeut stanovuje len také terapeutické hranice, ktoré dieťaťu pomáhajú akceptovať osobnú zodpovednosť a primeranú zodpovednosť vo vzťahu.

Landreth (2012) tieto pôvodné zásady od Axline dopĺňa aj ďalšími princípmi, ako napr. že nie sme vševedúci, ani sa o to nesnažíme, akceptujeme dieťa v sebe a cez to získame úctu k dieťaťu v hri, sme ochotní sa učiť od detí a veríme v ich skúsenosť. Chyby robíme aj my a preto sme tolerantní voči ľudskosti detí, zriekame sa autoritárstva a pracujeme na tom, aby sme dieťa ochránili pred nami samými. Uvedomujeme si, že nemôžeme odstrániť detské bolesti a strachy, ale skôr zmierňujeme ich vynáranie. Vzťah podľa terapie hrou (tamže, 2012) sa zameriava skôr na:

Tabuľka 1: Vzťah v terapii hrou.

dieťa	než na	problém
súčasnosť	než na	minulosť
pocity	než na	myšlienky alebo konanie
pochopenie	než na	objasňovanie
prijatie	než na	opravovanie
vedenie dieťaťa	než na	inštrukcie terapeuta
múdrosť dieťaťa	než na	vedomosť terapeuta

Dôležitou a neoddeliteľnou súčasťou nedirektívnej terapie hrou sú aj **hranice**. Ide o jasné a konkrétne stanovené požiadavky adresované dieťaťu s adresnou a prítomnou platnosťou, kde terapeut ako facilitátor reflektuje pocity, potreby a konanie dieťaťa v interakciách s ich následkami a vracia späť zodpovednosť dieťaťu za jeho konanie. Aby bolo zadávanie hraníc skutočne užitočné, ba dokonca terapeutické, platia nasledujúce zásady (tamže, 2012):

- A. Hranice pomáhajú zabezpečiť fyzickú a emocionálnu bezpečnosť detí.
- B. Hranice ochraňujú telesnú pohodu terapeuta (učiteľa, žiakov) a pomáhajú mu akceptovať dieťa.
- C. Hranice facilitujú rozvoj schopnosti rozhodovať sa, sebakontroly a sebazodpovednosti.
- D. Hranice prepájajú stretnutie s realitou a zdôrazňujú uvedomenie si tu a teraz.
- E. Hranice podporujú istotu, stabilitu a nemennosť v danom prostredí.
- F. Hranice zachovávajú profesionálny, etický a spoločensky akceptovateľný vzťah.
- G. Hranice ochraňujú materiálne veci v herni (triede) i samotnú miestnosť.

Mimoriadne dôležitý aspekt tohto typu terapie je neurobiologický vplyv detskej hry na terapiu. Významné práce v tejto oblasti možno pripisovať Perrymu (2006). Na Slovensku sa tejto problematike venovala vo svojej práci Vindišová (2016). Tá v kontexte Perryho a ďalších autorov (Meaney; Frost; van der Kolk; Siegel in tamže, 2016) poukazuje na neurobiologické aspekty ako je veľká plasticita mozgu, traumatické zmeny v aktivite hypotalamo-hypofýzovo-adrenálnej osi, ktorá sa ako súčasť limbického systému podieľa na regulovaní odpovede na stresovú či traumatickú udalosť. Vplyvom dlhodobej stresovej stimulácie a zvyšovaním podielu kortizolu v krvi dochádza k abreakcii v podobe znížení svalového tonusu, regulácii afektov, dysfórii, anxiety, ale aj disociačnym reakciám. Naopak, terapia hrou môže vytvárať chýbajúce bezpečné interakcie, skúsenosti na úrovni neuronálnych spojov, dôsledkom čoho sa rozvíja regulácia pocitov a to zdola nahor od stimulácie vývojovo starších somatosenzorických okruhov smerom k vývojovo mladším štruktúram cez verbalizáciu, reflexiu a integráciu bezpečných vzťahových vzorcov (Gaskill a Perry, in Vindišová, 2016). Tieto aspekty terapie hrou majú stále významnejšie miesto v hlbšom porozumení práce s deťmi práve skrze expresívnu prácu.

## 1.2 Dieťa v riziku

Ak uvažujeme o dieťati v riziku [*children at risk*] alebo o tzv. „problémovom“ dieťati, vychádzame zo širšieho chápania bariér a problémov, ktoré bránia rozvoju a rastu dieťaťa v jeho sebaaktualizácii (Maslow, 2014; Rogers, 2015; Landreth, 2012; Škoviera, 2012; Vojtová, 2012; Labáth, 2001). Vieme, že ťažkostí a riziká u detí pramenia z rodiny, z osobnosti a temperamentu dieťaťa, z jeho genetických predpokladov, zo situácie a vonkajších podmienok a ich vzájomnej kombinácii, čo v sebe zahŕňa široký

biopsychosociálny model. V súčasnosti, keď na detí vplýva veľké množstvo rizík, sa ich potreby nedostatočne naplňajú, a možno povedať, že v riziku sú všetky deti (Vojtová, 2012; Lang, Berberichová, 1998; Matějček, 2008; Maslow, 2014). Na druhej strane každé dieťa má vlastnú rezilienciu nielen zodpovednosť za napĺňanie svojich potrieb (Rosenberg, 2012). Môžeme teda predpokladať, že každé dieťa je v možnom riziku, každé má svoje bariéry a úlohou školy je potom nielen identifikovať ale aj intervenovať a akceptovať odlišnosť potrieb (Vojtová, 2012) a poskytovať komplexnú podporu.

Riziko či kríza, ako to popisuje Erikson (2002) je zároveň zdrojom zrenia, posunu dopredu, ale aj regresu, ak dieťa nezvládneenosť krízy. Erikson uvádza, že krízy v štádiách vývinu prichádzajú ako súčasť života. Ide o prirodzené krízy, ktoré preverujú protektívnu schopnosť organizmu. Chápanie rizík však predpokladá aj nepredvídateľné krízy, ktoré sa nevzťahujú len k vývinu. Súčasní autori preto vyzdvihujú potrebu preukázateľnej identifikácii rizikových faktorov a efektivity preventívnych stratégií (Hort a kol., 2008; Vojtová, 2012; Komárik a kol., 2010), kde je nevyhnutná úzka spolupráca odborníkov všetkých oblastí, ktoré majú vplyv na dieťa, rodinu a inštitúcie okolo nich (Butscher et al., 2010; Škoviera, 2007). Zmena školy, šikanovanie, skupinová dynamika triedy, ťažkosti s učením i atmosféra vo vnútri školy sú tiež významným rizikovým resp. protektívnym faktorom (Werner, 1996 in Šolcová, 2009). Skoré problémy v správaní u detí majú vysokú spojitosť aj so skúsenosťou neúspešnosti v učení (Nelson et al., 2007; Sobotková a kol., 2014; Fico, 2013).

Maslow (2014) a Rosenberg (2012) vo svojich konceptoch poukazujú aj na identifikáciu potrieb dieťaťa a stavu ich uspokojenia, čo znamená, že každé dieťa má svoj systém uspokojovania potrieb (naučený, získaný vzťahovou väzbou, temperamentom a pod.) a škola v intervencii s dieťaťom hľadá spôsob nenásilnej komunikácie, kde na jednej strane identifikuje individuálne potreby a pocity dieťaťa v danej kríze, situácii, a na strane druhej pomáha dieťaťu k uvedomeniu a aktivácii vlastnej reziliencie (Komárik a kol., 2010), čo je silne podporované aj konceptom pozitívnej psychológie (Seligman, 2015). Povzbudzujúce v takomto komplexnom systéme je aj to, že aj láskavé utrpenie (Rosenberg, 2019) môže s odstupom času pozitívne prispieť k zlepšeniu života (Stroebe et al.; Mareš; Senský in Šolcová, 2009; Seligman, 2015). Bandura (1998), Rogers (2015) i Seligman (2015) zdôrazňujú v protíváhe k Freudovi, že udalosti v detstve nemajú definitívny vplyv na človeka, hoci ich to môže silne ovplyvňovať (Bowlby, 2013). Rozličné faktory môžu pôsobiť odlišne v závislosti na intenzite či miere príslušného



faktora. Pohľad na dieťa len cez jeho riziká je len málo pozitívny a inkluzívny. Podpora protektívnych faktorov (Labáth, 2001; Kauffman, 2006; Vojtová, 2012; Pressová, 2014; Horňáková, 2014) je cesta k implementácii liečebného potenciálu psychológie do každodenného života školy.

### 1.2.1 Rezilienčný potenciál školského prostredia

Vojtová a Červenka (2011) opakovane upozorňujú, že prvým dôležitým prvkom komplexného inkluzívneho systému na školách je podpora, posilňovanie a sprevádzanie (model 3P, schéma 1) detí v riziku v školskom prostredí. Tento model 3P integrálne nadväzuje na koncept vyšších B-potrieb Maslowa (2014), sebaaktualizáciu Rogersa (2015) a nenásilnú komunikáciu Rosenberga (2012) a tvorí tiež základ konceptu pozitívnej psychológie zameranej na posilňovanie, *wellbeing* a rezilienciu (Seligman, 2015). Teoretický koncept 3P je hlboko zakorenený v humanistickej psychológii, ktorá za rizikovým správaním, odlišnosťou hľadá individuálne potreby dieťaťa a nie len inštitucionálne či spoločenské potreby (Vojtová, 2012; Červenka, 2014; Horňáková, 2014).

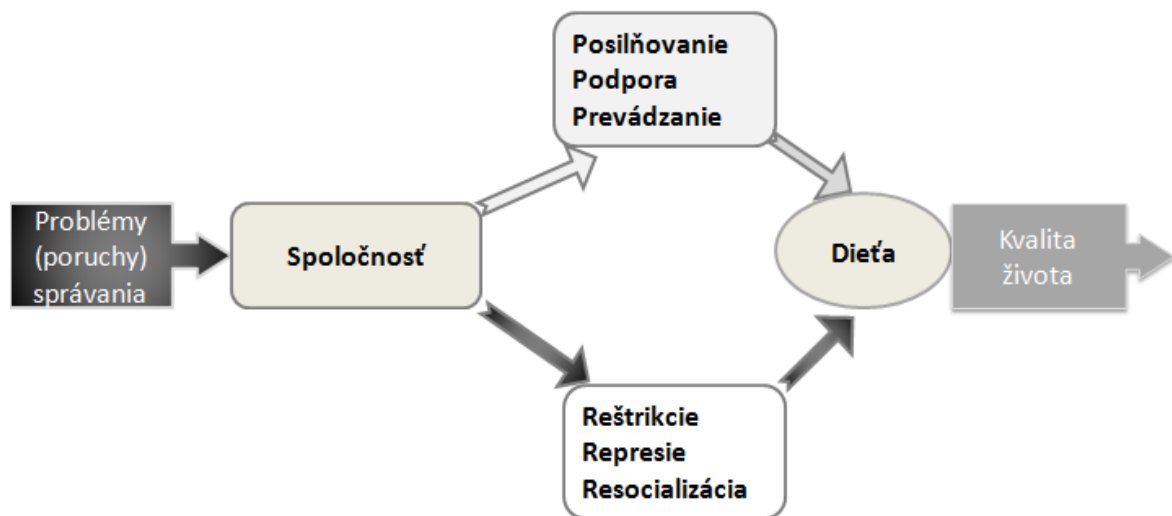


Schéma 1: Koncept 3P kontra 3R prístupy (Vojtová, Červenka, 2011).

Ak pristupujeme k intervencii dieťaťa pozitívne, nachádzame jeho zdroje a skrze sprevádzajúci vzťah napomáhame rozvoju potenciálu dieťaťa smerom k aktívnej sebaaktualizácii (Rogers, 2015; Seligman, 2015). Dieťa nie je viac len pasívny prijímateľ intervencií. Pozitívna psychológia nás tak smeruje k humanistickej škole. Maslow (2014) rozlišuje B a D potreby, pričom zdôrazňuje, aby sme v školách poskytovali deťom nielen

základné potreby bezpečia, istoty a lásky, ale aj vyššie potreby sebaaktualizácie, sebatranscendencie a rozvoja smerom k vrcholovým zážitkom. Downey (2009) tieto princípy pozitívnej psychológie nazýva školskou rezilienciou, ktorá vyjadruje práve dynamickú schopnosť dieťaťa čerpať z vlastných zdrojov a zdrojov v prostredí pri pozastavení zlej cesty a podpore školského úspechu. Doplnené o Bandurovu teóriu *self-efficacy* (1997) môžeme povedať, že vnímaná sebaúčinnosť detí udáva ďalšie smerovania kariéry dieťaťa v istom zmysle viac než ich aktuálne výkony a je prediktorom motivácie a spôsobu, akým žiaci pristupujú k učeniu (Zimmerman, 2000). Koncept sebaúčinnosti a reziliencie podporené prácou Maslowa (2014) a Rosenberga (2012) nás vedie k tomu, aby sa dieťa nestávalo závislé na externom ale naopak na objavenom internom zdroji podpory sebaúčinnosti a reziliencie. Podpora a reflexia zvonka by mala napomáhať odhadovaniu pocitov a potrieb a overovaniu, čo dieťa prežíva (Rosenberg, 2012; Axline, 2017; Landreth, 2012). Školská podpora a inkluzívny komplexný prístup bude vyžadovať ciele zameranie sa na rozvoj sebaúčinnosti a reziliencie u detí tak, aby učitelia a školskí pracovníci nepreberali zodpovednosť za dieťa a neobrali ho o jeho vlastnú schopnosť zvládnuť to. Tým sa dostaneme od D-potrieb k B-potrebám, od D-lásky k B-láske, od saturácie potrieb k rozvoju samostatnej sebaaktualizovanej osobnosti (Maslow, 2014). Z pohľadu vývinu dieťaťa a jeho postupného prechádzanie od D-roviny k B-rovine to vyžaduje proces naplnenia istoty a bezpečia, ktoré sa mu v škole poskytujú (porov. aj Vágnerová, 2005). Dieťa niekedy v snahe zachovať „osmózu“ a stabilitu vnútorného prežívania a bezpečia v škole, ale aj z obavy zo zlyhania, nadmerne aktivuje nervovú činnosť a môže byť veľmi preťažené a prestimulované. Aj preto je dôležité v intervencii a práci s deťmi mať veľmi citlivý prístup od učiteľov, ale aj podporu triedy (Perry, 2006). Nedostatočná odpoveď školy na riziká u detí v kontexte inkluzívnej dynamiky celej triedy môže následky riziká ešte zhoršiť, ba prerásť do rizikového správania (Reid, 2002; Vojtová, 2010). Naopak, podpora a sprevádzanie dieťaťa učiteľom a triedou, podporným vzťahom a reflexiou môže viesť k zníženiu psychických ťažkostí (Rogers, 2015; Lane et al., 2014; Downey, 2008; Križo, 2017; Vojtová, 2010).

Cesta k slobode a zodpovednosti si však v prípade veľkých rizík vyžaduje poskytnúť deťom aj terapeutické prostredie ako uvádza Redl (in Horňáková, 2014), keď poukazuje na vytvorenie školského prostredia bez „jedu“. Zdôrazňuje nutnosť uspokojenia bazálnych potrieb, prispôsobenie sa vývinovému obdobiu dieťaťa, rizikám, ktoré si nesie. Vyžaduje pružnosť v prispôbení okolností tak, aby rizikové správanie stratilo opodstatnenie. Je

potrebné posilňovať pomáhajúce opatrenia – systémovosť a tímovosť. Dôležitým aspektom je rešpektovanie prostredia a poskytovanie pomoci v každodenných situáciách. Komplexnosť v takomto zmysle vychádza z toho, že:

- vyučovanie je zamerané na podporu vývinu,
- zdôrazňuje sa aktivita a ľudskosť – činnosti prebiehajú v priateľskej atmosfére, využíva sa odľahčenie, tímová práca, reflexia, spoločná tvorba plánov a ich hodnotenie,
- integratívne podporovanie vývinu – využívanie individuálneho plánu, zapájanie odborných pedagogických služieb, vytváranie konceptov spoločného vzdelávania pre deti so špeciálnymi potrebami,
- ďalšie vzdelávanie a poradenstvo, spolupracovníci majú možnosť využívať poradenské služby odborných pracovísk,
- tímová práca, supervízia – dostáva sa tu cielenej pomoc pri zvyšovaní profesijných kompetencií učiteľov, poradenstvo a výcviky (tamže, 2014).

V takomto modeli ide potom o postupné integrovanie terapeutických ponúk do vzdelávacieho procesu ako to rozpracoval vo svojej práci aj Rogers a Freiberg (1998). K tomu, aby sme mohli účinne rozvinúť nielen identifikáciu, ale aj intervenciu je potrebné implementovať do školského prostredia dlhodobé intervenčné programy a postupy (Gajdošová, 2016), ktoré by implementovali na človeka (a jeho potreby) zameraný prístup v smere rezilienčnej a inkluzívnej podpory konceptu 3P. Významné americké spoločnosti (APA, ACA, ASCA) upozornili, že deti môžu byť v školách nielen identifikované, posúdené, ale že im majú byť práve v školách aj poskytované služby duševného zdravia na podporu potrieb detí tak v prevencii ako aj v intervencii (Blanco, Ray, 2011). Terapeutické a preventívne intervencie by mali postupne preniknúť do školských lavíc, do vyučovania, do komunikácie učiteľov a žiakov cez školských psychológov a ďalších odborníkov tak, aby podpornou starostlivosťou o rodinu a celú komunitu bolo nakoniec preniknuté celé školské inkluzívne prostredie (Hornáková, 2014).

### **1.2.2 Spolupráca a odborný tím na škole**

Základom úspešnej podpory detí je vytvorená silná vzťahová rezilienčná sieť (Presová, 2014) prostredníctvom skúseností s prostredím, ovplyvňovaná posilnením z prostredia od významných druhých (Matějček, 2008). Ideálnym prípadom je, ak takéto prostredie

primárne tvorí rodina. Tá však dnes prechádza veľkou krízou a v globálnom svete potrebuje silnú podporu školy. Prototypom takejto silnej siete v školskom prostredí je efektívne fungujúci odborný tím (školský psychológ, liečebný, špeciálny alebo sociálny pedagóg) v úzkej spolupráci s rodičmi a učiteľmi a ďalšími subjektmi mimo školy tvoriac tak inkluzívny tím okolo dieťaťa. Školy potrebujú výraznejšie pociťovať systematickú spoluprácu, podporu a pomoc (vzdelávanie, zručnosti, kontakty a sieťovanie) pre poskytovanie kvalitnejšej podpory deťom práve v školskom prostredí. Pol (2009) zdôrazňuje, že chýba manažment škôl smerom k tímovej práci v našich školách. Funguje sa často v izolovanom modeli práce triedneho učiteľa, ktorý si v svojej triede manažuje celý proces sám. Zmena smerom ku komplexnému systému spolupráce tímu na podpore dieťaťa a jeho potrieb vyžaduje preto aj zmenu kultúry školy smerom k inklúzii (Tett, 2005). Ako príklad možnej spolupráce a tímového ducha odborného a medzirezortného (multisciplinárneho) tímu uvedieme niektoré modely a princípy, ktoré v zahraničí aktívne už dlhé roky fungujú.

Na dôležitosť spolupráce riaditeľa školy a jeho odborného tímu, sociálnej kurately a rodiča s dieťaťom, príp. lekára poukazuje štúdia Tétreault et al. (2013), ktorá upozorňuje okrem iného na medzirezortnú spoluprácu. Škola a kuratela vzájomne zdieľajú potrebné informácie o dieťati s prepojením na rodičov. Ak je to potrebné, dieťaťu sa poskytne individuálny program, ktorého súčasťou môže byť aj širší medzirezortný plán služieb. Austrálsky model SWIMMS (Knight, 2007) dopĺňa, že takáto spolupráca môže neraz vyžadovať aj aktívny kontakt sociálneho pracovníka so školou každý týždeň, takže sociálna kuratela má veľmi blízky kontakt so školským prostredím. Buduje sa tak most spolupráce medzi jednotlivými aktérmi školy a vonkajšími inštitúciami tak, aby vzájomne komunikovali, zdieľali, vyhodnocovali a riešili problémy, ktoré okolo detí v riziku vyvstanú. Škola by mala byť v tomto systéme akási kotva obzvlášť pre deti, ktorým chýbajú korene (Altshuler, 2003). A aj keď panuje istá nedôvera v medzirezortnej spolupráci, je tu túžba učiteľov a kurátorov po vzájomnej spolupráci a stretávaní sa, aby bolo možné dieťaťu a rodine komplexne pomôcť. Škótsky model integrovaných služieb pre deti *Integrated Community School* zameraný na podporu inklúzie v školách považuje za kľúč práve integrované poskytovanie služieb – učitelia, sociálni pracovníci, zdravotníci, metodici, polícia a ďalší, ktorí pracujú spoločne ako jeden tím (Tett, 2005). V tomto projekte sa zameriavajú aj na mimoškolské aktivity, školský klub detí, prázdninové aktivity a podporné aktivity pre rodičov, akési prelínanie medzi súkromným a verejným

priestorom života detí. Celý systém vedie kľúčový lokálny koordinátor na úrovni miestnej samosprávy, ktorý komunikuje so všetkými zainteresovanými. Spolupráca prináša zo začiatku aj isté riziká a obmedzenia: rozličná náplň práce subjektov, odlišné chápanie pedagogickej práce, nerealistické očakávania, spochybňovanie kompetencií, strach a obava zo straty monopolu na služby. Nápomocné môžu byť preto vstupné výcviky, aby sa jednotliví aktéri spoznali a porozumeli, čo je skutočne spolupráca.

Ako sme už uviedli, širším členom odborného tímu okolo rodiny by mal byť aj obvodný lekár či psychiater, ktorý dieťa sledujú dlhodobo a môžu zachytiť dieťa už vo fáze včasnej intervencie. Sheridan et al. (2009) v modeli *Conjoint behavioral consultation* (CBC) chápe obvodného lekára ako partnera zdravia dieťaťa aj vo výchovno-vzdelávacích službách. Takýto komplexný medzirezortný prístup poskytuje možnosť sledovať a organizovať prípad so všetkými rizikami a zdrojmi a vziať do úvahy pri výučbe aj veľkú paletu špeciálnych potrieb detí: agresívne správanie, postihnutie, epilepsie, alergie, atď. Školský psychológ ako akýsi manažér prípadu aktívne komunikuje s lekárom a zároveň sa pravidelne stretáva aj s učiteľmi a rodičmi. Isis et al. (1997) dopĺňa túto mozaiku aj o nového odborníka – školského expresívneho terapeuta, ktorý implementuje do vyučovania aj terapeutické princípy, poskytuje expresívne preventívne a intervenčné programy na školách. A tam, kde sa skvalitnila spolupráca zložiek systému podpory študentov: arteterapeuti, triedni učitelia, školskí poradcovia, psychológovia a vedenie školy s rozšírením až ku katedre vysokej školy, tam nastala vyššia efektívnosť a účinnosť poskytovaných služieb. Ku komplexným programom nakoniec nesmú chýbať ani pravidelné rodičovské stretnutia, prípadové konferencie, odborné konzília a supervízie.

### **1.3 Vybrané výsledky výskumov nedirektívnej terapie hrou na školách**

Najznámejšia metanalýza štúdií k problematike terapie hrou je Ray a Bratton, 2010 (in Lazíková, 2018), ktorá preukázala efekt terapie hrou pri sociálnej maladjustácii, utiahnutom správaní, poruchách správania alebo agresivite, maladaptívnom školskom správaní, úzkosti a strachu, autizme a schizofrénii, multikulturalizme, sebapoňatí, inteligencii, čítaní alebo poruchách učenia, rečových a jazykových problémoch, sexuálnom zneužívaní a domácom násilí, depresii, postraumatickom strese, ADHD, pri rozvodoch, zneužívaní drog alebo alkoholu a i. Väčšina týchto štúdií bolo realizovaných v školskom prostredí s rôznou mierou efektu. Najvýznamnejšie sa ukázali práve problémy

so správaním. Cochran et Cochran (2017) vo svojej štúdií s veľmi rizikovými deťmi poukazujú na pozitívne výsledky nedirektívnej terapie hrou v školskom prostredí, kde sú rizikové deti „ľahko“ dostupné (Blanco et al., 2012; Baggerly, Parker, 2005). Na školách v USA poskytujú podporu deťom cez expresívne terapie (arteterapia, muzikoterapia, terapiu hrou) práve školskí poradcovia v každodennom živote školy alebo študenti pod supervíziou vysokých škôl alebo expertných centier (Ebrahim et al., 2012; Smith – Adcock et al., 2012; Davis et al., 2015; Shen, 2016). Terapeuti alebo vyškolení školskí poradcovia tak poskytujú komplexnú starostlivosť o deti v riziku, rozvoj ich prežívania, obzvlášť ak sú poznačené traumatickými zážitkami (Gonzales, Bell, 2016). Cieľom terapie poskytovanej v prostredí školy je pomôcť deťom čo najviac vyťažiť z edukácie a sociálizácie v školách (Dupee, 2005). Expresívna zložka hry podobne ako v prípade arteterapie poskytuje univerzálnu inkluzívnu príležitosť aj pre deti s rozličnými špeciálnymi potrebami, pre deti s postihnutím, či detským autizmom. Hodina terapie v škole tak môže u vysoko rizikových detí rozvinúť sebavyjadrenie a pomôcť spracovať skúsenosti, podporiť vlastnú zodpovednosť a schopnosť robiť voľby v terapeutickom vzťahu, čo môže mať významný dopad na sebaúctu, úroveň úzkosti a *locus of control*, ale aj školský úspech. (Cochran et Cochran, 2017; Baggerly, Parker, 2005; Post, 1999).

V súvislosti s učebnými výsledkami viacerí autori poukazujú na to, že dlhodobá terapeutická intervencia zvyšuje školskú úspešnosť (Blanco et al., 2012; Landreth, 2012). Poskytovanie terapie hrou v školských zariadeniach je obzvlášť dôležité aj preto, že prebieha v prostredí, kde terapeutický zásah je doplnkom k vzdelávaniu (Blanco et al., 2012, Ebrahim et al., 2012; Smith–Adcock et al., 2012; Davis et al., 2015; Shen, 2016), a kde sa neraz výrazne prejavujú riziká v správaní či v učení, resp. v rovesníckych vzťahoch, či problémoch s autoritami. Pre školskú prax viacerí autori (Ebrahim et al., 2012; Smith–Adcock et al., 2012; Davis et al., 2015; Shen, 2016) naznačujú aj potrebu kvalitných tréningových programov pre poradcov a učiteľov, lepšie rozvrhnutie času a školských priestorov, viac financií a lepšiu spoluprácu a porozumenie pre terapiu riaditeľmi škôl.

Stále významnejšie sa javí preventívny charakter terapeutických intervencií obzvlášť v kritických vekových obdobiach. Štúdie ukazujú, že terapia hrou nemusí slúžiť iba liečbe, ale aj prevencii pred rizikami ako je nízke sebavedomie, úzkosť a *locus of control* (Post, 1999; Rogers, Freiberg, 1998). Terapia sa stáva v mnohých prípadoch rezilientným faktorom. Pri tomto prístupe poskytuje terapeut, (školský poradca, učiteľ) ako facilitátor empatiu, nie rady. Podporuje vieru v skúsenosti, proces a reakcie dieťaťa, jeho

schopnosť preberať vlastnú zodpovednosť, rozhodovať sa a robiť voľby (Cochran et Cochran, 2017). Princípy terapie hrou ale aj iných terapií je možné významne využiť v každodennej facilitácii učiteľa, v krízovej intervencii, či v špeciálnopedagogickej práci (Vraspírová, 2012) ale aj v nenásilnej komunikácii žiakov, učiteľov a rodičov. Do bežnej školskej praxe a interakcií sa dá krásne preniesť napr. zadávanie hraníc podľa Landretha (2012): pomenujeme pocit, zadáme hranicu a dáme možnosti. Obdobne môžeme formulovať aj zodpovednosť za konanie v prípade opakovaného prekračovania hraníc. Výskumy nedirektívnej terapie hrou ostanú pri všetkej výskumnej snahe vždy tak trochu zahalené do tajomstva, lebo nikdy nebudeme schopní zmerať osobu dieťaťa. Landreth (2012) upozorňuje, že ak by sme boli úplne schopní takéhoto merania, boli by sme v pozícii dieťa ovládať.

#### **1.4 Cieľ výskumu a výskumné otázky**

So stúpajúcim počtom detí v riziku, ktoré sú stále viac ohrozené sociálno-patologickými javmi, sa postupne mení aj postavenie školy ako kľúčového partnera pre inkluzívnu podporu všetkých detí (Swank et al., 2017). Je nevyhnutné vytvárať komplexný systém podpory detí priamo v školskom prostredí, čo zahŕňa tak podporné služby odborného tímu ako aj externé siet'ovanie. Výsledky zahraničných štúdií (Cochran et Cochran, 2017; Baggerly, Parker, 2005; Post, 1999; Blanco et al., 2012; Ebrahim et al., 2012; Davis et al., 2015; Shen, 2016; Rosal et al., 1997; Rogers, Freiberg, 1998; Perryman et al., 2015; Nelson, 2010; Bombèr, 2007; Webb et al., 2011; Chiara, 2005; Hornáková, 2014) poukazujú na potrebu implementácie terapeutických a preventívnych programov do školského prostredia a nevyhnutnosť takejto komplexnej podpory čo najbližšie k prirodzenému prostrediu dieťaťa. Nakoľko zahraničné modely a programy nie je možné iba jednoducho aplikovať na naše pomery vzhľadom k historickým, kultúrnym, spoločenským a edukačným odlišnostiam, zaujímali sme sa o to, akým spôsobom by bolo možné aj v našich podmienkach dosiahnuť skoré implementovanie terapeutických a komplexných podporných služieb priamo do školského prostredia. Štatisticky stúpajú u nás deti v riziku (Fico, 2013) a riešenia sú v nedohľadne. Škola musí ako „druhá rodina“ (Lowton, Higginson, 2003) prevziať na seba väčšiu zodpovednosť za harmonický rozvoj detí a podporu ich reziliencie. Jeden zo základných prvkov takejto podpory je terapeutická práca, ktorá deťom v kríze či riziku pomáha spracovávať a zvládať náročné životné

udalosti. Najúčinnější sa javia v tomto zmysle práve expresívne terapie, ktoré pomáhajú deťom zvládať ťažkosti, ktoré sa udiali v prelingválnom štádiu alebo pre nich je to veľmi ťažké verbalizovať. Na základe týchto odborných poznatkov sme formulovali **výskumný cieľ**: Zmapovať význam nedirektívnej terapie hrou pre sociálne začlenenie rizikového dieťaťa v rámci triedneho kolektívu a pozitívnu zmenu prejavov školského správania (vzťah, sloboda a zodpovednosť, hranie) a navrhnúť implikácie pre školskú prax na Slovensku. Vo výskume sa zameriavame na hĺbkovú analýzu terapeutického procesu a zasadenie do komplexného systému v školskom prostredí. Na základe teoretických a empirických východísk a stanoveného výskumného cieľa sme sformulovali výskumný problém do štyroch výskumných otázok (ďalej len VO):

VO1: Aké zmeny v správaní sú u rizikového dieťaťa pozorovateľné po aplikácii dlhodobej nedirektívnej terapie hrou?

VO2: Aké zmeny nastali v sociálnej začlenenosti rizikového dieťaťa v rámci triedy?

VO3: Aké zmeny nastali v oblasti vzťahu, slobody v prežívaní smerujúcej k sebaaktualizácii, hraníc a vlastnej zodpovednosti?

VO4: Aké implikácie poskytuje terapia hrou u dieťaťa v riziku v školskom prostredí?

Otázky, ktoré sme si postavili nám majú otvoriť kvalitatívne výstupy pre ďalšiu implikáciu pre výskum i prax v oblasti komplexnej podpory detí v riziku a implementácie terapeutického procesu do školského prostredia. Je nám jasné, že terapia je iba jedna z prvkov komplexného systému, ktorý sme skúmali parciálne už v našich predošlých prácach (Križo, 2017, 2018). Je však mimoriadne dôležité, aby sa terapia etablovala do školského prostredia aj u nás, nakoľko v zahraničí ide o bežnú súčasť školského života podpory detí v riziku (AATA, 2011; Tracey a Holland, 2008), ba dokonca i prevencie (Troeger, 1993; Banks et al., 1993; Rosal et al., 1997). Nakoľko implementácia takejto inovácie si vyžaduje v inom kultúrnom a spoločenskom prostredí výskumné overenie, vyžaduje si to kvalitatívne skúmanie a komparáciu takéhoto prístupu s etablovanými výskumami v zahraničí v tejto oblasti. Kladieme si preto otázky zamerané na to, aké sú prednosti (zdroje) a riziká implementovania takéhoto prístupu, pričom si nenárokuje na generalizáciu. Snažíme sa preukázať význam fungovania tohto prístupu v jednom konkrétnom prípade a to komplexným preskúmaním tohto prípadu a poukázaním i na príp. riziká.



Ritomský (2016) uvádza, že je na tomto mieste relevantné uviesť aj tie zistenia výskumov, ktoré nepodporujú naše hypotézy, resp. v našom prípade spochybňujú implementáciu terapie do školského prostredia. Mader (in Dupee, 2005) uvádza, že školský poradca má obmedzené zdroje a možnosti, aby mohol dlhodobú terapeutickú intervenciu uspokojiť a odporúča túto prácu skôr klinickému prostrediu. Ebrahim et al. (2012) a Yih-Jiun (2008) uvádzajú bariéry, ktoré uvádzajú školskí poradcovia pri realizovaní terapie hrou v školskom prostredí, ako je napr. nedostatok finančných prostriedkov na zariadenie herne, patričné priestory, kvalitné vzdelávanie a supervízia, efektívny časový manažment práce, slabá uplatniteľnosť u starších detí, nedostatok podpory riaditeľmi škôl či učiteľmi a rodičmi, slabá príprava v kurikule vysokých škôl a v postgraduálnom vzdelávaní.

## 2 METÓDY

Analýzou výskumných a teoretických štúdií v predošlých kapitolách sme identifikovali základné princípy, problémy ale aj zdroje, ktoré sa spájajú so sprevádzaním detí v riziku v školskom prostredí. Vzhľadom k tomu, že daná problematika v našich školách nemá zatiaľ výraznejšie zastúpenie, vychádzame zo skúsenosti a praxe zahraničných modelov. Lazíková (2018) uvádza, že na Slovensku nedirektívna terapia hrou nemá ešte výskumné zastúpenie a na základe metaanalýz zahraničných štúdií poukázala na dôležitosť prípadových štúdií pri sondovaní do samotnej problematiky. Ray, Bratton, 2010 (in Lazíková, 2018) poukazujú metaanalýzou 93 štúdií na efekt terapie hrou najmä pri sociálnej maladjustácii, poruchách správania i ADHD, poruchách učenia, traumách, depresii, rozvodoch, pričom väčšina bola robených práve v školskom prostredí, čo výrazne nahráva v prospech nášho predmetu záujmu.

Komplexnému systému podpory detí v riziku sme sa venovali už v našich predošlých prácach (Križo, 2018) a tiež poukázali na konceptuálny návrh komplexnej podpory a sprevádzania dieťaťa po strate blízkej osoby v prípadovej štúdií (Križo, 2017). Expresívnu arteterapiu sme identifikovali ako kľúčový prvok komplexného systému vo vnútri školy a zároveň poukázali na potrebu sieťovania, spolupráce a budovaní inkluzívneho prostredia okolo dieťaťa. Na tieto štúdie chceme naviazať ďalšou výskumnou prácou pri podpore detí v riziku a to implementáciou expresívnej terapie hrou do školského prostredia a jeho zasadenie a postavenie v tomto systéme ako ďalší element podpory.

Výskumný problém terapeutickú a intervenčnú podporu dieťaťa v riziku v školskom prostredí sa však pre kvantitatívnu analýzu javí ako zložitý a komplexný fenomén (Hendl, 2016) obzvlášť, keď vychádzame z toho, že expresívna terapia u nás v školách nemá žiadnu tradíciu. Oveľa vhodnejší pre takéto skúmanie problematiky je práve kvalitatívny výskum (Rogers in Petrjánošová a kol., 2008) s prevažne exploratívnym charakterom, ktorý vzhľadom k našim zdrojom a osobným skúsenostiam vyhovuje jednej prípadovej štúdií [*single case study*] (Švaříček a kol., 2014), kde sa pokúsime zachytiť komplexnosť prípadu a popísať terapeutický proces v jeho celistvosti (Silverman, 2005) a zároveň podporiť komplexnejšiu sociálnu zmenu na školách (Rogers in Petrjánošová a kol., 2008). Ako cestu skúmania sme si zvolili konštantnú komparáciu javov (Gavora, 2001), pričom skúmaný prípad sme v terapeutickom procese neustále podrobili analýze a komparácie s predošlými zisteniami a zároveň sme ich verifikovali so zisteniami iných podobných

štúdiu v nadväznosti teoretického konceptu nedirektívnej terapie hrou ako súčasť humanistickej a pozitívnej psychológie. Naším výskumom sa blížíme k akčnému výskumu práve tým, že sme celý výskum postavili na osobnej skúsenosti a angažovanosti v priestore nefunkčného školstva v podpore a pomoci ohrozeným skupinám detí so špeciálnymi potrebami (Rogers in Petrjánošová a kol., 2008).

V bakalárskej práci (Križo, 2017) sme venovali priestor skúmaniu sprevádzania dieťaťa v procese smútenia po strate blízkej osoby s expresívnou intervenciou arteterapie. Poukázali sme na význam poskytovania pomáhajúceho vzťahu pri sprevádzaní a tiež na komplexnosť dlhodobej starostlivosti. V tomto duchu pokračujeme v začatej práci a radi by sme doplnili naše skúmanie o ďalšiu prípadovú štúdiu v školskom prostredí s implementáciou terapeutického prístupu nedirektívnej terapie hrou, ktorá má ešte vyšší rezilienčný potenciál pomáhajúceho vzťahu (Landreth, 2012). Radi by sme podporili a preskúmali na jednom prípade zdroje a riziká, ktoré prináša implementácia humanistickej orientovanej terapeutickej práce do školského prostredia a pripravili tak pôdu hypotéz pre širšie kvantitatívne merania v budúcnosti, keď sa terapia hrou výraznejšie rozšíri v našich podmienkach, čo je už len otázka krátkeho času, nakoľko v roku 2018 ukončil Inštitút terapie hrou už štvrtý beh vzdelávania odborníkov.

## 2.1 Výskumný plán a metódy skúmania

Vo výskumnej práci popisujeme nielen anamnézu, ale aj proces sprevádzania dieťaťa v školskom prostredí od identifikácie, terapie až k bežnej intervencii (Kucharská a kol., 2013; Růžička a kol., 2013). Prípadová štúdia má potenciál reflektovať a komparovať zahraničné poznatky, ako sme ich predostreli už vo východiskách. Výskumný dizajn zhrňujeme v nasledovnej prehľadnej tabuľke inšpirovaný Maxwellom (in Červenka, 2014).

Tabuľka 2: Dizajn výskumu.

ZÁKLADNÝ PREHĽAD VÝSKUMNEHO DIZAJNU
Cieľ výskumu
Hlavný cieľ: <i>Zmapovať význam nedirektívnej terapie hrou pre sociálne začlenenie rizikového dieťaťa v rámci triedneho kolektívu a pozitívnu zmenu prejavov školského správania (vzťah, sloboda a zodpovednosť, hranie) a navrhnúť implikácie pre školskú prax na Slovensku.</i>

<b>Teoretický rámec výskumu</b>
<p>Na dieťa centrovaná nedirektívna terapia hrou (Landreth, Axline)            B- a D-potreby a pomáhajúce vzťahy podľa Maslowa, Rogersa a Rosenberga,            inkluzívna informovaná intervencia konceptu 3P (Vojtová, Červenka, 2011),</p>
<b>Výskumné otázky</b>
<p>VO1: Aké zmeny v správaní sú u rizikového dieťaťa pozorovateľné po aplikácii dlhodobej nedirektívnej terapie hrou? (vlastné pozorovanie, rozhovory s učiteľmi a rodičmi)</p> <p>VO2: Aké zmeny nastali v sociálnej začlenenosti rizikového dieťaťa v rámci triedy?</p> <p>VO3: Aké zmeny nastali v oblasti vzťahu, slobody v prežívaní smerujúcej k sebaaktualizácii, hraníc a vlastnej zodpovednosti?</p> <p>VO4: Aké implikácie poskytuje terapia hrou u dieťaťa v riziku v školskom prostredí?</p>
<b>Výskumné metódy - prípadová štúdia</b>
<p><b>DIEŤA:</b>            obsahová analýza 30 terapeutických stretnutí (vrátane introspektívneho pozorovacieho archu), sociometrické meranie, analýza školských dokumentov a prác dieťaťa, konštantná komparácia javov (Gavora, 2001).</p> <p><b>UČITEĽ, RODIČ:</b>            štandardizovaný dotazník SDQ – <i>Strenght and difficulties questionnaire</i> (Goodman, 1999), pološtruktúrované rozhovory, rodinná a školská anamnéza.</p>
<b>Validita a reliabilita</b>
<p>triangulácia techník a zdrojov, negatívna evidencia (Gavora, 2001),            znalosť prostredia (11-ročná prax v oblasti), konzultácia s odborným tímom,            spätná validizácia interpretácii a analýzy dát triednym učiteľom a vychovávateľom (Bryman, 2012),            validizácia <i>peer de briefing</i> s iným výskumníkom (Silverman, 2005),            odborná supervízia terapeutických sedení.</p>

Tabuľka výskumného dizajnu popisuje jednotlivé piliere nášho výskumu. Výber výskumných metód v rámci prípadovej štúdie sme podriadili triangulácii, aby sme získali spoľahlivé dáta z rôznych zdrojov – introspekcia, dáta od rodičov a učiteľov, obsahová analýza videonahrávok terapeutických sedení, množstvo dennej dokumentácie a dát priamo

zo školského prostredia. V nasledovných častiach popíšeme v rámci zvolenej prípadovej štúdie procesy sprevádzania dieťaťa v riziku v školskom prostredí od identifikácie, terapie až po bežné intervencie.

## 2.2 Prípadová štúdia

V priebehu piatich školských rokov som mal možnosť pracovať v bežnej základnej škole ako koordinátor odborného tímu, učiteľ a špeciálny pedagóg. Tu sme intenzívne a každodenne sledovali proces rastu a podpory mnohých detí v riziku. V rámci aktívne fungujúceho odborného tímu sme mali v čase začatia výskumu identifikovaných viac ako 50 detí v riziku či už z dôvodu zdravotného alebo sociálneho znevýhodnenia, nadania, alebo rozličných emočných problémov ako je rozvod, smrť blízkej osoby a pod. Z nášho predošlého výskumu (Križo, 2018) sa nám vo vybraných školách ukázalo, že okrem diagnostikovaných detí so špeciálnymi potrebami je ďalšia skupina rizikových detí, ktoré nie sú školou a odbornými zamestnancami identifikované a nedostáva sa im potrebnej odbornej starostlivosti. Sú to deti po smrti blízkej osoby, deti po rozvode, či v striedavej starostlivosti, deti s emočnými ťažkosťami bez diagnostických kritérií ADHD a i.

Prípadovou štúdiou (Križo, 2017) sme komplexne analyzovali dieťa po smrti blízkej osoby, ktoré nebolo roky identifikované, a ktoré až po 5 rokoch vplyvom depistáže začalo naplno prežívať vlastný hlboký smútok a dovolilo si prežívať seba samého cez pomáhajúce vzťahy a terapiu. Na tento výskum by sme radi nadviazali výberom prípadu dieťaťa, ktoré síce podobne nemá štandardné diagnostické zaradenie, ale oproti predošlej štúdii výrazne narúša systém vyučovania. Sprevádzanie tohto dieťaťa v tejto štúdii je postavené na nedirektívnej terapii hrou ako jedinečnej terapeutickej cesty podpory slobody a zodpovednosti dieťaťa s ešte výraznejším zastúpením pomáhajúceho vzťahu, čo sa ukazuje dlhodobo ako kľúčový prvok úspechu terapeutickej a intervenčnej práce s deťmi v riziku (Rogers, Freiberg, 1998; Maslow, 2014; Landreth, 2012; Axline, 2017; Perry, 2001; Bombèr, 2007; Shipman et al., 2001; Lane et al., 2014; Downey, 2008; Langmeier, Matějček, 2011; Gajdošová, Herényiová, 2002; Vojtová, 2010; Škoviera, 2011; Križo, 2017). Z identifikovaných detí v škole sme sa rozhodli vybrať prípad chlapca, ktorého sme zachytili hneď na začiatku školskej dochádzky v rannej fáze rizík bez nejasej etiológie avšak s výraznými rušivými známkami správania počas vyučovania. Prípad bol od začiatku veľmi zaujímavý nielen pre výskum, ale aj pre prax, v ktorej si školy často nevedia poradiť

s deťmi s rizikovým správaním (Vojtová a Červenka, 2011). Z hľadiska cieľa a výskumných otázok vybrané dieťa spĺňa kritéria dieťaťa v riziku, na čo poukazujú aj nám prístupné neskoršie diagnostické správy.

Sledovanie nášho prípadu prebiehalo intenzívne v priebehu dvoch rokov: identifikovanie rizík a sprevádzanie v priebehu prvého polroka, intenzívna ročná terapeutická práca a ďalšie sprevádzanie v rámci triedy a spolupráce s rodičmi, triednym učiteľom a vychovávateľom. K popisu prípadu nám slúžili viaceré neštruktúrované i pološtruktúrované rozhovory, analýza rozličných dokumentov počas procesov v škole. Z každodennej komunikácie sme získali údaje, ktoré nám boli dostupné a získavali sme pravidelnú spätnú väzbu a pohľad na dieťa od triedneho učiteľa, vychovávateľa i rodičov.

Prípadová štúdia je rozdelená na anamnézu, identifikáciu, školskú intervenciu, popis terapeutických sedení a výsledky. Z dôvodu ochrany osobných údajov boli niektoré údaje upravené tak, aby nebolo možné dieťa identifikovať. Videonahrávky terapeutických sedení boli zabezpečené súhlasom rodičov. Na analýzu kvalitatívnych údajov sme použili aj metódu konsenzuálneho kvalitatívneho výskumu CQR [*Consensual Qualitative Research*] a analýzu a výsledky sme postúpili aj dvom výskumníkom (Silverman, 2005; Hendl, 2016) – terapeutom, ktorí daný prípad poznali a supervidovali. Švaříček a kol. (2014; Gavora, 2001) uvádzajú reflexiu kolegov (peer de-briefing) ako jedno z kritérií internej validity a kvality kvalitatívneho výskumu. Cenné pripomienky kolegov, úpravy obsahovej stránky výsledkov i popisov sme dôsledne zapracovali. Terapeutické sedenia sme dôsledne prepisovali, analyzovali, kategorizovali a komparovali a induktívne hľadali princípy (Gavora, 2001). Pri spracovaní prípadu sme využili analýzu nasledovných dokumentov a meraní:

1. Správa školy k psychologickému vyšetreniu a vyjadrenie matky.
2. Závery psychologickkej, neurologickej a psychiatrickej diagnostiky.
3. Výpis klasifikácie a poznámok žiaka v 1. a 2.ročníku.
4. Kresby, zošity, práce žiaka na vyučovaní a počas terapie.
5. Vstupné a výstupné meranie sociometrie triedy (dotazník B-4, Braun, 2008).
6. Vstupné a výstupné merania *Dotazník predností a nedostatkov* SDQ-Svk (Strengths and Difficulties Questionnaire, Goodman, 1999) administrované triednemu učiteľovi, vychovávateľovi a rodičom.
7. Videonahrávky z terapeutických sedení.

8. Štruktúrovaný introspektívny dotazník pre terapeuta po každom terapeutickom stretnutí (sumarizácia stretnutia Terapie hrou – vid' príloha, Tatárová, 2018).
9. Zápisky zo supervíznych stretnutí počas celého terapeutického procesu.
10. Zapisnice zo stretnutí s rodičmi, triednou učiteľkou, vychovateľkou, poradenským zariadením a odbornými zamestnancami školy.
11. Zápis zo štyroch stretnutí s rodičmi k terapii.
12. Priebežné neštruktúrované rozhovory s triednym učiteľom, vychovateľom a rodičmi.

Pre prehľadnejšie porozumenie komplexnej podpory dieťaťa a dátového kvalitatívneho materiálu, ktorý bol k dispozícii uvádzame nasledovnú tabuľku, kde popisujeme základné intervenčné metódy a poznámky, ktoré uvádzajú, čo všetko a na akej úrovni spolupráce bolo pri podpore dieťaťa a systému vykonané. Celý proces sa otvára výraznou destabilizáciou dieťaťa hneď v začiatku biodromálnej cesty, jeho identifikácia, sociometria vzťahov v triede, nadviazanie spolupráce s triednym učiteľom, vychovateľom, špeciálnym pedagógom, psychológom, rodičmi a sieťovaním s poradenským zariadením. Tabuľka popisuje jednotlivé kroky, metódy merania (SDQ, sociometria), ale aj intervencie (individuálna a skupinová), stretnutia s rodičmi v užšom či širšom kruhu jednotlivých aktérov.

Tabuľka 3: Popis komplexnej podpory dieťaťa v riziku.

obdobie	triedny učiteľ a vychovateľ	rodičia	odborný tím	dieťa	iné
1.mesiac	prvé stretnutia		depistáž	nástup do školy	
2.mesiac	stretnutie a hľadanie východísk			výrazné ťažkosti v správaní i v učení	
3.mesiac				skupinová intervencia	návšteva v poradenskom centre
4.mesiac		intervencie v poradni		skupinová intervencia	rodičia mesačne navštevujú poradňu
5.mesiac	vyhodnotenie a návrh nových postupov			skupinová intervencia	
6.mesiac	sociometria	intervencie v poradni			

7.mesiac	SDQ	SDQ, stretnutie k terapii hrou		intervencia terapie hrou – <b>individuálna</b>	
8.mesiac		intervencie v poradni	supervízia	intervencia terapie hrou	zhoršenie správania
9.mesiac	stretnutie všetkých a koordinácia ďalších postupov, nastavenie integrácie a ind. vzdelávacieho programu			intervencia terapie hrou	neurodiagnostika
10.mesiac		stretnutie k terapii hrou, supervízia		intervencia terapie hrou	dg. ADHD a integrácia
11.mesiac			supervízia	intervencia terapie hrou	výrazné zlepšenie
12.mesiac			supervízia	intervencia terapie hrou	
13.mesiac	SDQ	SDQ, stretnutie k terapii hrou		intervencia terapie hrou	rozvod a sťahovanie
14.mesiac			supervízia	intervencia terapie hrou	
15.mesiac				intervencia terapie hrou <b>v dvojici</b>	
16.mesiac	sociometria		supervízia	intervencia terapie hrou	
17.mesiac	SDQ, hodnotiace stretnutie s poradenským centrom			intervencia terapie hrou	

### 2.2.1 Anamnéza dieťaťa

Na základe dostupných informácií z rozhovorov s rodičmi, učiteľkou z materskej školy, starým otcom a správ, ktoré sme mali k dispozícii je dieťa (ďalej len Adam) narodené z prvej gravidity, súrodenca nemá, obaja rodičia vysokoškolsky vzdelaní. V zdravotnej anamnéze nie sú prítomné žiadne nápadnosti. Rodičia od narodenia chlapca spolu nežijú, ale zdieľajú spoločnú domácnosť a sú manželia. Adam je striedavo s matkou alebo s otcom, ktorí si vzájomne do výchovy nezasahujú. Po nástupe do školy rodičia so školou spolupracujú, zúčastňujú sa stretnutí spoločne a aj medzi sebou komunikujú úctivo. V domácnosti sa nehádajú, každý má svoj život a vzájomne sa neobmedzujú. Počas terapeutickej práce sa rodičia rozhodli pre rozvod a oddelené bývanie, takže pre Adam nastala v terapii aj nová situácia zmeny bývania, nakoľko matka sa s dieťaťom odsťahovala s dohodou striedavej starostlivosti.

Adam má z oboch strán starých rodičov, ale veľmi blízky vzťah a pravidelné návštevy realizuje u starých rodičov otca. Veľmi rád trávi svoj voľný čas vo veľkej záhrade starých rodičov, ktorých často spomína ako veľmi dôležité vzťahové osoby.



V troch rokoch sa Adamovi narodil aj bratranec, čo u neho podľa jeho popisu vyvolalo pocity hnevu. Prehľadný popis životnej osi vybraného prípadu uvádzame v schéme nižšie.

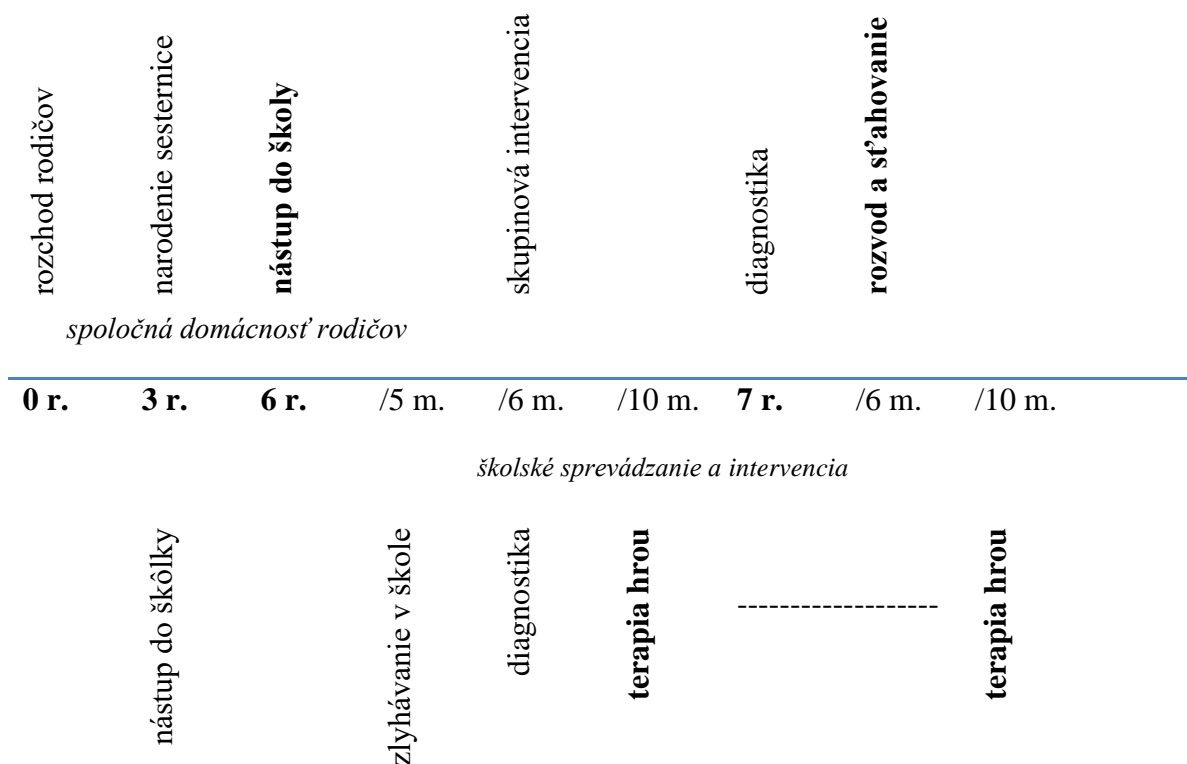


Schéma 2: Životná os prípadovej štúdie.

### 2.2.2 Identifikácia dieťaťa

Ako sme uviedli v popise schémy, identifikácia dieťaťa ako rizikového nastala veľmi krátko po nástupe do prvého ročníka, keď na chlapca opakovane upozornila triedna učiteľka odborných zamestnancov školy. Dieťa výrazne rušilo prácu triedy plazením sa medzi lavicami, robením dier do zošitov, vyrušovaním a rozprávaním mimo témy o netopieroch. Asi mesiac od nástupu do školy som bol s uvedeným dieťaťom aktívne v kontakte z pozície koordinátora odborného tímu a neskôr ako terapeuta. Po zachytení rizík v triede a opakovaných urgenciách triednej učiteľky bolo zvolané stretnutie s rodičmi aj za účasti odborného tímu a riaditeľky, neskôr aj za účasti poradenského zariadenia. Spolupráca s rodičmi bola primeraná, kedykoľvek boli rodičia vyzvaní, prišli, hoci sami aktívne stretnutia neiniciovali.

Matka na stretnutiach udáva, že doposiaľ žiadne správy ani vyšetrenia dieťa neabsolvovali, ani nepotrebovali, lebo s chlapcom nebol problém. Tento fakt potvrdila v rozhovore aj materská škola, hoci uviedla, že chlapec býval skôr izolovaný a svojský. Bol vždy živší, ale v domácom prostredí ani v škôlke to nebolo tak vypuklé, ako teraz v škole. Problémy sa prejavili najmä pri skupinovej práci v triede, pri úlohách a pracovných činnostiach, dieťa má ťažkosti pri kooperácii na základe pokynov pani učiteľky, nerešpektuje pokyny, úlohy bez asistencie a špecifickej pozornosti nedokončí. Triedna učiteľka a odborní zamestnanci popísali **rizikové správanie** nasledovne:

- *behá po škole, provokuje starších žiakov (naposledy žiakov 8.ročníka naháňal a udrel), opakuje vulgarity a vyhľadáva ich spoločnosť,*
- *mení kódy skriniek spolužiakom, berie deťom karty, smeje sa, že je to zábavné,*
- *rozhadzuje veci okolo seba (fľaše, jedlo, guma, ceruzky),*
- *má rád zbrane (na vyučovaní „vyrába“ atómovú bombu),*
- *často má nepripravené učebnice, odmieta sa pripraviť aj napriek pomoci učiteľa,*
- *strúha ceruzky až na celkom malé a rozpoľuje ich, voskovky drobí na maličké časti a dáva do úst,*
- *uprostred vyučovacej hodiny si ľahne na zem alebo sa hodí o zem, leží na stoličke, vrtí sa, ľahne si pod stoličky a po štvornožky chodí medzi lavicami, narušuje učenie,*
- *na telocviku je motoricky menej obratný, nerád spolupracuje s deťmi pri športe, viac krát sa nezapojí alebo ruší, na vyučovaní vydáva zvuky, mrmle si popod nos, vyskakuje z miesta,*
- *robí diery do zošita cez niekoľko strán uprostred cvičenia s uvedením, že je nahneváný,*
- *má agresívne prejavy správania voči spolužiakom, v poslednej dobe sa zhoršuje aj voči p. učiteľke, hádže predmety po triede, žiakom ukazuje päste, mnoho podnetov ho znervózňuje, používa neslušné výrazy (aj pred celou triedou na vyučovaní),*
- *robí opak toho, čo sa mu povie. Ak kreslí, tak len hady, jašterice a ako pozadie používa čiernu farbu,*
- *bez povolenia berie veci, provokuje deti, pokrikuje na žiakov, ktorí odpovedajú.*
- *zdá sa, že vie presvedčiť dospelých, aj keď to nie je pravda, príp. „zmanipulovať“ situáciu, suspektne nadpriemerné intelektové schopnosti,*

- v individuálnom kontakte spolupracuje v poriadku, susp. množstvo nových, rušivých podnetov a nový režim v škole spôsobuje hyperaktivitu vo forme problémových prejavov, resp. môže mať precitlivosť na nové podnety,
- objavuje sa motorický nepokoj: ničenie papiera, ceruziek,
- nejasné sociálne vzťahy so spolužiakmi: deti nevedia, čo si majú myslieť, upozorňujú p. učiteľku na jeho prejavy, boja sa, čo urobí, lebo je to nepredvídateľné.

Na výzvu poradenského zariadenia triedna učiteľka formulovala tieto **zdroje dieťaťa**: *Pri individuálnej práci rozumie úlohám, je veľmi bystrý, ale úloha, ktorú vykonáva, ho musí zaujímať. Má zmysel pre humor a záujem o plazy, jašterice a netopierov. Doma pri hre je kreatívny (miešanie chemikálií, pozoruje listy stromov), rád sa hrá podľa vlastných postupov, skúma. Dôležité je, aby rozumel zmyslu toho, prečo niečo robí. Je zvyknutý na veľa pohybu. Lepšie sa mu podľa slov rodičov pracuje pod určitým časovým limitom (napr. ak vie, že činnosť trvá 10 min.). Je bystrý a verbálne zdatný.*

Výsledky klasifikácie za 1. aj 2.ročník zodpovedajú výbornému prospachu, ťažkosti sa objavujú iba v slovenskom jazyku v grafomotorike. Dochádzka žiaka je dlhodobou štandardná, žiadne nápadnosti. Sociometria triedy (porov. prílohu) pred začatím terapie v prvom polroku dochádzky poukazuje na to, že Adam dosahuje najvyššie negatívne skóre v triede, v sociograme je izolovaný a objavuje sa iba vo vzájomnom pozitívnom vzťahu s jedným dieťaťom. S ostatnými deťmi si nerozumie, radšej sa hrá sám.

### 2.2.3 Školská intervencia

Vzhľadom k opakovaným ťažkostiam a prvotnej identifikácie boli realizované nasledovné intervencie s rodičmi a dieťaťom:

- **V októbri** po začatí školského roka sa odohralo prvé stretnutie s oboma rodičmi, kde boli upozornení na problémy v správaní a práci ich syna. Rodičia ostali prekvapení, lebo doma ani v materskej škole s tým problém nemali. Neskôr už otvorene hovoria o problémoch aj doma s učením a s prípravou.
- **V novembri** dieťa absolvuje diagnostické vyšetrenia v poradenskom zariadení, kde neboli naplnené kritéria špecifických diagnóz (intelekt v norme, aspergerov syndróm sa vylúčil, suspektne môže ísť o príznaky ADHD). Poradenské zariadenie si určilo pravidelné mesačné sedenia s rodičmi a dieťaťom na podporu výchovného vplyvu rodičov.

- **V novembri** škola ponúka dieťaťu prácu v špecifickej psychoedukačnej podpornej skupine detí s ADHD, kde raz týždenne štruktúrovane pracovali v malej 5-člennej skupine rovesníkov na sociálnych zručnostiach, pozornosti, pravidlám pri hre, komunikácii, expresii emócií a pod.
- **V januári** po miernom zlepšení škola ponúka matke možnosť individuálnej terapie hrou, nakoľko chlapec sa v malej skupine takmer vôbec neprejavuje, je tam ticho a nezapája sa.
- **Od februára** po súhlase matky začína individuálna nedirektívna terapia hrou.
- **V marci** zvoláva triedna učiteľka mimoriadne stretnutie s rodičmi a vychovávateľkou, nakoľko dochádza opäť k zhoršeniu správania v triede i v školskom klube detí.
- **V apríli** sa po 6 terapeutických sedeniach realizuje stretnutie s matkou. Popisuje sa stručne priebeh terapeutických stretnutí, aj keď matka vie viacero vecí z rozprávania dieťaťa z domu. Prvýkrát sa otvorene hovorí o vzťahu rodičov. Matka uvádza, že ak by bol ich vzťah problém, muselo by sa to preukázať už dávno a nie až teraz. V ich prístupe a fungovaní sa nič zásadné nezmenilo. Vo výchove sa vzájomne rešpektujú a nezasahujú si do výchovy.
- **V máji** sa na podnet triednej učiteľky a vychovávateľky opäť zvoláva veľké stretnutie za účasti poradenského zariadenia, školskej psychologičky a oboch rodičov. Triedna učiteľka od posledného stretnutia nevidí zlepšenie. Zdôrazňuje potrebu spätnej kontroly pri príprave do školy. Matka argumentuje, že dieťa v škole veci necháva naschvál a úlohy zatajuje. Poradňa stanovuje ďalšie vyšetrenia a to neurologické a pedopsychiatrické na určenie diagnózy ADHD. Učiteľka tvrdí, že niekedy je motivovaný, ak má záujem o nejakú odmenu, ale vie aj kopat' do bundy, nadávať počas predstavenia v kine, prípadne ohrozovať nožnicami spolužiakov. Vo vzťahoch sa fixuje väčšinou na jednu konkrétnu osobu, napr. vychovávateľku alebo spolužiaka. O ostatných nejaví záujem. Pokračuje vo vyhľadávaní starších žiakov. Často tvrdí, že sa nudí. Máva výbuchy hnevu, nestíha riešiť konkrétne úlohy v limitovanom čase. Keď si má vybrať knihu v oddelení detskej literatúry, rozčul'uje sa, že to nie je pre neho. Nebavia ho bežné detské hry i knihy. Má záujem o chemické pokusy a divadlo.
- **V júni** na konci školského roka prebehlo stretnutie s oboma rodičmi k terapii. Boli opísané niektoré významné hrové témy a potreby dieťaťa. Dotkli sme sa hlbšie aj

jeho potenciálu a možností a zvláštnej disproporcie medzi schopnosťami a správaním. V prítomnosti oboch rodičov sa otvorene hovorilo o ich vzťahu a o jeho možnom negatívnom vplyve na dieťa. Otec tento problém pripúšťa. Záverečné odporúčanie smerovalo k väčšej jednote vo výchove, dôslednosti, spoločnej komunikácii a zadávaní hraníc a zvýšenie zrozumiteľnosti aktuálneho vzťahu rodičov.

- V **októbri** hlási triedna učiteľka i vychovávateľka výrazne zlepšenie u Adama, pokojný nástup do 2.ročníka bez nápadností. Adam v škole pracuje, má viac kamarátov. Správanie i učenie vyhodnocujú v norme.
- V **decembri** prebehlo opätovné stretnutie s rodičmi k terapii – rodičia popisujú a uvádzajú, že majú za sebou prvý oddelený víkend po sťahovaní a jesennom formálnom rozvode. Otec vidí Adama lepšie, matka udáva isté ťažkosti (čo potvrdzuje aj dotazník SDQ). Adam má stále problém sa ráno prezliecť a to, čo ho nebaví z učenia, robí pomaly. Otec ťažkosti neudáva. Prístup rodičov k dieťaťu je síce odlišný, ale vedia sa dohodnúť, komunikujú spolu slušne a bez emócií.

#### **2.2.4 Priebeh terapie**

Po 6 mesiacoch pozorovania a intervencií ešte pred začatím terapeutickej práce s dieťaťom sme si identifikovali tieto hlavné úlohy:

- (a) podpora emočnej stability, výkyvov v správaní a v učení,
- (b) podpora vzťahov s rovesníkmi,
- (c) konzultácia s rodičmi, triednym učiteľom, vychovávateľom.

Po prvom polroku školského roka sme sa rozhodli Adama zaradiť do individuálnej terapeutickej starostlivosti, zameranej na budovanie vlastnej zodpovednosti, rozvíjanie potenciálu jeho vlastností ako bazálny základ pozitívnej terapeutickej intervencie (Seligman, 2015). Adam vstúpil do individuálnej hrovej terapie vo februári v 1. ročníku. Terapii predchádzala trojmesačná práca v psychoedukačnej skupine, kde sa takmer vôbec neprejavoval: pasívne sedel v rohu miestnosti, nevedel sa presadiť medzi deťmi. Terapeutické stretnutia sa realizovali počas vyučovania so súhlasom rodičov a v úzkej spolupráci s triednym učiteľom, vychovávateľom, odborným tímom a poradenským zariadením. Stretnutia sa realizovali pravidelne jeden krát týždenne v malej hernej miestnosti v kabinete psychológa a Adam sa jej zúčastňoval dobrovoľne a rád. Nakoľko

terapia prebiehala počas hudobnej výchovy, učivo nebolo nutné dobiehať. Implementovanie terapie vo vyučovaní bolo aj plne v súlade so Štátnym vzdelávacím programom (2017), pričom sme dieťaťu zaradili týmto spôsobom do vyučovania oficiálneho predmetu Terapeuticko-korekčné cvičenia ako súčasť kurikula.

Počas terapie sme využívali zásady na dieťa centrovanej terapie hrou získané certifikovaným výcvikom (Inštitút terapie hrou, Bratislava, 2018) pod neustálou odbornou supervíziou certifikovaného Inštitútu. Využívali sme neverbálne i slovné zručnosti, ktoré načrtnol Ray (2011): udržiavanie sklonu vpred, otvorený postoj, prejavujúci sa záujem, časté interaktívne odpovede bez interpretácii a otázok, popisné reakcie na správanie, odpoveď na verbalizácie s parafrázami a empatickým vyjadrením, uľahčenie posilnenia právomocí prostredníctvom vrátenia zodpovednosti, láskavým nastavovaním hraníc, povzbudzovanie ku kreativitě, posilnenie sebaúcty a budovanie vzťahu. Terapeut týmito prostriedkami odovzdáva dieťaťu liečivý odkaz: *Som tu! Počujem ťa! Rozumiem! Záleží mi na tebe* (Landreth, 2012).

Jednotlivé sedenia sme nahrávali na kameru a prepisovali. Všetky sedenia boli supervidované odborným supervízorom, terapia bola vykonávaná v súlade so stanovenými etickými a odbornými princípmi. Nižšie uvádzame popisy a analýzy nahrávok terapeutických sedení aj s niektorými vybranými prepismi dialógov. K jednotlivým popisom je dôležité uviesť, že terapeut je v procese s dieťaťom autentický a proces je vždy jedinečný. Neexistuje nejaký postup, ale existujú princípy, ktoré sme vyššie popísali a v terapii sa ich snažili maximálne dodržiavať, príp. cez inividuálnu aj skupinovú supervíziu usmerňovať. Keď uvádzame, že sme dieťaťu zadali hranice, máme na mysli terapeuticky stanovený proces na dieťa zameranej terapie hrou podľa princípov uvedených v kapitole 1.1.1. Počas terapeutických sedení sme identifikovali aj vlastné slabé stránky práce a nedostatky, ktoré sme aj vďaka supervízii usmerňovali.

### **Sedenie 1**

Prvé sedenie prebieha objavovaním. Polovicu stretnutia si Adam prechádza rôzne hračky, veľa komentuje, porovnáva s hračkami doma. Keď mu niečo nejde otvoriť, vybrať, prosí ma o pomoc, taktiež pri aktivite, hre, chce, aby som sa aktívne zapojil, prípadne aby som ja o niečom rozhodol.

*D: Ale ja si myslím, že ani tu nemôžem strieľať... Len som to skúsil.*

D: *To sa nedá, musím ju (plastelínu) odložiť, lebo sa to nedá. Ináč by som z nej aj urobil dúhu.*

T: *Rozhodol si sa, že sa to nedá a tak to odkladáš.*

Rýchlo odkladá veci, ktoré sa mu hneď niečo nepodarí, príp. žiada o pomoc. Opakovane ho uistujem, že tu to môže skúsiť sám, napr. pri stavaní kociek:

D: *Pomôžeš mi prosím?*

T: *Tu môžeš v pokoji to postaviť aj ty.*

D: *Okej... ďakujem ti...*

Celú druhú polovicu stretnutia sme riešili jeho veľkú túžbu mi ukázať hračky, ktoré má dolu v skrinke a ja som mu nastavoval hranicu ohľadne miestnosti ako nášho priestoru:

D: *Ja by som si vážne chcel zobrať tie hračky zdola, čo mám... Môžem, prosím, pôjdem ako myšička.*

T: *Veľmi ti na tom záleží.*

D: *Prosím, prosím, pôjdem ako malá mucha, aby si ma nikto nevšimol.*

T: *Chcel by si mi to ukázať. Náš priestor je, Adam, v tejto herničke, môžeš mi to ukázať, keď skončíme.*

Stretnutie končíme o 5 minút skôr, aby mi ukázal svoje hračky dole v skrinke.

## **Sedenie 2**

Druhé stretnutie sa najprv venuje putám, ktoré radostne objaví. Potom, čo sa mu podarí spútať seba i mňa a chvíľu sa mu nedarí dať ich dole, pýta sa neisto:

D: *Jó. Super. Ja to radšej nebudem skúšať, aby nás to zase nedostalo už do pasce.*

Veľkú motiváciu počas všetkých stretnutí tvorí voda v rozprašovači. Po prvom vyskúšaní uvedie toto:

D: *Radšej to nestreknem, pretože doma s takýmto sprejmi nemôžem striekať (hovorí smutne), ja som už tak zvyknutý, že nemôžem toto stlačiť... Ale keby ste mi dovolili..., no tak... (čaká chvíľu) by som to aj stlačil...*

Nakoľko som v neistote vyjadril súhlas, že tu to môže použiť, veľmi rýchlo sa voda stala námetom zadávania hraníc. Nastavil som možnosť striekať nad igelitom, ktorý si môže rozložiť na zemi. Po chvíľe užívania si striekania s vodou vyhlási:

D: *Takto mi tu je aj dobre.*

T: *Aha, takto, keď je ticho.*

D: *Teraz sa cítim ako vo svojom svete.*

T: *Aha.*

D: *Takže to znamená, že mi tu je nejako dobre. Že pokiaľ to (voda) dostrelí idem skúšať.*

Začne skúšať postupne striekať, najprv pomaly a postupne stále aktívnejšie smerom k papierom na zemi, hoci to strieka aj inde. Ešte sa občas pýta, či niečo môže a ja v rámci možností reflektujem, občas aj odpoviem priamo.

T: *Čakáš, či ti to dovolím...*

D: *No...*

T: *Tu môžeš urobiť... skoro všetko, čo ty chceš.*

D: *Dobre.*

Takmer celé stretnutie dominuje voda. Okúpe všetky gumené hračky. Opäť veľmi emotívne dodáva:

D: *Ale doma toto nemôžem robiť.*

Zadávanie hraníc v druhej polovici stretnutia s vodou sa zvyšuje. V závere stretnutia začne skúšať aj odchod z miestnosti. Skúša postupne, ale vzhľadom k mojej neistote, dvere otvorí a až na chodbe sa mi opäť podarí stanovením hranice voľby priviesť ho späť a ukončiť stretnutie.

### **Sedenie 3**

Téma vody rezonuje okamžite po vstupe do miestnosti. Veľmi ho to láka a fascinuje. Rozloží na zem igelit a vojakov a intenzívne ich polieva. Potom hovorí o tom, že idú do hrobky a sú pochovaní. Veľa rozpráva: o jeho prababičke, kamoške, spolužiakovi, ktorého nemá rád, o strašnom jedle, ktoré iba on zjedol, o pesničke, ktorú by mi rád pustil, o záchode, ktorý dokáže dokonale vyčistiť. Chvíľu sme ticho. Potom vezme sprej a začne intenzívne striekať a dezinfikovať celú miestnosť. Po zadaní hraníc prestane. Po chvíli skúša iné možnosti, napr. striekať na papier, ktorý slúži ako ochrana koberca pred vodou, neskôr zavesí papier na skrinku a strieka na papier, pričom mokrá je aj skriňa. Po chvíli rozprávania vezme putá a spúta ma. Chce veľmi, aby som sa šiel niekomu ukázať.

D: *No, chod' sa niekomu ukázať, komu ty chceš.*



T: *Môžeš ma ukázať, komu ty chceš.*

D: *Ale ja chcem, aby si to ty rozhodol!*

T: *Ale ty chceš, aby som o tom ja rozhodol... Tu o tom môžeš rozhodnúť ty.*

D: *Pani riaditeľke! Prosím, ukáž sa tak!*

Počas celého stretnutia opäť riešime hranice: chce odísť z miestnosti, aby ma ukázal riaditeľke. Po zadaní hraníc zmení na chvíľu tému. Postaví sa oproti mne, zdvihne do vzduchu ruky a chce, aby som do neho strelil. Po nastavení hranice, že on nie je na strieľanie, zmení objekt strieľania na bábiku. Opäť chce, aby som ja strieľal, ale po mojej ponuke, že tu to môže skúsiť aj on sám, neváha strieľať. Vychutná si intenzívne strieľanie do bábiky. Bábiku aj postrieka a poleje celú vodou, akože plače a strieľa do nej opakovane. Teší sa, keď ju strelí. Keď nastavujem hranicu, že bábika nie je na umývanie (lebo je látková), naberá vodu do pištole a strieľa vodu alebo mokrý náboj do vzduchu, do steny. Je fascinovaný flakmi na stene. Nastavujem hranicu, na chvíľu prestane a potom znova hľadá iné spôsoby. Záver stretnutia tvoria opäť hranice s dverami. Skúša odísť, najprv pri dverách, neskôr na chodbe. Nakoniec po opakovanom zadaní hraníc sa vráti. V závere, keď som bol už spútaný som si prvý krát v našej interakcii vybral:

T: *Ja som si vybral, že som si dal putá dole.*

D: *Tak potom keď odídeme, aj ty, tak si ich dáš naspäť, dobre? Prosím, prosím, prosím.*

T: *Už by si veľmi chcel ísť ukázať, ako som spútaný. Ja si ale nateraz vyberám, že budem mať spútanú iba jednu ruku. Ale môžeš to ukázať aj na sebe.*

Chvíľu ešte vyjednávame a nakoniec odíde na chodbu s putami iba sám a po chvíli sa vráti, že už putá ukázal a ukončíme sme stretnutie.

#### **Sedenie 4**

Ďalšie sedenie opäť aktívne sprevádza voda. Strieľa vodu z pištole, namáča náboje. Aj napriek zadávaným hraniciam hľadá rôzne spôsoby, ako znovu vodu dostať do vzduchu. Popri tom rozpráva o spolužiakovi, ktorého prekabátil alebo skúša inú hračku.

D: *Pán učiteľ, môže sem raz ísť aj moja mama? Že raz by sme sa tu my traja všetci zahráli. Ale ona by sa chcela hrať s týmto hlavne (ukazuje domček).*

T: *Všetci by sme sa zahráli. A ona by sa hrala s domčekom.*

D: *Zahráme sa, že na tom domčeku prší?*

Nasleduje asi 15 minút hry s domčekom. Rozloží vojakov, mne káže, aby som hýbal s postavičkami vo vnútri domčeka, aby som za nich hovoril. Drevený domček postrekuje rozprašovačom, akože prší. Po nastavení hraníc pokračuje s vojakmi, aby zničili tých v domčeka. Simuluje rôzne zvuky tanku a streľby, ba dokonca začne do postavičiek strieľať aj pištoľou. Opakovane ma vyzýva, aby som niečo s postavičkami robil. Po chvíli odíde od hry s domčekom a chce strieľať do mokrej servítky, ktorú mám ja držať. Opäť prekračuje hranice, používa veľa vody a tečie to na koberec. Nastrieka si nakoniec vodu na tvár a položí si na ňu mokrú servítku, spúta sa a chce, aby som ho navigoval:

D: *Naviguj! Jaj, no naviguj! Toto je vľavo a toto je vpravo.*

T: *Jaj! (šepkám) A čo mám povedať?*

D: *Hocičo! Aaaa. Jaj. A ty ma naviguj tak, aby som nepadol?!*

Po chvíli takéhoto dialógu preberá kontrolu nad hrou. Sám si začne dávať inštrukcie, priblíži sa k dverám, stisne kľučku a odíde spútaný a s mokrou servítkou na tvári na chodbu. Zadávanie hraníc neakceptuje a užíva si priestor chodby. Po chvíli začne ísť po štvornožky a chce sa ísť ukázať riaditeľke. Postupne sa posúva k schodom, pomaly sa plazí o dve poschodia dole až k riaditeľni. Po zvonení ostaneme na chodbe, ja mu dám dole putá a rozlúčime sa.

## **Sedenie 5**

Na úvod skúša opäť putá, ale sú po poslednom stretnutí poškodené. Po chvíli si sadne na moju stoličku, točí sa a popri tom veľa rozpráva. O svojom bratrancovi, ktorý mu po narodení vzal prvenstvo u starých rodičov. Popri tom konzumuje lentilky a dáva aj mne. Po rozprávaní sa púšťa späť k domčeka, berie vojakov a ja mám opäť ovládať postavičky. Strieľa a ja mám imitovať, že sa boja. On sa smeje a teší sa, že sú mŕtvi. Po štvrtom vystrelení sa zarazí a náhle ide maľovať. Vezme pečiatky a začne s veľkou silou pečiatkovať po papieri. Potom napíše niekoľko krát písmeno S. Opäť sa vracia k vode a skúša, strieka do vzduchu a neskôr do piesku. Keď sa míňa voda, chce ísť napustiť, ale nastavím hranicu prichytením jemne dverí. Chvíle úvah s lentilkami v ruke preruší slovami:

D: *Pán učiteľ, ... ale predstav si, že by sme sem prišli a bol by tu iný chlapec? Čo by si spravil? By sme išli niekam inam, však?*

Nasleduje tretí krát porušenie hraníc s dverami a vymyslí tento scenár:

D: *Zavri oči! Zavreté... Stále, stále..*

Zavriem oči v domnienke, že ideme hrať schovávačku. Otvorí dvere a odíde.

T: *Zdá sa, že si sa rozhodol na dnes to ukončiť. Ak si teda vyberieš, že ostaneš vonku na chodbe, vyberáš si, že sa vrátíme späť do triedy.*

Následne sa strhne a uteká späť do miestnosti. Schová sa pod stôl a chvíľu chce, aby som ho hľadal:

D: *Nie som pod stolom. Ale vstaň! A teraz zavri oči, dokým nepoviem, že môžeš. Teraz ťa neoklamem a nepôjdem von. Maj zavreté, maj zavreté, neklam ma, maj stále zavreté.. A stále, stále.. Môžeš otvoriť!*

Vzal si zo stola iba lentilky a vrátil sa pod stôl. Vydáva potom rôzne zvuky, točí stoličkou. Potom vstane a chce hrať hru sochy. Ja mám tancovať a on hovorí stop. Veľmi sa na tom baví, ako tancujem. Po chvíli to preruší a nasleduje scenár so strieľaním, aby som do neho strieľal. Keď nastavím hranicu, opäť presunie strieľanie na bábiku. Po jeho naliehaní som vystrelil vedľa a tak sa chytil akcie opäť on. Chcel mi dať väčšiu bábiku, aby som sa správne dokázal trafiť. Pri rozlúčke nezabudol smutne povedať, že ho čaká operácia mandlí.

## **Sedenie 6**

Vstupuje zarazený, lebo na chodbe dostal vynadané od učiteľa, že zle píše. Sadol si na svoju točiacu stoličku a povedal:

D: *Zle píšem. Ja by som si to aj s vami mohol vyriešiť. So všetkými učiteľmi mám takú skúsenosť, že hneď ako na mňa počujú takúto sťažnosť, tak ma prestanú mať radi. A teraz ako som v herničke, tak sa lepšie cítim.*

Reflektujem to. Tentoraz má keksík, ktorý priebežne pojedá. Všimne si nové kovové putá a teší sa. Žiada ma, aby som ho odpútal, lebo mu to nejde. Vraciam mu zodpovednosť a on si to nakoniec otvorí sám, hoci mu to najprv nejde a trápí sa. Veľa hovorí o spolužiakovi, ktorý mu robil zle, ale aj o svojom zvieratku. Opäť sa chytá vody, ktorú by potreboval doplniť, ale po hranici sa uspokojí aj s daným množstvom vody. Opakovane strieka mimo igelitu. Nakoniec to s hnevom odloží a vezme pištoľ. Začne sa nudiť, nevie, čo má robiť, pýta sa mňa, premýšľa nahlas. Nakoniec chce hrať *Človeče nezlob sa*. Keďže ho nemáme, chce ísť pre neho, ale nakoniec príjme moju výzvu, že si to tu môže vyrobiť on sám.

Z papiera vyrobí plán, figúrky z kociek, kreslí a počíta políčka. Vymyslí tiež, ako nahradí chýbajúcu kocku a na penovú kocku napíše čísla – bodky. Najprv dá na výber mne:

D: *Akú farbu by si chcel?*

T: *Dávaš mi na výber farbu. Tu si môžeš vybrať ty.*

D: *Tak dobre, ja si vyberáám... Červenú!*

Celú hru pripravuje on, hoci sem tam sa snaží zapojiť do prípravy aj mňa. Prosí ma, aby mohli byť počas hry aj podvody. Simuluje hodenie šestky, aby mohol ísť na hrací plán a počas hry si upravuje počty tak, aby sa dostal na želané políčko, príp. aby ma vyhodil. Chce vyhrať a riadi všetko tak, ako chce, aby vyhral. Pýta sa ma:

D: *Ktorou figúrkou chceš ísť?*

T: *Môžeš o tom rozhodnúť ty.*

D: *Nieee, to už príliš šéfujem. Keď príliš šéfujem, tak to už nie je...*

V istej chvíli sa dostáva do frustrácie, lebo na kocku nenakreslil päťku a tú by potreboval hodiť. Tento fakt ho nahnevá, takže po chvíli hru vzdá. Hra trvá asi 20 minút.

D: *Kašlem na to, idem hrať... alebo... ja už ani nechcem hrať. Nezahráme sa jednu hru, že... ideme sa rozprávať? Ale o nejakom plánovaní. A nechcel by si raz ku mne prísť na návštevu?*

Záver stretnutia sa rozprávame, on sedí na stoličke, točí sa, pospevuje si, na záver upratuje po prvý krát aj kocky. Hovorí o bratrancovi, ako pred ním skryje starkinú posteľ. Zazvoní, vystrelí od radosti, vezme keksík, zahryzne sa a pozdraví.

## **Sedenie 7**

Siedme sedenie začína aktívne tým, že lepidlo nechá vytekať na papier a k tomu pridáva vodu. Všetko je mokré, aj stôl. Po krátkom úvode prichádza s hľadaním hada. Ja mám hľadať hada a on ma trochu naviguje. Krátka aktivita sa však rýchlo skončí, skúsi ešte čosi s vodou, prehladáva miestnosť a po chvíli má nápad, či sa nejdeme mečovať. Tu začína súboj, ktorý sa tiahne počas mnohých sedení. Najprv sa mečujeme plastovým príborom, potom obuškom, fixkami, ale tie sa zlomili:

D: *Pán učiteel? ... nehneváte sa na mňa, že som tol'koto zlomil? Normálne doma stačí, že sa zlomí jedna ceruzka a letím do izby. Hlavne tatino.*

Snaží sa to zalepiť, ale nejde mu to. Navrhne ďalší boj, špajdlami. Zapálene vydáva zvuky: *Hajčú! Mančú!* Občas nastavujem hranice, ale boj pokračuje. Pridáva štetce, neskôr kope na zemi, hádže špajdle. Obaja sme na zemi. Vyzýva ma, aby som aj ja bol bláznivý a skákal. Pridá do hry kocky aj kovové putá. Vyskočí na stoličku a hádže po mne penové kocky. Hovorí, že bojuje za slobodu. Zastaví a začne si vyrábať zbrane – do kociek napicháva špajdle a káže to aj mne. Bojujeme celé stretnutie, hádže aj veľké sedacie kocky. Všetko lieta.

T: *Au, zdá sa, že veľmi intenzívne ďalej bojuješ, ale ... moja ruka... nie je na...*

D: *...boje... Tak to tu už upracme. A na konci sa vždycky ja musím spútať.*

Chvíľu sa hrá ešte s putami, hovorí, že je čarodej a snaží sa opraviť plastové putá. Po zazvonení aj chce upratať, ale potom prenechá upratovanie mne.

T: *Dobre, vidíme sa zase o týždeň, pekný deň ti prajem.*

D: *Tá vojna sme sa dobre zahráli (sa usmieva). Ale zas sme tu urobili taký neporiadok... ahoooj...*

## **Sedenie 8**

Po krátkom úvode sa opäť vracia k vojne. Bojujeme plastovým náradím, vyrábame zbrane. Rozhadzuje, kričí a vyzýva ma, aby som sa aj ja snažil vyhrať. Neskôr pridáva do hry aj vodu, kde nastavujem šťastí hranicu. Pýta sa, či vôbec viem bojovať a povzbudzuje ma byť aktívnejší. Nakoniec vytiahne aj igelit kvôli vode, ale potom ho po mne hádže a nakoniec ma celého zakryje, aby ma mohol sprejovať vodou. Mám byť ticho a nekomentovať. Voda je po celej miestnosti. Všetko sa odohralo veľmi rýchlo, že som nakoniec ani nenastavil dostatočne hranice. Nakoniec zo mňa strhne igelit a chce hrať naháňačku. Smeje sa a potom zastane. Povie, že sa zahráme na schovku. V závere sa zľakne pavúka a veľmi sa rozčuľuje nad ním. Napokon sa upokojí a chce, aby sme si dali symbol priateľstva na čelo a mne aj sebe nakreslí farebnú bodku fixkou. Rozlúčime sa a odchádza.

## **Sedenie 9**

Po krátkom chodení po miestnosti opäť navrhne bojuvanie. Hádže na zem kocky z poličiek a hovorí:

D: *Včera som s tatom hral futbal na ihrisku, ale tak, že tato vôbec nič nerobil, on len stál a keď mu tá lopta ušla, no tak povedal, že chod' pre ňu. A to sa mi vôbec nezdalo. A teraz nechcem, aby sa to stalo aj s tebou. Pretože ty niekedy, keď hráme boj, no tak ty miesto toho aby si sa bránil, ty miesto toho sedíš a kukáš.*

T: *A ty by si chcel, aby som bol aktívny.*

D: *Dobre, tu máš špajdle a teraz ty budeš vyrábať. A všetko podľa seba. Teraz si tu ty šéf. Teraz je to naopak.*

Vyrábame zbrane a ticho počas práce preruší komentárom:

D: *Máte nejaké tajomstvo? A musí to byť také, čo nevie nikto, len ja.*

T: *Chcel by si počuť nejaké tajomstvo. Napríklad tieto boje, to vieme len my dvaja.*

D: *Ale keby to uvidela nejaká pani učiteľka, tak by sa zhrozila, žeby až omdlela. By zavolala políciu, keby videla, že sa tu ohadzujeme.*

Sme chvíľu ticho a on pomaly dokončuje ešte posledné kocky so špajdlami. Na chvíľu si sadol na gauč, ja mám rozdeliť zbrane na polovicu a on ma pozoruje. Začína boj. Keďže je ale iba jedna pištoľ, chvíľu váha, lebo chce, aby som ja rozhodol, kto ju dostane. Nakoniec po mojej reflexii sa poteší, a vezme si pištoľ pre seba. Stavia bunker, strieľa po mne, hádže kocky, ja som pod stolom. Vytvára pravidlá, koľko má kto z nás životov. Smeje sa a zabáva sa. Mečujeme sa, hádže kocky, granáty, padáme na zem a vstávame. Imituje zvuky a krik. Nakoniec mám odpadnúť a on ma opäť zakrýva. Nemám hovoriť, lebo som mŕtvy. A potom opäť vykrikuje a začína boj. Boje prerušuje občas krátkym oddychom. Zakryje nás oboch igelitom a pýta sa ma, prečo zmizla z herne tá druhá pištoľ. A potom znova boj, skáče, všetko hádže, skáče po stoličke, všade neporiadok a chaos. Hranice nastavujem neskoro.

## **Sedenie 10**

V úvode sa poteší novej pištoli a chvíľu s ňou strieľa. Aj na mňa, ale po zadaní hranice to rešpektuje. Opäť sa púšťame do boja. Vytiahne kocky a káže mi robiť zbrane. On mi pri tom rozpráva o chlapcovi, s ktorým sa raz vo vlaku pobil. Rôzne rozprávania prerúša tým, že mi pripomína, aby som vyrábal zbrane rýchlejšie a podľa jeho predlohy. Vymýšľa nové pravidlá boja, hovorí o pokémonoch, o starkej, o bratrancovi, ktorý mu zobral jeho prvenstvo a najradšej by ho zničil obrami a drakmi. Počíta mi do 100, aby som dostaval všetky zbrane čím skôr. Spieva si veselo, zbrane rozdelí na polovicu, stavia si bunker, berie

igelit a dáva si ho na hlavu ako obranu. Strieľa, skáče, bojuje. Vyzýva aj mňa, aby som vstal a skákal. Hnevá ho, že mi to musí toľko krát hovoriť. Je plne zaujatý bojom, ja som pasívnejší. Keď chce, aby som odpadol, vyberám si tento krát padnúť na stoličku. Spúta ma putami a keď chce, aby som zavrel oči, vyberám si iba jedno oko. Vedíme dialóg o mojich hraniciach a on to rešpektuje. Ale potom skúša opäť, špajdlami ma pichá do nohy a nastavujem hranice. Keď prestane, začne krčiť papiere a hádzať najprv do mňa, potom do nôh. Aj napriek hraniciam je veľmi uvoľnený a pospevuje si detským hlasom. Poskladá papier, urobí z toho vejár, chvíľu ovieva mňa a potom si ľahne na zem, striedavo zatvára oči, občas niečo mrmle a chce, aby som ho ovieval ja. Relaxuje takto niekoľko minút. Na záver konštatuje neporiadok a lúči sa.

## **Sedenie 11**

Príde k piesku a rukami vyrovnáva piesok a mne zadáva úlohu:

D: *Nemúsiš všetko komentovať... Zatiaľ si zober papier a vyrob človeče.*

T: *Tu si šéfom ty.*

D: *Keď som šéf, tak ti hovorím, aby si to urobil ty.*

Tentoraz som pomalší a veľa reflektujem. Preberá na seba viac rozhodovania, určuje farby a čo mám robiť. Medzi tým hovorí o tom, že je hladný, chce ísť dole, ale na hranicu reaguje. Je aj smädný s rovnakým scenárom. Zrušil hranie *človečka*, trochu je nahnevaný a berie pištoľ, naberá vodu a prekračuje hranice. Ale rýchlo prestane.

D: *Ideme robiť elixír z niečoho? Ideme? Pomôžeš mi?*

Vyrába teda elixír takmer počas celého sedenia. Mieša lepidlo, vodu, farby. Na môj podnet si dá pod to podložku. Chcel by pridať aj tuhu z fixky, ale zadávam hranicu. Skúša aj tak rozpojiť fixku, ponúkam mu alternatívu voskoviek, čo sa mu páči. Chcel by viac vody, ale nakoniec prijíma, že jej máme len toľko. Elixír prelieva do väčšej misky a pridáva piesok. V závere prelieva elixír do rozprašovača. Všade je neporiadok, špina, ale on je zahľbený do svojho experimentu, mieša, prelieva, celý je od toho. Väčšinou je ticho. Nakoniec sa postaví a prudko odíde na WC si umyť ruky a fľašu. Potom sa vráti späť a fľašu si ukryje do poličky a chce, aby som to strážil. Pýta sa, či ja už to upracem, ešte raz sa zamyslene zahľadá na svoju prácu a odchádza spokojný z miestnosti.

## Sedenie 12

Hneď sa rozbehol k svojmu elixíru, otvoril ho a ovoniava. Chce s ním sprejovať, ale lepidlo v jeho elixíre zablokovalo rozprašovač, takže nefunguje, čo ho hnevá, takže sprej hodí do poličky. Medzitým rozpráva o svojich narodeninách, doniesol mi aj čokoládu a aj on si pojedá priebežne zvyšné čokoládky, čo nerozdal deťom. Vytáhuje náradie a ideme opäť bojovať. Hádže kocky, vankúše, vydáva zvuky. Viac krát prekračuje hranice útoku na mňa, takže nastavujem hranice. Vyberám si tiež, že neskáčem po miestnosti, ale stojím a ponúkam, že skákať tu môže on. Chce, aby som bodol ja jeho, ale keď ani na to nepristanem, hodí sa do kociek a leží na zemi, akože spadol:

D: *Teraz, hoc čo, čo ty chceš, so mnou rob.*

T: *O sebe rozhoduješ ty.*

D: *Tak ma prikry tým igelitom celého.*

Ľahne si a relaxuje 10 min. pod igelitom. Na jeho výzvu ho ťukám na nohe skrutkovačom, čo si užíva a smeje sa. Potom mi káže na chrbte robiť masáž plastovou pílkou, obuškom a skrutkovačom a striedam to podľa jeho inštrukcií. Potom sa preberie a opäť vyleje do misky svoj elixír a hrá sa s ním. Po dlhšej chvíli ticha a zaujatia lepidlom povie:

D: *A budem sem chodiť, aj keď budem už druhák? Prosiím.*

Rozhovori sa potom o hre Ubongo, ktorú sme hrávali ešte keď chodil do skupiny. Hovorí ešte o pokémonoch. Vstane, vezme si čokoládky, chvíľu sedí na gauči a zrazu sa strhne, že ideme hrať schovku. Schová sa do stola a chce, aby som ho nehl'adal tam, kde sa nezmesť. Keď po chvíli popíšem jeho tenisky, zasmee sa a vylezie von. Pokračujeme opäť boj, tentoraz iba so špajdl'ami. Určí pravidlá, že komu sa prvému zlomí špajdl'a, ten je palička. Bojuje so mnou len trochu, skôr sa baví a smeje na tom. Je veselý a uvoľnený bez hnevu. Neskáčeme, ja sedím a on stojí oproti mne. Všade je neporiadok z polámaných špajdlí, vydáva zvieracie zvuky a je zaujatý. Na záver veselo odchádza.

## Sedenie 13

V úvode pripomínam, že máme ešte dve stretnutia do letných prázdnin. Keďže rozprašovač nefunguje kvôli elixíru, necháva ho nakoniec bokom. Vytiahne kocky a špajdle a káže mi robiť zbrane. On si robí svoje a ja mám robiť svoje. Opakovane ma naháňa, aby som pracoval. Nakoniec vyrábam podľa jeho vzoru a pokynov. Vyrába zbraň nebezpečného ježka (kocka s veľa špajdl'ami). Asi po 10 min. navrhne boj, ja som pasívnejší a nechávam



priestor jemu. Nastavujem hranicu hádzať „ježka“ iba do nôh. Je zaujatý do boja, káže mi skákať, ale rešpektuje nakoniec moje sedenie. Potom preruší boj a ide opravovať zbrane a ďalej vyrábať:

D: *Alebo rob si takú, akú chceš ty.*

T: *Tu môžeš o tom rozhodnúť ty.*

D: *Ach jo, stále sa môžeš rozhodnúť ty.*

T: *Nepáči sa ti, že môžeš o tom rozhodnúť ty.*

D: *Nie, prosím.. (usmeje sa)*

T: *Tak to tu je.*

D: *Rozhodujem, že rob si, aké chceš. (opäť sa usmeje)*

Potom opäť trochu bojujeme, ale po chvíli prestane. Je zamyslený. Vyberá igelit, papiere, kartón, potom rozstrihá igelitku a oblečie si ju ako tričko. Po chvíli skúšania vezme krepový papier a rozťahne ho na zemi. Káže mi, aby som ho na druhom konci chytil a skúša dať na papier medzi nás loptičku, aby sme ju spoločnými silami udržali vo vzduchu na *krepáku*. Nedarí sa, hnevá sa. Nakoniec sa podarí. Potom začne neorganizovane len tak strihať do papiera z boku, nakoniec urobí aj dieru v strede, krepák upevní z jednej strany pod domček a z druhej stále držím ja. Opäť chce dostať loptičku do vystrihutej dierky v krepáku. Loptička opakovane spadne a on sa veľmi hnevá, dotrhá papier, skrčí a hodí do mňa. Potom búcha obuškom do papiera a nakoniec ho zahodí od hnevu do koša. Hráme opäť schovávačku. Po chvíli ľútosťivo povie skrčený a schovaný, že ho bolí brucho. Chvíľku sedí a je smutný. A potom sa prudko zasmieje a povie, že žartoval. Nie je mi jasné, ako sa skutočne cíti. Hovorí o dedovi, babičke a jej psíkovi, aby pre neho prišla skôr. Chce, aby sme vymysleli plán, dohodu, ako by prišla pre neho do školy babička hneď po obede. Hovorí, že nerád trávi čas v školskom klube a je rád, keď pre neho príde babička. Zazvoní a rozlúčime sa.

#### **Sedenie 14**

Vstupuje po štvornožky, sadne si na gauč a hovorí, že by chcel chodiť aj cez prázdniny. Potom sa pýta, kedy zavolám babine s odvolaním sa na to, čo mi hovoril na poslednom stretnutí. Celé zvyšné sedenie venuje hre v piesku. V začiatku nastavujem hranice s vodou v piesku, ale potom je to už v poriadku po celý čas. Na moju výzvu si ťažký piesok sám zdvihne a podloží igelitom. Najprv piesok valká, vyrovnáva, hladí. Berie špajdle, dáva ich

do piesku, pridáva zvieratká. Zahrabáva ich, aby som ich ja hľadal. V tichu pokračuje zamyslený. Mám si zavrieť oči. Vysvetľuje mi pravidlá, aké trasy sa dajú realizovať pri hľadaní zvieratiek – *easy busy* alebo ťažšia verzia. Ukazuje mi, ako sa medzi špajdlami (stromami) má chodiť:

D: *Tu máš (dáva mi špajdlu) a chod'. Ja ťa budem iba pozorovať. Chod', no chod' už!*

T: *Rozmýšľam, že si ju vytvoril ty, možno ju chceš vyskúšať.*

D: *Potooom, nie, potom. Ja už som ju celú vytvoril, chcem, aby si si ju ty vyskúšal.*

T: *Ty ma budeš navigovať.*

D: *Nie, ty musíš ju absolvovať tade, kade ide čiara, skôr než zanikne. Rýchlo!*

Veľa mi ukazuje, často opakuje: *chod'*, sadá do gauču, ale potom zase príde ku mne. Ukazuje mi celú trasu a vysvetľuje. Robím malé kroky a on to komentuje, robí zvuky, dáva mi životy. Postupne z piesku odhaľuje *fosílie* (zvieratá) a hovorí o ich schopnostiach, ktoré mi na ceste pieskom pomáhajú. Vydáva rôzne zvuky zbraní, vyťahuje zvyšné vykopávky, komentuje a simuluje zvuky. Je veľmi uvoľnený a v závere sedenia vyhlási, že mu treba na WC. Odíde a už sa nestihne vrátiť, lebo zazvoní.

### **Sedenie 15 - posledné pred letnými prázdninami**

Hovorím o poslednom stretnutí pred prázdninami a on zase o Chorvátsku. Opäť ide k piesku a opakuje sa podobný scenár asi 15 min. Je veľmi zaujatý, snaží sa ma neustále aktívne zapájať do hry. V polovici stretnutia vyhlási, že je smädný, ale zdá sa byť aj nahnevaný kvôli hre, že mi musí všetko sto krát pripomínať. Pripúta ma, nájde kľúčik a schová si ho do vrecku s tým, že teraz sa môže ísť pokojne napiť, lebo ja som spútaný. Nakoniec ma ale nevie odpútať, hľadá kľúče, nájde ich a dá sa ich do vrecku. Kým zadám hranicu, už je preč. Po napití sa vráti a reflektujeme:

T: *Aaa, tak ty si si myslel tak, že si ma pripútal, aby si sa mohol ísť napiť.*

D: *Lebo som bol smädný...*

Chvíľu sedí, točí sa na stoličke, prezerá si počítač na stole, číta z knižky, ktorá tam je. Nakoniec si všimne novú krabicu s legom na parapete a tak ma žiada, aby som mu to podal, lebo tam je niekde pavúk. Hrá sa asi 10 min. s legom a vytvára lietadlo. V závere si hádzeme ešte loptu. Smeje sa a baví sa na tom, ako sa lopty na polceste zrážajú. Ukončujem stretnutie, prajem mu krásne prázdniny s tým, že sa uvidíme v septembri.

## **Sedenie 16 - po letných prázdninách (október)**

Miestnosť je po lete celá prerobená, Adam sa krátko zadíva a potom začne rozprávať, kresliť na tabuľu a rozprávať sa so mnou. Prezerá si, čo je nové v šuplíkoch a zakrátko objaví penové meče a nasleduje mečovanie. Po chvíli zapáleného boja meče odloží a vytiahne loptu, ktorú si chvíľu hádžeme. A opäť sa vracia k mečom a vytvára rozličné doplnujúce pravidlá. V nejakom momente udiera tak silno, že mu nastavujem hranice. Potom meče odloží a vytiahne plastelínu. Ponúkam mu podložku a on sa pustí do práce. Rozpráva:

D: *A prečo sme tú herničku prerobili?*

T: *Možno ťa to prekvapilo.*

D: *A nechodia sem aj iní žiaci? Toto je iba moja! Však?!*

T: *Ty by si ju chcel iba pre seba.*

Plastelínu postláča, pobúcha, rozkúskuje a potom uprace, zbalí a vráti naspäť do šuplíka. Chvíľku hľadá a opäť vytiahne meče, podá aj vankúše ako štíty a bojujeme. Potom odloží meče a vytiahne celý šuplík so zvieratkami a do piesku ich skrýva, ja mám mať zavreté oči. Pripomína, že sa budeme hrať tak, ako voľakedy na fosílie. Asi 15 min. sa potom hrá v piesku so stavaním špajdlí a prekážok do piesku. Nakoľko zazvoní, nestihne druhú časť, kde by sme jeho vytvorenú hru mohli hrať. Trochu uprace a potom vstane a odíde.

## **Sedenie 17**

Opäť po krátkom úvode Adam vytiahne meče a nasleduje boj. Bojujeme aj s podsedákmi, aktivizuje ma do boja, aby som skákal. Opäť nastavujem hranice kvôli sile úderov na mňa. Po chvíli oddychu vytiahne penové kocky a žiada, aby som ich do neho hádzal a on má vankúš ako štít a odráža kocky. Po chvíli rozhodne, že bude kresliť na tabuľu a ja musím to isté kresliť na papier. Utiera tabuľu vodou a rukou, zošívачkou spája papiere a pospevuje si slovo *spinka*. Asi 10 minút sa tomu venuje a potom ma požiada, aby som mu rozprával:

D: *Povieš mi niečo? Nejakú poveru, strašidelnú? Ty povedz?*

T: *Chceš, aby som ja povedal. Tu môžeš povedať aj ty.*

D: *Tak si vymysli. Poznáš babku Greny?*

A tak sa púšťame do spoločného rozprávania príbehu. Striedavo hovoríme obaja. Po smiechu a spoločnej tvorbe navrhne, aby sme sa išli hrať „schovku“, ale s prosbou, aby

som ho nechal vyhrať. Schová sa pod sedačku a je tam asi 10 min. Kým hľadám a chodím po miestnosti, on hádže mäkké kocky a ja sa zohnem, ale on mi povie, že ho akože nevidím, takže ďalej pokračuje a je mu to veľmi smiešne, ako sa vždy zohnem a on hodí kocku a ja kričím *au*. Je veľmi veselý a uvoľnený. Nakoniec nám skončí čas, Adam vyjde von spod sedačky, ale ešte leží na zemi a drží si nohu, že ho bolí, nechce ešte odísť. Simuluje zvuky bolesti a striedavo sa aj smeje.

### **Sedenie 18**

Toto stretnutie je takmer totožné s predošlým sedením. Opakuje sa téma meča, bojov so mnou, ale agresívnejšie, musím opakovane nastavovať hranice. Opakuje sa aj téma schovávačky pod sedačkou, odkiaľ do mňa hádže kocky, ale aj mečom búcha mi do nôh. Krátko v závere ešte kreslí na tabuľu a je v piesku. Zdá sa byť napätý, nahnevaný.

### **Sedenie 19**

Otvára šuplík a prezerá si novú pištoľ. Nevie ju však použiť a veľmi ho to hnevá a je z toho aj smutný a frustrovaný, nakoniec sa vzdá. Po krátkej chvíli začne kresliť na tabuľu. Nakreslí si terč s číselnými bodmi a potom do neho strieľa. Mne káže, aby som mu tľeskal. Opäť prichádzajú na scénu meče a nakoniec sa uberáme k piesku. On rozprašovačom zvlhčuje piesok a ja mám za úlohu ho miešať. Hrá sa potichu v piesku asi 20 minút. Potom vytiahne opäť meče a mečujeme sa na zemi, on je pod sedačkou a ja na zemi. Po chvíli si sadne a chce, aby som ho štekľil na krku. Veselo sa smeje a dáva mi opakovane rozličné inštrukcie: na krku, na ruke a neskôr aj na nohe. Na konci sa obuje a pozdraví ma: „*Ahoj krtko.*“ A pokojne odíde.

### **Sedenie 20**

Začíname šteklením. Najprv na krku a potom si vyzuje ponožky a vyloží nohy a ja ho štekľím na nohách. Je niekoľko minút ticho. Občas preruší ticho nejakou poznámkou. Potom sa postaví a ide kresliť na tabuľu tak, že bosými nohami zároveň stojí v piesku. Po chvíli kreslenia si vytiahne nádobu, plastovú tyč a vodu a začne pracovať v piesku. Hľadá vojačikov, ale nedarí sa mu ich nájsť a je z toho frustrovaný. Nakoniec použije namiesto toho zvieratká. Potom dá pod domček podložku s tým, že chce, aby na domček pršalo. Nastavím hranicu, že domček nie je na polievanie, trochu postrieka a prestane. Mne

určí úlohu hýbať postavičkami v domčeku ako v divadle a reagovať na zvuky a ohrozenie divými zvieratami, ktoré on má v ruke. Táto hra trvá 20 minút, celú hru manažuje, určuje čo mám povedať, čo urobiť, celú ju riadi on sám. Adam postupne unáša väčšinu postavičiek. Nakoniec ostane sama jedna postava, ktorá hľadá ostatné a snaží sa ich zachrániť. Ide po ťažkej výprave s prekážkami, padaním z výšok. Chvíľku podľa pokynov zhadzujem figúrku z výšky a teší sa, ako padá na zem. V závere objaví v šuplíku vojakov a tak navrhne spoločnú vojnu s nimi. Rozloží ich na zem, on čiernych, ja bielych: „*Rozostavaj si ich... A nechaj ma vyhrať, dobre?*“ Pri konci má problém odísť, začína si ešte dávať putá, imituje, že ich nevie dať dole, ale po nastavení hranice vyjadrí ešte obavu o upratanie, postaví sa, pozdraví a odíde.

## **Sedenie 21**

Vytáhuje špagát a bez slova pracuje na zapletení špagátu po celej miestnosti. Obmotáva ho o všetky kusy nábytku až tak, že vznikne jedna veľká sieť. Prechádza sa po miestnosti, po stole až k oknu a kamere, rozpráva o tom, aké videl mobily. Vezme podsedačky a nakoniec určí, že to budú štíty a budeme sa s tým mečovať, určí tomu pravidlá. Po chvíli pridá aj meče. Pravidlá si vytvára okamžite bez premyslenia a pohotovo ich mení podľa situácie. Povzbudzuje ma, aby som sa snažil ho poraziť. Nakoniec sa nechá mečom pichnúť do boku a dá mi novú zbraň – vankúš ako špeciálnu ochranu. Premýšľa, že kto bude v bitke dobrý a zlý. Vyberie si, že on bude zlý. Vytvára nové pravidlá boja. Po 10 minútach hry hodil po mne meč s uvedením, že som vyhral. Trochu pomieša palicou piesok, vezme fixky a postaví sa na stôl a len tak voľne čarbe a spieva si: „*Ja umelec, jaáá som veľký umeleec...*“ Po popísaní celej tabule si nasprejuje tvár vodou a utrie sa do vankúša. Vezme krepový papier, rozťahne ho, aby sme na tom nadhadzovali loptičku. Nakoniec papier zroluje a odloží a skúša niečo iné. Opäť sa vráti ku krepovému papieru, ale inej farby a káže mi, aby som to chytil za druhý koniec a vlníme to. Položí do stredu podsedač a ten si nadhadzujeme, aby nespadol. Potom pridá loptičku, neskôr vankúš a nakoniec viac vecí naraz tak, že sa papier takmer roztrhol. S nadšením papier kmásal a dvíhal, ale iba sa natrhol. Nahneval sa a búchal a kopal do papiera, odhodil ho bokom, vošiel s ponožkami do piesku, postriekal tabuľu vodou a nakoniec určil, že budeme hrať schovku:

D: *Počítaj do 30, zapchaj si uši. A nesnaž sa ma nájsť. Nepozerať pod nič. A keby si niečo videl trčať, tak si to nevšímaj, ako keby to bola iba nejaká vec.*

T: *Ako keby to bola iba nejaká vec. Nebudem si to všímať.*

Ledva sa schová do vnútra stola a ešte mi dáva zopár inštrukcií, predlžuje čas počítania. Po chvíli zakričí, že môžem a postavím sa a hľadám tak, aby som ho nenašiel. Ako som začal hľadať, vyšiel spod stola a povie, že sa ideme hrať na slepú babu. Vstane, nariadi mi zavrieť oči, postaviť sa a hľadať ho po slepiačky. On do mňa hádže vankúš a meč a usmieva sa pritom. Stretnutie sa končí, dáva si na seba krepový papier ako plášť, obúva sa, ale nastavujem hranicu ohľadne „plášťa“. Nakoniec ho nechá v miestnosti a odíde.

## **Sedenie 22**

Po krátkej chvíli hľadania a premýšľania si Adam berie meče a krátko začneme bojom, pri ktorom je uvoľnený a veselý. Opäť sa vráti k šuplíkom a prezerá si, čo tam je. Vytiahne bábku čerta na špagáte a káže mi ňou hýbať a bojovať s ním. On drží plastovú palicu a bije bábku. Potom mi ju vezme a odloží ju. Prechádza sa po miestnosti, krátko píše niečo na papier, používa zošívачku a nakoniec určí, že ideme bojovať s pištoľami, ktoré už vie používať. Stavia si niekoľko minút bunker a potom začína strelačka. Obaja triafame do seba tak, aby sme netriafali do hlavy. Hra trvá asi 20 min. a komentuje to slovami: *To sme sa tak dlho hrali?* Vyjde z bunkra a začne kresliť na tabuľu a pritom sa ma pýta na moje obľúbené zvieratko, mojich rodičov, súrodencov. Voľne sa rozprávame. V závere sa ešte krátko hrá v piesku a trochu predlžuje stretnutie. Nakoniec si berie papuče, odchádza a volá: *Dobrý boj!* Upozorňujem ho prvý krát, že plánujem po Vianociach pridať k nemu ďalšieho chlapca.

## **Sedenie 23**

Úvod venuje uvoľnene boju s mečmi ako taký vstupný rituál. Chvíľu hľadá, premýšľa, zošívá papiere, vyrobí improvizované malé lietadielko a hodí ho. Potom hodí podložku ponad stôl a nastavujem hranicu. Chvíľku sa vyškiera do kamery a potom vezme sprej a rozprašuje vodu do vzduchu. Nakoniec rozhodne, že ideme sa hrať s pieskom, čo vydrží takmer celé stretnutie. Rozloží pre mňa a pre seba podsedák vedľa seba, aby sme pracovali spoločne v piesku. On mieša palicou piesok a ja zase rukou. Po chvíli využíva aj vodu, vytvorí v piesku kráter a do neho naleje vodu. Mieša a prevažne ticho pracuje v piesku. Neskôr pridá aj vojakov a rozostavíme ich do piesku a potom s nimi bojujeme. Adam vydáva zvuky, určuje, kto kde stojí a čo robí. Poschováva vojakov a ja ich potom hľadám

podľa jeho inštrukcií. On zatiaľ sedí na gauči, strihá papier a sleduje, či hľadám a pri každom nájdení sa teší a povzbudzuje ma hľadať ďalej. V závere rozvinie opäť boj mečmi a udiera silne do mňa, musím nastavovať hranice. Ukončí boj, sadne si vedľa mňa, chvíľu ho štekám a nakoniec sa lúčime.

#### **Sedenie 24**

Pristúpi k piesku a rozprašuje vodu nad ním. Začne rozprávať o chlapcovi, ktorý má prísť do herničky a hovorí o ňom ako o nepriateľovi, s ktorým bude bojovať. Viackrát sa počas stretnutia na neho pýta. Pracujeme v piesku, čistí piesok od kamienkov. Popri piesku je striedavo ticho, striedavo niečo hovorí, napr. o šiestačke, ktorá sa mu páči. Hľadá ďalšiu vodu, ponúkam mu vodu pod gaučom. Naberie si do rozprašovača vodu. Nad pieskom postupne naplní misku vodou a nakoniec sa rozhodne robiť vo vode pokusy. Dlhšiu chvíľu hľadá farby, chcel by použiť a rozpustiť fixky, čo nastavujem hranicu. Temperové farby sa mu nedarí nájsť, lebo chce použiť radšej fixky. Nakoniec nájde kriedové farbičky, ale kúsok vezme a rozdrví v miske v pieskovisku. Pridáva lepidlo a nájdené farby. Ako búcha po piesku, voda s lepidlom sa aj vylieva do piesku, zdá sa, že aj úmyselne, nastavujem hranicu. Posledné minúty je veľmi aktívny, pridáva vojakov do piesku, ktorých hádže do lepidlového jazera, začne zhadzovať aj figúrky v domčeku, ktorý má za chrbtom, kričí *pomooc*, smeje sa, v pieskovisku silnejšie hýbe miskou, s vojakmi chodí po piesku, znova kričí. Ako sa končí sedenie, napätie stúpa, misku dvíha do vzduchu tak, aby sa to vylievalo, nastavujem hranicu. Pýta sa, kedy ho zoznámim s tým druhým chlapcom. Opäť začína misku dvíhať a vylievať, ale nastavujem hranicu.

T: *Vidím, že by si ju tam veľmi chcel vyliať.*

D: *Áno, ja sa o to snažím.* (smejeme sa).

T: *Náš čas sa dnes skončil.*

Otváram dvere, Adam sa ešte točí na stoličke, vstáva a ide k dverám, vybehne von do vravy detí a stratí sa medzi nimi.

#### **Sedenie 25**

Prvé stretnutie po Vianociach otvára Adam krátkym rozprávaním o počítačovej hre a následne vyberá meč a krátko bojujeme. Chvíľu si prezerá ticho šuplíky, strihá si papier a nakoniec vytiahne papierové tácky, aby si vyrobil brnenie.

D: *Aj ty chceš brnenie?*

T: *Ty to môžeš určiť.*

D: *Ty si to urči! Ty povedz!*

T: *Ty by si chcel, aby som si to ja rozhodol. Tu o tom môžeš rozhodnúť ty.*

D: *No dobre, nebudeš mať.*

Na tácku roztláči červenú plastelínu a potom si brnenie priloží na brucho a chce si to priviazať s motúzom. Požiada ma, aby som mu to vzadu na chrbte priviazal. Vezme si meč a mne dá špajdl'u. Neskôr to vymení. Po chvíľke mu padne brnenie, odhodí ho na stôl a opäť sa hrabe v šuplíkoch. Nakoniec vezme plastový hrniec a ide do piesku, kde strávi až do konca 15 minút. Káže mi aby som spolu s ním dával do nádoby hrudky piesku. Popri tom veľa rozpráva o sladkostiach, o škole, o filmoch. Medzitým presýpa piesok a stále viac rozpráva otočený ku mne.

D: *Prečo len 5 minút? Však len teraz sme začali.*

T: *Hm, ten čas tak rýchlo uteká.*

D: *No, ale cez hodinu (vyučovanie) sa to ťahá dosť dlho.*

V závere ešte rozpráva o sopečnej činnosti a valká piesok ako cesto. Po zazvonení hneď vstane a rozlúči sa. Ešte pri dverách hovoríme o tom, že ďalšie stretnutie budeme aj s ďalším chlapcom. Opakuje, že už uvedeného chlapca pozná, vie ktorý to je, ale ho moc nemá rád a bude na neho vrčať. Usmeje sa. Ešte raz sa pokojne rozlúči a káže mi, aby som nevyhodil brnenie.

## **Sedenie 26 - spolu s novým chlapcom**

Chlapci vojdú spoločne do miestnosti, Adam nesvoj chodí po miestnosti, upozorňuje ma, že on tu môže ostať dlhšie aj keď Jakub odíde. Ja im oznamujem, že stretnutie bude trvať kratšie, lebo Jakub musí ísť skôr na krúžok. Adam ma dôrazne upozorňuje, že on zostane dlhšie, lebo sa nikam neponáhľa. Jakub sa rýchlo ujme fixky a kreslí po tabuli. Adam berie nakoniec nesmelo meče a pýta sa Jakuba, či sa nejde mečovať. On nereaguje a nakoniec meč podáva Adam mne. Silne ma udiera, nastavujem hranice. Jakub upozorňuje, že pre víťaza kreslí domček, na čom sa Adam smeje. Nakoniec upozorňuje hlasne Jakuba:

D: *Vyhrál som! Jakub, ja som vyhrál!*

D2: *Tvoj je domček, ale ešte nie je dorobený.*



*T: Jakub sa rozhodol nakresliť domček pre víťaza a Adam sa teší.*

Adam chodí okolo Jakuba s mečom v ruke a pozoruje, ako kreslí. Jakub nakoniec zotiera domček a hovorí, že pre víťaza vymyslí ešte niečo iné. Adam vezme rozprašovač a vytvára mokré čiary na piesku a ukazuje ich Jakubovi. Ten vyhlasuje ďalšiu súťaž, aby nakreslil Adam do piesku vodou mobil. Kým Jakub opäť kreslí, Adam veľmi hlasne pospevuje a silno mieša piesok až tak, že vypadáva von z nádoby. Nastavujem hranicu. Jakub veľmi aktívne opäť prináša súťaž, dáva Adamovi pištole, aby so mnou zápasil o víťazstvo. Adam sa chytá pištolí. Spolu sa dopĺňajú, ako bude súťaž vyzerat'. Ja popisujem, čo sa deje a striedavo reflektujem na Adama i Jakuba. Dostanem od Adama pištoľ, zatiaľ čo Jakub kreslí na tabuľu víťazný pohár. Keď nastavujem hranicu, že ja nie som na strieľanie, Jakub vytiahne terč a Adam s potešením prijíma nové pravidlá strieľať na terč. Obaja pripravujú všetko na súboj: náboje, kresbu a stoličku na terč. Následne vystrelí Adam a trafi terč. Veľmi sa teší a po výzve Jakuba, že idem ja ponúkam možnosť, že tu to môže skúsiť aj on. Jakub nereaguje a Adam vystrelí nakoniec druhý krát, ale vedľa. Jakub ho napomenie, že nemal ísť dva krát a Adam vyzýva mňa, aby som teda šiel ja. Po tom, čo vystrelím vedľa, Jakub vyhlási Adam za víťaza prvého kola a dáva mu nejakú hračku.

*D: Klakni na zem a povedz, že ma máš radšej, že ma máš rád!*

*T: Aha, tak takto si to vymyslel, že na mňa vystrelíš... Ty by si chcel počuť, že ťa mám rád.*

Počíta do desať, aby som to povedal. Ja to reflektujem. Nakoniec na mňa vystrelí. Potom sa pustia s Jakubom do varenia, ktoré už medzičasom Jakub začal. Adam odbieha s pištoľou v ruke a opäť strieľa na terč. Hnevá sa, že sa mu nepodarilo trafiť cieľ. Po chvíli trafi a strieľam na výzvu aj ja. Chalani sa opäť pustia do varenia, pričom Jakub je aktívnejší. Berie štíty a ideme opäť bojovať, pričom Jakub to odštartuje. Adam opäť veľmi intenzívne udiera a ja nastavujem hranice. Nakoniec na mňa celý vyskočí a zavesí sa na mňa. Opäť sa vráti a skontroluje Jakuba pri varení. Opäť Jakub spúšťa súťaž medzi mnou a Adamom, aby sme hádzali náboj bez pištole do terča, čo sa síce Adamovi nepáči, ale nakoniec prijme pravidlá. Potom po mne hádže rôzne predmety v miestnosti vrátane pripravenej Jakubovej večere a smeje sa. Keď dvíha stoličku nastavujem hranicu a prestane. Jakub mu udeľuje odznak a dáva mu pohár a tri gaštany ako odmenu víťaza. Adam vyhlási, že ma zatýka za to, že som prehral a ide ma spútať.

*D: Spútal som ho a už môžeme robiť, čo chceme! (smeje sa)*

*T: Takto si to vymyslel a veľmi sa ti to páči.*

Adam sa veselo smeje a opäť hádže veci po mne. V miestnosti je veselo, krik a strieľa už aj Jakub do Adama a ten sa na tom smeje. Jakub nevie, ako sa pištoľ nabíja, ale Adam mu to nechce ukázať, iba sa smeje. Nakoniec sa Jakubovi podarí vystreliť, ale vedľa, čo opätovne vyvoláva veľký smiech Adama. Jakuba to nehnevá a v pokoji to skúša opakovane. Keď ohlásim koniec, Adam ešte väčšmi začne hlasno spievať a rozhadzovať veci. Nakoniec obaja odchádzajú spolu.

## **Sedenie 27**

Chlapci veselo spoločne vstupujú a po krátkom obzeraní sa ujímajú práci v piesku. Adam nechce bojovať ani na výzvu Jakuba. Poprašuje vodou jemne piesok a usmerňuje Jakuba, aby nedával toľko vody z nádoby do piesku. Prehrabáva piesok a vytvára v piesku jaskyňu a v spolupráci s Jakubom aj pláž. Jakub odbieha do šuplíkov pozeráť, čo by ešte iné mohol použiť. Potom Jakub navrhne, aby išli robiť čaj, ale Adam navrhuje, aby išli robiť *lektvar*. Adam hľadá a vyberá rôzne prísady, aby v nádobe pripravil svoj experiment. Chlapci si delia úlohy, každý robí na niečom inom. Keď Jakub chce použiť aj tuhu z fixky, Adam mu nastavuje hranicu s odvolaním sa na mňa. Jakub pripravuje na stolíku opäť jedlo a varí, Adam zatiaľ stále hľadá nové a nové ingrediencie – hlinu, servítku, nad ohrievačom zohriatu vodu, farby. Nakoniec všetko zlievajú a zmiešajú vo väčšom hrnci a pridávajú tam veľa rozličných ingrediencií. Obaja pracujú spoločne, Adam je zamyslený, Jakub sa pritom veselo baví. Jakub pridáva farby, Adam lepidlo. Nakoniec Adam navrhne celé to ešte precediť. Na moju ponuku vziať si podložku reaguje okamžite Adam a ochotne si berie podložku. Hoci je na zemi veľa vecí, mokro, trochu lepidla, piesok, ale obaja chlapci vzájomne spolupracujú, podávajú si veci, dohadujú sa, čo ešte do experimentu dajú. Smejú sa nad paličkami, ktoré sa namočili a utopili v ich *lektvari*. Po 20 minútach práce Adam rozhodne navrhne, že ide prestrelka pištoľami. Vytiahne ich a dohodnú si pravidlá, ako budú strieľať. Adam ukazuje Jakubovi, ako si nabiť pištoľ. Potom po sebe striedavo strieľajú. Adam čaká, kým si Jakub nastaví pištoľ a vystrelí. Po výhre chce Adam Jakuba spútať, ako výsledok dohody. Jakub sa najprv bráni, ale nakoniec sa nechá spútať. Následne sa rýchlo odpúta a Adam je prekvapený, že ako rýchlo sa zbavil púta. Začne do neho opäť strieľať, Jakub veselo piští a schováva sa pod stôl. V miestnosti je hluk. Adam namáča ruky do *lektvaru* a behá po miestnosti a chce sa Jakuba dotknúť a poliať ho vodou. Nastavujem opakovane hranice, Jakub kričí, ale Adam neprestáva a pokračuje ďalej. Nakoniec Jakub presvedčí Adama, aby mu dal radšej putá. Adam vyhadzuje vankúš

do vzduchu a padá to do piesku, v miestnosti je krik, neporiadok. Nastavujem hranice. Chlapci si opäť vezmú pištole, medzitým nám uplynie čas a ja nastavujem hranice skončeného stretnutia. Musím hranicu nastavovať opakovane, Adam sa spútava, chce odísť aj s putami, jemne ho zastavujem, že putá patria do miestnosti, nakoniec si ich dá s mojou pomocou dole a uteká za Jakubom a odchádza. V miestnosti ostáva veľký neporiadok.

## **Sedenie 28**

Adam si po vstupe dá dole ponožky a vojde do piesku. Jakub hrabe v piesku a naberá si vodu do rozprašovača. Po chvíli v piesku Adam berie knihu, ktorú si doniesol a ponúka, že môže z nej čítať. Jakub nechce počúvať, takže sa Adam nakoniec vracia k piesku a nasleduje podobný scenár výroby elixíru. Ako pracujú, rozprávajú o svojich starých rodičoch, pýtajú sa jeden druhého na rodinu a pritom nalievajú farby a miešajú. V miestnosti je pokojná atmosféra a živá diskusia medzi nimi, ja priebežne reflektujem, čo počujem a vnímam. Po chvíli sa Adam postaví a vloží do elixíru aj plastové predmety zo stola a veľmi sa na tom smeje ako sa ponárajú do farebnej tekutiny. Postupne tam začne s veľkým smiechom dávať ďalšie a ďalšie veci. Pri handrových bábikách nastavujem hranicu. Berie do rúk domček a chce ho tam celý dať a veľmi sa pri tom smeje. Jakub kričí, že to tam nepatrí a tiež sa smeje. Nakoniec Adam preleje elixír do inej nádoby a naberie si kvapalinu do rozprašovača. Nastavujem hranice, lebo chce striekať s tým po miestnosti. Po treťom nastavení hranice upozorňujem, že ak si vyberie opäť to rozprašovať to po miestnosti, tak si vyberá, že to na dnes odložím. Nakoniec odkladám rozprašovač a Adam pokračuje ďalej tým, že začne mňa i Jakuba pečiatkovať na ruke:

*T: Ak si znova, Adam, vyberieš, že ma budeš pečiatkovať, tak si vyberieš, že to na dnes odložím.*

*D: Všetko na dnes odložíš (usmieva sa).*

*T: Aa, možno aj všetko. Tak sa zdá, že si si teraz vybral, že pečiatku odložím.*

Adam ďalej pokračuje a smeje sa na tom, čo všetko sa mu podarí takto odložiť. Podáva mi veci do rúk sám iniciatívne a potom skúša jesť plastelínu a čaká na moju reakciu. Odkladám nakoniec aj plastelínu, keď ju začne žuvať. Sám si ju vyberie z úst a dá mi ju do misky, aby som ju odložil. Chce, aby som odložil všetku plastelínu. Ja to reflektujem. Potom hovorí, aby som odložil aj vankúš, seba, Jakuba a smeje sa pritom. Potom navrhne prestrelku pištoľami. Adam sa smeje, že ho Jakub nevie trafiť. Obaja sa pritom zabávajú.

Adam v závere strieľania Jakuba udrie pištoľou. Jakub to reflektuje, že pištoľ nie je na bitie a Adam sa smeje a hovorí mi, že mám odložiť teda aj Jakuba na poličku. Nakoniec chce, aby som odložil aj jeho, sadne si na mňa a želá si, aby som ho odložil. Nakoniec požiada Jakuba, aby ho niekam odložil. Mňa požiadajú, aby som si sadol inde a Jakub posadí Adama na stoličku a ten ho ťahá so stoličkou po miestnosti na druhú stranu. Na záver sa lúčime, Adam si oblieka sveter a ponožky a naťahuje čas, kým Jakub už odišiel. Nechce odísť, upozorňuje ma, že už prebehol týždeň a začína ďalšie stretnutie. Nastavujem opakovanu hranicu a vyprevádzam ho k dverám, drží ma za ruku a nechce ma pustiť. Nakoniec ma pustí a odchádza.

## **Sedenie 29**

Adam vchádza do miestnosti s dvoma ceruzkami, ktoré si priniesol pre prípad, že by ich potrebovali s Jakubom. Jakub začne kresliť na tabuľu a Adam navrhuje, aby robili opäť *lektvar*. Adam nakoniec začne kresliť pohár a zapisuje, čo všetko pôjde do *lektvaru*, zatiaľ čo Adam to postupne nosí na stôl. Obaja aktívne spolupracujú podľa podobného scenára ako predošlé razy. Po 15 minútach chce Adam do *lektvaru* pridať aj môj mobil, ale nastavujem hranice. Medzitým Jakub začne písať na tabuľu Adamovi niečo, čo nesmiem vidieť, takže sa otočím a Adam mi zatiaľ drží ruky na očiach, aby som nevidel. Jakub píše o tom, že by mohli súťažiť a kto prehrá, dostane pečiatku na čelo. Potom všetko zotrú a mňa Adam požiada, aby som si ľahol na zem, ja si vyberám, že budem na zemi sedieť. Adam stojí za chrbtom a Jakub sa pozerá, čo sa bude diať. Adam ma začne pečiatkovať na čelo a krk a ja nastavujem hranicu a reflektujem to. Adam mi prinesie ešte ochutnať z gaštanov a ja symbolicky ochutnám a chalani sa opäť vrátia k spoločnej práci na *lektvari*. Opäť si čosi šuškejú. Adam naberá vodu a potom začne ostreľovať piesok. Jakub mu čosi pošepká a potom Adam opečiatkuje seba i Jakuba na čelo a krk. Pokračuje striekaním vody na Jakuba, ktorý piští a uteká, potom strieka na tabuľu a nastavujem hranicu. Napokon Adam vyberie meče a navrhuje súboj mečov. Obaja zápalisto bojujú, pričom nastavujem hranice úderov. Pridávajú do hry aj štíty a pokračujú vytváraním si pravidiel a spôsobov boja. Adam dáva Jakubovi rady, ako by mal skákať a brániť sa a snažiť vyhrať. Stretnutie sa končí a obaja chlapci odchádzajú.

### **Sedenie 30**

Vstúpia do miestnosti a všimnú si za gaučom je nový flipchart, pričom počas celého stretnutia pracujú s ním rozličným spôsobom. Najprv na flipchart kreslia obaja, Adam si vytrhne jeden papier, predčíta nahlas, čo je na ňom napísané a potom z druhej strany na neho kreslí draka. Jakub zatiaľ píše priamo na stojane. Po chvíli Adam príde k Jakubovi a ten mu niečo šepká a píše na tabuľu, aby som to ja nevidel. Následne začnú stavať v rohu miestnosti spoločný bunker.

*D: Pamätáš ako sme sa, Jakub, ešte vtedy, jak sme hádali. A teraz, akí sme kamoši? To je akože...*

*T: Takto si to, Adam zhodnotil.*

*D2: Jaj, áno. Pamätáš si, ako si vrazil Rišovi, že nekamarát' sa s céčkarmi?*

Obaja spoločne stavajú bunker, podávajú si veci, stavajú strechu z deky a koberca. Obaja sa vyzujú a opatrne ukladajú na malom priestore všetky veci, dovnútra bunkra si nesú šuplík s materiálom. V miestnosti je pomerne ticho, ale veselo. Po 15 minútach vojdú opatrne dovnútra a sedia v nevel'kom bunkri vedľa seba. Sem tam hovoria nahlas a rozprávajú sa o spolužiakoch a rodine, sem tam sú ticho, sem tam sa smejú, sem tam si niečo šepkajú a pritom kreslia na flipchart. V závere ešte z bunkra Adam strieľa na mňa do nôh. Ako Jakub vychádza z bunkra, spadne kvetináč na zem. Adam sa zľakne, ale kvetináč sa nerozbije. Jakub si ešte kreslí pri stole, kým Adam pobehuje s vodou po miestnosti. Jakub sa po skončení poberie hneď von, zatiaľ čo Adamovi sa veľmi nechce ísť von, pripomína mi, aby som upratal kvetináč, berie si papuče a odchádza.

### 3 VÝSLEDKY

Po dôkladnom triedení a podrobnej deskripcii dát sa pokúsime prístupit' ku analýze kvalitatívnych i kvantitatívnych dát a ponúkneme výsledky jednotlivých čiastkových analýz aj s príslušnými interpretáciami podporenými rôznymi výskumami. Štruktúru výsledkov a diskusie sme vytvorili na základe výskumnej *single case study* autorov Swank et al. (2017). Vychádzame z týchto výsledkov:

- (a) Kvantitatívne merania – Porovnanie vstupného a výstupného skríningu dotazníka SDQ pred a po terapii v triangulácii zdrojov (rodič, učiteľ a vychovávateľ) v horizonte rozdielu jedného roka (tabuľka 4), grafická reprezentácia introspektívneho merania dynamiky terapeutických stretnutí a správania dieťaťa (graf 1) podľa terapeutického dotazníka *Sumarizácia stretnutia terapie hrou* (Tatárová, 2018) a vstupné a výstupné meranie sociometrie triedy (dotazník B-4, Braun, 2008 – vid' príloha).
- (b) Kvalitatívne merania – Interpretácia terapeutických stretnutí postavená na obsahovej analýze dát a vývoji terapeutickej hry, jej tém a spôsobov, čo porovnávame s vývojovými štádiami hry u detí podľa Valenta a kol. (2017).

Následne na základe analýzy výsledkov v poslednej kapitole ponúkneme implikácie pre školy ako súčasť komplexného systému podpory detí v riziku v školskom prostredí a prácu uzatvoríme limitami a odporúčaniami pre ďalší výskum.

#### 3.1 Kvantitatívne merania

Dotazník predností a nedostatkov (SDQ – *Strengths and Difficulties Questionnaire*, Goodman, 1999) je krátky behaviorálny skrínigový dotazník určený pre posúdenie psychického prispôsobenia detí a dospelých vo veku od 3 do 16 rokov a rovnomerne sleduje oblasti správania, emocionálneho prežívania a sociálnych vzťahov, čo sme sledovali ako cieľ v intervencii s dieťaťom. Výsledky dotazníka treba chápať skôr ako skrínigový nástroj, nie ako metódu detekcie či diagnostiky psychických porúch. Tento nástroj je tiež považovaný za pomerne citlivý voči vplyvu intervencií napr. aj v školách (Traxlerová, 2006), čo je plne v súlade s našim výskumným zámerom. Realizovali sme teda merania SDQ na začiatku terapeutickej práce a následne po 12 mesiacoch terapeutickej práce. V prílohe prikladáme aj kódovací kľúč k dotazníku. Meranie sme

realizovali u triedneho učiteľa, vychovávateľa a matky. Nezávislé meranie ukázali, že pri vstupe bol chlapec v školskom prostredí významne rizikový (viac ako 16 je abnormálne skóre), čo bolo súhlasí aj s kvalitatívnymi opismi z rozhovorov a pozorovania dieťaťa na vyučovaní, ale neskôr i doma. Po nástupe do školy aj vplyvom zaťaženia, ktoré škola prináša, dieťa sa prejavovalo vo všetkých meraných oblastiach ako rizikové. Podľa vyjadrení matky i výsledkov jej SDQ bolo dieťa v hraničnom pásme. Ak sa pozrieme na výsledky po roku intervencie, môžeme vidieť obzvlášť v školskom prostredí výraznejšie zlepšenie, hraničné pásmo zostáva ešte v oblasti hyperaktivity a nepozornosť. Všetky tieto zistenia sú v súlade s rozhovormi, zápisnicami a popismi, ktoré udávajú pedagógovia.

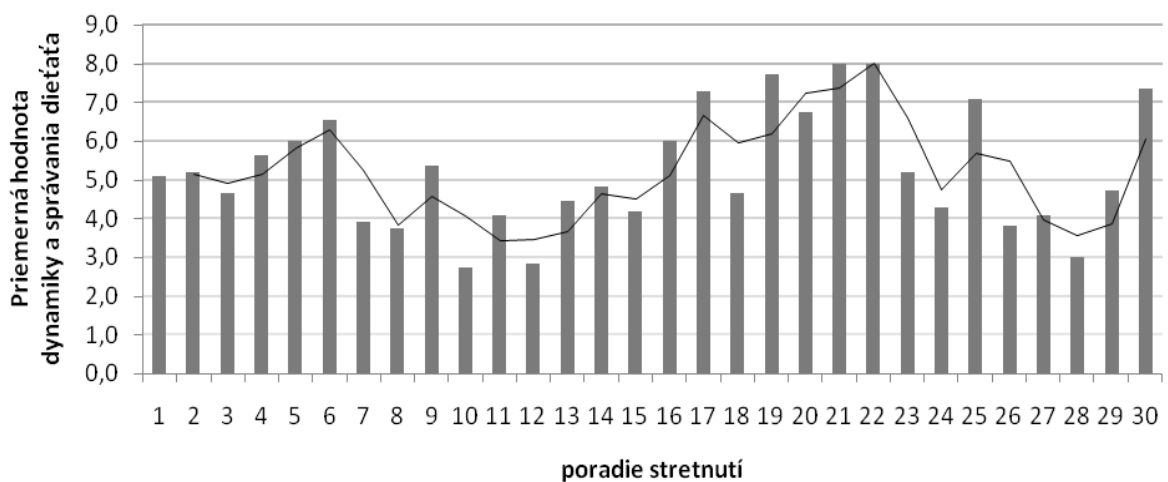
Tabuľka 4: Vstupné a výstupné meranie SDQ učiteľom, vychovávateľom a rodičom.

Normálne, hraničné, <b>abnormálne</b> skóre SDQ	Vstupné meranie (na začiatku)		Výstupné meranie (po roku)	
	učiteľ / vychovávateľ	matka	učiteľ / vychovávateľ	matka
Emocionálne symptómy	<b>6</b> /4	2	1/4	1
Problémové správanie	<b>5</b> /4	2	<b>4</b> /0	2
Hyperaktivita a nepozornosť	<b>9</b> /9	<b>7</b>	6/6	<b>8</b>
vzťahy s rovesníkmi	<b>6</b> /8	4	4/3	2
Prosociálne správanie	<b>2</b> /3	7	<b>4</b> /4	7
<b>Celkové skóre (priemer)</b>	<b>25,5</b>	<b>15</b>	<b>15</b> /13	13

V dimenzii emocionálne symptómy udáva triedna učiteľka na vyučovaní výrazné zlepšenie (zo 6 bodov pokles až na 1 bod), v školskom klube je situácia v normálnom pásme, rovnako aj doma. V oblasti problémového správania došlo k výraznému zlepšeniu práve v školskom klube, na vyučovaní len mierne zlepšenie. V oblasti hyperaktivity a nepozornosti sa Adam posunul z abnormálneho skóre do hraničného pásma. Takmer dvojnásobne sa zlepšili vzťahy s rovesníkmi i prosociálne správanie z pohľadu všetkých aktérov. Celkové skóre sa posunulo z pásma vyššieho abnormálneho skóre na hraničné pásmo, čo je asi dvojnásobné zlepšenie. V rozhovoroch a pozorovaní sme zaznamenali veľmi podobné výsledky. Otázkou pri našom meraní ostávajú normy, ktoré vychádzajú z

anglických noriem (Goodman, 1999). V tomto zmysle naše meranie môžeme validizovať práve inými kvalitatívnymi dátami, ktoré potvrdzujú rovnaké výsledky a zlepšenie, aké ukazujú aj výsledky SDQ.

Ďalším významným dátovým súborom, s ktorým sme pracovali bola kvantifikácia jednotlivých terapeutických sedení. Vyhodnotili sme graficky kvantitatívne položky v dvoch rovinách: *Dynamika stretnutia* (úroveň a intenzita hry – deštruktívna, špinavá a chaotická verzus konštruktívna, čistá, usporiadaná) a *Celkové správanie dieťaťa a jeho prejavy* (smutné, závislé, nezrelé, impulzívne, izolované verzus spokojné, sebaisté, nezávislé, tvorivé a i.) na stupnici 1 – 10, pričom 10 je najlepšie. Kompletný dotazník je v prílohe. Graf 1 ukazuje niektoré zásadné znaky, ktoré vykazovali aj iné kvalitatívne dáta prípadovej štúdie. V grafe môžeme pozorovať, ako sa vyvíjala dynamika stretnutí a miera celkového správania dieťaťa, schopnosti samostatnosti, tvorivosti, sebavyjadrenia. Aj keď ide o naše vlastné subjektívne posudzovacie škály, hodnotenie sme realizovali vždy po terapeutickom stretnutí a dopĺňali o obsahovú analýzu videonahrávok a posúdení ďalšími odborníkmi. Po šiestom stretnutí došlo k výraznejšiemu zhoršeniu (v tom čase zvolala triedna učiteľka do školy aj rodičov pre výrazné zhoršenie), ktoré pretrvávalo niekoľko sedení, pričom postupne od 13 sedenia začína dieťa vykazovať v jednotlivých zložkách zlepšenie.



Graf 1: Introspektívne meranie dynamiky terapeutických stretnutí a správania dieťaťa.

Prvé komunikované pozitívne výsledky zo strany pedagógov sa objavili po 16 sedení, kedy dochádza k výraznejšej stabilizácii dieťaťa v terapii, ale aj v triede. Matka neskôr hlási zhoršenie v období okolo 22 sedenia, pričom v domácnosti vidí zhoršenie,



nakolko došlo k rozvodu a odsťahovaniu matky s dieťaťom s pretrvávajúcim kontaktom s otcom a pôvodným domovom. V terapii dochádza k výraznejšiemu zhoršeniu, v triede hlásia pedagógovia len drobné výkyvy. Po prudkej zmene v domácom prostredí sa udiala zmena aj v terapii, z dôvodu dlhodobo plánovaného presunu do skupinovej terapie nastala zmena od 26 sedenia, kedy Adam sa stretáva v terapii s ďalším chlapcom, pričom táto zmena – vstup ďalšej vzťahovej osoby – narušila kontinuitu terapeutických sedení. Takéto zhoršenie však sprevádza postupná opätovná stabilizácia a adaptácia na zmeny. Ako budeme nižšie ešte podrobnejšie analyzovať jednotlivé sedenia, chceme na uvedenom grafe poukázať jednak na veľmi senzibilné reagovanie dieťaťa v terapii na vzťahové zmeny v externých aj interných procesoch a zároveň postupnú schopnosť dieťaťa rýchlejšie reagovať na nové zmeny nadobudnutím vnútornej stability prežívania a správania. V triede medzi rovesníkmi, kde sa javilo správanie dieťaťa ako neúnosné sa jeho reakcie stabilizovali a príp. zmeny, ktoré nastali, nespôsobili zásadné zhoršenie v externých procesoch zvládania záťaže.

Tretím kvantitatívnym ukazovateľom, ktorý sme analyzovali je sociometria triedy pred a po terapeutickej intervencii podobne ako SDQ zhruba s odstupom 12 mesiacov. Výšek výsledkov ukazujeme v tabuľke 5 (podrobné výsledky sú v prílohe).

Tabuľka 5: Výšek výsledkov vstupného a výstupného merania sociometrie.

pohľad na triedu	kladné voľby	orbita	spolahlivý	zábavný	so všetkými za dobré	Meranie	záporné voľby	orbita	protivný	nespolahlivý	osamotený	+	-	$\Sigma$	$\phi$
3	3	1	1	3	0	Vstupné (na začiatku)	13	5	3	2	4	8	22	30	-14
2	4	2	0	1	0	Výstupné (po roku)	5	2	2	3	1	5	11	16	-6

Výsledky sociometrie v triede, kde sa najviac prejavovali negatívne príznaky správania, pre ktoré bola intervencia odporúčaná ukazujú zlepšenie dieťaťa obzvlášť v záporných voľbách a výraznejšom posilnení sociálnych väzieb (viac v prílohe), kde dieťa vo vstupnom meraní dosiahlo najnižší počet bodov v rámci celej triedy a môžeme ho symbolicky označiť za „outsidera“. Na druhej strane výstupné meranie poukazuje

na zlepšenie postavenia Adama v triede, počet bodov sa výrazne zvýšil, má viac pozitívnych väzieb na spolužiakov, uvádza viac kamarátov tak on, ako aj jeho uvádzajú iní spolužiaci a dostal sa o štyri miesta vyššie v kolektíve, menej vyťfča v rámci triedy, ktorá je v zásade celkovo náročná podľa popisu pedagógov i z pozorovania a výsledkov celkovej klímy triedy. Tento údaj nám podobne ako vyššie uvedené kvantitatívne údaje potvrdzuje, že došlo k pozitívnemu posunu v oblasti emocionálneho prežívania, správania a v sociálnych vzťahoch v školskej triede.

### 3.2 Kvalitatívne merania - interpretácia terapeutických stretnutí

Druhá, kvalitatívna časť, našich výsledkov vychádza z kategoriálneho popisu hry dieťaťa (témy, spôsob hry a jej vývoja podľa škály), ktorý sme zaznamenávali do pozorovacieho archu *Sumarizácia stretnutia Terapie hrou* (viď príloha, Tatárová, 2018) a z obsahovej analýzy videonahrávok terapeutických stretnutí. Vývoj terapeutickkej hry ako sme to počas stretnutí zaznamenávali a ako to vyplýva aj z videonahrávok sme zhrnuli v prílohe do tém a spôsobov hry v poradí, ako stretnutia nasledovali. Analyzovali sme u Adama nasledovné aspekty a komponenty hry (podľa Valenta a kol., 2017):

1. téma a spôsob hry z hľadiska vývinu,
2. hravosť a imaginatívnosť,
3. aktívne prežívanie a intenzita hry,
4. interakcia a vzťah.

Tieto štyri zložky hry, ktoré sme vybrali nám budú slúžiť ako analytická kategorizácia vývoja hry u Adama. Témy hry, ako to uvádzame aj v prehľade v prílohe predstavujú skôr jednoduché činnosti zamerané predovšetkým na budovanie nášho vzťahu. Ten sa javí od začiatku až do konca ako kľúčový a centrálny prvok terapie, ktorý do nej aktívne prináša samotné dieťa. Adam neustále so mnou interaguje a to rôznym spôsobom – porušovaním hraníc, ich dodržovaním, verbálnou komunikáciou, starostlivosťou o mňa i požadovaním starostlivosti o seba odo mňa, prenášaním zodpovednosti, interaktívnou bojovnou hrou, v ktorej sme obaja aktívne zapojení. Kedykoľvek niečo nové objaví, prinesie, neustále sa uisťuje a overuje si, aký to má dosah na náš vzťah. Hračky, ktoré využíva pri hre sú zväčša tieto základné: pištoľ, voda, meče, výroba *lektvaru*. Procesuálna stránka hry sa posúva stále viac smerom k tvorivej práci. Spočiatku má často potrebu si

niečo priniesť alebo doniesť zvonka, mať niečo priamo hotové, čo sa iba použije. Neskôr postupne stále viac vnáša do hry improvizáciu a imagináciu. Ba dokonca aj pravidlá a hranice sa neskôr stávajú symbolickým prostriedkom pre posilnenie nášho vzťahu.

Adam neporušuje pravidlá svojvoľne, ale aby získal väčšiu kontrolu nad naším vzťahom. Veľmi dlho sa naše stretnutia odohrávali v scenári založenom na inscenácii jeho vlastnej bezmocnosti a zároveň jeho vzťahovej požiadavky, aby som bol aktívnejší v preberaní zodpovednosti a rozhodovaní aj za neho. Postupne sa učí, že zodpovednosť a kontrola je v jeho rukách, a že o veciach môže rozhodnúť on. A nielen rozhodnúť, ale aj prebrať za veci a rozhodnutia zodpovednosť. Adam mal doma i v škole nielen málo priestoru na prežívanie samého seba, ale s tým spojenú aj zodpovednosť a väčšiu kontrolu nad sebou. Rovnako tak verbalizoval aj potrebu po vzťahu a interakcii, ktorá je založená na bezpodmienečnom prijatí.

Spôsob hry sa mení: najprv sa takmer vôbec nehra, iba rozpráva a chaoticky objavuje hračky a nevydrží pri žiadnej činnosti dlhšie. Na šiestom stretnutí prvý krát vydrží hrať sa hru s vlastnými pravidlami až polovicu sedenia. Scenár repetitívnej hry vojny v rôznych obmenách, postupne od živelného hnevu až po organizovaný tvorivý proces, sa stáva prototypom jeho prežívania. Vojna s rozličnými zbraňami ostáva až do konca, ale miera intenzity a agresivity postupne klesá tak, že sa to stáva príjemnou zábavou. Vojnu vystrieda viac krát výroba elixíru – niečoho, čo je špinavé, chaotické, ale zároveň ohraničené v konkrétnej nádobe. Akoby sa uzatvárali do presného priestoru všetky ťažké pocity a dostávajú sa na povrch aj sebaaktualizačné tendencie. Agresivitu zhruba od polovice stretnutí vymieňa i ticho a relaxácia. Hra v piesku počas celého 14. stretnutia prináša zlomový bod. Po letných prázdninách prichádza v škole k zlepšeniu, Adam sa zlepšuje tak v práci, koncentrácii, vzťahoch so spolužiakmi, v sociometrii i v komunikácii v škole. V terapii sa objavuje tvorba vlastného príbehu, vytváranie vlastných hier s pravidlami napr. v piesku.

Príchodom nového dieťaťa do terapie nastáva veľmi zrýchlený regres terapie celého roka: návrat vojny, chaosu, výroba elixíru, agresia, problémy s hranicami. Avšak už na piatom sedení dochádza opäť k zlepšeniu. Adam spolupracuje, je menej závislý od mňa, dokáže byť asertívny, ale zároveň aj prijať názor a pozvanie druhého chlapca do hry. Hra sa postupne stále viac stáva nielen imaginatívnou a tvorivou, ale aj konštruktívnou, vytvára nové možnosti v hre, stanovenie si postupov a pravidiel (bunker, výroba zbraní, elixíru).

Samotné aktívne prežívanie emócií je pomerne dlho zablokované. Adamove verbalizované pocity často nie sú kongruentné s jeho neverbalitou. Zdá sa, akoby neustále musel niečo robiť preto, aby mohol byť v pohode. Prvýkrát, kedy sme zaznamenali otvorenú kongruenciu pocitov, fluenciu prežívania, je na 17. stretnutí. Môže si dovoliť sa z duše smiať a nemusí si overovať moje prežívanie a náš vzťah, nemusí sa obávať, aká bude reakcia. Aj keď sa ja nesmejem, ale iba popisujem jeho prežívanie, on dokáže naplno prežívať radosť. Ale neskôr i hnev a aj ho vyjadriť. Pri prechode na prácu v dvojici chlapcov si dokáže vypýtať pozornosť a pomenovať prežívanie, ktoré sa deje v ňom i okolo neho.

V ďalšej analýze samotných stretnutí vychádzame z videonahrávok a v prílohe uvedenej tematizácii hry a jej foriem. Budeme interpretovať jednotlivé zložky interakcie počas stretnutí, ktoré sme identifikovali ako najvýraznejšie.

- a) **Sloboda a zodpovednosť** – veľmi často sa počas terapie objavuje scenár, že ma Adam žiada o pomoc (nejde mu niečo otvoriť), alebo žiada väčšie moje zapojenie sa do hry, prípadne aby som ja o niečom rozhodol. Vyjadruje alebo predstiera vlastnú bezmocnosť, aby získal moje väčšie zapojenie sa, pričom to sám prirovnáva k interakcii s rodičmi. Tento model sa opakuje v rôznych variáciách: nevie, nedokáže, odkladá alebo žiada o pomoc. Často sa ani nepokúša to zvládnuť sám, ale zároveň často čaká na moju reakciu. Ja ho však opakovane uistujem, že tu to môže skúsiť sám, tu je on šéf, tu si to môže vytvoriť rozličnými spôsobmi a pod. Postupne sa učí skúšať veci robiť sám a byť na to hrdý. Často keď je neistý, preberá na seba rolu agresora, strieľa napr. do bábiky a zároveň vysvetľuje, že doma to nemôže. Potrebuje sa uisťovať v našom vzťahu. V našom terapeutickom vzťahu som sa vyvíjal aj ja. Keď mi povedal o svojom otcovi, aký je pasívny, mal som tendenciu ho ľutovať a prebrať zodpovednosť za to a bol som aktívnejší. Ale čoskoro som si to v supervízii uvedomil a začal sa rozhodovať v terapii aj ja. Nie vždy som si vybral to, čo on chcel odo mňa a aj som to pomenoval, ak som nebol napr. stotožnený s tým, že mi spúta obe ruky a uviedol som, že ja si vyberám dnes iba jednu ruku. Tento fenomén obavy z preberania vlastnej slobody sa prejavoval aj v zodpovednosti. Mal obavy niečo urobiť a snažil sa, aby som to urobil radšej ja. Keď sme prešli mnohými stretnutiami, začal sa výrazne viac rozhodovať sám a preberať aj za to zodpovednosť. Veľkou skúškou tejto schopnosti bol príchod druhého chlapca, kedy sa ešte výraznejšie ukázala jeho sociálna neistota napriek tomu, že bol diagnosticky zaradovaný

do kategórie hyperaktívnych detí. To sa v terapii neukázalo ako opodstatnená diagnóza. V interakcii s druhým dieťaťom sa javil neistý, často sa prispôbil rozhodnutiu druhého chlapca, ktorý nebol až tak výrazný a dominantný. Svoje potreby a názory prispôboval druhému dieťaťu, aby s ním nadviazal vzťah a získal si ho. Posilnený mnohými stretnutiami v individuálnej intervencii dokázal Adam už po 3 stretnutí nadviazať s druhým chlapcom rovnocenný vzťah slobody a zodpovednosti. Ukázalo sa, že tak pri práci ako aj vo vzťahoch dokáže byť slobodnejší, flexibilnejší a zodpovednejší.

- b) **Hranice a pravidlá** – Počas celej terapie téma hraníc dominuje ako veľmi významná. Niekoľko nesprávne zadaných a komunikovaných hraníc v začiatku v terapii spôsobilo, že spočiatku hranice často prekračoval a šikovným spôsobom obchádzal. Je veľmi bystrý a uvedomuje si, ako obísť hranice, aby dosiahol svoj zámer. Rád skúšal veci, ktoré si inde vyskúšať nemohol. S hranicami má ťažkosti rovnako aj doma i v triede od začiatku. Rodičia sú sami prekvapení, ako ich dokáže obísť. Neskôr v terapii, ako sa stabilizuje hra, sa cíti viac bezpečne, ako to aj sám pomenováva a nemusí hranice toľko prekračovať. Opäť sa aktívne objavia pri vstupe chlapca v 26. sedení. Jednak tým, že sám sem tam nastavuje hranice druhému dieťaťu, ale aj tým, že ich sám opäť porušuje. V niektorých momentoch sa dostáva do frustrácie, smútku, obzvlášť pri konci sedenia alebo v momentoch, keď sa nevie napojiť na činnosť s druhým chlapcom. Po zhruba štyroch sedeniach sa aj problém hraníc opäť stabilizoval.
- c) **Prežívanie a citlivosť na zmeny** – časté kolísanie pocitov a disonancia medzi vnútorným a vonkajším prežívaním sa objavuje veľmi často. Prežívanie hnevu si dovoľí Adam postupne zintenzívňovať a dávať tým najavo nenaplnené potreby. Až na 17. stretnutí sa prvý krát veselo a prirodzene smeje a naplno si užíva smiech. Postupne dokáže prežívať intenzívnejšie, hlbšie a autentickéjšie svoje pocity. Ak je veľmi nahnevaný, prežíva zaujatý boj, ale inokedy zase prežíva smiech a bojovanie sa stáva pre neho aj veselou zábavou. Stabilita emócií sa narúša až regreduje pri väčších zmenách – v čase sťahovania a rozvodu rodičov, príchod novej vzťahovej osoby v terapii. Vplyvom stability vzťahovej osoby a korektívnej skúsenosti v terapii je podporené opätovné a rýchlejšie adaptovanie sa na zmeny. Prežívať autenticky seba samého vo svojich pocitoch a potrebách sa javí ako pomerne zložitý jav.

- d) **Vytrvalosť a tvorivosť** – spočiatku Adam nebol schopný zotrvať pri jednej činnosti, vytvoriť si hru, ktorá by ho zaujala. Nepúšťal sa do tvorivej práce či vlastnej výroby. V šiestom stretnutí sa prvý krát objaví tvorba vlastnej hry – *človeče nezlob se*. A to práve po mojej výzve, že tu si to môže vytvoriť on sám. Hru riadil celú on. Vtedy dokonca aj prvý krát spontánne upratuje hračky. Pri 14. stretnutí vydrží celé stretnutie pri jednej činnosti – vymyslená tvorivá hra v piesku. Tvorivosť sa u Adama prejavovala spontánne a postupne stále vo väčšom meradle. Po vstupe druhého chlapca dochádza k miernemu ústupu a neistote, ale po troch stretnutiach Adam aktívne navrhuje vlastné riešenia a je ochotný v spolupráci vytvoriť bohatý *lektvar* či vybudovať zložitý bunker.
- e) **Vzťah** – Najvýraznejším momentom a témou všetkých stretnutí je vzťah. Adam je od začiatku veľmi silne napojený na spoločnú komunikáciu, sám aktívne vyhľadáva komunikáciu a interakciu tak, aby získaval odpovede a potvrdenia. Prvé stretnutia sa v mnohých ohľadoch podobali závislosti, pričom používal verbálne reakcie, ktorými očakával moju reakciu, čo sa podobne zopakovalo aj vo vzťahu k novému dieťaťu v terapii. Verbálne bol veľmi zručný a postupne vedel popísať stále viac aj svoje prežívanie a potreby. Zároveň sa ale naučil za napĺňanie svojich potrieb aj zodpovedať a neprenášať zodpovednosť na druhých. Ťažkosti vo vzťahoch na začiatku boli hlásené aj rodičmi a pedagógmi: jednak nevedel nadväzovať vzťahy s rovesníkmi, často inklinoval k starším žiakom, ktorých upútal rizikovým správaním, alebo si na komunikáciu vyberal dospelých. Záverečné stretnutia s druhým chlapcom ukázali výrazný pokrok Adama v schopnosti formulovať vlastné požiadavky, nenásilne ich presadiť, ale sa aj prispôbiť. Akýsi tanec slov a potrieb. Posledné 30. sedenie je ukážkou spolupráce oboch chlapcov. Tvorili a pracujú spoločne počas celého stretnutia. V bunkri sedia vedľa seba, rozprávajú sa, šepkajú, kreslia až do konca stretnutia. Neostáva neporiadok, pracujú slobodne, tvorivo a zodpovedne v prípravách bunkra, aby sa nič nepokazilo.

## 4 DISKUSIA

Teoretické východiská pretavené v intervencii a analýze jedného prípadu nám otvorili pohľad do jadra vnútorných i vonkajších procesov sprevádzania dieťaťa v riziku v školskom prostredí. Vzhľadom k množstvu dát a šírke celého kontextu prípadu sa nám podarilo zmapovať význam nedirektívnej terapie hrou pre sociálne začlenenie rizikového dieťaťa. Komplexný systém okolo dieťaťa v riziku otvára zdroje i riziká, ktoré sprevádzanie dieťaťa prináša: od intervencie, terapie až k podpore širšieho rodinného a školského prostredia. Ešte pred tým, než sa pokúsime sformulovať prípadné implikácie pre prax, radi by sme vyhodnotili a diskutovali o rizikách a zdrojoch, ktoré náš výskum odhalil v konkrétnom zasadení jedného prípadu v školskom prostredí. Tým zodpovieme aj na naše výskumné otázky. Pýtali sme sa, aké zmeny nastali pri sprevádzaní dieťaťa v riziku, aké zdroje a riziká prináša implementácia terapie hrou v komplexnom systéme podpory na škole a následne, aké implikácie nám to poskytuje pre sprevádzanie dieťaťa. Implikáciám sa budeme ešte venovať v ďalšej podkapitole, teraz by sme radi kriticky porovnali a zhodnotili, čo sa nám ukázalo počas celého procesu 15 mesiacov prevencie, intervencie a terapie. Ako uvádza aj Russová (in Valenta, 2017) dôležité terapeutické mechanizmy terapie hrou sú práve expresia, korektívna emočná skúsenosť, vhlád, posilnenie interpersonálnych schém, učenie sa riešiť problémy a stratégie zvládania.

Prípadová štúdia opísaná a analyzovaná v predošlých kapitolách poukazuje na pozitívnu zmenu prejavov školského správania u dieťaťa v riziku v oblasti vzťahu a **slobody a zodpovednosti**. Identifikované zmeny nastali tak v oblasti sociálnych vzťahov, v prežívaní a správaní, v oblasti sebaaktualizácie a slobody, zvládania hraníc a vlastnej zodpovednosti, vytváranie nových pozitívnych interakcií a začlenenosti v školskom kolektíve. V oblasti slobody a zodpovednosti sme poukázali na to, že dieťa sa výrazne viac začalo rozhodovať samo a preberalo za to aj zodpovednosť. Ukázalo sa, že tak pri práci ako aj vo vzťahoch nastal posun k väčšej flexibilitě ako to vyplynulo aj z prechodu do skupinovej terapie, kde už po treťom stretnutí prebral iniciatívu a vlastnú zodpovednosť. V oblasti hraníc a pravidiel bolo dieťa schopné viac zvnútorniť *locus of control* a nečakať na stanovenie hraníc zvonka, ale si ich nastavovať zvnútra, čo sa ukázalo opäť pri prechode do skupinovej terapie, kde citlivo dokázal nastavovať hranice aj v kontakte s druhým dieťaťom. Prežívanie a citlivosť na zmeny bolo neskôr oveľa stabilnejšie a korektívna skúsenosť v terapii podporila jeho opätovné a rýchlejšie

adaptovanie sa na zmeny. Dovolil si otvorene prežívať smútok, obavy a autenticky vnímať seba samého vo svojich pocitoch a potrebách. Stabilita a vytrvalosť prepojená s flexibilitou a tvorivosťou sa postupne prejavovala spontánnosťou, ochotou aktívne navrhovať vlastné riešenia, ale aj prijať a implementovať v interakcii aj návrhy druhého dieťaťa i terapeuta.

Najvýraznejším momentom a témou všetkých stretnutí nášho prípadu bol práve fenomén **vzťahu**. Vzťah k sebe, k rodičom, k terapeutovi, k druhému dieťaťu a nakoniec i k triede a učiteľkám. Táto oblasť sa zdala byť primárny problém a najväčšie riziko. Nestabilné vzťahy v rodine a nedostatok istoty a porozumenia nečitateľným vzťahom rodičov dlhodobo pripravovali pôdu pre rizikové vzťahy so sebou samým a s druhými. Práve v tejto oblasti sa pozorovaním, rozhovormi s učiteľmi, analýzou terapeutických sedení a sociometriou ukázalo, že zážitok bezpodmienečného prijatia dávkovaného slobodou a zodpovednosťou, podporou a facilitáciou terapeutického vzťahu a reflexiou prežívaného obsahu v individuálnych a skupinových terapeutických sedeniach, prinieslo dieťaťu príležitosť prežívať seba samého vo väčšej slobode a sebaaktualizácii. V triednom kolektíve došlo k zmene vnímania a postavenia dieťaťa ostatnými spolužiakmi, vytvorenie nových väzieb a kamarátstiev, ktoré pred tým absentovali.

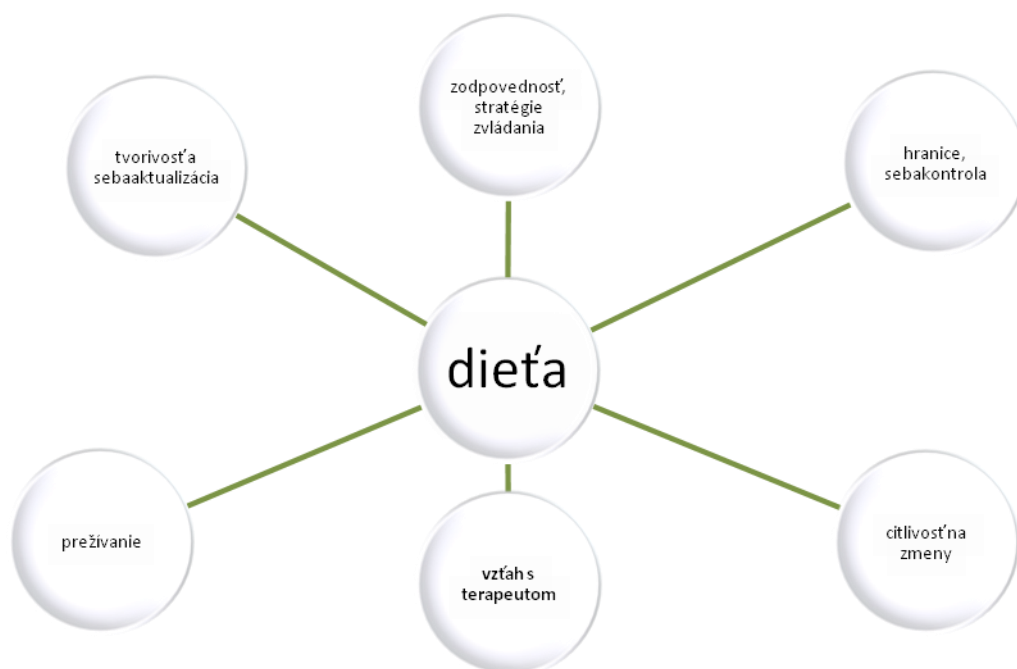


Schéma 3: Kľúčové zložky sprevádzania.

Ako poukazujeme aj na schéme vyššie, identifikovali sme kľúčové zložky pri sprevádzaní (porov. aj Križo, 2017; 2018). Ukázalo sa nám podobne ako uvádzajú



Landreth (2012) a Axline (2017), že ak dieťa zažíva akceptujúce prostredie terapeutického vzťahu, ono samo objaví schopnosť **rásť k sebaaktualizácii** (porov. aj Rogers, 2015). Vzťah, sloboda v prežívaní smerujúca k sebaaktualizácii, hranice a vlastná zodpovednosť smerujúca k sebakontrolu a tvorivosti podporujú schopnosť rýchlejšej adaptácii na zmeny. Post (1999) v tomto zmysle uvádza, že terapeutická podpora dieťaťa poskytuje nielen väčšie sebavedomie dieťaťa, ale aj podporu internalizovaného *locus of control*, ako sa to i nám ukázalo počas celého procesu od strachu a externalizácie zodpovednosti smerom k seba prijatiu a rovnocennému vzťahu s druhými. Turbulencie, ktoré sa objavili počas celého procesu boli často reakciou na zmeny – sťahovanie a rozvod, príchod novej vzťahovej osoby. Aj Swank (2017) upozorňuje, že niektoré akútne zmeny správania dieťaťa v terapii aj pri celkovom zlepšovaní môžu byť zapríčinené práve vlastným emočným prežívaním dieťaťa.

Ray, Bratton (in Laziková 2018) poukázali vo svojej analýze štúdií nedirektívnej terapie hrou na veľký efekt pri kombinovaných typoch problémoch v správaní (0,93) ako je maladjustácii, poruchy správania i ADHD, traumy, depresie, rozvody a i. a vyšší efekt pre humanistické prístupy oproti direktívnym. Poukázali tiež, že najlepšie výsledky boli dosiahnuté pri 35 až 40 sedeniach, pričom väčšina týchto štúdií bola robená práve v školskom prostredí, čo je aj predmetom nášho skúmania. Perryman et al. (2018) poukazuje zase na pozitívne výsledky intervencie terapie hrou u detí v riziku na I. stupni, pričom najúčinnější je podpora reziliencie a prevencie pred prepuknutím porúch správania. Štyri oblasti zlepšenia a prevencie u detí, ktoré autori vyhodnotili ako kľúčové boli dokončenie a riešenie úloh, kontrola správania, asertivita a sociálne zručnosti, čo sa ukázalo aj v našom prípade.

Z uvedených štúdií a našej analýzy vidíme, že zásadné zdroje sú terapeutický a podporný vzťah a to nielen v terapii, ale aj v sieťovaní sa s ostatnými vzťahovými osobami s vedomím dieťaťa – s rodičmi, triednym učiteľom. Veľkým rizikom sa nám ukázali **zmeny** – zmeny v domácom prostredí, zmeny v terapii, zmeny v časovom slede a vynechaní terapeutických stretnutí. Naproti tomu stúpajúcim počtom terapeutických sedení dieťa pod vplyvom podporného vzťahu a sebaaktualizácie objavuje vlastné zdroje, ktoré mu pomáhajú prekonávať aj zmeny, dokonca i v prípade, ako je i náš, kde Adam prežíval každú zmeny veľmi citlivo a externalizoval každé prežívanie aj navonok regresom či agresiou. Školská vzťahová rezilienčná sieť okolo dieťaťa (Presová, 2014) predstavuje komplexný systém starostlivosti o dieťa v školskom prostredí od intervencie, terapie až

ku sprevádzaniu, od individuálnej po skupinovú a následne inkluzívnu podporu potrieb všetkých detí v prirodzenom prostredí triedy, kde sa Adam stále viac etabloval ako stabilná súčasť kolektívu. Počas celého procesu sme sprevádzali aj učiteľku a vychovávateľku a napomáhali podpore ich vzťahu. Usmerňovali sme ich pri ich reagovaní na Adama a triedu, podporovali v ranných kruhoch na začiatku vyučovania reflexiu potrieb detí, učili ich komunikovať cez pocity a potreby podľa modelu Nenásilnej komunikácie.

**Validizáciu** našej interpretácie chápeme ako proces získavania vedeckej evidencie podporený empirickými a teoretickými poznatkami z mnohých štúdií (Ritomský, 2016). Je pravda, že kvalitatívnym výskumníkom často „*chýba odvaha postaviť svojho jedného či desať participantov proti armáde stoviek skúmaných osôb, ktoré proti nim vrhne kvantitatívny výskumník.*“ (Čermák in Masaryk a kol., 2017, s. 6.) Validita ako uvádza Plichtová (2002) musí byť neustály dynamicky proces overovania interpretácie, pričom výskumník postupne analyzuje možné zdroje pochybností svojej interpretácie a navrhuje spôsoby, ako výsledky invalidizovať. Je možná aj istá generalizácia podporená komparáciou s inými štúdiami s tvrdým procesom spochybňovania a kontrolovania. V tomto zmysle ponúkame aj implikácie a limity ako integrálnu súčasť kritického generalizovania a spochybňovania na ceste k validizácii.

V uvedenom zmysle by sme radi ponúkli aj popis javov, ktoré spochybňujú alebo zneisťujú proces podpory Adama, tzv. negatívna evidencia (Gavora, 2001). Adam nepostupuje v procese zlepšovania monotónne rastúco. Naopak, jeho postupné zlepšovanie je popretkávané regresmi a výkyvmi v podstate počas celého procesu. Stabilita zmeny a adaptácie je krehká. Poriadok v miestnosti je počas celého procesu ostáva výzvou. Neusporiadanosť a dezorganizácia práce a činností u Adama ostáva väčšinu času prítomná. Zmeny v škole ostávajú v opozícii voči zmenám doma. Ak je doma všetko v poriadku, v škole je to naopak a počas výrazného zlepšenia v škole nenastávajú až také výrazne zmeny doma, hoci obaja rodičia sa na tom nezhodnú. Kedykoľvek je Adam vystavený novým zmenám, vracia sa k pôvodným vzorcom správania a to počas celého procesu, dokonca i v jeho záverečnej fáze, takže sa objavujú dni, kedy triedna učiteľka hlási akoby sa všetko vrátilo do starých kol'ají. Rozdiel je práve v tom, že Adam má nad tým tentoraz kontrolu a zdá sa, že tieto vzorce už využíva vedome, aby tým deklaroval svoju nespokojnosť. Mimo terapeutickú miestnosť uvádza vychovávateľka, že Adam dlhodobo odmieta jesť v školskej jedálni, resp. je len veľmi sporadicky a podľa neznámeho kľúča. Tento jav sa nezmenil ani počas dvoch rokov jeho školskej dochádzky. Podobne je to aj

s hnevom, ktorý priebežne prežíva aj odporom, izoláciou, urážlivými rečami na adresu druhých. Rozdiel je v tom, že má veci viac pod kontrolou a dokáže ich lepšie popísať, dovoliť si prežívať seba samého naplno, hoci hnev sa nestráca. Zdá sa, že nevyjasnené ťažkosti v rodinnom prostredí, ale aj v triede potrebujú otvorenú komunikáciu. V tomto zmysle terapia skôr podporila expresiu pocitov aj za cenu, že to nabúra stereotypy dospelých, ktorí na to nie sú zvyknutí. Postupnými reflektívnymi stretnutiami s rodičmi sa dostávajú na povrch hlbšie riziká, ktoré si rodičia ani učitelia nepripúšťali, čo si vyžaduje svoj vlastný proces, ktorý si musia prejsť dospelí sami, rovnako ako Adam. V tomto zmysle terapeutický proces Adama predbiehal procesy dospelých a tak Adam narážal v mnohých veciach na bariéry u dospelých, ktorý v sebe samých nepodporovali sebaaktualizáciu. Tento rozpor sa nám ukazoval počas celého procesu tak v terapii, ako i v práci s kľúčovými dospelými. Tento faktor sa javí ako významné východisko pre tvorbu komplexného systému. Podpora dieťaťa v jeho slobode a zodpovednosti môže byť oveľa zložitejšia a vyžaduje výrazne viac času, ak ostatní dospelí nie sú kongruentní s cieľmi podporného procesu a to tak u nich samých, ako aj v práci s dieťaťom. V tomto zmysle sme vnímali terapeutickú podporu ako negatívny jav, ktorý nejakým spôsobom rozbíjal stereotypný systém okolo dieťaťa a narúšal ho. Procesuálne zmeny Adam popisoval a prisudzoval vo vzťahu k rodičom i triede a svojím spôsobom bol výčitkou pre systém okolo neho. O to viac, že bol bystrý a uvedomoval si, že veci nefungujú tak, ako by mohli.

#### 4.1 Implikácie do školskej praxe

Naším výskumom nastoľujeme praktické otázky a východiská pre prax, čo má blízko práve k akčnému výskumu (Rogers in Petrjánošová a kol., 2008). Autorka uvádza, že je potrebné znova nastoliť v psychológii praktické otázky, ktoré trápia trpiacich ľudí v reálnom kontexte a aktívne prispievať k vráteniu výskumu psychológie v snahe pozitívne ovplyvňovať nápravu škôd a nerovností vytvorené sociálnou nespravodlivosťou vo svete.

**Implementovanie terapie čo najbližšie k dieťaťu** – do školského prostredia i do rodiny (filiálna terapia) ako to reflektujú aj mnohé štúdie (Bratton et al., 2008; Blanco, Ray, 2011; 2012; Cochran et Cochran, 2017; Swank, 2017; Dupee, 2005; Rogers et Freiberg, 1998 a i.) je základným odrazovým východiskom pre transformáciu škôl smerom k podpore potrieb detí a účastníkov vzdelávania na ceste k inklúzii. Takáto implementácia je na Slovensku v súlade so Štátnym vzdelávacím programom (2017) a to napr. ako zavádzanie

vyučovacieho predmetu *Terapeuticko-korekčné cvičenia* ako súčasť liečebnopedagogickej podpory detí s poruchami aktivity a pozornosti či poruchami správania. Ciele tohto predmetu sú vymedzené ako prevencia a intervencia a to v týchto oblastiach:

1. problémové správanie a jeho korekcia,
2. rozvíjanie emocionálnej inteligencie,
3. rozvíjanie komunikačnej schopnosti,
4. osobnostný rozvoj,
5. rozvíjanie sociálnych zručností,
6. rodinné vzťahy,
7. rovesnícke vzťahy (tamže, 2017).

Samozrejme, takáto práca predpokladá odbornú kvalifikáciu školského psychológa či iného odborného zamestnanca a príslušnú supervíziu. Hlasy, ktoré však vyvstávajú proti implementácii terapie do školského prostredia nereflektujú zahraničné skúsenosti s takouto implementáciou a vychádzajú skôr z medicínskeho modelu poskytovania služieb v na to vymedzených zariadeniach. Rosenberg (2019) ide v súlade s humanistickou a pozitívnou psychológiou ešte ďalej: Ak totiž nadviažeme s niekým spojenie, táto energia medzi nami plynie a nesie nás smerom k miestu, kde budú uspokojené potreby nás oboch. V tomto zmysle aj „laické osoby“ môžu byť rovnako efektívne v poskytovaní terapie ako profesionáli, závislé je to práve na schopnosti empatie a úprimnosti k sebe. Mnohé smery zdôrazňujú statické diagnózy a kategorizácie, ktoré v školskom prostredí neposkytujú východiská. Oveľa významnejšie sa ukazuje, že treba vychádzať z „tu a teraz,“ a z potrieb a pocitov (tamže, 2019).

Vyvstáva nám tu následne otázka aj po tom, čo je skutočným cieľom terapeutického a podporného procesu. Zdá sa nám dôležité pripomenúť, že ak je cieľom sebaaktualizácia dieťaťa, tak to nemusí automaticky vždy hneď priniesť aj zlepšenie v učení a správaní. Tie sú totiž závislé aj od viacerých iných faktorov, ktoré sa v čase môžu meniť. Napriek tomu dieťa môže ísť v smere rastu (Rogers, 2015) a dosahovať svoju vlastnú cestu. Ako sa nám ukázalo aj v našej práci, Adam určite nebol štandardným dieťaťom, ktoré by dosahoval rovnomerný liečebnopedagogický výsledok, hoci viaceré ukazovatele zaznamenali progres (expresia, tvorivosť, rovesnícke vzťahy). V tomto zmysle sa javil oveľa samostatnejší, otvorenejší a sociálne zručnejší. Na druhej strane, ako sme už ukázali v našej predošlej práci (Križo, 2017), niektoré traumy, zásahy do vývinu dieťaťa sú trvalé a nemenné. Ak

dieťa zažije smrť blízkej osoby, traumatický rozvod a iné udalosti, nie je možné tieto veci vrátiť, odstrániť. Dieťa bude prežívať stratu a smútok (Reid, 2002), ale naučí sa tieto náročné životné udalosti a stratu s tým spojenú viac zahrnúť do svojho ja a rásť, aj napriek tomu, čo zažilo (Silverman, 2000). Veľmi názorne sme to ilustrovali aj v schéme, ktorú sme v predošlej práci (Križo, 2017) pre systém sprevádzania smútiaceho dieťaťa v školskom prostredí vytvorili. Schéma, model, poukazuje na to, že dieťa v riziku je nevyhnutné sprevádzať pred, počas a po traumatickej udalosti (strate, smútku) a to v rôznych rovinách.

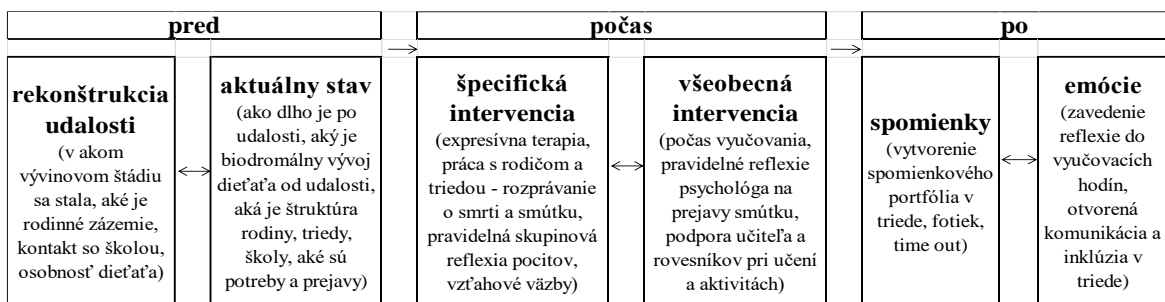


Schéma 4: Model sprevádzania smútiaceho dieťaťa v školskom prostredí (Križo, 2017).

Táto schéma má veľa čo spoločné aj s našou prípadovou štúdiou, pričom Adam zažil traumatickú udalosť rozpadu vzťahu rodičov v tak skorom ranom veku, že jeho život bol od malička poznačený smútením. Strata vzájomnej rodičovskej lásky, vnútorný nesúlad medzi nimi a život bez vytvárania harmonického prostredia výrazne narušil celostné chápanie vzťahovej väzby v celku rodinného života, ba o to viac, že dieťa vyrastalo v tejto disharmónii od narodenia, keďže rodičia žili v jednom byte ale bez spoločnej rodinnej väzby. Tieto signály mu od začiatku prinášali zmätok do sveta, v ktorom sa buduje dôvera práve v ranej fáze vývinu (Erikson, 2002; Bowlby, 2013).

V súvislosti s aplikovaním terapeutických princípov a programov do školskej praxe by sme radi reagovali na stanovené výhrady (Madera in Dupee, 2005; Ebrahim et al., 2012 a Yih-Jiun, 2008), ktoré uvádzame v kapitole 1.4. Nezdieľame presvedčenie, že by terapeutická práca mala patriť iba do klinického prostredia. Zdroje a možnosti sú u nás podobné tak v zdravotníctve ako i v školstve. Naopak, v školskom prostredí je väčší predpoklad komplexnosti zásahu do jadra problémov tam, kde vznikajú, čo najbližšie k dieťaťu. Nedostatok finančných prostriedkov je rovnaký problém vo všetkých rezortoch. Ako sme vyššie uviedli, terapeutická práca sa dá veľmi vhodne implementovať priamo

do vyučovania, alebo aj do intervencie odborného tímu. Priestorový problém je relatívna záležitosť, ak má škola priestor pre prácu školského psychológa, tá istá miestnosť môže slúžiť aj terapeutickému práci. Vybavenie miestnosti hračkami a materiálom je flexibilné v závislosti od možností školy, nie je nutné kupovať nové hračky, dá sa ľahko zrealizovať zbierka hračiek alebo za lacno nakúpiť základný set potrebný do herne. Kvalita a možnosti vzdelávania sú aktuálne na Slovensku na veľmi dobrej úrovni a zabezpečuje ju aktívne fungujúci Inštitút terapie hrou s viacerými domácimi i zahraničnými odborníkmi. Okrem samotných vzdelávacích výcvikov sa realizujú aj individuálne a skupinové supervízie, podpora výskumu, pravidelné každoročné medzinárodné konferencie a semináre s celosvetovo uznávanými odborníkmi v terapii hrou. Slabá uplatniteľnosť u starších detí sa javí ako problém pre všetky intervencie, nakoľko je nevyhnutné začať reagovať na riziká v čom skoršom veku. U detí s veľmi závažnými traumatickými zážitkami môže byť terapia hrou účinná a efektívna aj na II. stupni, s čím máme aj osobnú skúsenosť. Podpora zo strany riaditeľov je skutočne slabá, čo je ale problém celkovej vízie a zodpovednosti riaditeľov vo vzťahu k smerovaniu a zvyšovaniu inkluzívnosti školy. Tu si vyžaduje výrazne kvalitnejšie všeobecné vzdelávanie riaditeľov škôl so zameraním na podporu kvalitatívnych ukazovateľov školy ako je napr. kultúra a klíma školy. Zo strany učiteľov a rodičov vidíme ako kľúčové ich zapojenie a porozumenie samotnej terapie hrou a príp. aj istá forma filiálnej terapie, ktorá je taktiež na Slovensku už aktívne dostupná. Vysokoškolská príprava študentov na učiteľské alebo odborné povolanie je zatiaľ veľmi nízka.

Z hľadiska praxe v školskom prostredí a všetkým predošlým analýzám a zisteniam by sme radi zdôraznili nasledovné implikácie:

- dôležitosť implementácie expresívnej terapie do školského prostredia s možnosťou využívať aj systém predmetov špecifickej podpory v štátnom kurikule zavedené do individuálnych vzdelávacích programov detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na ceste k inkluzívnemu chápaniu podpory všetkých detí v preventívnych skupinových terapiách či programoch,
- výrazné posilnenie rozmeru vzťahových väzieb v školskom prostredí – učiteľ a žiak, vzťahové väzby medzi žiakmi, odborná podpora liečebnopedagogického vzťahu odborných zamestnancov v krízovej a špecifickej intervencii detí v riziku,

- vyhľadávanie, depistáž, sprevádzanie a dlhodobé sledovanie detí v riziku počas školskej dochádzky, ale aj všetkých detí v prevencii, ktorá je zameraná na predchádzanie rozvoju rizík,
- primárne zameranie podpory potrieb detí na ich sebaaktualizáciu a rast podľa konceptu pozitívnej psychológie a až sekundárne na samotné prejavy správania alebo učebné výsledky,
- implementovanie práce s rodičmi a rodinou v školskom prostredí ako kľúčový element. Rovnako tak aj práca s učiteľmi a ich zapojenie a porozumenie odbornej práci, snaha cez terapeutickú prácu stále viac dieťa inkluzívne vracať do jeho prirodzeného prostredia triedy a jej vzťahov. Ak aj nie je možné dieťaťu pomôcť reparaovať primárne vzťahy, je možné v školskom prostredí poskytovať taký pomáhajúci vzťah, aby v sebe objavilo schopnosť rásť a tým transformovať systém okolo seba (porov. aj Landreth, 2012).
- Zaradiť terapeutické a preventívne princípy a programy do pregraduálnej a postgraduálnej prípravy študentov učiteľských odborov, ale aj pre odborných zamestnancov, do vzdelávania riaditeľov škôl a ďalšej podpore cez Asociáciu školskej psychológie a iné inštitúty.

## 4.2 Limity výskumu a budúce zámery

Dôležitosť nášho výskumu je potrebné kriticky zhodnotiť a zvážiť. Naša štúdia sa zamerala iba na jeden jediný prípad, ktorý sme veľmi podrobne podložili trianguláciou a dátami z viacerých zdrojov. Napriek tomu sme sa nevyhli istej miere subjektivizácie a vyhodnocovania, napr. pri sebaopisných škálach pri Sumarizácii stretnutí (príloha). Rovnako tak bol výskumník zároveň terapeut a intervent, čo má svoje prednosti, ale aj riziká, čo síce sčasti rieši posúdenie dvoma odborníkmi, ale nevylučuje skreslenie. Terapeutický proces bol vedený začínajúcim terapeutom, takže sme sa nevyhli aj istým chybám, ktorým napomáhala supervízia. Limitom sa javí aj nová právna norma zákona 18/2018 o ochrane osobných údajov (GDPR), čo spôsobilo, že sme prípadovú štúdiu museli obmedzovať a upravovať tak, aby sme zachovali maximálnu bezpečnosť informácii. To môže sčasti skresliť dáta, ktoré sme v niektorých údajov menili tak, aby dieťa nebolo identifikovateľné, ale snažili sme zachovať najmä tie dáta, ktoré boli najviac späté s našimi výskumnými otázkami. Problematika nedirektívnej terapie hrou je

na Slovensku veľmi čerstvá, ale ani vo svete zatiaľ nie je definitívne výskumne etablovaná, hoci ako sme uviedli vo viacerých štúdiách, má už za sebou niekoľko *based evidence*. V oblasti kvalitatívnej analýzy je v terapii hrou len málo štúdií, na Slovensku sa tým zatiaľ nikto nezaoberal. Relatívna novosť tejto témy v školskom prostredí a vôbec celkový nedostatok štúdií terapeutickú prácu v školskom prostredí u nás nedáva možnosť domácej komparácie.

Prípadová štúdia tiež predstavuje aj isté riziko z hľadiska maturácie a vývinu dieťaťa (Swank, 2017). Na zlepšení prejavov správania sa podieľali aj iné faktory, ktoré sme v štúdiu nemohli pre šírku problematiky zahrnúť (starí rodičia, psychologické prediktory osobnosti dieťaťa a i.). Replikácia štúdie s podobnými alebo naopak odlišnými deťmi v riziku by mohla prispieť k ďalšej validizácii interpretácie a zistení a následne vytvoriť sériu prípadových štúdií, ktoré by otvárali cestu aj kvantitatívnej komparácii dát viacerých štúdií a následne overeniu reliabilnými nástrojmi ako je napr. dotazník SDQ.

Predkladaná štúdia poskytuje určitú počiatočnú podporu pre použitie nedirektívnej terapie hrou v školskom prostredí s komplexným prístupom podpory dieťaťa v napojení na spoluprácu s rodinou, triednym učiteľom a všeobecnou inkluzívnou podporou celej triedy. Dáva isté implikácie pre prácu školského psychológa a poukazuje na pomerne veľkú šírku a pole jeho pôsobnosti v kontexte školy. Možno iba odporučiť, aby sa školskí psychológovia stále viac stávali sami výskumnými aktérmi akčného výskumu v praxi a tak prepájali pomoc a podporu deťom a škole s posúvaním vedeckého poznania dopredu.



## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- American Art Therapy Association (AATA). (2011). *Gain Important Education Outcomes: Implement a Successful Art Therapy Program within K-12 Schools*. [online]. [cit. 2018-11-02]. Dostupné z: <<http://www.arttherapy.org/upload/toolkitarttherapyinschools.pdf>>.
- ALTSHULER, S.J. (2003). From Barriers to Successful Collaboration: Public Schools and Child Welfare Working Together. *Social Work*. 48, 1, 52-63, Jan. 2003. ISSN 0037-8046.
- AUSTRALIAN INSTITUTE OF PROFESSIONAL COUNSELLORS (AIPC). (2010). [online]. *Directive vs Non-Directive Play Therapy*. [cit. 23.02.2019]. Dostupné na internete: <<https://www.aipc.net.au/articles/directive-vs-non-directive-play-therapy/>>.
- AXLINE, V. M. (2017). *Dibs v hľadani seba samého pri terapii hrou*. Bratislava: Vydavateľstvo F. 289 s. ISBN 978-80-88952-92-3.
- BAGGERLY, J. – PARKER, M. (2005). Child-Centered Group Play Therapy With African American Boys at the Elementary School Level. *Journal Of Counseling & Development*, 83(4), 387-396.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Worth Publishers. 604 p. ISBN 071-6728-50-8.
- BANKS, S. – DAVIS, P. – HOWARD, V. – MCLAUGHLIN, T. F. (1993). The Effects of Directed Art Activities on the Behavior of Young Children with Disabilities: A Multi-Element Baseline Analysis. *Journal of the American Art Therapy Association*, Vol. 10, no. 4, pp. 235-240, 1993. ISBN 978-0-415-58324-4.
- BARTOŇOVÁ, M. (2014). *Approaches to Students with Learning disorders in inclusive School Enviroment*. Brno: MU, 2014, 163 s. ISBN 978-80-210-7110-0.
- BĚHOUNKOVÁ, L. (2007). *Artefiletická facilitace a intervence rizikových žáků na 2. stupni základní školy*. Rigorózná práca. Brno: MU, 2007, 179 s.
- BLANCO, P. J. – RAY, D. C. (2011). Play Therapy in Elementary Schools: A Best Practice for Improving Academic Achievement. *Journal Of Counseling & Development*, 89 (2), 235-243. ISSN 1556-6676.
- BLANCO, P. J. – RAY, D. C. – HOLLIMAN, R. (2012). Long-term child centered play therapy and academic achievement of children: A follow-up study. *International Journal Of Play Therapy*, 21(1), 1-13. doi:10.1037/a0026932.

- BOMBÈR, L.M. (2007). *Inside I'm hurting: practical strategies for supporting children with attachment difficulties in schools*. London: Worth, 320 p. ISBN 978-1-903269-11-4.
- BOWLBY, J. (2013). *Ztráta*. Praha: Portál, 536 s. ISBN 978-80-2620-355-1.
- BRATTON, S. C. – RAY, D. – LANDRETH, G. (2008). Play therapy. In M. Hersen – A. M. Gross (Eds.), *Handbook of clinical psychology*, Vol. 2. Children and adolescents. New York: Wiley, p. 577-625. ISBN: 978-0-471-94678-6.
- BRAUN, R. (2008). *Diagnostika školní třídy. Skupinová práce se třídou*. Praha: IPPP ČR, 38 s. ISBN (Brož.)
- BRYMAN, A. (2012). *Social research methods*. 4<sup>th</sup> ed. New York: Oxford, 766 p. ISBN 978-0-19-958805-3.
- COCHRAN, J. L. – COCHRAN, N. H. (2017). Effects of child-centered play therapy for students with highly-disruptive behavior in high-poverty schools. *International Journal Of Play Therapy*, 26(2), 59-72. doi:10.1037/pla0000052.
- ČERVENKA, K. (2014). *Zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování z hlediska výchovných profesionálů*. Brno: MU, 2014, 109 s. ISBN 978-80-210-7562-7.
- DAVIS, E. S. – PEREIRA, J. K. – DIXON, A. (2015). Introducing Reality Play Therapy: Reactions and Perceptions From Elementary School Counselors. *Journal Of Creativity In Mental Health*, 10 (4), 402-422. doi:10.1080/15401383.2015.1093984.
- DOWNEY, J. A. (2008). Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom. *Preventing School Failure*. 53, 1, 56-64, Sept. 1, 2008. ISSN 1045-988X.
- DUPEE, T. (2005). *The Use of Child Centered Play Therapy in a Primary School Setting*. Master's theses. The collage at Brockport: New York, 63 p.
- EBRAHIM, C. – STEEN, R. L. – PARADISE, L. (2012). Overcoming school counselors' barriers to play therapy. *International Journal Of Play Therapy*, 21(4), 202-214. doi:10.1037/a0029791.
- ERIKSON, E. (2002). *Detství a společnost*. Praha : Argo, 2002. 390 s. ISBN 80-72033-80-8.
- FONTANA, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
- FREILICH, R. – SHECHTMAN, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *Arts in Psychotherapy*. 37, 2, 97-105, Apr. 2010. ISSN 0197-4556.

- FROESCHLE, J. G. – RINEY, M. (2008). Using Adlerian Art Therapy to Prevent Social Aggression among Middle School Students. *Journal of Individual Psychology*. 64, 4, 416-431, 2008. ISSN 1522-2527.
- FUCHS, L. – FUCHS, D. (2007). A Model for Implementing Responsiveness to Intervention. In *TEACHING Exceptional Children*, 39 (5), p. 14-20. doi.org/10.1177/004005990703900503
- GAJDOŠOVÁ, E. – HERÉNYIOVÁ, G. (2002). *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava: Príroda, 2002. 301 s. ISBN 80-07-01177-3.
- GAJDOŠOVÁ, E. (2016). *Nové výzvy pre školského psychológa v kontexte pozitívnej psychológie*. In Zborník *Škola v kontexte psychológie zdravia a pozitívnej psychológie*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. s. 172-179. ISBN 978-80-7552-368-6.
- GAVORA, P. 2001. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001. 235 s. ISBN 80-223-1628-8.
- GOODMAN, R. The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. *J Child Psychol Psychiatry*. 1999 Jul;40(5): 791-9. ISSN: 1469-7610
- GREŠKOVIČOVÁ, K. (2016). *Bonding a attachment v kontexte rodičovstva*. Rigorózna práca. Bratislava: PEVŠ, 2016, s. 263.
- GIBBONS, K. (2010). Circle Justice: A Creative Arts Approach to Conflict Resolution in the Classroom. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. 27, 2, 84-89, Jan. 1, 2010. ISSN 0742-1656.
- HENDL, J. (2016). *Kvalitatívni výzkum*. Praha: Portál. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HORŇÁKOVÁ, M. (2014). *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: Verbum. 160 s. ISBN 978-80-561-0187-2.
- CHIARA, E. (2005). "Art for Special Needs: A Learning Disabled Child in a Special Art Program. *Journal of the American Art Therapy Association*, Vol. 7, no. 1, pp. 22-28, 2005. ISSN: 0742-1656.
- ISIS, P. D. – BUSH, J. – SIEGEL, C. A. – VENTURA, Y. (2010). Empowering Students through Creativity: Art Therapy in Miami-Dade County Public Schools. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. 27, 2, 56-61, Jan. 1, 2010. ISSN 0742-1656.

- KAMENICKÁ, J. – VOJTOVÁ, V. (2013). Arteterapeutický program v rámci intervence v diagnostickém ústavu. In ČERVENKA, Karel a Věra VOJTOVÁ. *Východiska pro speciálněpedagogické intervence v etopedii*. Brno: MUNI Press, 2013, s. 87-94. ISBN 978-80-210-6617-5.
- KAUFFMAN, J.M. – MOCK, D.R. – SIMPSON, R.L. (2007). Problems Related to Underservice of Students With Emotional or Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*. 33, 1, 43-57, Nov. 2007. ISSN 0198-7429.
- KNIGHT, B.A. – KNIGHT, C. – TEGHE, D. (2007). Students at Risk: Interagency Collaboration in Queensland. *Youth Studies Australia*. 26, 2, 50-57, June 1, 2007. ISSN 1038-2569.
- KRIŽO, V. (2017). *Sprevádzanie smútiacich detí v školskom prostredí*. [Bakalárska práca]. Trnava: FF TU, 40 s.
- KRIŽO, V. (2018). *Inkluzívna podpora potrieb u detí v riziku v školskom prostredí* [online]. Dizertačná práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Brno, 2018 [cit. 2018-11-02]. Dostupné z: <<https://is.muni.cz/th/z58c9/>>.
- KRNÁČOVÁ, Z. (2016). *Možnosti arteterapie pri inklúzii detí s rizikovým správaním na ZŠ*. Dizertačná práca. Bratislava: PdF UK, 2016. 135 s.
- KUCHARSKÁ, A. – MRÁZKOVÁ, J. – WOLFOVÁ, R. – TOMICKÁ, V. (2013). *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál. 223 s. ISBN 978-80-262-0497-8.
- LANDRETH, G. L. (2012). *Play therapy: The Art of the Relationship. Third edition*. New York: Taylor&Francis Group. 2012. 422 p. ISBN 978-0-415-88681-9.
- LANE, N. – ROWLAND, A. – BEINART, H. (2014). “No Rights or Wrongs, No Magic Solutions”: Teachers' Responses to Bereaved Adolescent Students. In *Death Studies*, vol. 38, no. 10, pp. 654-661. ISSN 0748-1187.
- LAZÍKOVÁ-MEREŠOVÁ, M. 2018. *Výskum v terapii hrou*. Štvrtý beh výcvikového programu v terapii hrou. Bratislava: Inštitút terapie hrou, november 2018. Nepublikovaný interný materiál použitý so súhlasom autora.
- LOWTON, K. – HIGGINSON, I. J. (2003). Managing bereavement in the classroom: a conspiracy of silence? In *Death Studies*, vol. 27, no. 8, p. 717. ISSN 0748-1187.
- MASARYK, R. – LÁŠTICOVÁ, B. – BAČOVÁ, V. – BIANCHI, G. – ČERMÁK, I. – MIOVSKÝ, M. – PLICHTOVÁ, J. (2017). Etablovanie z nás nesníma zodpovednosť:

- prísľuby a súčasnosť kvalitatívneho výskumu v Čechách a na Slovensku. In *Československá psychologie*, 61, 4, 401-414. ISSN 1804-6436.
- MASLOW, A. H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014. 320 s. ISBN 978-80-262-0618-7.
- MATĚJČEK, Z. (2008). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2008. 108 s. ISBN 978-80-7367-504-2.
- MŮLLER, O. A KOL. (2014). *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada, 2014. 508 s. ISBN 978-247-4172-7.
- NELSON, C. L. (2010). Meeting the Needs of Urban Students: Creative Arts Therapy in Jersey City Public Schools. In *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. Vol. 27, no. 2, p. 62-68, 2010. ISSN 0742-1656.
- OECD. (2010). *Overcoming school failure: policies that work*. [online]. OECD, 33 p. [citované 27.9.2017]. Dostupné na: <<https://www.oecd.org/edu/school/45171670.pdf>>.
- PEABODY, M. A. (2014). Exploring dimensions of administrative support for play therapy in schools. *International Journal Of Play Therapy*, 23(3), 161-172. doi:10.1037/a0037319
- PERRY, B.D. (2006). Fear and learning: Trauma-related factors in the adult education process. *New Directions for Adult & Continuing Education*, vol. 2006, no. 110, pp. 21-27. ISSN 1052-2891.
- PERRYMAN, K. L. – MOSS, R. – COCHRAN, K. (2015). Child-centered expressive arts and play therapy: School groups for at-risk adolescent girls. *International Journal Of Play Therapy*, 24(4), 205-220. doi:10.1037/a0039764
- PERRYMAN, K. L. ET AL. (2018). Turning the focus to behavioral, emotional, and social well-being: The impact of child-centered play therapy. *International Journal of Play Therapy* Vol 27(4), 2018, 227-241. DOI: 10.1037/pla0000078.
- PETRJÁNOŠOVÁ, M. – MASARYK, R. – LÁŠTICOVÁ, B. (Eds.). (2008). *Kvalitatívny výskum vo verejnom priestore. Príspevky zo 7. česko-slovenskej konferencie. Kvalitatívny prístup a metódy vo vedách o človeku*. PdF UK: Bratislava, 256 s. ISBN 978-80-900981-9.
- PIAGET, J. (1993). *Psychológia dieťaťa*. Bratislava : Sofa, 1993. 141 s. ISBN 80-85752-33-6.
- PLICHTOVÁ, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: Média, 350 s. ISBN 80-967525-5-3.

- POL, M. (2009). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.
- POST, P. (1999). Impact of child-centered play therapy on the self-esteem, locus of control, and anxiety of at-risk 4th, 5th, and 6th grade students. *International Journal Of Play Therapy*, 8(2), 1-18. doi:10.1037/h0089428.
- POST, P. – MCALLISTER, M. – SHEELY, A. – HESS, B. – FLOWERS, C. (2004). Child-Centered Kinder Training for Teachers of Pre-School Children Deemed At-Risk. *International Journal Of Play Therapy*, 13(2), 53-74. doi:10.1037/h0088890
- PRESOVÁ, J. (2014). *Školní vztahová síť jako zdroj resilience dětí v riziku poruch chování*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 181 s. ISBN 978-80-210-7580-1.
- RAN. (2016). Manifesto for Education – Empowering Educators and Schools. [online]. [cit. 23.10.2017]. Dostupné na internete: <<http://euroclio.eu/wp-content/uploads/2016/03/Manifesto-for-Education-Empowering-educators-and-schools.pdf>>.
- RASMUSSEN, L.A. – CUNNINGHAM, C. (1995). Focused play therapy and non directive play therapy: can they be integrated. In *Journal of Child Sexual Abuse*, 4, 1-20. ISSN 1547-0679.
- REID, J. (2002). School Management and Eco-systemic Support for Bereaved Children and their Teachers. In *International Journal of Children's Spirituality*. Vol. 7, no. 2, p. 193-207. ISSN 1364-436X.
- RITOMSKÝ, A. (2016). *Metodológia projektovania psychologického výskumu*. Plzeň: Aleš Černek, 179 s. ISBN 978-80-7380-601-9.
- ROBSON, M. (2008). The driver whose heart was full of sand: Leigh's story - a play therapy case study of a bereaved child. *British Journal Of Guidance & Counselling*, 36(1), 71-80. doi:10.1080/03069880701715663
- ROGERS, C. R. (2015). *Být sám sebou*. Praha: Portál. 447 s. ISBN 978-80-262-0796-2.
- ROGERS, C. R. – FREIBERG, H. J. (1998). *Sloboda učit' sa*. Persona: Modra, 1998. ISBN 80-967980-0-6.
- ROSAL, M. L – MC CULLOCH-VISLISEL, S. – NEECE, S. (1997). Keeping Students in School: An Art Therapy Program to Benefit Ninth-Grade Students. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. 14, 1, 30-36, 1997. ISSN 0742-1656.

- ROSENBERG, M. B. (2012). *Nenásilná komunikace*. Praha: Portál, 2012. 224 s. ISBN 978-80-262-0141-0.
- ROSENBERG, M. B. (2019). *Nenásilná komunikace a moc*. Praha: Portál, 2019. 150 s. ISBN 978-80-262-1466-3.
- ROSNER, R. – KRUSE, J. – HAGL, M. (2010). A Meta-Analysis of Interventions for Bereaved Children and Adolescents. In *Death Studies*. Vol. 34, no. 2, p. 99-136. ISSN 0748-1187.
- RŮŽIČKA A KOL. (2013). *Krizová intervence pro speciální pedagogy*. Olomouc: UPO. 168 s. ISBN 978-80-244-3305-9
- SELIGMAN, M. (2015). *Opravdové štěstí*. Bratislava: Ikar, 2015. 392 s. ISBN 978-80-249-2944-6.
- SHERIDAN, S.M et al. (2009). An Exploratory Evaluation of Conjoint Behavioral Consultation to Promote Collaboration Among Family, School, and Pediatric Systems: A Role for Pediatric School Psychologists. *Journal of Educational & Psychological Consultation*. 19, 2, 106-129, Apr. 2009. ISSN 10474412.
- SHEN, Y. (2016). A descriptive study of school counselors' play therapy experiences with the culturally diverse. *International Journal Of Play Therapy*, 25(2), 54-63. doi:10.1037/pla0000017
- SHOSTAK, B. – DIMARIA, A. – SALANT, E. – SCHOEBEL, N. –BUSH, J. –MINAR, J. – POLLAKOFF, L. (1985). "Art Therapy in the Schools" A Position Paper of the American Art Therapy Association. *Journal of the American Art Therapy Association*, Vol. 2, no. 1, pp. 19-21, 1985. ISSN 0742-1656.
- SCHUURMAN, D.L. (2003). Literature for adults to assist them in helping bereaved children. In *Omega: Journal of Death & Dying*. Vol. 48, no. 4, p. 415-424. ISSN 0030-2228.
- SILVERMAN, D. (2005). *Ako robíť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, 327 s. ISBN 80-551-0904-4.
- SILVERMAN, P. R. (2000). *Death in Children's Lives*. New York: Oxford University Press, 2000. 271p. ISBN 978-01951-095-59.
- SMITH-ADCOCK, S. – DAVIS, E. – PEREIRA, J. – ALLEN, C. – SOCARRAS, K. – BODURTHA, K. – SMITH-BONAHUE, T. (2012). Preparing to play: A qualitative study

- of graduate students' reflections on learning play therapy in an elementary school. *International Journal Of Play Therapy*, 21(2), 100-115. doi:10.1037/a0026931
- SOCHOR, P. (2014). *Disability and Art Creation*. Brno: MUNI Press, 2014, 133 s. ISBN 978-80-210-7579-5.
- SPIER, E. (2010). Group Art Therapy with Eighth-Grade Students Transitioning to High School. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. 27, 2, 75-83, Jan. 1, 2010. ISSN: 0742-1656
- SUTHERLAND, J. – WALDMAN, G. – COLLINS, C. Art Therapy Connection: Encouraging Troubled Youth to Stay in School and Succeed. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. 27, 2, 69-74, Jan. 1, 2010. ISSN: 0742-1656
- SWANK, J. M. – CHEUNG, C. – PRIKHIDKO, A. – SU, Y. (2017). Nature-based child-centered group play therapy and behavioral concerns: A single-case design. *International Journal Of Play Therapy*, 26(1), 47-57. doi:10.1037/pla0000031
- ŠKOVIERA, A. (2007). *Trendy náhradnej výchovy*. Bratislava: Petrus, 2007. 172 s. ISBN 978-80-89233-32-8.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV (ŠPÚ). (2017). *Vzdelávací program pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie*. [online]. Bratislava: ŠPÚ, 21 s. [citované 27.9.2018]. Dostupné na: <goo.gl/GBBa4v>.
- ŠVARŤÍČEK, R. – ŠEĎOVÁ, K. A KOL. (2014). *Kvalitatívny výzkum v pedagogických vedách*. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TATÁROVÁ, Z. (2018). *Sumarizácia stretnutia terapie hrou*. Autoevaluačný dotazník po terapii hrou. Bratislava: Inštitút terapie hrou. Nepublikovaný materiál.
- TÉTREAUULT, S; et al. (2014). Understanding the parents of children with special needs: Collaboration between health, social and education networks. *Child: Care, Health and Development*. United Kingdom, 40, 6, 825-832, Nov. 2014. ISSN 0305-1862.
- TETT, L. (2005). Inter-agency partnerships and Integrated Community Schools a Scottish perspective. *Support for Learning*. 20, 4, 157-161, Nov. 2005. ISSN 02682141.
- TRACEY, A. – HOLLAND, J. A. (2008). Comparative Study of the Child Bereavement and Loss Responses and Needs of Schools in Hull, Yorkshire and Derry/Londonderry, Northern Ireland. In *Pastoral Care in Education*. Vol. 26, no. 4, p. 253-266, 2008. ISSN 0264-3944.



- TRAXLEROVÁ, M. 2006. *Strengths and difficulties questionnaire: Charakteristika, psychometrické vlastnosti a možnosti využití nástroje*. Fakulta sociálních studií: Brno, 2006.
- TROEGER, B. (1993). Exceptional Children, Exceptional Art: Teaching Art to Special Needs. *Journal of the American Art Therapy Association*, Vol. 10, no. 1, pp. 44-46, 1993. ISSN 0742-1656.
- TUREK, I. (2005). *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2005. 358 s. ISBN 80-8052-230-8.
- VÁGNEROVÁ, M. (2005). *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VALENTA, M. – HUMPOLÍČEK, P. A KOL. (2017). *Hra v terapii*. Praha: Portál, 254 s. ISBN 978-80-262-1190-7.
- VINDIŠOVÁ, J. (2016). Neurobiologické aspekty detskej hry. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: VÚDPaP, 2016, č. 2, roč. 50, s. 95-206. ISSN 0555-5574.
- VOJTOVÁ, V. (2010). Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti. Brno: MSD, 2010. 336 s. ISBN 978-80-210-5159-1.
- VOJTOVÁ, V. – ČERVENKA, K. (2011). Umíme vnímat odlišné strategie dětí s poruchami chování? In *Sborník příspěvků z konference*. Brno: Ratolest, 2011, s. 133-144. ISBN 978-80-260-0137-9.
- VOJTOVÁ, V. (2012). Porucha chování u dětí jako potřeba podpory a intervence. In VOJTOVÁ, V. – ČERVENKA, K. *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 15-25. ISBN 978-80-210-6134-7.
- VRASPIROVÁ, J. (2012). *Využití Gestalt psychoterapie v práci etopeda v dětském domově se školou*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 71 s.
- WEBB, D. – WEBB, T.T. – FULTS-MCMURTERY, R. (2011). Physical Educators and School Counselors Collaborating to Foster Successful Inclusion of Students with Disabilities. *Physical Educator*. 68, 3, pp. 124-129, 2011. ISSN 0031-8981.
- WILSON, K. – RYAN, V. (2010), *Play therapy: A Non-directive Approach for Children and Adolescents*. Kent: Bailliere Tindall, 300 p. ISBN 0702-027-7-15.

YIH-JIUN, S. (2008). Reasons for School Counselors' Use or Nonuse of Play Therapy: An Exploratory Study. *Journal Of Creativity In Mental Health*, 3(1), 30-43. doi:10.1080/15401380802004746.

ZIMMERMAN, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. ISSN 0361-476X.

## **PRÍLOHY**

Príloha 1: Kódovací kľúč k dotazníku SDQ.

Príloha 2: Normálne, hraničné a abnormálne hodnoty dosiahnuté na jednotlivých škálach dotazníka SDQ vyplnených rodičmi, učiteľmi a samotnými adolescentmi. (Goodman in Traxlerová, 2006).

Príloha 3: Vývoj terapeutickkej hry - témy a spôsoby hry.

Príloha 4: Sumarizácia stretnutia terapie hrou (Tatárová, 2018)

Príloha 5: Vyhodnocovací arch vstupného sociometrického dotazníka B-4 v triede sledovaného dieťaťa Adama.

Príloha 6: Vyhodnocovací arch výstupného sociometrického dotazníka B-4 v triede sledovaného dieťaťa Adama.

Príloha 7: Dotazník B-4.

Príloha 1: Kódovací kľúč k dotazníku SDQ.

<b>id</b>	identifikačné číslo
<b>pohl</b>	pohlavie (N) Muž = 0 Žena = 1
<b>item1-item24</b>	položky v jednotlivých škálach (O)  0 Rozhodne nie 1 Čiastočne niekedy 2 Určite áno
<b>ES</b>	škála emocionálnych symptómov (súčet položiek 3, 8, 13, 16, 24)
<b>CP</b>	Škála problémového správania (súčet položiek 5, 7, 12, 18, 22)
<b>HI</b>	Škála hyperaktivity a nepozornosti (súčet položiek 2, 10, 15, 21, 25)
<b>PP</b>	Škála ťažkostí vo vrstovníckych vzťahoch (súčet položiek 6, 11, 14, 19, 23)
<b>PS</b>	Škála prosociálneho správania (súčet položiek 1, 4, 9, 17, 20)  reverzné položky: 7, 11, 14, 21, 25

Vysvetlivky:

- počítačové meno premennej (id, vek, pohl.. )
- označenie premennej (text)
- škála premennej (N – nominálna, O – ordinálna, S - kardinálna)
- číselný kód hodnoty premennej (číslo)
- označenie hodnoty premennej (text)

Príloha 2: Normálne, hraničné a abnormálne hodnoty dosiahnuté na jednotlivých škálach dotazníka SDQ vyplnených rodičmi, učiteľmi a samotnými adolescentmi. (Goodman in Traxlerová, 2006).

	Normálni	Hraniční	Abnormálni
<b>Dotazník SDQ vyplnený rodičom</b>			
Celkové skóre potíží	0 – 13	14 – 16	17 – 40
Skóre emocionálnych symptomů	0 – 3	4	5 – 10
Skóre problémového chování	0 – 2	3	4 – 10
Skóre hyperaktivity a nepozornosti	0 – 5	6	7 – 10
Skóre obtíží ve vztazích s vrstevníky	0 – 2	3	4 – 10
Skóre prosociálního chování	6 – 10	5	0 – 4
<b>Dotazník SDQ vyplnený učitelem</b>			
Celkové skóre potíží	0 – 11	12 – 15	16 – 40
Skóre emocionálnych symptomů	0 – 4	5	6 – 10
Skóre problémového chování	0 – 2	3	4 – 10
Skóre hyperaktivity a nepozornosti	0 – 5	6	7 – 10
Skóre obtíží ve vztazích s vrstevníky	0 – 3	4	5 – 10
Skóre prosociálního chování	6 – 10	5	0 – 4
<b>Dotazník SDQ vyplnený adolescentem</b>			
Celkové skóre potíží	0 – 15	16 – 19	20 – 40
Skóre emocionálnych symptomů	0 – 5	6	7 – 10
Skóre problémového chování	0 – 3	4	5 – 10
Skóre hyperaktivity a nepozornosti	0 – 5	6	7 – 10
Skóre obtíží ve vztazích s vrstevníky	0 – 3	4 – 5	6 – 10
Skóre prosociálního chování	6 – 10	5	0 – 4

### Príloha 3: Vývoj terapeutickej hry - témy a spôsob hry.

1. objavovanie, skúmanie, pištoľ, piesok,
2. voda, pištoľ, putá, kontrola, hranice,
3. pištoľ, putá, voda, sila, agresia, hranice,
4. voda, pištoľ, putá, domček, sila, agresia, vojaci, hranice,
5. voda, pištoľ, putá, piesok, farbičky, domček, kontrola, agresia, hranice,
6. človeče nezlob sa (23 min.) - výroba a hra, pištoľ, putá, voda, zručnosť, vzťah,
7. vojna, výroba zbraní, hádzanie, bitka, agresia, vzťah, zručnosť,
8. vojna, špagdle, igelit, voda, sila, kontrola, agresia, vzťah, zručnosť, hranice,
9. vojna, vyrábanie, bunker, pištoľ, odplata, sila, vzťah, smrť,
10. vojna, bunker, pištoľ, putá, smútok, bezmocnosť, vzťah, hranice,
11. výroba elixíru, voda, piesok, lepidlo, farby, chaos, špina, ticho,
12. elixír, výroba zbraní, vojna, masáž - relaxácia, agresia, vzťah,
13. výroba zbraní, boj, schovávačka, krepový papier, chaos, agresia, kontrola,
14. hra v piesku (40 min.), figúrky, sústredenie, vzťah,
15. hra v piesku, figúrky, hádzanie loptičky, vzťah (LETNÉ PRÁZDNINY),
16. boj s mečmi, hra v piesku,
17. boj s mečmi, rozprávanie a tvorba príbehu, schovávačka,
18. boj s mečmi, schovávačka,
19. boj s mečmi, kreslenie na tabulu, hra v piesku, šteklenie,
20. šteklenie, hra s so zvieratami, figúrkami a vojakmi,
21. motanie špagátu, boj s mečmi, schovávačka,
22. boj s mečmi, strieľanie s bunkrom, kreslenie, rozprávanie, vzťah,
23. boj s mečmi, hra v piesku,
24. hra v piesku (VIANOCE),
25. výroba brnenia, boj s mečmi, hra v piesku,

#### **DVOJICA**

26. boj so mnou, agresia, súťaž, strieľanie,
27. výroba elixíru, voda, piesok, lepidlo, chaos, špina,
28. výroba elixíru, chaos, agresia, opakované hranice,
29. výroba elixíru, chaos, opakované hranice, boj chlapcov s mečmi,
30. stavba bunkra, spolupráca (celé stretnutie).

Príloha 4: Sumarizácia stretnutia terapie hrou (Tatárová, 2018)

DÁTUM / # STRETNUTIE

DIEŤA / VEK

### **I.SUBJEKTÍVNE HODN. (POCITY POČAS HRY) ZAKRÚŽKOVANÉ SÚ DOMINANTNÉ**

ŠŤASTNÝ : uvoľnený, spokojný, nadšený, prekvapený, potešený, bláznivý

SMUTNÝ : sklamaný, nemožný, pesimistický, znechutený, osamelý

NAHNEVANÝ : netrzeplivý, frustrovaný, zúrivý, zákerný, žiarlivý, podráždený

VYSTRAŠENÝ : zraniteľný, bezmocný, bojazlivý, šokovaný, opatrný, vydesený

SEBAISTÝ : hrdý, silný, rozhodný, slobodný

VÁHAVÝ : napätý, zmätený, nervózny, zahanbený, stiesnený

ZVEDAVÝ : zaujatý, sústredený

BEZ VÝRAZU : obmedzený, nevýrazný, dvojznačný

### **II. OBJEKTÍVNE HODNOTENIE**

#### **A. HRAČKY / SPÔSOB HRY :**

\_\_\_ Bábky/plyšové hračky

\_\_\_ Varenie

\_\_\_ Farbičky/plastelína/vyrábanie niečoho

\_\_\_ Domček pre bábiky

\_\_\_ Bábika/detská fľaša

\_\_\_ Bobo

\_\_\_ Pištoľ/putá/povraz/nôž

\_\_\_ Maska/šperky, kaderníctvo

\_\_\_ Lekársky kufrík

\_\_\_ Hudobné nástroje

\_\_\_ Dopravné prostriedky

\_\_\_ Zvieratá/dinosauri

\_\_\_ Voda, piesok

\_\_\_ Stavebnice

\_\_\_ Telefón

B. DÔLEŽITÉ SLOVNÉ VÝROKY : (D = INICIOVANÉ DIEŤAŤOM, T = INIC. TERAPEUTOM)

#### **C. ZADANÉ HRANICE**

### III.HODNOTENIE

A.DYNAMIKA STRETNUTIA : (BODOVANIE : 0 – NÍZKE, 10 – VYSOKÉ)

ÚROVEŇ HRY      INTENZITA HRY      KONTAKT S TERAPEUTOM \_\_\_\_\_

deštruktívna	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	konštruktívna
špinavá/chaotická	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	čistá/usporiadaná

B.HROVÉ TÉMY :

objavovanie : (nie ozajstná hra)

budovanie vzťahu :

sila / kontrola :

bezmocnosť / neprimeranosť :

agresia / odplata:

bezpečie / starostlivosť

zručnosť :

smrť / strata / smútok :

sexuálne témy :

iné :

C.CELKOVO SPRÁVANIE DIEŤAŤA A JEHO PREJAVY BOLI :

SMUTNÉ/NAHNEVANÉ	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	SPOKOJNÉ
BOJAZLIVÉ	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	SEBAISTÉ/BEZPEČNÉ
NÍZKA FRUSTR. TOL.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	VYSOKÁ FRUSTR. TOL.
ZÁVISLÉ	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	NEZÁVISLÉ
NEZRELÉ/POZADU	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	VEKU PRIMERANÉ
VONKAJŠIA KONTR.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	VNÚTORNÁ KONTR.
IMPULZ/ROZTRŽITÉ	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	SÚSTRED./ZAMERANÉ
UTLMENÉ/NESMELE	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	TVORIVÉ/SPONTÁNNE
IZOLOVANÉ/ODDELENÉ	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	SPOLUPATRIČNOSŤ

### IV.PLÁNY, KOMENTÁRE, ODPORÚČANIE

\_\_\_\_\_  
podpis / dátum



Príloha 5: Vyhodnocovací arch vstupného sociometrického dotazníka B-4 v triede sledovaného dieťaťa Adama.

pohľad na triedu	kladné voľby	orbita	spolahlivý	zábavný	so všetkými zadobré	meno žiaka	zápomné voľby	orbita	protivný	nespolahlivý	osamotený	+	-	$\Sigma$	$\phi$
3	3	1	1	3	0	<b>Adam</b>	13	5	3	2	4	8	22	30	<b>-14</b>
4	3	1	0	0	0	AP	7	3	0	1	1	3	10	13	-7
3	5	4	3	1	1	LB	8	4	5	1	2	11	18	29	-7
3	0	0	1	0	0	BI	0	0	0	1	3	1	6	7	-5
2	6	3	1	2	1	VE	13	6	2	2	0	13	18	31	-5
3	0	0	0	0	0	SD	2	2	0	1	1	1	5	6	-4
2	1	1	1	0	0	VB	4	2	0	1	0	2	6	8	-4
4	0	0	0	0	1	BH	4	2	0	1	0	2	5	7	-3
4	0	0	0	0	0	MK	2	1	0	0	0	0	2	2	-2
3	9	4	1	0	1	HS	11	4	1	1	0	12	13	25	-1
3	5	2	0	1	0	RR	5	2	0	1	0	8	7	15	1
4	2	2	0	0	0	SM	0	0	0	0	0	2	0	2	2
0	3	1	0	0	0	PV	1	1	0	0	0	4	1	5	3
4	2	1	0	1	1	AS	0	0	1	0	0	4	1	5	3
0	3	1	0	0	0	VL	0	0	0	0	0	4	0	4	4
4	8	4	0	0	0	HF	2	1	0	0	0	8	2	10	6
2	5	3	0	1	0	KG	0	0	0	0	0	6	0	6	6
3	3	1	0	1	1	DM	0	0	0	0	0	7	0	7	7
3	14	7	2	3	1	ZZ	0	0	0	0	0	21	1	22	20
3	11	5	3	3	1	RA	1	1	0	0	0	21	1	22	20
0	16	6	1	1	4	JB	0	0	0	0	1	27	1	28	26

Príloha 6: Vyhodnocovací arch výstupného sociometrického dotazníka B-4 v triede sledovaného dieťaťa Adama.

pohľad na triedu	kladné voľby	orbíta	spoľahlivý	zábavný	so všetkými zadobré	meno žiaka	záporné voľby	orbíta	protivný	nespoľahlivý	osamotený	+	-	$\Sigma$	$\Phi$
0	0	0	0	0	0	AK	23	9	2	1	4	0	30	30	-30
3	0	0	0	1	0	MN	17	8	8	3	2	1	30	31	-29
0	0	0	1	0	1	VC	14	6	0	0	4	2	18	20	-16
2	4	2	0	1	0	<b>Adam</b>	5	2	2	3	1	5	11	16	<b>-6</b>
1	0	0	0	0	0	SD	4	3	1	0	0	0	5	5	-5
2	0	0	0	0	0	VB	4	2	0	0	0	0	4	4	-4
2	3	1	0	0	0	BH	2	1	2	1	0	3	5	8	-2
0	0	0	1	1	0	ZZ	0	0	1	1	1	2	3	5	-1
2	2	2	0	3	1	RA	6	3	1	0	0	6	7	13	-1
2	0	0	0	1	0	JB	1	1	0	0	0	1	1	2	0
3	6	2	0	2	0	AP	4	3	1	3	0	8	8	16	0
2	5	3	2	0	1	SM	5	3	1	0	0	8	6	14	2
2	2	1	0	1	1	PV	1	1	0	0	0	4	1	5	3
2	2	1	0	1	1	MK	0	0	0	0	0	4	0	4	4
2	7	4	0	1	0	HS	1	1	0	1	2	8	4	12	4
4	8	5	1	0	1	LB	3	1	1	1	0	10	5	15	5
1	9	5	0	1	0	AS	0	0	0	0	0	10	0	10	10
0	17	7	3	1	0	VL	7	3	0	1	0	21	8	29	13
2	11	6	2	1	4	HF	4	2	0	0	0	18	4	22	14
3	11	5	1	1	4	KG	0	0	0	0	0	17	0	17	17
2	15	7	7	2	4	DM	2	1	0	0	1	28	3	31	25

Príloha 7: Dotazník B-4

MENO A PRIEZVISKO \_\_\_\_\_ TRIEDA \_\_\_\_\_ DÁTUM \_\_\_\_\_

1. Medzi mojich priateľov v našej triede patrí:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

2. Ako priateľa (priateľku) by som si nevybral:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

3. K uvedeným vlastnostiam uved' meno jedného spolužiaka, ktorý je:

spoľahlivý:

\_\_\_\_\_

protivný:

\_\_\_\_\_

zábavný:

\_\_\_\_\_

nespoľahlivý:

\_\_\_\_\_

so všetkými kamarát:

\_\_\_\_\_

osamotený:

\_\_\_\_\_

4. Odpovedz:

V triede som spokojný

áno nie

Sme skôr hádavá trieda

áno nie

Do školy sa väčšinou teším

áno nie

Máme spolužiaka, ktorý nám ubližuje

áno nie

Niektorému spolužiakovi je ubližované

áno nie