

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití biblioterapie u dětí s ADHD staršího školního věku
Using of bibliotherapy for older school age children with ADHD

Milena Vejvodová

Vedoucí práce: Mgr. Barbara Valešová Malecová, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Využití biblioterapie u dětí s ADHD staršího školního věku vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 13. 7. 2017

.....

podpis

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Barbaře Valešové Malecové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, za ochotu a vstřícný přístup.

Dále bych chtěla poděkovat dětem, které se zúčastnily biblioterapeutického programu, a jejich rodičům za spolupráci.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problematikou biblioterapie a možnostmi jejího využití u dětí s diagnózou ADHD staršího školního věku. Cílem této práce je vytvoření biblioterapeutického programu vhodného pro cílovou skupinu, jeho realizace a zhodnocení. V kapitolách věnovaných teorii je nejprve vymezen pojem biblioterapie, jsou popsány její typy, formy, cíle a proces sestavení biblioterapeutického programu. V další kapitole je popsána porucha ADHD, etiologie, diagnostika, projevy ADHD a možnosti léčby a výchovy dítěte s ADHD. Poslední teoretická kapitola popisuje využití biblioterapie u dětí s ADHD u nás a v zahraničí. Praktická část je věnovaná návrhu a realizaci biblioterapeutického programu, který je zaměřen na rozvoj sociálních schopností a dovedností, rozvoj schopnosti sebereflexe a rozvoj pozornosti u dětí s ADHD. Program je realizován s malou skupinou chlapců s ADHD ve věku 13 – 15 let. Použité výzkumné metody jsou strukturované a nestrukturované pozorování a nestrukturovaný rozhovor. Výsledky výzkumu poukazují na přínosy, ale i rizika biblioterapeutické práce s dětmi s ADHD.

Klíčová slova: ADHD, biblioterapie, biblioterapeutický program, biblioterapeutické setkání, cíle biblioterapie

Abstract

The diploma thesis deals with the issue of bibliotherapy and possibilities of its use in older school age children with ADHD diagnosis. The objective of this thesis is to create, to implement and to evaluate a bibliotherapeutic program for the defined group. The first theoretical chapters defines the concept of bibliotherapy, its types, forms, objectives and the process of compiling the bibliotherapeutic program. The next chapters describes the ADHD disorder, its etiology, diagnostics, ADHD manifestations and the treatment and education of a child with ADHD. The last theoretical chapter describes the use of bibliotherapy for children with ADHD in our country and abroad. The practical part occupies with layout of a bibliotherapeutic program and its implementation. It is focused on the development of social skills and self-reflection and also on attention training for children with ADHD. The program have been done with a small group of boys with ADHD aged 13 – 15. Structured and unstructured observations and unstructured interview was used as a research method. The results of the research refer to the benefits and risks of bibliotherapeutic work with children with ADHD.

Key words: ADHD, bibliotherapy, bibliotherapeutic program, bibliotherapeutic meeting, objectives of bibliotherapy

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Biblioterapie.....	10
2.1	Vymezení biblioterapie	10
2.2	Typy biblioterapie	11
2.3	Formy biblioterapie	13
2.3.1	Formy z hlediska počtu klientů.....	13
2.3.2	Formy z hlediska přístupu.....	15
2.4	Cíle biblioterapeutického působení.....	16
2.5	Charakteristika biblioterapeutického programu	17
2.5.1	Cíle biblioterapeutického programu	17
2.5.2	Organizační náležitosti	18
2.5.3	Výběr textu	18
2.5.4	Biblioterapeutické setkání.....	20
3	ADHD.....	24
3.1	Vymezení pojmu ADHD.....	24
3.2	Symptomy ADHD.....	25
3.2.1	Hyperaktivita	26
3.2.2	Porucha pozornosti	26
3.2.3	Impulzivita	27
3.2.4	Další symptomy	28
3.3	Přidružené poruchy	29
3.4	Problémy dítěte s ADHD v sociální oblasti	30
3.4.1	Předškolní a mladší školní věk	31
3.4.2	Starší školní věk.....	32
3.5	Diagnostika ADHD.....	34
3.5.1	Klasifikace dle DSM-V	34
3.5.2	Klasifikace dle MKN-10.....	36

3.6	Etiologie	37
3.7	Péče o dítě s ADHD	38
3.7.1	Farmakoterapie	38
3.7.2	Terapeutické a další techniky	40
3.7.3	Podpůrná opatření	41
3.7.4	Výchovné přístupy v rodině.....	42
3.7.5	Obecné zásady výchovného vedení	43
4	Biblioterapie u dětí s ADHD	45
4.1	Biblioterapie v České republice	45
4.2	Biblioterapie v zahraničí	46
5	Praktická část	48
5.1	Příprava výzkumného šetření	48
5.1.1	Cíl a otázky výzkumného šetření	48
5.1.2	Metody šetření	48
5.1.3	Výzkumný soubor	49
5.1.4	Rizika šetření	49
5.2	Hodnocení	50
5.3	Průběh šetření.....	53
5.4	Realizace biblioterapeutického programu.....	54
5.4.1	Kazuistiky chlapců.....	54
5.4.2	Struktura setkání	56
5.4.3	Biblioterapeutická setkání.....	59
5.5	Hodnocení biblioterapeutického programu.....	92
5.5.1	Hodnocení změn u chlapců.....	92
5.5.2	Odpovědi na výzkumné otázky.....	96
5.5.3	Shrnutí hodnocení	97
6	Závěr	100
7	Seznam použitých informačních zdrojů	101
8	Seznam příloh	106

1 Úvod

V prvním ročníku magisterského studia mě velmi oslovila přednáška na téma biblioterapie. Vzhledem ke způsobu práce a cílům biblioterapie se jedná o techniku, která může přinášet úspěchy při řešení problémů dětí s ADHD. V České republice však není biblioterapie příliš využívána. Problematika ADHD mě dlouhodobě zajímá, neboť mám osobní zkušenosti s dětmi s ADHD a vím, s jakými obtížemi se každodenně potýkají. Proto jsem se tedy rozhodla, že se v diplomové práci zaměřím na možnosti využití biblioterapie u dětí s ADHD.

Typické projevy hyperaktivity, impulzivity a poruchy pozornosti činí děti s ADHD odlišné a nápadné a jsou příčinou jejich problémů v sociální interakci. Okolí je často nepřijímá takové, jaké jsou, jsou často vystaveny posměchu a kritice okolí, někdy jsou i terčem fyzických útoků. Problémy mají v komunikaci s ostatními lidmi, v navazování přátelských vztahů s vrstevníky. Ve škole často selhávají. Proto mají problémy se sebevědomím, nevěří si, nejsou schopny adekvátní sebereflexe. Biblioterapie nabízí možnosti pracovat na rozvoji a posílení těchto problematických oblastí.

Rozhodla jsem se proto, že se v rámci diplomové práce pokusím sestavit biblioterapeutický program vhodný pro děti s ADHD zaměřený na rozvoj jejich sociálních schopností a dovedností, rozvoj schopnosti sebereflexe a rozvoj pozornosti a ověřím jeho vhodnost pro cílovou skupinu v praxi. Děti staršího školního věku jsem si vybrala, protože v tomto věku mám nejvíce dětí s ADHD ve svém okolí a vím, že právě pro tuto věkovou skupinu dětí s ADHD je nabídka aktivit zaměřených na řešení jejich problémů malá.

Úvodní kapitola teoretické části je věnována vymezení pojmu biblioterapie, popsání jejích typů, forem a cílů a zejména procesu sestavování biblioterapeutického programu. Problematice ADHD je věnována další kapitola, je v ní vymezen pojem ADHD, jsou popsány etiologie, diagnostika a zejména projevy ADHD a s nimi spojené vyskytující se problémy a též možnosti péče a terapie dětí s ADHD. Poslední teoretické kapitola se zabývá využitím biblioterapie u dětí s ADHD u nás a v zahraničí.

V praktické části je nejprve popsána příprava na výzkum, výzkumný vzorek a použité metody, jimiž jsou strukturované a nestrukturované pozorování dětí v průběhu programu a rozhovor s rodiči. Dále je charakterizován navržený biblioterapeutický program.

Po každém setkání je reflektován jeho průběh. Závěrečné hodnocení vychází ze zpracovaných hodnotících archů, kde byly zaznamenávány změny v chování chlapců při setkáních z reflexí jednotlivých setkání a z rozhovorů s rodiči zúčastněných dětí. V závěru jsou shrnuty přínosy, ale i rizika biblioterapeutické práce s dětmi s ADHD.

2 Biblioterapie

2.1 Vymezení biblioterapie

Vliv knih a četby na osobnost a psychiku člověka si již uvědomovali filozofové a lékaři ve starověku. Starověké knihovny byly označovány za „pokladnice moudrosti“ či „léčebny duší“. Snahy o prozkoumání vlivu četby na lidskou psychiku tedy sahají již hluboko do historie, lze říct, že provázely vývoj civilizace. Poznatky o působení četby na čtenáře vedly k tomu, že od konce 19. století se začalo četby postupně využívat jako psychoterapeutické metody. (Vášová, Černá 1986)

Kruszewski (2008) zmiňuje využívání terapeutického působení literatury v širším měřítku na počátku 20. století ve speciálním knihovnictví. Cílem bylo vybudování knihoven a jejich poboček v nemocnicích, v rehabilitačních střediscích, v pečovatelských domech, ve věznicích a v centrech pro uprchlíky.

Termín biblioterapie vznikl spojením dvou řeckých slov, a to **biblion**, což znamená kniha a **terapie** znamenající léčit. Zjednodušeně lze tedy říct, že se jedná o léčbu knihou. Prvním, kdo použil pojem biblioterapie, byl v roce 1916 americký farář Crothers, který též vypracoval program pro osoby s psychickými a fyzickými poruchami. (Pilarčíková - Hýblová, 1997)

Dle Kruszewského (2008) je biblioterapie nejčastěji pojímána jako využití literatury při léčbě osob duševně nemocných či jedinců s emocionálními problémy. Též by měla ale sloužit jako prostředek k rozvíjení osobnosti jedince.

Valešová Malecová (2016) uvádí, že biblioterapie patří mezi expresivní terapie a popisuje ji jako metodu záměrného, systematického a cílevědomého využívání práce s literárním textem a s vlastní literární tvorbou klientů různých skupin s různorodými problémy, za účelem splnění preventivních a terapeutických cílů. Tyto cíle zahrnují zejména sebepoznání, předcházení, pochopení či řešení problémů a náročných situací.

Svoboda (2013, s. 9) popisuje biblioterapii v širším speciálně pedagogickém kontextu jako: „... *expresivně-formativní terapii, která využívá terapeutické práce s textem za účelem navození žádoucího prožívání, chování a jednání klientů individuálně a společensky prospěšným směrem.*“ V užším speciálně pedagogickém kontextu pak

biblioterapie dle téhož autora : „...využívá především smysluplného textu. Tj. opírá se zejména o sémantické obsahy slov, významová poselství odstavců a kapitol a sdělení knih, která z vybraných textů vyplývají.“

Biblioterapie, tak jako ostatní expresivní terapie se vymezila z psychoterapie. Valešová Malecová (2011) uvádí, že je potřeba se zabývat možnostmi a hranicemi využití expresivních terapií, tedy i biblioterapie, ve speciálně pedagogické podpoře. V České republice totiž neexistuje obor léčebná pedagogika, který by mohl poskytnout teoretický rámec právě pro využívání terapií ve speciálně pedagogické praxi. Využívání terapií při speciálně pedagogické intervenci by mělo být pojímáno v pedagogickém kontextu, kde jde hlavně o učení, výchovu, hledání a podporování možností klienta, rozvoj jeho pozitivních vlastností a potenciálu. Naproti tomu v psychoterapeutickém pojetí jde při terapiích o řešení osobních problémů a snahu o změny hlubšího charakteru v osobnosti klienta.

Biblioterapie využívá zejména poznatků bibliopedagogiky a bibliopsychologie. Bibliopedagogika dle Pasiara (1974, citovaný podle Černé a Vášové 1986) je speciální pedagogická disciplína zkoumající zákonitosti výchovného působení knihy na člověka, vztahy a přístupy člověka ke knize a pracovní procesy čtenáře s knihou. Biblioterapie však v porovnání z bibliopedagogikou se posouvá od cílů výchovy čtením a výchovy ke čtení směrem k terapeuticko – výchovnému působení literárního textu a slova. Bibliopsychologie dle Pilarčíkové – Hýblové (1997) je věda zkoumající vliv čtení na duševní život člověka a průběh psychických procesů jedince během čtení.

2.2 Typy biblioterapie

K prvnímu rozdělení typů biblioterapie došlo, jak uvádí Svoboda (2013) a Kruszewski (2008) v 70. letech 20. století Rubinovou:

1. **Biblioterapie klinická** – realizuje se v rámci psychoterapeutických sezení v nemocnicích, na psychiatrických klinikách nebo v soukromých ambulancích. Využívá jako hlavní prostředek literaturu sebepoznávací, jež vyvolává pocity hledání, očištění, projekce. Tento typ spadá pouze do kompetence klinických pracovníků – psychologů, psychiatrů, psychoterapeutů, nemohou ji tedy uskutečňovat jiní odborníci.

2. **Biblioterapie institucionální** – má spíše didaktický charakter. Při ní je využívána literatura, která zachycuje pacientův zdravotní stav. Je tedy především uplatňována v nemocničním prostředí. Realizovat ji mohou knihovníci či sociální pracovníci.

3. **Biblioterapie vývojová** – je určena pro osoby bez zdravotních problémů, je tedy zacílena preventivně. Úkolem didaktických textů je podpora procesu psychologického vývoje a zajištění psychické vyrovnanosti. Vývojovou biblioterapii mohou uskutečňovat školní psychologové, sociální pracovníci, pedagogičtí pracovníci, ale i knihovníci. Valešová Malecová (2015, 2016) poukazuje na možnost využití vývojové biblioterapie u dětí, což je v současnosti v zahraničí již poměrně rozšířené. Cílem je pomáhat řešit dětským klientům vyrovnat se s vývojovými potřebami. To však nevyklučuje možnost využití vývojové biblioterapie i při běžných problémech spojených s jednotlivými obdobími dětského vývoje, jako je např. hněv, začínající šikana, problémy se zařazením do kolektivu, problémy s tolerancí, nedostatek sebeúcty, strach ze školy a další. Biblioterapeutický proces v případě vývojové biblioterapie je, jak uvádí Lištiaková a Kováčová (2014) zaměřen na podporu zdravého vývoje dítěte, tedy posílení rezilience (odolnosti) a podporu silných stránek dítěte, což vytváří základ pro zlepšení v ohrožených oblastech.

Svoboda (2013) uvádí jednotlivé typy biblioterapie, které je možné ohraničit podle způsobu práce s klienty, podle převládajícího zacílení či podle využití biblioterapeutického materiálu.

- Psychosomaticky a psychosociálně orientovaná biblioterapie – využívá tradičního postupu, který spočívá ve vyhledávání vhodné literatury a v motivaci klienta se zdravotním či psychosociálním postižením k četbě či poslechu vybraného textu. Předpokládá se určitá míra ztotožnění jedince s hlavním hrdinou a převzetí si poučení a životní síly z příběhu.
- Biblioterapie relaxační – rozděluje se dle způsobu práce a cíle na neřízenou relaxační biblioterapii, jejímž cílem je především uvolnění a nabrání sil organismu, a řízenou relaxační biblioterapii, která využívá hypnotické fráze pro proložení příběhů, které ukrývají v alegoriích klientovy psychosomatické a psychosociální problémy, při čemž je nastíněno jejich řešení.

- Biblioterapie edukační – vedle terapeutických cílů sleduje též cíle výchovně – vzdělávací, texty tedy slouží i k osvojení si poznatků z různých oblastí.
- Biblioterapeutické psaní deníku – jedná se o psaní deníku samotným klientem. Terapeut proniká rozebíráním záznamů do citlivých míst duševního života klienta.
- Biblioterapie jako tvůrčí psaní – jejím smyslem je nalézt v jedinci tvořivý potenciál a na jeho základě se pokusit o budování radosti z vlastní tvorby.
- Biblioterapie narativní – cílem je socializace, edukace a integrace osobnosti jedince ve smyslu probuzení zájmů o dění kolem něj, posílení sebevědomí a kladného působení emocí. Terapie samotná umožňuje klientům možnost si sdělit zážitky v bezpečí kruhu.
- Biblioterapie lyrická – využívá poetické texty, zaměřuje se na téma a vypovídající hodnotu veršovaného příběhu, zejména využívá volného verše, který lze propojit s dramatickým ztvárněním.
- Biblioterapie polyestetická – je založena na principu prokombinování terapeutické práce s textem s artetechnikami. Text je tedy zobrazen umělecky – prostorově, např. vyjádření psaním do písku, psaním na tělo apod.
- Biblioterapie virtuální – využívá moderních technologií pro spojení s účastníky programu (např. Skype, Facebook), není tedy zapotřebí osobní kontakt s terapeutem.

Müller (2014) ještě uvádí specifické typy, odlišující se výchozí literární formou, které lze zahrnout do biblioterapie v širším smyslu. Hagioterapie využívá náboženské texty, pohádkoterapie využívá působení pohádek, poetoterapie využívá poezie. V poetoterapii však nejde jen o využití samotného textu, jak uvádí Svoboda (2007), ale též je využíváno zvukomalby, rýmů a rytmu, čímž se přibližuje muzikoterapii a od biblioterapie ji to odlišuje. V důsledku toho se postupně poetoterapie odděluje od mateřského zdroje – biblioterapie, jako samostatná disciplína.

2.3 Formy biblioterapie

2.3.1 Formy z hlediska počtu klientů

Při výběru vhodné formy biblioterapie je třeba brát v úvahu cíle působení, cílovou

skupinu a též podmínky zařízení, kde se má program konat. Pilarčíková – Hýblová (1997) uvádí tyto 3 základní formy dle počtu klientů – individuální, skupinovou a hromadnou.

Individuální forma je zaměřena na jednotlivce a je vhodná zejména v případě, pokud se jedná o choulostivé téma, případně pokud má klient komunikační zábrany nebo jiné důvody, které znemožňují jedince zařadit do skupiny či v případě, kdy nelze sestavit vhodnou skupinu.

Skupinová forma se uskutečňuje se skupinou, která má více než dva členy. Svoboda (2013) uvádí, že skupina mívá zpravidla 15 – 25 osob, avšak Valešová Malecová (2012) doporučuje menší počet účastníků biblioterapeutického programu, a to přibližně 10 dospělých osob či 6 dětí. To však neplatí pro vývojovou biblioterapii, kdy se často pracuje se skupinami, které již existují, např. se školní třídou. Při skupinové formě se využívá skupinová dynamika a vzájemná interakce mezi členy skupiny. Důležitým prvkem při skupinové práci je diskuze, která dává prostor pro sebevyjádření, zpětnou vazbu, a společné hledání řešení. Výhody skupinové terapie vidí i Vášová (1986, s. 54): „*Skupinová atmosféra vyvolává dobrou atmosféru, která je vytvářena interakcemi mezi členy skupiny a mezi skupinou a vedoucím. Přípravuje příznivé podmínky pro překonání emocionální izolace, navozuje mezi pacienty snahu vzájemně si pomoci. Diskuze vede k odkrytí jednotlivých pocitů a k vzájemnému sdělování zkušeností.*“

Skupina může fungovat jako uzavřená, kdy nejsou v průběhu jejího trvání přijímáni noví členové, což přispívá k zachování plynulosti práce a k vytvoření atmosféry důvěry a pochopení. V případě otevřené skupiny do ní mají přístup noví členové i v průběhu jejího trvání.

Hromadná forma – předpokládá větší počet členů. Svoboda (2013) uvádí počet větší než 25 osob. Tato forma může být kombinována jak s individuální i skupinovou formou.

Svoboda (2013) ještě přidává formu, kdy si klient aplikuje biblioterapii sám, tedy **autobiblioterapii**, při níž může: „...*procházet léčivým procesem ve své vlastní intimitě při předčítání textu, který ho obohacuje, nabíjí energií, uklidňuje, anebo naopak stimuluje k nějaké pozitivní činnosti.*“

2.3.2 Formy z hlediska přístupu

Pilarčíková – Hýblová (1997) uvádí dvě formy biblioterapie z hlediska přístupu. Rozlišuje, zda je využíváno čtení textů či vlastní tvorba, přičemž zmiňuje, že při setkáních lze oba přístupy kombinovat.

Receptivní biblioterapie zahrnuje čtení a předčítání textů nebo i poslech literárních nahrávek. Důležitým cílem je naučit jedince vyjadřovat svoje pocity. Dle Číkové, Šlepeckého a Lehotského (1985, citovaní podle Pilarčíkové – Hýblové, 1997) jde v receptivní biblioterapii o:

- čtení či poslech a získání náhledu.
- získání osobních zkušeností, což předpokládá způsobilost jedince nabýt přenesenou zkušenost.
- ztotožnění se s postavou či se situací.
- katarzi – tedy očištění, úlevu, pochopení problému.
- vhled zastupující zkušenost, což má umožnit objevit příčinu a následek, alternativní řešení problémů, uvědomění si vlastní situace. Důležitou roli při tom hraje diskuze umožňující analýzu prožité situace a její znovuprožití v objektivnější rovině z důvodu sdílení.
- změnu v postojích a chování, kterou může zaznamenat okolí.

Expresivní biblioterapie dle (Pilarčíkové – Hýblové, 1997) zahrnuje vlastní tvoření v různých podobách. Může jít o dokončování textu do ucelených tvarů, což může probíhat tak, že každý pracuje sám, či na tom spolupracuje skupinka. Jedná se například o doplňování: písmen do slov, slov do vět, ukončování otevřených vět, dokončování příběhů. Vlastní tvorba může probíhat tak, že každý napíše vlastní literární text na dané téma či dle svého výběru, nebo mohou účastníci tvořit v různě početných skupinkách společně dle zadaného tématu či kritéria nebo volně dle svého výběru.

Aktivní tvoření textu v rámci expresivní biblioterapie dle Kucharské (2015) poskytuje jedinci možnost uspořádat si myšlenky, dosáhnout kontroly nad vlastním prožíváním a též nabýt sil ke zvládnání zátěže. Vollmerová (2004 citovaná podle Kováčové 2015) uvádí též poskytnutí možnosti pisateli ve vlastních textech najít verbální vyjádření pro to, co se do té doby zdálo být nevyslovitelné.

2.4 Cíle biblioterapeutického působení

Kruszewski (2008) uvádí, že hlavním cílem biblioterapie je: „*dosažení změny u klienta, což zahrnuje vlastní pohled na sebe sama a získání nových dovedností, které mu pomáhají lépe zvládat životní problémy.*“

Pilarčíková – Hýblová (1997) uvádí, že hlavním cílem biblioterapie je určitý pozitivní efekt, což může být např. změna v chování, konání, postojích, citovém rozpoložení. Konkrétní cíle jsou stanoveny na základě potřeb účastníků biblioterapie. Za mikrocíl biblioterapie označuje řešení konkrétního problému jednotlivce určitým daným postupem. Autorka ve své publikaci shrnuje různými autory nejčastěji uváděné biblioterapeutické cíle:

- urychlení adaptace na novou životní situaci
- odvrácení pozornosti směrem od vlastních problémů, vnitřní relaxace
- vzbuzení nových zájmů, aktivizace a stimulace k uzdravení, vytváření dosažitelných perspektiv
- kompenzace, uspokojení potřeb
- zvýšení sebevědomí, seberealizace
- povzbuzení komunikace s okolím, urychlení socializace
- změna hodnot a postojů
- rozvoj myšlení k řešení problémů více způsoby
- rozvoj paměti, pozornosti a myšlení
- řešení vnitřních konfliktů, zvládání krizí a depresivních stavů
- pozitivní stimulace citového, morálního a sociálního citění

Hlavním cílem vývojové biblioterapie zaměřené na dětské klienty je pomoc dětem překonat předvídatelné životní etapy prostřednictvím poskytování informací o tom, co mohou očekávat, předkládat jim příklady, jak se jiní lidé vyrovnávají s podobnými úkoly a rozvíjet zkušenosti potřebné k řešení krizových či nepříjemných situací. (Olsenová, 2006, Halstedová, 2009, citované podle Valešové Malecové, 2016). Vývojová biblioterapie má přispívat u dětí k rozvoji či zlepšení vlastností a dovedností v různých oblastech. Kováčová (2010), Valešová Malecová (2016) uvádějí jako příklad tyto konkrétní cíle:

- zvýšení odolnosti
- zlepšení sebevědomí, sebedůvěry
- zlepšení empatie, tolerance, respektu
- zlepšení osobního i sociálního úsudku
- rozvoj kritického a tvořivého myšlení
- podpora vytváření si adekvátních postojů a hodnot
- zlepšení orientace ve svých emocích

2.5 Charakteristika biblioterapeutického programu

Sestavení biblioterapeutického programu je proces, při němž je třeba dodržovat určité kroky. Nejprve je nutné, aby terapeut zjistil co nejvíce informací o klientovi, o jeho diagnóze, anamnéze, zdravotním stavu, jeho problémech, jeho aktuální situaci a i jeho zálibách. Na základě toho by měl vyhodnotit terapeut, zda je opravdu vhodné klientův problém řešit prostřednictvím biblioterapie. Pokud dojde k pozitivnímu vyhodnocení, pak terapeut stanoví cíle terapie, zváží organizační náležitosti, zvolí vhodné techniky, vybere vhodnou literaturu. Na základě toho vypracuje plán biblioterapeutického programu.

2.5.1 Cíle biblioterapeutického programu

Stanovení cílů pro biblioterapeutický program ovlivňují určité faktory. Jsou to zejména věk, pohlaví klienta, diagnóza klienta a z ní vyplývající případná omezení, aktuální problémy klienta, intelektuální úroveň, čtenářské zájmy, povolání u dospělých klientů, aktuální potřeby, přání, zájmy, životní situace z hlediska klienta, časové možnosti, které vymezují délku programu. Při stanovení hlavních cílů celého programu je třeba respektovat to, že cíle musí být pro klienta nejen žádoucí, ale i dosažitelné. Hlavní cíle by měly být maximálně 3 a měly by jasně definovat to, čeho má být v programu dosaženo, tedy zlepšení a rozvoje v jaké oblasti, např. rozvoj společensky akceptovatelného chování. Poté je třeba hlavní cíle rozfázovat na jednotlivé kroky – dílčí cíle a určit, ve kterém setkání se budou tyto dílčí cíle plnit, tedy kdy se budou rozvíjet a upevňovat konkrétní vlastnosti a schopnosti, např. rozvoj empatie, tolerance, rozvoj vzájemné komunikace apod. (Valešová Malecová, 2012)

2.5.2 Organizační náležitosti

Mezi organizační záležitosti se řadí volba formy terapie dle počtu účastníků, výběr vhodné místnosti a pomůcek pro terapii. Pro sestavení biblioterapeutické skupiny, je třeba dodržovat určitá kritéria. Velikost skupiny závisí na věku klientů, charakteru problémů a též na předpokladech terapeuta zvládat sledovat a modelovat dění ve skupině. Pokud se nejedná o biblioterapii vývojovou, doporučuje se velikost skupiny u dětí přibližně 6 členů a u dospělých 10 členů. Skupina by měla být stejnorodá z hlediska problémů, diagnózy, ve skupině by neměl být jen jeden klient opačného pohlaví, u dětí by neměl být věkový rozdíl více než dva roky. (Valešová Malecová, 2012)

Biblioterapeutická místnost by měla splňovat určitá kritéria. Měla by být optimálně velká, případný nábytek by měl být stěhovatelný, aby se vytvořil dostatek prostoru pro každého, aby si účastníci nepřekáželi, nijak se neohrožovali a aby k nim měl přístup i terapeut. Místnost by měla být neprůchozí s neprůhlednými dveřmi a s možností zatažení závěsů pro zaručení nerušeného průběhu setkání. Vhodné je zařízení a malba místnosti v pastelových uklidňujících barvách s dostatečným přirozeným či umělým osvětlením. Místnost by měla mít koberec, neboť některé aktivity lze uskutečňovat na zemi. V případě osob se zdravotním postižením je třeba vždy přizpůsobit prostředí dle jejich konkrétních potřeb, např. zajistit bezbariérové prostředí, přizpůsobit pracovní plochy výšce klienta apod. (Pilarčíková – Hýblová, 1997, Valešová Malecová, 2012)

Biblioterapeut může využívat i různé pomůcky pro ulehčení práce pro osoby se zdravotním postižením. Pilarčíková – Hýblová (1997) uvádí držáky knih pro ležící pacienty, obraceče stran, projektory textu na stěny, texty v Braillově bodovém písmu pro osoby s těžkým zrakovým postižením a další.

2.5.3 Výběr textu

Při výběru vhodného biblioterapeutického textu pro jedince či skupinu je třeba zamyslet se nad tím, komu je text určený – z hlediska věku, pohlaví, intelektuální úrovně, zájmů, přínosu každému z účastníků programu, a jaké funkce daný text splňuje.

Křivohlavý (1987), Vášová a Černá (1986), Pilarčíková - Hýblová (1997) uvádějí tyto funkce knihy v biblioterapii:

- Informační (instrumentální) – kniha je zdrojem informací, přináší ponaučení, plní vzdělávací cíle.
- Výchovná – v knize se čtenáři předkládají též určité názory, postoje, hodnotové orientace a zkušenosti.
- Funkce konfrontační (funkce „zrcadla“) – jedinec přijímá při čtení informace, dovídá se o různých postojích, názorech, s nimiž polemizuje a vyrovnává se s nimi a srovnává je se svými vlastními.
- Identifikační (potvrzovací) – kniha předkládá určité vzory a modely, což umožňuje čtenáři ztotožnění se s nimi.
- Očistná (katarzní) – při čtení může dojít k psychické očistě, uvolnění napětí.
- Estetická – četba obohacuje jedince o estetickou zkušenost, což se týká jak obsahu tak i formy díla. Kvalitní literatura obohacuje jazykovou kulturu čtenáře, prohlubuje jeho estetické cítění.
- Relaxační (rekreační) – čtení umožňuje únik od každodenních záležitostí a umožňuje tak uvolnění a odreagování.
- Prestižní - čtenář čte literaturu určitého typu vzhledem k příslušnosti k určité sociální či zájmové skupině, což působí na rozvoj jeho zájmů a vytváří pocit sounáležitosti se skupinou.
- Léčebná – této funkce nabývá literatura v biblioterapii, stává se dle Pilarčíkové Hýblové (1997) prostředkem biblioterapie – terapeutikem.

Při výběru literárních textů pro děti doporučuje Valešová Malecová (2016) dodržovat určité zásady:

- Výběr by měl odpovídat věku, sociální a citové vyspělosti dítěte.
- Formát, materiál i grafické zpracování knihy by mělo být přizpůsobeno konkrétnímu vývojovému stádiu dítěte.
- Délka textu by měla být přizpůsobena věku a čtenářským schopnostem dítěte a též způsobu využití.

- Styl jazyka by měl být čtenáři blízký a umožnit mu tak ztotožnění se s postavami a textem.
- Literatura by měla být hodnotná a rozvíjet estetické cítění klienta.
- Postavy musí umožňovat dítěti najít si s nimi podobnost.
- Prostředí příběhu by mělo ulehčit ztotožnění se s postavami, vhodnější je tedy vybrat příběh z prostředí blízkého dítěti.
- Příběh by měl tematicky odpovídat problémům dítěte.
- Vybraný text by měl být odrazem reality.
- Zápletka příběhu by měla reflektovat tvořivé řešení problému, aby si dítě uvědomilo, že je více způsobů řešení.

2.5.4 Biblioterapeutické setkání

Při plánování biblioterapeutického programu je třeba nejprve stanovit počet setkání. Minimální počet setkání je 10 maximální počet se neuvádí – program může trvat až několik let. Co se týká frekvence a délky setkání, závisí to na věku, diagnóze, ale i fázi a délce trvání programu. Doporučuje se frekvence 1 – 2 krát týdně, s tím, že se doba mezi jednotlivými setkáními může postupně prodlužovat s počtem setkání. Délka jednoho setkání se doporučuje u dětí předškolního věku 30 minut, s věkem se postupně prodlužuje až na 60 minut u dětí staršího školního věku a na 90 minut u adolescentů. (Valešová Malecová, 2015, 2016)

Biblioterapeutický program má určité fáze, konkrétní počet setkání věnovaných určité fázi závisí na délce trvání a celkovém počtu setkání daného programu. Fáze programu při biblioterapii dle Valešové Malecové (2012) jsou:

1. Seznamovací fáze (prvních 2 – 5 setkání) – jejím cílem je motivace klientů k činnosti, navození atmosféry důvěry a bezpečí, odbourání bariér, poznání klientů. V této fázi též dochází k nastavení pravidel pro setkání.
2. Stimulační fáze (3 – 5 setkání) – cílem je stimulace ke spolupráci, rozvoj vnímání, trpělivosti, komunikace, podpora vztahů.

3. Hlavní fáze (3 – 7) – více času je věnováno rozvíjení a upevňování schopností a dovedností, které jsou aktuálně potřebné.

4. Fáze upevňování (2 – 5 setkání) – cílem je rozvíjet a upevňovat pozitivní změny.

5. Závěrečná fáze – je to proces, na nějž je třeba klienta připravit, dát mu možnost se odpoutat a rozloučit.

Biblioterapeutické setkání má mít určitou strukturu, která je dodržována v průběhu celého programu. Valešová Malecová (2012, 2016) uvádí toto rozdělení biblioterapeutického setkání:

1. Úvodní část

V této části je důležité zbavit klienta zábran a aktivovat ho. Nejčastější úvodní aktivitou je určitý rituál – opakující se činnost, např. pozdrav, povídání si o zážitcích, sdělení konkrétního stavu nálady. K tomu může sloužit tzv. náladometr – nonverbální vyjádření nálady, např. obrázkem, smajlíkem, gestem. Součástí úvodu může být též warm-up technika (aktivita na zahřátí, uvolnění, navození atmosféry), jako je např. slovní fotbal, vymýšlení slov na počáteční písmena jména, sestavování nových slov z písmen daného slova, společné tvoření věty, jednoduché křížovky, rébusy.

2. Jádro

V této etapě se klienti seznamují s textem. Text může předčítat terapeut či může být využita audiokniha, též mohou číst text i klienti, buď pro sebe potichu, nebo se střídají ve čtení nahlas, pokud jim však čtení nečiní obtíže. Možnost je též se dohodnout na přečtení textu i mimo setkání. Po přečtení textu se doporučuje nechat klientům několik minut na přemýšlení, aby měli možnost si text propojit se svými zkušenostmi a vytvořit si vztah k postavám.

Poté následuje řízená diskuze k textu. Terapeut ji vede kladením otázek v určitém pořadí, neboť tato diskuze má daný průběh, který se dá rozčlenit do 4 fází:

a) Nejprve je třeba shrnout děj příběhu.

b) Poté dochází k hodnocení postav a situací, k diskuzi o příčinách chování a jednání postav a k hodnocení způsobů řešení problémů. Terapeut vede klienty k odůvodnění navržených řešení.

c) Další etapu diskuze provází hledání alternativ řešení problémů postav a jejich hodnocení z hlediska efektivity - je tedy třeba posoudit, zda neexistují překážky, zda navrhované řešení vede k vyřešení problému a zda je výsledek trvalý. To umožňuje klientům získat vhled do problémů a diskutovat o výhodách a nevýhodách konkrétních řešení.

d) Poslední fází je propojení s klientovou situací. Terapeut klade otázky, které by měli navést klienty ke ztotožnění se s postavami a situacemi v příběhu a propojit je s realitou, s jejich vlastním životem. (Co bys dělal na místě postavy? Setkal ses s podobným problémem? Jak ses v té situaci cítil? Jak jsi to řešil? apod.) Tím se u klientů rozvíjí schopnost řešit určité problémy.

Diskuzi je vhodné doplnit podpůrnými aktivitami, za použití různých technik, které slouží k upevnění získaných informací, k sebepoznávání a k dalšímu zkoumání problému a testování reality. Vhodné techniky jsou například:

- Psaní krátkých textů - vychází z přečteného příběhu, klient dokončuje příběh, vymýšlí nový děj, nový konec příběhu, nový příběh s postavou z příběhu, apod.
- Vlastní příběh – klient motivovaný tématem přečteného příběhu napíše příběh o svých podobných zkušenostech.
- Psaní dopisů – klient napíše dopis fiktivní poradně s žádostí o radu při řešení problému, klienti sami pak navrhnou řešení. Klient napíše dopis literární postavě, kde ji vyjadřuje obdiv za to, jak řešila situaci či ji poskytuje svoje zkušenosti, rady, jak problém řešit. Též může klient psát dopis sám sobě, aby si dodal sílu, povzbudil se, hledá pro sebe alternativy řešení apod.
- Výtvarné techniky – klienti se vyjadřují skrze obrázek, mohou kombinovat text s obrázkem. U starších dětí může být vhodné využití komiksů.
- Dramatické a pohybové aktivity – dramatizace příběhu či jeho části pomáhá klientům lépe pochopit děj a vcítit se do postav. Poté je možné sehrávat změny v příběhu jako jiné reakce postav. U starších dětí se využívá též hraní rolí, při nichž se problém příběhu řeší pomocí modelových situací z reálného života.

3. Závěr setkání

Na konci setkání by měla vždy proběhnout diskuze a reflexe. Klient může vyjádřit své dojmy ze setkání, výhrady k němu, svá přání a též návrhy pro příští setkání. V závěrečné diskuzi dávají klienti zpětnou vazbu terapeutovi, ale také sobě navzájem. V závěru je vhodné použít opět náladometr a zjistit tak, zda došlo v průběhu setkání ke změně. Poslední aktivitou může být určitá činnost na uvolnění, odreagování a pobavení.

3 ADHD

3.1 Vymezení pojmu ADHD

Každé dítě se projevuje určitou mírou aktivity. Některé děti jsou spíše pasivní, u jiných můžeme hovořit o hyperaktivitě. Pokud dítěti jeho nadměrná aktivita způsobuje značné potíže v běžném životě, tak rodiče mohou vyhledat pomoc u odborníků. Jestliže odborník zjistí, že projevy odborník zjistí, že projevy hyperaktivity jsou závažné a spojené s problémy s pozorností a impulzivitou, může u dítěte diagnostikovat vývojovou poruchu ADHD. (Laver-Bradbury, Thompson, Weeks, 2016)

ADHD je zkratka anglického názvu attention deficit hyperactivity disorder. V češtině se překládá jako porucha s deficitem pozornosti a hyperaktivitou. Název poruchy vychází z klasifikačního systému Americké psychiatrické společnosti - Diagnostického a statistického manuálu duševních nemocí - DSM-IV a je zachován i v poslední revizi DSM-V. ADHD je neurovývojové onemocnění, při kterém dochází k odlišnému způsobu zpracování informací mozkem. Typickými příznaky poruchy jsou: zvýšená pohyblivost, problémy s pozorností a soustředěním a impulzivita. Pro tuto poruchu se v současné době používá též termín hyperkinetická porucha, jež vychází z Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10).

V terminologii je možné se setkat i s termínem ADD. Jedná se o subtype poruchy ADHD, kdy nejsou patrné projevy hyperaktivity, ale naopak hypoaktivity. Jedinec s poruchou ADD je charakterizován sníženou úrovní aktivity tedy až útlumem. Působí apaticky bez zájmu o dění kolem sebe. Pozornost narušená je. (Janderková, Kendlíková, 2016)

Protože se jedná o soubor více symptomů, hovoří se též o syndromu ADHD nebo hyperkinetickém syndromu.

Barkley (1990, citovaný podle Zelinkové, 2003, s. 196) definuje poruchu takto: *„ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, senzorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v časném dětství a jsou*

pravděpodobně chronické. Ačkoli se mohou zmírňovat s dozráváním CNS, přetrvávají v porovnání s jedinci běžné populace téhož věku, protože i jejich chování se vlivem dozrávání mění. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností.“

V současnosti se také používá souhrnný termín specifické poruchy chování. *„Jejich specifičnost, tak jako u specifických poruch učení, spočívá v jejich etiologii. Příčinou není nesprávné vedení dítěte ze strany vychovatelů, ale poruchy v oblasti emoční, motoricko-percepční a v nedostatečném rozvoji kognitivních funkcí.“* Pokorná (2010, s. 129)

Ve starší literatuře je možné se setkat s původními názvy jako minimální mozkové poškození, lehká dětská encefalopatie, minimální mozková dysfunkce a zejména s termínem lehká mozková dysfunkce (LMD), který však zahrnoval i specifické poruchy učení, jež dnes tvoří samostatnou skupinu poruch, i když často patří mezi přidružené poruchy ADHD. (Drtilková, Šerý, 2007)

3.2 Symptomy ADHD

K typickým symptomům ADHD patří, porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita, přičemž se intenzita projevů symptomů u jednotlivých dětí liší. Ani u jednoho dítěte se však příznaky neprojevují stále stejně intenzivně, záleží na více faktorech, jak uvádějí Goetz s Uhlíkovou (2009, s. 19): *„Projevy chování u konkrétního dítěte jsou důsledkem kombinace základních příznaků onemocnění, přidružených psychických poruch a vlivů prostředí – tedy toho, jak se kdo k dítěti chová, v jaké žije rodině, jaké má štěstí na učitele a spolužáky a jaké má další charakteristiky osobnosti.“*

U dítěte s ADHD je typické střídání období, kdy může být dítě téměř bez projevů s obdobími, kdy projevy nabývají na síle. Domněnka, že dítě z ADHD vyroste, je již překonaná. U některých dětí sice spontánně vymizí příznaky kolem 12. roku věku, ale asi až u 60 % jedinců přetrvávají příznaky až do dospělosti. (Goetz, Uhlíková, 2009)

3.2.1 Hyperaktivita

Jucovičová a Žáčková (2010) popisují hyperaktivitu jako nadměrnou nebo vývojově nepřiměřenou úroveň motorické či hlasové aktivity. Toto zvýšení aktivity však nevede k zvládnání potřebných úloh, ale naopak jejich zvládnání znesnadňuje. Hyperaktivita se u dětí s ADHD projevuje jako bezúčelné poskakování, poposedávání a vrtění se na židli, podupávání, kývavé pohyby tělem, častá manipulace s předměty či hraní si s prsty, vydávání bezvýznamných zvuků či prozpěvování si. Tato nepřiměřená aktivita se nazývá psychomotorický neklid. Projevy hyperaktivity se u dítěte vyskytují, i když je unavené, někdy dokonce naopak zesilují, ale dítě samo nedokáže aktivitu přerušit. Hyperaktivní děti mají většinou i ve spánku větší pohybovou aktivitu. Převrací se v posteli, padají z ní, vyhazují lůžkoviny. Mohou mít problémy i s usínáním. Přestože jsou unavené, nemohou usnout, čím déle usnou tím dříve vstanou. Následující den jsou unavené a nezvládají běžné povinnosti.

V případech, kdy se po dětech s ADHD vyžaduje sebekontrola a kázeň, tak naopak u nich projevy hyperaktivity sílí. To činí problémy ve škole, kdy hyperaktivní děti nevydrží v tichosti sedět na místě, vstávají při vyučování z lavice a hledají si záminky, proč musí odejít z místa, povídají či vydávají různé zvuky do výkladu učitele apod. Po napomenutí, se sice zklidní, ale jen na krátko. (Janderková, Kendlíková, 2016, Goetz, Uhlíková, 2009)

3.2.2 Porucha pozornosti

Děti s ADHD mívají potíže s pozorností a soustředěním. Často ztrácí věci, rozbíjí předměty, chodí neupravené, mají častěji než jiné děti různé nehody a úrazy. Mají problém zaměřit se na zadanou úlohu a i jejich soustředění trvá po kratší dobu než u jiných dětí a snadno je od práce vyruší i malé podněty z okolí. Ve školních úlohách mají děti s ADHD mnoho chyb z nepozornosti i v učivu, které již mají osvojené. Chyby v matematice nejsou vždy důsledkem neznalosti učiva, ale často je na vině chybné opsání či vynechání číslice či znaménka. Při psaní děti s ADHD vynechávají diakritická znaménka, písmena, nebo i celá slova. Tyto chyby z nepozornosti zapříčiňují, že děti s ADHD mívají výrazně horší prospěch, než odpovídá jejich inteligenci a vědomostem. (Drtílková, 2007)

Jucovičová a Žáčková (2010) uvádějí, že děti s ADHD také trpí nepřiměřeně malým rozsahem pozornosti. Množství informací, které jsou tyto děti schopny v určitý moment přijmout je omezené. Tím je ovlivněna schopnost zapamatování si nových informací a schopnost učit se je snížena.

Komunikace s dětmi s ADHD je náročná, neboť utíkají od tématu, neodpovídají na položené otázky, unikají jim i důležité detaily hovoru. Pozornost dětí s ADHD může také často ulpívat na detailech, které je zaujaly a často se k nim opakovaně vracet. Například při vyprávění příběhu knihy, popíše jen letmo a bez souvislostí děj celé knihy, ale dopodrobna převyprávějí celou kapitolu, která je zaujala.

Pro děti s ADD, tedy poruchou pozornosti bez projevů hyperaktivity a impulzivity je typická malá rychlost provádění kognitivních operací. (Zelinková, 2003)

3.2.3 Impulzivita

„Impulzivní jednání bývá popisováno jako okamžitá reakce na podnět, kdy chybí fáze rozmyšlení – dítě jedná podle svého prvotního nápadu, aniž by rozmyslelo postup a domyslelo důsledky nebo následky svého jednání.“ (Jucovičová, Žáčková, 2010, s. 33)

Impulzivní jednání je zřejmě spojeno se sníženými volnými a ovládacími schopnostmi, což je u dětí s ADHD důsledkem nevyzrálости centrálního nervového systému.

Děti s ADHD si neumí dopředu naplánovat činnost, postupují nesystematicky a zbrkle. Tedy dříve konají, než si stačí promyslet důsledky svého jednání. Nezvládnou v klidu čekat, až na ně přijde řada a svou nespokojenost s nečinností dávají svému okolí hlasitě najevo. Mají velmi často „neodkladné“ dotazy a požadavky nebo alespoň „důležitá“ sdělení a očekávají, že se jim bude oslovená osoba okamžitě věnovat. Pokud tomu tak není, jsou rozladěné a dávají to zřetelně najevo svým chováním. Neadekvátní jsou jejich reakce při vyrušení od činností, které je baví. Impulzivita se také u dětí s ADHD projevuje tím, že odpovídají zbrkle, někdy ani nečekají na dokončení otázky a skáčou do rozhovoru ostatním. Nesnesou příkazy a nařízení, těžko se podřizují autoritám. Problematickým projevem impulzivních dětí je to, že nedokážou dopředu odhadnout případné riziko, a proto se často pouštějí do nebezpečných aktivit, jsou tudíž více ohroženy možnostmi úrazů. (Janderková, Kendlíková, 2016, Drtílková, 2007)

3.2.4 Další symptomy

Mezi další typické příznaky dětí s ADHD patří **nepořádnost**. Děti s ADHD si neumí zorganizovat prostor kolem sebe, nevrací věci zpět na místo, kde je vzaly. Typický je pro ně nepořádek ve školní tašce, školní potřeby putují po tašce, učebnice a sešity mají často poškozené desky od nesprávné manipulace. Na školní lavici u dětí s ADHD vládne chaos, mají vyndané věci, které nepotřebují a naopak věci potřebné pro konkrétní hodinu nemají připravené.

„K udržení pořádku je nutná schopnost neustále organizovat věci podle systému, který člověk udrží v paměti a který je relativně stálý. Stálost a vytrvalost určitého plánu je ale jedna ze zásadních potíží ADHD.“ (Goetz, Uhlíková, 2009, s. 22)

Děti s ADHD mají také potíže s **vnímáním a plánováním času**. Mají špatný odhad pro délku trvání aktivity, stále se někde „zapomínají“, a nepřijdou včas domů, nebo na dohodnutou schůzku. Včas se vypravit z domova do školy či někam jinam je pro ně velmi náročné.

Typickou charakteristikou dětí s ADHD je **malá vytrvalost a cílevědomost**. Proto se stává, že často nedokončí činnost, i když je zpočátku velmi zaujala. Prostě je přestane zajímat, nebo se jim nedaří, jak si představovaly, tak ji vzdají. Goetz a Uhlíková (2009, s. 23) uvádí že: *„Příčiny této charakteristiky lze hledat ve zhoršené schopnosti odložit odměnu a vytvořit dlouhodobý plán, jakousi vnitřní mapu.“* V této mapě si jedinec vytyčí pomyslné postupné cíle, jejichž dosažení je už samo pro něj motivací pro další pokračování v činnosti. Děti s ADHD však preferují okamžité odměny, a tak raději vykonávají kratší jednodušší činnosti, u nich předpokládají brzké se dostavení odměny.

Samomluva je dalším charakteristickým projevem dětí s ADHD. Často si komentují, co se právě okolo nich děje, co ony sami právě vykonávají, co by měly udělat a co je čeká za odměnu. To souvisí s jejich méně rozvinutou vnitřní řečí, díky které si jedinec vytváří vnitřní instrukce a tím reguluje své chování. Hlasitým předříkáváním, jímž si kompenzují svůj nedostatek, si pomáhají děti s ADHD k lepšímu uvědomění, co je potřeba udělat ke splnění úkolu a motivují se očekávanou odměnou. (Goetz, Uhlíková, 2009)

Zvýšená urážlivost u dětí s ADHD je také velmi častá, neboť nesnáší kritiku, ani tu dobře míněnou, protože jakékoliv upozornění na chybu berou jako absolutní hodnocení,

jako kdyby jim někdo sdělil, že jsou špatné, hloupé. To souvisí s jejich emoční a sociální nezralostí. (Michalová, Pešatová, 2015)

3.3 Přidružené poruchy

Porucha ADHD bývá u některých dětí provázena dalšími nepříjemnými poruchami, které jim dělají další obtíže a znesnadňují jedinci fungování v každodenním životě. Tyto poruchy je třeba při léčbě a výchově dětí s ADHD brát v potaz, neboť lék či terapeutická metoda ovlivňující pozitivně jednu poruchu, může negativně ovlivnit jinou poruchu. Drtílková (2007) a Goetz s Uhlíkovou (2009) uvádějí tyto nejčastěji přidružené poruchy k ADHD:

- **poruchy chování**
- **specifické poruchy učení**
- **specifické poruchy motorického vývoje**
- **úzkostné poruchy**
- **deprese**
- **tikové poruchy**
- **poruchy spánku**

U dětí s ADHD se velmi často vyskytují **poruchy chování**, které se projevují v mírnější formě vzdorovitým, odmítavým chováním. V závažnější formě se již jedná o agresivitu, zaměřenou na své blízké, učitele či spolužáky, či na vybrané osoby, které pak mohou být dítětem s ADHD šikanováni. Závažným problémem je též zneužívání návykových látek a delikvence.

U dětí s ADHD se mohou vyskytovat další poruchy, jež byly dříve souhrnně spolu s ADHD označovány jako lehká mozková dysfunkce (LMD). Jedná se o **specifické poruchy učení** (SPU) dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, které mohou i nadprůměrně inteligentním žákům při nesprávném přístupu vyučujících působit nemalé obtíže, které mohou vést až ke školnímu selhání žáka.

U některých dětí se při ADHD též vyskytují **specifické poruchy motorického**

vývoje. Tyto děti jsou značně neobratné, nemotorné, činí jim obtíže zkoordinovat pohyby, což se zejména projevuje při tělesné výchově, kdy nejsou schopné dobře vykonat požadované cviky. Jejich pracovní a výtvarná činnost postrádá přesnosti. Obvyklé jsou i problémy s motorikou mluvidel, což způsobuje nesprávnou výslovnost některých hlásek tzv. dyslalii.

U dětí s ADHD je možné často pozorovat také výskyt **úzkostných poruch**, které jsou ale v mnohých případech právě důsledkem dlouhodobé frustrace z neúspěchů dítěte s ADHD a pocitů méněcennosti.

Důsledkem frustrace z neúspěchů mohou být také **deprese**, které se vyskytují zejména u starších dětí. Deprese se vyznačují smutnou, podrážděnou náladou, nezájmem o jakoukoliv aktivitu.

Tiky jsou mimovolné opakující se pohyby různých částí těla, záškuby svalstva či různé zvuky se obvykle vyskytují v určitých situacích a mají svou terapii, kterou je třeba u dětí s ADHD vhodně kombinovat s terapií ADHD.

Oproti zdravým dětem se u dětí s ADHD vyskytují častěji **poruchy spánku** jako noční děsy, náměsíčnost, mluvení ze spánku či noční pomočování. První problémy se mohou objevit již v kojeneckém období, kdy mají některé děti obrácený rytmus spánku a bdění a často brzy odmítají odpoledne spát.

3.4 Problémy dítěte s ADHD v sociální oblasti

U dětí s ADHD je typické střídání období, kdy se síla projevů příznaků u dítěte mění, může vést vychovávající osoby k mylnému zdání, že dítě může své chování zcela korigovat, a tak mohou být na dítě kladeny nepřiměřené nároky na změnu chování, což ale následně může vést k opačnému výsledku – dítě tlak okolí na svou osobu nezvládá, a projevy ADHD u něj naopak zesílí. Dítě je pak následně za své chování trestáno, a ocitá se v bludném kruhu, neboť se mu i přes jeho snahu nedaří chovat se dle požadavků okolí a pokud se mu nedostane pomoci, uzavírá se do sebe, ztrácí sebevědomí, což dlouhodobě může vést až k frustraci. Je tedy potřebné, aby porucha ADHD byla u dítěte včas rozpoznána a byla zahájena včasná terapie a aplikována vhodná výchovná opatření.

3.4.1 Předškolní a mladší školní věk

Již v předškolním věku se u dětí s ADHD mohou objevit problémy v oblasti sociálních vztahů. Běžně u zdravých dětí ve věku 3 – 5 let lze očekávat, že zvládnou rozlišovat různé sociální role a chovat se v souladu s jejich naplňováním. U dětí s ADHD to však většinou neplatí, jejich vztahy k lidem jsou povrchní, nezralé. (Michalová, Pešatová, 2015)

V předškolním věku mají děti s ADHD potíže vydržet u jedné hry, často činnosti střídají bez toho, aby je dokončily. Odmítají vykonávat některé činnosti, které je příliš nezaujaly, nebo v nich nejsou úspěšné. I na malé podněty reagují podrážděně a vznětlivě. Při nástupu do mateřské školy mají značné problémy s adaptací na nové prostředí, neumí si hrát s ostatními, nevydrží u hry, neuklízejí si po sobě hračky, berou hračky ostatním, protože neumí počkat až na ně přijde řada, skáčou ostatním dětem i učitelkám do hovoru, reagují i na malé podněty vznětlivě, někdy až agresivně a napadají ostatní děti. Kvůli tomu se stávají neoblíbenými u spolužáků i učitelů. (Goetz, Uhlíková, 2009)

Před nástupem do základní školy je zřejmé, že děti s ADHD budou mít tak jako v mateřské škole nemalé problémy s adaptací na nové prostředí, budou mít problémy s dodržováním nových pravidel a omezení. *„Vydržet v klidu sedět, dávat pozor na výklad, poslouchat, spolupracovat s ostatními, plnit pokyny učitele, ale také dokázat si hrát s ostatními dětmi a respektovat při hře také jejich přání, to vše jsou vlastnosti, které vytváří předpoklady pro úspěch při výuce i v kolektivu. Z porovnání těchto předpokladů s výčtem příznaků ADHD je zřejmé, proč je školní období jedním z nejtěžších, jak pro pacienty s touto poruchou, tak pro jejich rodiče. Až 25 % dětí s ADHD trpí zároveň dyslexií nebo dysgrafií, tedy poruchami, které úspěch ve škole dále ztěžují.“* (Goetz, Uhlíková, 2009, s. 45)

Děti s ADHD nebývají ve škole většinou oblíbené u svých vrstevníků, někdy jsou dokonce i jimi odmítané. Učitelům často bývají na obtíž pro své rušivé chování - poskakování na židli, vstávání, opouštění lavice, vykřikování do výkladu učiva. Kvůli poruše pozornosti a soustředění mají problém pochopit novou látku, obtížně plní zadané úkoly, vykonávají je nepřesně, nedokončují je. Někdy dokonce odmítají úkoly plnit, pokud se jim nezdají zajímavé, nebo alespoň pro ně přínosné.

S věkem u dětí sílí potřeba někam patřit, ale díky neobratnosti v sociální komunikaci mají problémy navazovat a udržet si vztahy s vrstevníky. Někdy tedy volí kamarády mladší, kteří jim více vyhovují pro jejich nevyzrálé projevy. Některé děti s ADHD volí za prostředek k získání přízně materiálními prostředky, jimiž si ji „kupují“. Nebo se nadměrně podvolují k činnostem, které nikdo nechce vykonávat. (Janderková, Kendlíková, 2016)

3.4.2 Starší školní věk

Janderková, Kendlíková (2016) vymezují starší školní věk jako období přibližně od 12 do 15 let, tedy v podstatě se kryjícím s obdobím puberty. Vágnerová (1999) toto období vymezuje jako první fázi dospívání označovanou pubescence, kterou časově lokalizuje přibližně mezi 11. a 15. rok. Dochází v něm ke komplexní proměně všech složek osobnosti dospívajícího. Nejviditelnější je tělesné dospívání, které je spojené s pohlavním dozríváním. Změna zevnějšku se stává podnětem ke korekci sebepojetí.

Též Müller (2014) období od 11 do 15 let věku označuje jako období pubescence a uvádí nejčastější problémy spojené s tímto obdobím, které jsou nejvíce patrné v prožívání:

- rychlé změny aktivity (únava může rychle přejít do stavu excitace)
- časté střídání nálad
- extrémní zájem a náhlý přechod do apatie
- konzervativní chování v jedné oblasti a naopak radikalismus v jiné

V tomto období již nejsou projevy hyperaktivity tolik zjevné, spíše je jedinci s ADHD pociťují jako vnitřní neklid a rozechvělost. Nadále v tomto období přetrvávají školní obtíže, školní práce je nesystematická a nesoustavná, jedinec častěji selhává při samostatné práci. Potíže mu činí rozhodování při výběru z více možností, kdy je nutné vyhodnocovat zároveň několik faktorů. Jeho volba může být ukvapená či má problém udělat závěr v požadované době. (Uhlíková, Ptáček, Ptáčková, 2014)

Je běžné provokující chování pubescentů vůči dospělým, demonstrace neposlušnosti a odpor vůči autoritám, což souvisí s jejich osamostatňováním se a touhou po sebepoznání

a prosazování svého názoru. Pubescenti s ADHD prodělávají stejné změny jako jejich zdraví vrstevníci, avšak jsou na tyto změny méně připraveni. Jsou pro ně typické problémy v přijímání zodpovědnosti, která vyplývá ze zvyšující se samostatnosti, i když ji požadují stejně jako ostatní vrstevníci. (Goetz, Uhlíková, 2009)

V tomto období mohou být v sociální oblasti patrné nekvalitní vztahy s vrstevníky. Projevy impulzivity mohou být hodnoceny jako společensky nevhodné chování. Důsledkem neúspěchů zejména právě v sociální oblasti se rozvíjí snížené sebehodnocení a často i poruchy nálady. (Uhlíková, Ptáček, Ptáčková, 2014)

V průběhu dospívání se projevují stále výrazněji komplikace ADHD v podobě přidružených poruch a rizikového chování. Někteří z nich experimentuje s drogami, dříve začínají kouřit, hrají více hazardní hry. Dříve než ostatní dospívající začínají vést sexuální život. Mají větší obtíže se školní výkonností. (Goetz, Uhlíková, 2009)

Mitašíková (in Lištiaková, 2015) popisuje tyto tři základní oblasti problémů dětí s ADHD ve starším školním věku:

1. Oblast emocionálně-sociální – zahrnuje neadekvátní projevy chování dítěte s ADHD v podobě předvádění se, soustavně neuspokojovanou demonstraci potřeby navázání adekvátních vrstevnických vztahů, osamocení, nedůvěru ve vlastní síly, sociální problémy vyplývající z impulzivity, nekritické sebeprosazování, agresivně – obranné tendence, somatizaci problémů.
2. Problémy rodičů dítěte s ADHD – zahrnuje pocity rodičů neschopnosti vychovat dítě, nejistoty, bezmocnosti, viny za situaci dítěte a naopak až příliš velké obavy o dítě a hyperprotektivitu zaměřenou na dítě. Důsledkem mohou být různá nevhodná výchovná opatření vůči dítěti. Problémem též bývá přenášení zodpovědnosti za výchovu problémového dítěte na druhého partnera, a výskyt problémů ve vztazích mezi partnery.
3. Tendence a postoje širšího sociálního okolí k dítěti s ADHD – lze se setkat s negativizmem vůči dítěti, skrytou nebo otevřenou formou projevů negativních postojů vůči němu, častým fyzickým ubližováním dítěti s ADHD a přenášením viny na něj za vrstevnické konflikty.

3.5 Diagnostika ADHD

Pokud vznikne u dítěte podezření, že by se mohlo jednat o poruchu ADHD, je vhodné, aby zákonní zástupci dítěte vyhledali pomoc u odborníků, kteří mohou diagnózu potvrdit či vyvrátit. To mohou být i pracovníci školského poradenského zařízení. Diagnózu ADHD respektive v České republice hyperkinetické poruchy by ale měl vždy potvrdit dětský psychiatr, který může v případě potřeby předepsat i léky.

V diagnostických kritériích pro ADHD podle Diagnostického a statistického manuálu duševních nemocí DSM-V a v kritériích pro hyperkinetickou poruchu podle Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 jsou malé rozdíly. Podle DSM-V se rozlišují tři subtypy – typ s poruchou pozornosti, hyperaktivně impulzivní typ a typ kombinovaný, pro stanovení diagnózy dle DSM-V není tedy nutná současná přítomnost všech základních symptomů – hyperaktivity, impulzivity a poruchy pozornosti. Dle MKN-10 je právě naopak současná přítomnost všech tří základních symptomů nutná. Subtypy dle MKN-10 jsou dva – porucha pozornosti s hyperaktivitou, a hyperkinetická porucha chování. DSM-V nevyčleňuje subtyp s poruchami chování, pokud se porucha chování vyskytne, je považována za přidruženou diagnózu. U hyperkinetické poruchy není vymezen subtyp s převládající poruchou pozornosti bez projevů hyperaktivity. (Drtílková, Šerý, 2007)

3.5.1 Klasifikace dle DSM–V

Pro stanovení diagnózy ADHD je potřeba splnění daných kritérií podle klasifikace DSM-V.

1. Nepozornost:

- a) Často nevěnuje plnou pozornost detailům nebo dělá chyby z nepozornosti při práci ve škole, zaměstnání nebo během jiných aktivit.
- b) Často nedokáže udržet pozornost při plnění úkolů nebo při hře.
- c) Často se zdá, že neposlouchá, co se mu říká.
- d) Často nesleduje instrukce a selhává v dokončení školní úlohy, domácí práce nebo úkolu v práci.

- e) Často má problémy s organizováním úkolů a aktivit.
- f) Často se vyhýbá úkolům vyžadujícím trvalé duševní úsilí, nemá je rád, nebo se mu je nechce dělat.
- g) Často ztrácí věci, které potřebuje pro určité úkoly nebo aktivity.
- h) Dá se snadno rozptýlit vnějšími podněty.
- i) Během denních aktivit je často zapomnětlivý.

2. Hyperaktivita a impulzivita

- a) Často se neklidně pohybuje nebo poklepává rukama či nohama nebo se vrtí na židli.
- b) Často odchází z místa v situacích, kdy se očekává, že by měl sedět.
- c) Často pobíhá nebo po něčem leze v situacích, kdy to není vhodné.
- d) Často si nedokáže klidně hrát nebo se pokojně zapojit do volnočasových aktivit.
- e) Je stále „v pohybu“, jako by byl „poháněn motorem“.
- f) Často nadměrně mluví.
- g) Často vyhrkne odpověď na otázku dřív, než byla otázka dokončena.
- h) Často není schopen počkat, než přijde na řadu.
- i) Často přerušuje nebo vyrušuje ostatní.

Pro kritéria 1 i 2 platí, že šest nebo i více příznaků musí přetrvávat po dobu delší než šest měsíců a jsou takového stupně, který neodpovídá vývojové úrovni jedince a mají negativní dopad na sociální nebo školní či pracovní aktivity. Pro adolescenty starší 17 let a dospělé je požadována přítomnost nejméně pěti příznaků. Několik z daných symptomů nepozornosti, hyperaktivity a impulzivity se vyskytlo před 12. rokem věku a některé z nich se objevují ve dvou či více prostředích. Přítomnost těchto příznaků nemůže být vysvětlena žádnou jinou poruchou.

3.5.2 Klasifikace dle MKN-10

Pro stanovení diagnózy hyperkinetická porucha je třeba splnění daných kritérií podle klasifikace MKN-10 (in Michalová, Pešatová, s. 19).

Kritéria: Pro stanovení diagnózy je nutné, aby byly přítomny všechny jádrové příznaky, tzv. symptomatická triáda poruchy pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Symptomy se objevily před 7. rokem věku a přetrvávají po dobu 6 měsíců a v takové míře, že mají za následek nepřízpůsobivost dítěte a neodpovídají jeho vývojovému stádiu.

Nepozornost (přítomno alespoň 6 příznaků)

- často se mu nedaří pozorně se soustředit na podrobnosti nebo dělá chyby z nepozornosti
- často neudrží pozornost při plnění úkolů nebo při hraní
- často se zdá, že neposlouchá, co se mu říká
- často nedokáže postupovat podle pokynů nebo dokončit práci, nebo povinnosti nikoli proto, že by se stavělo do opozice nebo nepochopilo zadání
- často není s to uspořádat si úkoly a činnosti
- často se vyhýbá úkolům, které vyžadují soustředěné duševní úsilí
- často ztrácí věci potřebné pro vykonávání určitých úkolů nebo činností
- často se dá lehce vyrušit vnějšími podněty
- často je při běžných činnostech zapomnětlivý

Hyperaktivita (přítomny alespoň 3 příznaky)

- často bezděčně pohybuje rukama nebo nohama nebo se vrtí na židli
- při vyučování nebo v jiných situacích, kdy by mělo zůstat sedět, vstává ze židle
- často pobíhá nebo popochází v situacích, kdy je to nevhodné, u dospívajících či dospělých se mohou vyskytovat pouze pocity neklidu
- často je nadměrně hlučný, má potíže se chovat tiše při odpočinkových činnostech
- trvale vykazuje nadměrnou motorickou aktivitu, kterou není schopno zásadně

podřizovat společenským požadavkům

Impulzivita (přítomen alespoň 1 příznak)

- často vyhrkne odpověď dřív, než byla dokončena otázka
- často nevydrží stát v řadě nebo nedokáže počkat až na něj řada přijde
- často přerušuje ostatní nebo se jim plete do hovoru, skáče jim do řeči, ruší při činnosti
- bez ohledu na společenské zvyklosti a omezení nadměrně mluví

3.6 Etiologie

I když se dříve usuzovalo, že příčinou poruchy ADHD (dříve ještě zahrnutou pod koncept LMD) jsou nejčastěji perinatální komplikace, poslední poznatky poukazují na to, že příčiny ADHD jsou zřejmě heterogenní, v etiologii se tedy zřejmě uplatňuje více faktorů, jak genetických, tak i negenetických. (Drtílková, Šerý, 2007)

V současné době se vychází z toho, že dítě má již při narození geneticky danou různě velkou náchylnost ke vzniku ADHD. Míra této náchylnosti přispívá k tomu, zda ADHD u dítěte vznikne. Ke vzniku však také mohou přispět negenetické faktory, jež negativně zasáhnou v raném období dítěte, mezi něž patří konzumace alkoholu či kouření matky během těhotenství, předčasné a komplikované porody spojené s nedostatkem kyslíku u dítěte či těžký úraz hlavy v raném věku. (Drtílková, 2007)

Genetickou podmíněnost ADHD potvrzuje Drtílková a Šerý (2007, s. 43), jež uvádějí, že v etiologii ADHD hrají roli též genetické faktory: *„Výsledky řady molekulárně genetických studií z posledních let ukazují, že u jedinců s hyperkinetickou poruchou se významně častěji vyskytují specifické alely některých genů, které mohou být zodpovědné za poruchy neurotransmise, případně za některé neurovývojové odchylky mozkových struktur a funkcí.“*

Goetz a Uhlíková (2009) uvádějí, že se díky novým zobrazovacím metodám prokázalo, že děti s ADHD mají asi o 3 – 4% menší objem mozku. Konkrétně je u nich zmenšena prefrontální kůra, bazální ganglia a další centra funkčně spojená s těmito

oblastmi. V těchto oblastech byla pozorována i menší aktivita. Dále bylo zjištěno, že děti s ADHD mohou při řešení určitých úloh zapojovat jiná mozková centra než děti bez poruchy. Tyto odchylky nepůsobí snížení inteligence u jedinců s ADHD, ale mohou právě souviset s typickými projevy dětí s ADHD – s problémy při plánování a organizování činnosti, při řešení úloh a s nadměrnou vznětlivostí.

Za další faktor významný pro vznik ADHD je považována vrozená genetická vada, při níž dochází k odchylkám v metabolismu a funkci neuropřenašečů dopaminu a noradrenalinu, což jsou látky, jež přenášejí informace mezi mozkovými buňkami – neurony, a tak zajišťují harmonické fungování mozku. (Goetz, Uhlíková, 2009)

„Dopamin je odpovědný především za kontrolu pohybové aktivity a její koordinaci, aktivaci organismu, reakci na nové podněty, ale podílí se také na ovlivňování pozornosti a chování, které souvisí s pocitem odměny (bažení po pozitivních). Noradrenalin hraje důležitou roli v procesech spánku a bdění, v udržování a koncentraci pozornosti, učení a paměti.“ (Drtílková, 2007, s. 49)

3.7 Péče o dítě s ADHD

Na léčbu ADHD neexistuje konkrétní lék ani jednotný univerzální výchovný postup. Péče o dítě s ADHD, která má vést ke zlepšení situace dítěte i rodiny, musí být pojata komplexně a musí být přizpůsobena konkrétnímu dítěti. Drtílková (2007, s. 64) ve své publikaci uvádí: *„Dosavadní zkušenosti ukazují, že u dětí s hyperkinetickou poruchou se nejvíce osvědčila kombinace několika léčebných postupů, které se dají individuálně přizpůsobit potřebám konkrétního pacienta. Patří k nim psychoterapeutická opatření, rodičovské poradenství a podle potřeby také medikamentózní léčba. Kombinovaný přístup vyžaduje dlouhodobou spolupráci mezi všemi zúčastněnými stranami (dítě, rodič, učitelé, terapeuti a odborní lékaři).“*

3.7.1 Farmakoterapie

U některých dětí lze zvládnout projevy ADHD psychologickými a výchovnými opatřeními s úpravou režimu a prostředí. Tento postup by vždy měl být vyzkoušen jako

první. Pokud však tento postup není příliš účinný, je třeba zvažovat vhodnost medikamentózní léčby. Léky vhodné k léčbě ADHD může předepsat pouze dětský psychiatr. Ne všem dětem může farmakoterapie pomoci, ale jak uvádí Train (1997), více než 70 % dětí s ADHD reaguje na léky příznivě.

Často používanými léky pro léčbu ADHD jsou **psychostimulancia**. Drtílková (2007) popisuje psychostimulancia jako léky, jež pomáhají zvýšit množství neurotransmiteru dopaminu v čelních lalocích mozku, jehož nedostatek má za následek příznaky ADHD. Jedním z psychostimulancií, které se využívá v léčbě i v České republice je metylfenidát známý pod komerčním názvem Ritalin. Nevýhodou Ritalinu je však krátká doba účinnosti asi 3 – 4 hodiny po podání, takže je třeba ho užívat několikrát denně. Výhodnější formou metylfenidátu je Concerta, která je vyráběna ve formě kapslí s postupným uvolňováním a její účinek přetrvává až 12 hodin. Někteří rodiče mohou mít obavy, že by si jejich dítě mohlo na lék z řady stimulancií vytvořit závislost, ale jak uvádí např. Train (1997, s. 47) k užívání Ritalinu: *„Neexistuje důkaz, že by tento lék mohl být návykový, neboť jeho užívání nedoprovází stavy euforie. Dětem se podávají obvykle malé dávky, a když jim vše náležitě vysvětlíte, považují Ritalin za běžný lék. Výzkumy neprokázaly ani pozdější návykovost takto léčených dětí ani na alkohol ani na jiné látky...”* Dále Drtílková (2007, s. 72) k léčbě psychostimulanciemi uvádí: *„Podle výsledků některých studií dokonce včasná léčba hyperkinetické poruchy těmito preparáty snižuje riziko zneužívání drog v budoucnosti.”* Dalším lékem je **atomoxetin** prodáváný pod názvem Strattera, který působí na noradrenalinový systém v mozku. Doba jeho působení je 24 hodin. Dále se při léčbě ADHD mohou uplatnit i **antidepresiva** pro svou schopnost zvyšovat koncentraci noradrenalinu. Jsou vhodné především u dětí s přidruženými úzkostnými a psychotickými poruchami a epilepsií. Pro léčbu dětí s poruchou chování provázenou agresivitou se též využívají **neuroleptika** pro své sedativní účinky.

Vhodná medikamentózní léčba může dítěti pomoci ke zmírnění obtíží se soustředěním, impulzivitou a hyperaktivitou, ale nesmí být rodiči přijímána jako prostředek, který vyřeší všechny problémy dítěte. Je třeba, aby ho rodiče chápali jako součást komplexní péče o dítě, a podpořili tuto léčbu adekvátními výchovnými a dalšími opatřeními. Nutnost komplexního přístupu potvrzuje i Reifová (1999, s. 161): *„Farmakoterapie je nejúčinnější, jestliže se kombinuje s výchovnými metodami*

specifickými pro děti s ADD/ADHD, s postupy pro usměrnění chování, se vzděláváním rodičů a jejich informovaností, terapií a vhodnou úpravou studijního prostředí.”

3.7.2 Terapeutické a další techniky

Vhodným terapeutickým prostředkem pro terapii ADHD je **kognitivně behaviorální terapie** (dále jen KBT), která vznikla v 70. letech 20. století. KBT propojuje dva přístupy - behaviorální přístup, který je zaměřen na viditelné chování jedince a snahu změnit toto chování příznivým směrem, a dále kognitivní přístup, při němž je pracováno s myšlenkami, postoji k sobě samému, s postoji k druhým a okolnímu světu. (Drtílková, Šerý, 2007)

KBT je vhodná jak pro děti tak i dospívající s ADHD, jejich rodiče i učitele. Přínosná může být ale i pro dospělé s ADHD a jejich životní partnery. Komplexní terapie by měla propojovat individuální terapii zaměřenou na dítě s rodinnou terapií či s terapeutickým vedením rodičů. Pomocí KBT se jedinec učí ovlivňovat své chování a kontrolovat nežádoucí projevy příznaků ADHD pomocí různých technik, jako jsou např. modelové situace, hraní rolí, sebeinstrukce. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

Jucovičová a Žáčková (2010) ve své publikaci také uvádějí možnosti využít **relaxační techniky** u dětí s ADHD. Dětem hyperaktivním tyto techniky pomáhají se zklidnit a naopak děti hypoaktivní aktivizují k činnosti. Děti s ADHD pro svoji větší unavitelnost potřebují častěji relaxovat než děti ostatní, proto jsou vhodné relaxační techniky, které lze zařadit do běžného režimu dne dítěte. Autorky upozorňují, že nácvik relaxačních technik je u dětí s ADHD velmi náročný a dlouhodobý a je třeba postupovat po malých krocích a dítě za každý malý úspěch při nácviku chválit. Dále autorky uvádějí též přínos **expresivních terapií**. Ke zklidnění dítěte je možné využít i techniku z muzikoterapie, např. tancem či pohybem doprovázet muziku. Dynamický tanec nebo pohyb umožňuje dítěti vybit energii a pomalý vede ke zklidnění. K odbourávání stresu, napětí a negativních emocí, k navození pozitivních emocí a k nácviku žádoucích forem chování mohou přispět také techniky dramaterapie.

3.7.3 Podpůrná opatření

Mezi další opatření, která lze využít pro děti s ADHD patří programy cílené na rozvoj některých dovedností a dílčích funkcí, jež nabízejí školská poradenská zařízení i některá další pracoviště zabývající se péčí o děti s ADHD.

Program **KUPOZ** je zaměřen na posílení pozornosti a sekundárně na rozvoj percepčně-kognitivních funkcí u dětí ve věku 8 – 12 let. Program trvá 15 týdnů a je založen na denní práci rodiče s dítětem, kdy společně pracují na zadaných úkolech pod vedením poradenského pracovníka.

Dětem s ADHD ve věku 12 - 15 let je určen preventivní skupinový program **KUPUB**, zaměřený na zvládání problémových situací, odmítnutí agrese, rozvoj schopnosti komunikace a relaxace. Kurz trvá 10 týdnů a je určen pro skupinu 8 – 10 dětí.

Dále jsou některými pracovišti nabízeny různé podpůrné aktivity cílené jak na děti s ADHD tak i na jejich rodiče. Jednou z nich je pořádání **skupiny pro děti s ADHD** i jejich rodiče. Cílem skupin je pomoci dětem se naučit lépe se orientovat v sociálních vztazích a rodičům poskytnout poradenství a podporu v situacích, kdy si nevědí rady.

V případě, že se u dítěte začnou vyskytovat výchovné problémy, je možné využít služeb některého ze **středisek výchovné péče**. Jejich úkolem je zajišťovat preventivně-výchovnou péči dětem, u nichž je riziko vzniku a vývoje poruchy chování, a též poskytovat potřebnou podporu jejich rodičům i pedagogům, kteří s těmito dětmi pracují. Služby jsou nabízeny buď ambulantní formou či formou dobrovolných pobytů zaměřených na celkový rozvoj dítěte – rozvíjení sebedůvěry, zlepšení komunikace a přijímání zodpovědnosti za své vlastní chování.

Rodičům dětí s ADHD jsou též nabízeny různé potravinové doplňky a alternativní metody, které jsou prezentovány jako prostředky, jež mohou dětem pomoci ke zmírnění projevů poruchy. Jsou to různé vitamínové a bylinné doplňky, diety s vyloučením určitých potravin a techniky jako akupunktura či hypnóza apod. U některých dětí sice mohou mít dílčí prospěch pro jejich zdraví, ale studie nepotvrdily jejich přímý efekt při léčbě ADHD. (Drtílková, 2007)

3.7.4 Výchovné přístupy v rodině

Rodiče dítěte s ADHD se musí každodenně vyrovnávat s projevy symptomů ADHD u svého dítěte. Neustále připomínat dítěti jeho povinnosti, kontrolovat jejich splnění, odpovídat donekonečna na různé dotazy, zvládat střídavé nálady a výbuchy svého dítěte je pro rodiče velmi náročné, někdy až vyčerpávající. Mimoto se rodiče musí též vyrovnávat s negativními reakcemi okolí na chování svého dítěte. Často jsou obviňováni z neschopnosti vychovat dobře své dítě, a to nejen cizími osobami, ale i svými příbuznými, někdy i učiteli. To může vést k tomu, že se rodiče opravdu začnou hledat vinu u sebe samých a obviňovat se navzájem. Pokud se rodině nedostane potřebné odborné péče a rodiče nepochopí podstatu ADHD, často podléhají tlakům okolí a začnou se řídit „dobře míněnými radami“ svého okolí a ve výchově přitvrdí a dítě začnou za jeho chování trestat, což jeho projevy ještě zhorší. Napětí v rodině tak narůstá, rodiče mají problém tuto situaci zvládnout, což může vést někdy až k rozvratu rodiny.

Výchovné prostředí rodiny velmi ovlivňuje průběh a intenzitu projevů ADHD. Nevhodný je příliš ambiciózní přístup rodičů, kdy rodiče, přestože o onemocnění svého dítěte vědí, kladou na něj přehnané požadavky a nejsou ochotni tolerovat jeho chyby. Dítě, jež je neustále obviňováno z neschopnosti, se dostává do situace, že začne věřit tomu, že neschopné opravdu je, že zklamalo své rodiče. To vede k méněcennosti a frustraci dítěte. V rodinách s liberálním stylem výchovy, kde je chování dítěte tolerováno, není také příliš vhodná situace pro dítě, neboť zde chybí řád a regulace nežádoucích projevů, dítě se pak těžko naučí, co smí a co ne. Též v rodinách, kde odmítají odbornou pomoc, v domnění, že „si své dítě zvládnou sami“ nebo z důvodu, že si nepřejí, aby jejich dítě bylo stigmatizováno psychiatrickou diagnózou, není situace pro vývoj dítěte s ADHD příznivá. Rodiče neznalí problematiky ADHD mohou zvolit nevhodný výchovný přístup, který má za následek nezvládnutí projevů ADHD a jejich následné zhoršení. I ve škole se mohou stupňovat problémy dítěte, protože učitelé nemají potřebné informace a podklady od odborníků pro to, aby porozuměli problémům dítěte a mohli mu tedy poskytnout odpovídající individuální péči.

Nejpříznivější podmínky pro zvládnání projevů poruchy a úspěšný rozvoj dítěte jsou pravděpodobně v rodině s výchovným stylem, v němž je kombinováno pevnější vedení s pozitivním a citlivým přístupem. Dítě má jasně vymezené hranice chování, ale zároveň

cítí lásku a podporu rodičů. (Jucovičová a Žáčková, 2010)

3.7.5 Obecné zásady výchovného vedení

Pro výchovu dítěte s ADHD platí určité zásady a doporučení, které by měly přispět ke zlepšení situace dítěte a jeho rodiny. Tyto zásady a doporučení je možné nalézt v odborné literatuře zaměřené na problematiku ADHD nebo i na internetových stránkách některých pracovišť zabývajících se péčí o děti s touto poruchou. Je zřejmé, že ne všechna doporučená opatření budou účinná u všech dětí. Je potřeba, aby osoby pečující o dítě jednotlivá opatření vyzkoušely a vyhodnotily, zda přinesla očekávaný výsledek.

Jucovičová a Žáčková (2010, s. 55) doporučují dodržovat při výchově dětí s ADHD tyto obecné zásady výchovného vedení:

1) Vytvořit dítěti klidné, citově proteplené prostředí

Dítě má cítit lásku rodičů, nesmí být trestáno neláskou. Rodina má pro dítě znamenat oporu a zázemí, má v ní mít své pevné místo. Dítě má být přijímáno takové jaké je i s jeho chybami. Rodiče by se měli snažit zachovat klid i v případě vyhrocené situace, a tím jít dítěti příkladem.

2) Stanovit řád, vytyčit hranice ve výchově a „mantinely“ v chování dítěte

Dítě s ADHD potřebuje pravidelný režim dne. Musí být stanoveny jasné hranice, co je přípustné a co není. Dítě má vědět, co se od něj očekává. Je třeba dítě naučit, že své zájmy a potřeby musí sladit s potřebami ostatních. Pravidla chování je třeba často dítěti připomínat a opakovat. Vhodné je vytvořit soupis pravidel v písemné či obrázkové formě a umístit ho na viditelné místo.

3) Být důslední

Pokud se po dítěti vyžaduje důsledné dodržování pravidel, je nezbytné, aby tato pravidla dodržovali i rodiče a všechny osoby podílející se na výchově. Dítě by mělo být důsledně kontrolováno, avšak taktně a nedirektivně. Kontrola by měla znamenat okamžitou zpětnou vazbu pro dítě, jež by se mělo srozumitelně dovědět, co udělalo dobře a co ne. V případě chyb by se mělo dítě dovést k vyvození důsledků jeho chování a k možnostem nápravy. Důslednost ale neznamená vyžadování plnění zadaných úkolů do posledního detailu,

jestliže dítě projeví snahu, lze se dohodnout na kompromisu - dát dítěti možnost vybrat z několika přijatelných alternativ.

4) Sjednotit výchovné postupy

Všechny osoby podílející se na výchově dítěte by se měly shodnout na jednotných výchovných pravidlech, a sjednotit tak výchovný přístup. Důležité je též sjednotit přístup rodiny a školy.

5) Soustředit se na kladné stránky osobnosti dítěte

Dítě je třeba chválit i za malé pokroky nebo snahu. Pokud to v daný moment lze, je lépe negativní chování ignorovat, protože upozorňováním na něj se toto chování posiluje. Oceňováním a pochvalami se naopak přispívá k utváření a posilování žádaných způsobů chování.

6) Usměřňovat aktivitu dítěte a dodávat mu přiměřené podněty

Nemá žádný význam potlačovat zvýšenou aktivitu dítěte s ADHD, protože to vede k opačnému efektu, tedy ke zvýšení nervozity a ještě větší aktivitě. Vhodnější je dítě nechat „se vybit“, pokud to jde, případně se snažit jeho aktivitu převést vhodným směrem. Je žádoucí dítěti zajistit dostatečné množství přiměřených podnětů, kterým jasně rozumí. S přemírou podnětů v podobě příkazů a zákazů je dítě zmatené a přestane vnímat i to, co je důležité. Naopak nedostatek podnětů vede k zaostávání ve vývoji dítěte a k zhoršování projevů příznaků ADHD.

4 Biblioterapie u dětí s ADHD

4.1 Biblioterapie v České republice

Biblioterapie nabízí široké možnosti využití u dětí s ADHD a i celkově u skupiny dětí s poruchami chování. V **Česku** však není biblioterapie příliš využívána. U nás o využití biblioterapie u dětí s poruchami chování, mimo psychiatrickou léčbu, nejsou informace k dispozici. Klinickou biblioterapii pro děti realizuje např. Psychiatrická nemocnice v Kroměříži. U nás je biblioterapie spíše využívána v některých zařízeních sociálních služeb - domovech pro osoby se zdravotním postižením nebo domovech pro seniory nebo se využívá ve věznicích.

Snahy o zavedení biblioterapie do knihoven v současné době vyvíjí Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky, který pořádá pro knihovníky kurzy, kde získají bližší informace o biblioterapii a o možnostech jejího využití pro veřejnost v knihovnách. Průkopnickou knihovnou je Knihovna Kroměřížska, kde se již několik let biblioterapií zabývají, pořádají přednášky a kurzy na téma biblioterapie a v současnosti nabízejí veřejnosti v českých knihovnách zatím ojedinělou službu – pravidelná biblioterapeutická setkání, která se konají každý čtvrtek. Jsou určena jednak pro osoby s psychickými potížemi, ale také pro všechny, kteří se dostali do složité životní situace. Této služby mohou využít nejen dospělí, ale právě také děti. Setkání probíhají formou individuální či skupinovou.

Zajímavým projektem, který vznikl na podporu biblioterapie u nás je projekt BiblioHelp, který založili studenti oboru Informační studia a knihovnictví na Masarykově univerzitě. Vytvořili, za spolupráce s odborníky, webový portál obsahující doporučenou literaturu pro biblioterapii. Databáze slouží zejména veřejnosti pro vyhledávání vhodné literatury, která by jim měla pomoci při zvládnutí určitého problému (tedy formou autobiblioterapie). Inspiraci na vhodné texty zde však mohou najít i odborníci. Lze zde najít i vhodné knihy k práci s dětmi s ADHD. Knihy jsou dle tématu členěny do kategorií a u každé z nich je uvedeno, pro jakou cílovou skupinu je vhodná, krátký popis, o čem kniha pojednává a u dětských knih i stručný popis, jak s knihou pracovat, což mohou využít i rodiče v domácím prostředí. (BiblioHelp, 2009)

Využitím biblioterapie u dětí se u nás zabývají některé vysokoškolské studentské práce. I když nejsou přímo zaměřeny na děti s ADHD, lze v nich najít užitečné podněty a aktivity právě pro biblioterapeutickou práci s dětmi s ADHD. Texty a aktivity pro mladší děti zaměřené na rozvoj empatie, sebedůvěry, sebevědomí, schopnosti projevit emoce adekvátním způsobem, navrhuje ve své bakalářské práci Kadrlová (2013). Texty a aktivity vhodné pro děti staršího školního věku zaměřené na rozvoj tolerance vůči odlišnosti např. odlišnosti na základě vyznání víry, příslušnosti k určité národnosti, ale i právě na základě chování, navrhuje ve své diplomové práci Čonková (2016)

4.2 Biblioterapie v zahraničí

Slovensko

Stavem biblioterapie na Slovensku se zabývá ve své diplomové práci Dubecká (2016). Autorka uvádí, že se zde využívá biblioterapie v některých psychiatrických léčebnách, jak pro dospělé i pro děti, a však zřídka. Biblioterapie se na Slovensku využívá hlavně v domovech sociálních služeb. V knihovnách se biblioterapie jako taková nevyužívá, jen její prvky formou zážitkového čtení u dětí. Informací o využití biblioterapie u dětí s poruchami chování také není mnoho.

O možnostech využití tvořivého psaní (tedy formy expresivní biblioterapie) v terapeutické práci s dětmi s poruchami emocí a chování informuje Škoviera (2016), který popisuje své zkušenosti z praxe. Zajímavé je téma, které zadává klientům – tvorba příběhů, pohádek, kde hlavní roli hrají hudební nástroje.

Pilarčíková – Hýblová (1997) provedla výzkum u dětí umístěných v Diagnostickém centru pro děti v Bratislavě, kde řešila otázku, zda biblioterapie ovlivní čtenářské zájmy dětí a zda se zvýší aktivita a sebedůvěra dětí v průběhu programu a přestanou mít problémy s vyjádřením se. Autorka v publikaci popisuje průběh programu a zjištění, že biblioterapie přinesla pozitivní výsledky u cílové skupiny.

Polsko

V Polsku je využívání biblioterapie mnohem rozšířenější. Běžné je její využití

při výchově a vzdělávání dětí, jak v školském prostředí tak i mimo něj, např. v knihovnách. Rozmach nastal v 90. letech minulého století, kdy se začala vydávat odborná literatura zaměřená na biblioterapii a biblioterapie se začala objevovat v programech vyššího a vysokoškolského studia (Kruszewski, 2008).

V současnosti je v polských knihkupectvích i knihovnách běžně dostupná literatura týkající se biblioterapie a knihovny poskytují seznamy literatury vhodné pro biblioterapeutickou práci. Knihovny a školskými zařízeními jsou pořádány kurzy pro pedagogické pracovníky, psychology a knihovníky, které jsou zaměřeny na využití biblioterapie zejména u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně právě i s ADHD. Využitím biblioterapie při řešení problémů dětí a mládeže se zabývá Zachciałová (2009), která se odkazuje na výzkumy provedené v rámci Univerzity v Gdaňsku. Využitím biblioterapie u dětí s poruchami chování a emocí se ve své magisterské práci zabývá Plócienniczaková (2007, citovaná podle Zachciałové, 2009). Výsledky práce přinesly zjištění, že biblioterapie pomáhá u dětí s poruchami chování a emocí odhalovat příčiny problémového chování a upevňovat vhodné vzorce chování.

USA

Možnosti využití obrázkových knih, jako podpory při výuce žáků s ADHD popisuje Zambo (2006), která vychází ze svých zkušeností s výukou dětí s ADHD. Autorka doporučuje využití obrázkových knih z důvodů častých deficitů při čtení u dětí s ADHD. Texty jsou v těchto knihách jednoduché, podpořené obrázky hrdinů příběhu, se kterými se mohou žáci s ADHD identifikovat. V článku autorka popisuje i postup práce s obrázkovou knihou.

5 Praktická část

5.1 Příprava výzkumného šetření

5.1.1 Cíl a otázky výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření v rámci diplomové práce je sestavit biblioterapeutický program (dále jen program) vhodný pro chlapce staršího školního věku s diagnózou ADHD, zrealizovat ho a vyhodnotit jeho vhodnost a přínos pro cílovou skupinu.

Pro vyhodnocení dosažení cíle byly stanoveny výzkumné otázky, na které jsem v průběhu šetření hledala odpovědi:

1. Budou se chlapci zapojovat do aktivit programu?
2. Budou chlapci odpovídat na otázky spojené s příběhem?
3. Budou akceptovat otázky spojené s reálnými životními situacemi?
4. Budou splněny hlavní cíle programu?

5.1.2 Metody šetření

Pro šetření jsem zvolila metody nestrukturované pozorování, strukturované pozorování a nestrukturovaný rozhovor.

Rozhovor je výzkumná metoda, která zachycuje nejen fakta, ale též může hlouběji proniknout do motivů respondentů. Obsahem rozhovoru jsou otázky a odpovědi. Otázky mohou být uzavřené, polouzavřené či otevřené. Otevřené se ve výzkumu upřednostňují, protože je možné je v průběhu rozhovoru přeformulovat a popř. může výzkumník požádat respondenta o dovysvětlení odpovědí. Rozhovory mohou být strukturované s pevně danými otázkami a alternativami odpovědí, polostrukturované a nestrukturované, které dávají úplnou volnost odpovědí a mohou tak přinést nové nečekané informace. (Gavora, 2000)

Pozorování ve výzkumu znamená sledování činnosti lidí, záznam této činnosti a následnou analýzu a vyhodnocení. Při strukturovaném pozorování pozorovatel už předem ví, jaké druhy jevů bude pozorovat. Pozorovatel tedy realitu rozčleňuje na jednotlivé

předem stanovené kategorie. K zaznamenávání kategorií slouží pozorovací arch či systém. Zaznamenává se buď délka trvání jevu či jeho výskytu, tedy četnost jevu. (Gavora, 2000)

U nestrukturovaného pozorování se nepoužívají stanovené pozorovací systémy, určeny jsou jen události, jevy, osoby, které se mají pozorovat. Pomocí takového pozorování se často odhalují nové, nečekané či skryté jevy a souvislosti. Participační pozorování, neboli účastnické slouží k získání hlubší znalosti zkoumané reality. Při tomto druhu pozorování se výzkumník zúčastňuje aktivit pozorovaných osob či se sám podílí na činnosti spolu s pozorovanými osobami. (Gavora, 2000)

Strukturované pozorování chlapců v průběhu setkání bylo založené na sledování projevů v oblasti spolupráce, komunikace, pozornosti a projevů neklidu.

Nestrukturované pozorování sloužilo pro sledování ostatních jevů, např. interakce mezi chlapci, reakce na otázky nebo snaha na sebe upozornovat.

Nestrukturovaný rozhovor byl proveden s rodiči chlapců před započítím programu pro zjištění základní anamnézy chlapců, oblastí v nichž mají problémy a jejich zájmů a po jeho skončení k zjištění případných změn nastalých po absolvování programu a reflexe proběhlého programu.

5.1.3 Výzkumný soubor

Pro účely šetření jsem vybrala chlapce s diagnózou ADHD ve věku 13 – 15 let, žáky běžné základní školy, kteří kromě specifických poruch učení a chování a případných lehčích poruch řeči nemají diagnostikovanou jinou přidruženou poruchu či postižení. Všichni chlapci se znají, navštěvují stejnou školu.

Pro zachování anonymity dětí, což bylo rodiči i dětmi samotnými důrazně vyžadováno jako výslovná podmínka umožnění zpracování výstupů z programu pro účely diplomové práce, jsou jména chlapců změněna a v diplomové práci nejsou zveřejněny žádné výstupy dětí ze setkání.

5.1.4 Rizika šetření

Uvědomuji si, že realizace programu mohla být ovlivněna několika faktory, jejichž

dopad jsem se snažila v průběhu šetření zmírnit.

- Setkání mohla vzhledem k časovým možnostem všech zúčastněných probíhat pouze ve všední dny (mimo středy) v odpoledních hodinách. I když to znamenalo posunutí začátku setkání na pozdější odpolední hodiny, bylo potřeba, aby měli chlapci dostatek času na odpočinek po příchodu ze školy i po odpoledním vyučování. Byla tedy stanovena doba začátků setkání na 17. hodinu odpolední.
- Chlapci k diagnóze ADHD mají přidružené specifické poruchy učení různého stupně, zejména pak dyslexii a dysgrafii, což mohlo vést k odmítání či nezvládnutí určitých aktivit. Z tohoto důvodu jsem texty na setkáních četla sama a byla jsem připravena v případě problémů chlapcům dopomoci v písemných aktivitách či je v průběhu setkání adekvátně modifikovat.
- Všichni chlapci mě dobře znají, což je mohlo vést k tomu, že nebudou programu přikládat velký význam. Snažila jsem se jim tedy důsledně vysvětlit, o co jde a že by jim mohlo absolvování programu pomoci v jejich životě řešit lépe určité situace. Na druhou stranu ale mohlo to, že mě chlapci znali vést k větší důvěře a ke snadnější komunikaci.

5.2 Hodnocení

Hodnocení programu je založeno na analýze 3 zdrojů.

Pozorovací škála sleduje pozorovatelné jevy v průběhu setkání. Při setkáních jsem hodnotila frekvenci výskytu určitého jevu za setkání v těchto oblastech: spolupráce, komunikace, pozornost a projevy neklidu.

V **reflexi setkání** jsem se zaměřila na interakce ve skupině, na způsoby komunikace, spolupráce, vzájemné zpětné vazby v jednotlivých částech setkání a zejména na odpovědi na otázky propojené s reálnými situacemi a zaznamenala změny v náladě chlapců.

V **rozhovoru** s rodiči po skončení programu jsem se zajímala o to, zda se všimli nějakých změn u svých dětí, zda s nimi děti jednotlivá setkání doma probíraly, zda je konkrétně zaujalo nějaké téma a zda u nich proběhlá setkání vedla k zamyšlení se nad sebou nebo nad některými konkrétními životními situacemi.

Kritéria pozorovací škály:

V oblasti spolupráce jsem sledovala, jak často se chlapec zapojuje sám z vlastní iniciativy do odpovídání na otázky nebo zda jej třeba k odpovědím pobízet. Též jsem sledovala zapojení do aktivit setkání – plnění úkolů, zda s tím nemá problém, či některé úkoly odmítá plnit, neplní je dle zadání či je nedokončuje.

V oblasti komunikace jsem se zaměřila na to, jak často chlapec mluví bez vyzvání a skáče do řeči ostatním, a jestli se drží tématu, či od něj odbíhá – vtipkuje, dotazuje se ostatních na cokoli, co s tématem nesouvisí apod.

V oblasti pozornosti jsem se sledovala, zda je třeba a jak často chlapci opakovat otázky, odpovědi ostatních či zadání aktivit.

V oblasti projevů neklidu, jsem se zaměřila na sledování měnění poloh a neúčelných pohybů.

Spolupráce:

- Odpovídání na otázky – často sám, občas sám, zřídka sám, jen po pobídnutí, ne
 - často sám – zapojuje se sám aktivně do odpovídání více než na polovinu otázek
 - občas sám – zapojuje se sám aktivně do odpovídání na méně než polovinu otázek
 - zřídka sám – zapojí se sám aktivně jen jednou do odpovídání na otázky
 - po pobídnutí - zapojí se jen, když je k odpovědi pobídnut terapeutem
 - nezapojuje se do odpovídání na otázky vůbec

- Zapojení do aktivit – ano vždy, občas ne, často ne, ne
 - ano vždy – zapojuje se bez problémů do plnění úkolů, plní je dle zadání a dokončuje je
 - zřídka ne – odmítá splnit, neplní dle zadání či nedokončí 1 úkol
 - občas ne – odmítá splnit, neplní dle zadání či nedokončí 2 úkoly
 - často ne – odmítá plnit, neplní dle zadání či nedokončuje 3 a více úkolů
 - ne - odmítá plnit, neplní dle zadání či nedokončuje všechny úkoly setkání

Komunikace:

- Mluvení bez vyzvání – velmi často, často, občas, zřídka, ne
 - velmi často – více než 12 krát za setkání
 - často – 7 x až 11 x za setkání
 - občas – 3 x až 6 x zasetkání
 - zřídka – 1x až 2x za setkání
 - ne – mluví vždy až po vyzvání

- Odbíhání od tématu – velmi často, často, občas, zřídka, ne
 - velmi často – více než 6 krát za setkání
 - často – 4 x až 5 x za setkání
 - občas – 2 x až 3 x zasetkání
 - zřídka – 1x za setkání
 - ne – neodbíhá od tématu

Pozornost:

- Ztráta pozornosti – velmi často, často, občas, zřídka, ne
 - velmi často – více než 6 krát za setkání
 - často – 4 x až 5 x za setkání
 - občas – 2 x až 3 x za setkání
 - zřídka – 1x za setkání
 - ne – neodbíhá od tématu

Projevy neklidu:

- Projevy neklidu: velmi časté, časté, občasné, nepatrné, ne
u projevů neklidu nebylo možné zaznamenat přesnou frekvenci vzhledem k různorodosti projevů a nemožnosti je sledovat permanentně ani je zpětně vyhodnotit vzhledem k zaznamenávání na diktafon. Četnost jsem určovala vzhledem k ostatním ve skupině. Velmi často znamená četné různorodé projevy v průběhu velké části setkání.

5.3 Průběh šetření

Po prostudování odborné literatury a internetových zdrojů, které se vztahují k problematice ADHD jsem na základě rozhovorů s rodiči a schůzky s chlapci zjistila potřebné informace o chlapcích. Poté jsem stanovila hlavní cíle programu, které vycházejí z potřeb chlapců - rozvoj sociálních schopností, rozvoj sebereflexe a rozvoj pozornosti. Pro výběr vhodné literatury jsem požádala o radu vyučující českého jazyka na 2. stupni základní školy, kde pracuji a dále paní knihovnici městské knihovny, a též jsem se zajímala o to, jakou literaturu čtou chlapci z cílové skupiny. Nakonec jsem vybrala 6 knih, z nichž jsem vybrala texty pro setkání. Jeden text jsem připravila sama, neboť jsem nenašla pro plnění daných cílů adekvátní v literatuře. Místnost pro biblioterapeutická setkání jsem zvolila dle doporučených kritérií – klidné nerušivé prostředí, dostatečný prostor. Rozhodla jsem se, že setkání budou probíhat v kruhu na koberci, aby si chlapci nepřipadali jako ve škole a měli dostatek prostoru si volit vhodné polohy aniž by vyrušovali.

Před prvním setkáním jsem se sešla s chlapci a jejich rodiči, abych jim vysvětlila, o co v programu půjde, kolikrát se setkáme a že potřebuji setkání zaznamenávat. Chlapcům se příliš nelíbilo, že jsem chtěla pořizovat videozáznam, dohodli jsme se tedy na audiozáznamu - zaznamenávání na diktafon, a záznamu poznámek mou osobou v průběhu setkání. Chlapci vše akceptovali. Rodiče též se vším souhlasili a podepsali informovaný souhlas (příloha 1).

Setkání s chlapci v rámci programu probíhala v měsících květen a červen, a to 2 x týdně, v pondělí či úterý a pátek a začínala vždy ve stejný čas, a to v 17 hodin. Po každém setkání jsem si zaznamenala důležité poznámky k setkání, a s dopomocí přehrávání záznamu z diktafonu jsem zaznamenala projevy chlapců dle kritérií do záznamového archu (příloha 2) a provedla reflexi. Bohužel, nebylo možné si poznámky činit v průběhu setkání, jak jsem měla v plánu, protože chlapci se příliš zajímali o to, co o nich píše a velmi to rušilo, a tak jsem od 2. setkání od toho upustila a jen jsem si zaznamenávala nálady. Zpočátku byl rušivým elementem i diktafon, někteří chlapci měli tendence do něj mluvit (vtípkovat) ale po chvíli si chlapci na nahrávání zvykli a již s tím nebyl problém.

5.4 Realizace biblioterapeutického programu

5.4.1 Kazuistiky chlapců

Tomáš

Tomášovi je 15 let. Tomáš navštěvuje 8. třídu běžné základní školy. Školní docházka byla z důvodu sociální nevyzrálosti o 1 rok odložena. Na základě doporučení z pedagogicko – psychologické poradny je ve škole zařazen mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Má diagnostikovanou poruchu ADHD středně těžkého stupně, dysgrafii a sekundárně dysortografické obtíže. Projevy hyperaktivity se u chlapce vyskytují zejména v případě nervozity, neúspěchu při plnění úkolu, nebo když musí někde dlouho čekat. Při rozhovoru má Tomáš problém vyčkat až druhý domluví, skáče do řeči, při hovoru někdy i popochází kolem. Pokud je vyrušen z nějaké pro něj zajímavé činnosti, má problém odpovědět adekvátním způsobem. Tomáš je impulzivní, nesnáší dobře neúspěch, má problém situaci akceptovat, hledá viníky neúspěchu, nerad si připouští, že chyba je na jeho straně. Někdy má problém přijmout názory ostatních, pak se dohaduje a stojí si za svým. Občas má problémy se zaměřením pozornosti a koncentrací. Tomáš má problémy s navázáním vztahů s vrstevníky, vždy si více rozuměl s dospělými. Ve škole se potýká s problémy se spolužáky – chlapci, zejména dvěma konkrétními. Ti se mu vysmívají pro jeho odlišné chování, vyčítají mu, že se do všeho plete (Tomáš se snaží ve třídě řešit potyčky ostatních spolužáků.) a provádějí mu různé naschvály a navádějí ostatní, aby se přidali. Matka tyto problémy řeší od 7. třídy s vyučujícími, vždy jen s krátkodobým úspěchem. Tomáš je z chování spolužáků již unavený, školu od 7. třídy navštěvuje nerad. Ve třídě má jediného kamaráda, se kterým si rozumí. Kamarády mimo třídu nemá. Vystačí si s bratrem. Mezi Tomášovy zájmy patří četba fantasy a dobrodružné literatury, hraní počítačových her a pečení.

Adam

Adamovi je 15 let. Adam navštěvuje 8. třídu běžné základní školy. Školní docházka byla z důvodu sociální nevyzrálosti o 1 rok odložena. Na základě doporučení z pedagogicko – psychologické poradny je ve škole zařazen mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a má vypracovaný individuální vzdělávací plán. Má

diagnostikovanou poruchu ADHD středně těžkého stupně, dysgrafii a sekundárně dysortografické obtíže, dyslalii multiplex. Projevy hyperaktivity se u chlapce vyskytují velmi často v různých situacích. Při rozhovoru má Adam problém vyčkat, až druhý domluví, někdy mu skáče do řeči, při hovoru někdy popochází kolem. Když se mu nedaří, dává to najevo, je mrzutý. Občas má problémy se zaměřením pozornosti a koncentrací. Dříve byl hodně impulzivní, ale v poslední době se tyto projevy omezily, naopak začíná být k určitým věcem až flegmatický. Adam má problémy s navázáním vztahů s vrstevníky, i když v poslední době prý více vychází se spolužáky ve třídě a jen zřídka se již stává terčem posměchu pro své projevy. Ve třídě má pár kamarádů, se kterými si rozumí, s ostatními spolužáky vychází. Kamarády mimo třídu nemá. Adam má někdy problémy se sebedůvěrou, nevěří si, že některé úkoly zvládne a pak je má tendence vzdávat. Mezi Tomášovy zájmy patří četba fantasy literatury, hraní počítačových her, vaření.

Luboš

Lubošovi je 13 let, navštěvuje 6. ročník běžné základní školy. Školní docházka byla z důvodu sociální nevyzrálosti a nerovnoměrného vývoje o 1 rok odložena. Na základě doporučení z pedagogicko – psychologické poradny je ve škole zařazen mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a má vypracovaný individuální vzdělávací plán. Má diagnostikovanou poruchu ADHD lehkého stupně, dysgrafii, dyslexii, dyskalkulii. Projevy hyperaktivity se u chlapce v poslední době vyskytují méně, občas v situacích, kdy se necítí dobře, nebo se mu nedaří. Projevy impulzivity se v posledních letech zmírnily, spíše se vyskytují projevy rozmrzelosti, když se mu nedaří splnit úkol, nebo se mu ho plnit nechce. Při rozhovoru má Luboš problém začít mluvit, potřebuje na to nechat čas, vyjadřuje se stručně, ale věcně. Má problémy se zaměřením pozornosti a koncentrace. Tomáš má problémy s navazováním vztahů s vrstevníky. V obci, kde žije, nejsou vrstevníci, se kterými by se mohl přátelit. Ve škole měl skupinku kamarádů, ale ta se rozpadla. Ve třídě má jediného kamaráda, s ostatními se snaží vycházet, ale někdy se stává terčem posměchu pro problémy v komunikaci a problémy s učením. Luboš si příliš nevěří, myslí si o sobě, že toho moc nezvládne. Mezi jeho zájmy patří hraní počítačových her a navštěvování skautského oddílu.

Radek

Radkovi je 13 let. Radek navštěvuje 6. ročník běžné základní školy. Školní docházka byla z důvodu sociální nevyzrálosti a těžké poruchy řeči o 1 rok odložena. Na základě doporučení z pedagogicko – psychologické poradny je ve škole zařazen mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a má vypracovaný individuální vzdělávací plán. Má diagnostikovanou poruchu ADHD středně těžkého stupně, dyslexii, dysgrafii a dyslalií multiplex. Projevy hyperaktivity se u chlapce vyskytují často a v různých situacích. Při rozhovoru má Luboš problém vyčkat, až ostatní domluví, skáče do řeči, odbíhá od tématu hovoru. Radek si moc nevěří, tvrdí o sobě, že není moc chytrý, a že určité věci nemůže zvládnout, tak se nemá snahu ani o to pokoušet. Radek se často stává terčem posměchu spolužáků pro jeho problémy s učením a špatnou výslovnost. Radek má problémy s navázáním vztahů s vrstevníky. Mimo školu nemá žádné kamarády, ani ve škole dříve neměl kamarády, nyní se však několik měsíců přátelí se skupinkou chlapců ze školy, kteří jsou, jak matka uvedla mají problémy v chování. Dle matky se v poslední době, právě díky tomuto přátelství, Radkovo chování změnilo. Často se chová provokativně, někdy odmítá akceptovat její názory a pokyny a má tendenci zlehčovat určité situace, má problém se sebekontrolou. Mezi Radkovy zájmy patří hraní počítačových her a práce na zahradě.

5.4.2 Struktura setkání

Skupina: 4 chlapci s diagnózou ADHD

Věk klientů: 13 – 15 let

Pomůcky: pomůcky se u setkání obměňují, jsou uvedeny u jednotlivých setkání

Problémy klientů: motorický neklid, porucha pozornosti, problémy se soustředěním, impulzivita, problémy se sebeovládáním, malá sebedůvěra, problémy s navázáním kontaktu, problémy s navázáním vztahů, problémy v komunikaci s vrstevníky, problémy se spoluprací s ostatními

Délka setkání: 1 hodina

Frekvence setkání: 2 x týdně

Délka programu: 10 setkání

Hlavní cíle programu: rozvoj sociálních schopností a dovedností, rozvoj schopnosti sebereflexe, rozvoj pozornosti

Dílčí cíle programu: zlepšení schopnosti naslouchat druhým, zlepšení verbální a neverbální komunikace, rozvoj spolupráce, rozvoj empatie, zlepšení sebeovládání, rozvoj tolerance odlišnosti druhých, rozvoj schopnosti přijmout svou odlišnost, rozvoj sebehodnocení, posílení sebedůvěry, posílení schopnosti soustředění, rozvoj trpělivosti.

Všechny cíle jsou sledovány v průběhu všech setkání v souvislosti již se samotnou interakcí zúčastněných, u jednotlivých setkání jsou uvedeny dílčí cíle, které jsou v konkrétním setkání prioritní - rozvoj cílových oblastí je posílen výběrem textu a aktivit přímo na ně zaměřených.

Všechna setkání mají stejnou strukturu, některé aktivity jsou shodné pro všechna setkání, proto budu u jednotlivých setkání v diplomové práci uvádět pouze aktivity, které se mění. Vzhledem k tomu, že se jedná o chlapce s diagnózou ADHD, pro něž je velmi těžké vydržet po delší dobu na jednom místě a v jedné poloze, je potřeba, aby v průběhu setkání mohli měnit polohu a v případě nutnosti se i projít – některým právě toto může usnadnit přemýšlení a soustředění, vhodné se to jeví právě ve chvíli, kdy se mají zamýšlet nad přečteným textem. Další pauza v případě potřeby by mohla následovat po otázkách k zamýšlení.

Úvod

1. Náladometr

Každé setkání má na počátku stejný rituál, a to vyjádření konkrétní nálady, tzv. náladometr. Chlapci si sednou do kruhu tak, aby na sebe všichni dobře viděli. Uprostřed kruhu je 5 kartiček se smajlíky a popisky, jimiž mají chlapci vyjádřit svou náladu – mám velmi dobrou náladu, mám dobrou náladu, mám neutrální náladu, mám špatnou náladu, mám velmi špatnou náladu. Chlapci postupně zvedají kartičku s příslušným smajlíkem, který aktuálně vyjadřuje, jak se cítí. Terapeut si hodnocení zapíše.

2. Úvodní aktivita

Úvodní aktivita slouží k nenásilnému zahřátí a má za úkol motivovat chlapce k další aktivitě. Jedná se o různé slovní hrátky, jako je slovní fotbal, skládání slov z daných písmen, rébusy apod. Tyto aktivity se při setkáních obměňují. Úvodní aktivita může trvat cca 5 minut.

Jádro

3. Čtení textu

V této části je terapeutem přečten text. Pokud chlapci knihu, z níž text pochází, neznají, a je-li to potřebné, terapeut krátce knihu představí. Po přečtení následuje několikaminutová pauza, aby měli chlapci možnost se nad textem zamyslet, co jim z něj vyplynulo. Čtení textu je základem pro všechna setkání, kromě prvního.

4. Otázky k zamyšlení

Terapeut klade chlapcům předem připravené otázky, které přímo souvisí s textem, a které mají chlapce navést na hlavní myšlenky sděleného, na jeho poselství a k reflexi. Všichni chlapci nemusí odpovídat na všechny otázky. Chlapci mají před sebou položené malé míčky, a ten, kdo chce na otázku odpovědět, vezme do ruky míček, a počká, až ho terapeut vyzve k mluvení, po dokončení odpovědi míček opět položí na zem. Pokud se některý z chlapců nezapojuje, snaží se jej terapeut k odpovědi motivovat, povzbuzováním popř. doplňujícími otázkami.

5. Aktivita

Jedná se o aktivitu vycházející se sdělení předneseného textu. Vzhledem k častým přidruženým specifickým poruchám učení k diagnóze ADHD nejsou zvolené aktivity příliš náročné na psaní. Terapeut postupně chlapce vybízí k provedení aktivity.

Závěr

6. Diskuze

Chlapci se mohou vyjádřit k průběhu celého setkání. Mohou vyjádřit své pocity, dojmy a postřehy, vše, co je napadlo během setkání, co jim přineslo a co chtějí ventilovat a řešit, i když to nemusí konkrétně souviset s textem ani tématem, kterým se v průběhu setkání zabývali. Mohou se vyjádřit i k setkáním minulým. Na konci mohou chlapci navrhnout knížku, příběhy či jen témata, kterými by se rádi v příštích setkáních zabývali, popřípadě se vyjádřit k možnosti prezentace vlastních vymyšlených příběhů, pokud by měl někdo z nich zájem. Pokud některý z chlapců chce mluvit, uchopí míček a počká, až ho terapeut vyzve.

7. Náladometr

Stejný náladometr jako v úvodu je zařazen i v závěru každého setkání, chlapci sdělí, jak se cítí po setkání a porovnají, s tím, jak se cítili před setkáním, a pokud chtějí, mohou vysvětlit skupině, proč to tak je. Proč se stalo, že se cítí lépe či hůře po setkání.

8. Závěrečné uvolnění

V závěru je zařazena krátká aktivita na odreagování. Jedná se o různé hrátky sloužící k oddechu a pobavení zúčastněných.

5.4.3 Biblioterapeutická setkání

1. setkání

Pomůcky

kartičky se smajlíky, papír, pevná podložka, psací potřeby, míčky

Cíle setkání

zlepšení schopnosti naslouchat druhým, zlepšení verbální a neverbální komunikace,

zlepšení schopnosti soustředění, rozvoj trpělivosti

1. Náladometr – viz. struktura setkání

2. Úvodní aktivita

Úvod je věnován vzájemnému poznávání chlapců. Na začátku mají chlapci namalovat na čtvrtku A4 svůj portrét (obličej) a nad něj napsat své jméno či přezdívku – tak jak si přejí oslovovat během programu. Pod portrét mají napsat to, co mají rádi, co je baví, co je zajímavá. Pak postupně chlapci své charakteristiky přečtou, diskutují o nich a hledají, co mají společného.

3. Čtení textu

Chlapci dostali instrukci, aby si na první setkání připravili krátké vyprávění o knize, která je zaujala. Krátce tedy knihu představí a popíše hrdinu, který je v knize zaujal.

4. Otázky k zamyšlení

Otázky následují vždy po přečtení textu jedním z chlapců:

- Je ti sympatický tento hrdina knihy?
- Proč je ti daný hrdina sympatický, nesympatický?

5. Aktivita

Chlapci o knihách a jejich hrdinech společně diskutují.

6. Závěrečná diskuze – viz struktura setkání

7. Náladometr – viz struktura setkání

8. Závěreční uvolnění

Chlapci malují, téma – z přinesených knih.

Reflexe a hodnocení 1. setkání

Před 1. setkáním jsem chlapcům vysvětlila, co je čeká, popsala jsem aktivity, které budeme provádět. Stanovili jsme si základní pravidla, která budeme při setkáních dodržovat. Budeme sedět na koberci v kruhu, nebudeme odcházet, svou pozornost budeme věnovat tomu, co se právě děje. V průběhu setkání budeme vstávat a odcházet z kruhu, jen v případě, pokud se domluvíme na krátké pauze. Z chlapců bude mluvit vždy jen ten, kdo je vyzván. Při odpovídání na otázky se chlapci o slovo hlásí tím, že vezmou do ruky míček. Nikoho nebudeme nutit mluvit, pokud nechce. Nikomu se nebudeme smát za jeho odpovědi, či za provádění aktivit.

Hned při 1. setkání se od počátku dodržování pravidel jevílo jako velký problém. **Úvodní aktivita** – malování portrétu a psaní zájmů ještě proběhla bez problémů. Překvapilo mě, že všichni 4 chlapci namalovali svůj portrét neúměrně malý, Tomáš a Adam namalovali obličej mračící se, Radek a Luboš obličej ve veselý. Problémy nastali, když měli chlapci o svých zájmech mluvit, tak Tomáš a Adam skákali ostatním do řeči, komentovali, to co ostatní říkali, nahlas se často i bez zjevného důvodu smáli. Občas komentoval ostatní i Radek. Chlapce jsem opakovaně upozorňovala na to, že je třeba dodržet dohodnuté pravidlo, aby mluvil jen jeden, ale opakovaně to chlapci porušovali. Jen Luboš se choval tiše a zdálo se, že naslouchá ostatním, ale někdy mu bylo třeba zopakovat otázku či opakovaně vysvětlit aktivitu. Na otázky odpovídal jen krátce.

I při představování **oblíbených knih** Tomáš s Radkem skákali do řeči ostatním, snažili se vtipkovat, Tomáš dokonce doplňoval Adamovo vyprávění, neboť jeho oblíbenou knihu znal. Adam uvedl knihu Hraničářův učeň — Rozvaliny v Gorlanu (1. díl z dvanáctidílné série), Tomáš vyprávěl o knize Sedmý smysl – Ostrov zasvěcení (1. díl z devítidílné série). Oba chlapci o svých knihách vyprávěli s velkým zaujetím a velmi ze široka, ulpívali na některých detailech příběhu. Opakovaně jsem oba žádala, aby se pokusili knihy popsat stručněji, aby dostali slovo i ostatní. Oběma chlapcům to činilo potíže, evidentně je vyprávování bavilo. Radek sdělil, že nerad čte, že nepřečetl žádnou knihu celou, mimo povinné literatury do školy, ale že se mu jedna z nich docela líbila – Babička drsňačka. Knihu popsal velmi stručně. Luboš uvedl, že čte nerad, jen povinnou literaturu do školy, a uvedl knihu Metráček, která se mu docela líbila - a kdo je hlavní hrdina, dál hovořit nechtěl, protože si děj moc nepamatoval. Při následné diskuzi o knihách

a jejich hrdinech mluvili zejména Adam a Tomáš, Radek jen občas, Luboš se nepřipojil.

I přes všechny uvedené problémy a upozorňování chlapců na dodržování pravidel, Adam prohlásil, že si myslel, že to bude horší a že to celkem šlo a vyjádřil své zlepšení z počáteční špatné nálady na náladu neutrální. Taktéž u Tomáše se zlepšila nálada ze špatné na neutrální, s tím, že ho bavilo poslouchat vyprávění ostatních chlapců. Též Luboš vyjádřil zlepšení nálady ze špatné na dobrou. Jen Radek prohlásil, že se mu nálada zhoršila z dobré na špatnou. Jako důvod uvedl to, že ač se chvílemi bavil vtípký Adama a Tomáše, tak ho jejich chování rušilo a nelíbilo se mu. Požádala jsem Tomáše, aby to řekl přímo chlapcům, aby si uvědomili své nevhodné chování.

Závěrečné uvolnění – malování na téma oblíbené knihy chlapce příliš neoslovilo, obrázky odbili či nedokončili.

Problémem při setkání také bylo sezení chlapců v kruhu. Adam, Radek i Tomáš nevydrželi delší dobu v klidu, neustále se pohybovali a měnili polohy. Pokud při tom sledovali průběh setkání, nekomentovala jsem to. Adam a Tomáš však v průběhu setkání dokonce z kruhu odešli do jiné místnosti, aniž by cokoli ostatním sdělil. Požádala jsem je o dodržování pravidla, aby z kruhu neodcházeli.

1. setkání	Tomáš	Adam	Radek	Luboš
Odpovídání na otázky	často sám	často sám	často sám	po pobídnutí
Zapojení do aktivit	zřídka ne	zřídka ne	zřídka ne	zřídka ne
Mluvení bez vyzvání	velmi často	velmi často	občas	ne
Odbíhání od tématu	často	často	občas	ne
Ztráta pozornosti	ne	ne	občas	často
Projevy neklidu	velmi časté	velmi časté	časté	nepatrné

2. setkání

Pomůcky

kartičky se smajlíky, papír, pevná podložka, psací potřeby, míčky

Cíle setkání

rozvoj trpělivosti, posílení schopnosti soustředění, posílení sebedůvěry, rozvoj sebeovládání,

1. Náladometr – viz struktura setkání

2. Úvodní aktivita

Chlapci si napíší na papír slova v tomto pořadí: jídlo, barvu, zvíře. Pak postupně čtou své odpovědi pozpátku, a ostatní chlapci se snaží slovo „rozluštit“.

3. Čtení textu

Terapeut přečte část 8. kapitoly Doba učení a zmoudření (Defoe, 2005, s. 79 – 81)

Anotace textu:

Robinson vypráví o tom, jak se zabydloval na ostrově. Musel překonávat překážky a trpělivě znovu a znovu zkoušet a zdokonalovat svoje činnosti a předměty, tak aby měl dostatek jídla, a měl ho možnost dobře skladovat, neboť zásoby, které zachránil z lodi, mu ubývaly. Dlouho mu trvalo, než mohl sklidit dostatek obilí, než se naučil ho zpracovat tak, aby si z něj upekl chléb. Postupně se učil, jaký materiál je nejvhodnější na pletení košíků a jak je plést, jakou hlinu použít na výrobu hliněných nádob a jak namíchat dobře hmotu na ně a jak je usušit a dobře vypálit. Při tom všem zažil mnoho neúspěchů, ale nenechal se odradit, zkoušel vyrábět dál a dál, dokud mu jeho výtvar nebyl k užítku.

4. Otázky k zamyšlení:

- V jaké situaci se ocitl Robinson po ztroskotání lodi?
- Jaký problém musel Robinson řešit?
- Jaké mohl mít Robinson pocity, když se ocitl sám na ostrově?
- Jak se Robinson choval, když se mu nedařilo, když dělal chyby?
- Jaké vlastnosti a dovednosti se u Robinsona na ostrově projevíly? Proč?
- Mohl Robinson udělat něco jinak?
- Myslíš, že máš také některé vlastnosti jako Robinson?
- Co děláš, když se ti nepodaří úkol napoprvé splnit? Pokoušíš se o splnění znovu?
- Když se ti něco nedaří opakovaně splnit, jak se cítíš?

5. Aktivita

Každý z chlapců si na papír namaluje jednoduchý obrázek ostrova – a na něj pak napíše tři

věci, které by mu na ostrově, pokud by se ocitl v situaci jako Robinson, nejvíce chyběly. Pak si chlapci své odpovědi přečtou, vysvětlují je a diskutují o nich.

6. Závěrečná diskuze – viz struktura setkání

7. Náladometr – viz struktura setkání

8. Závěrečné uvolnění

Chlapci postupně pantomimicky předvádějí určité činnosti, které by mohli vykonávat, kdyby se ocitli na pustém ostrově, ostatní se snaží uhodnout, o jakou činnost jde.

Reflexe a hodnocení 2. setkání

Úvodní aktivita se chlapcům líbila, bavila je a vydrželi při ní v klidu. Jen Radek měl obtíže s napsáním slov, potřeboval malou pomoc.

Problém nastal při odpovídání na **otázky**. Adam a Tomáš a občas i Radek opět skákali do řeči ostatním. Tomáš s Radkem se dali spolu do diskuze o tom, co je to mušelín, když měl slovo Luboš. Chlapce jsem upozornila na to, že je třeba vždy vše řešit v kruhu, že není problém se zeptat na něco, čemu nerozumí. Luboš chlapcům sdělil, že mu jejich vyrušování vadí. Zajímavé byly odpovědi na otázku: „Myslíš, že máš také některé vlastnosti jako Robinson?“ Předtím se chlapci shodli, že z textu vplynuly tyto Robinsonovy vlastnosti: zručnost, vynalézavost, trpělivost, vytrvalost. Tomáš odpověděl, že si myslí, že dokáže být docela trpělivý a vytrvalý, protože u nějaké činnosti vydrží a dokončí ji a že je celkem zručný. Radek o sobě řekl, že ví, že není vytrvalý ani trpělivý, ale že je celkem zručný. Luboš odpověděl, že není ani vytrvalý ani trpělivý, ale že je vynalézavý. Adam uvedl, že je vynalézavý a že umí být trpělivý, ale někdy se mu nechce na něco čekat. Poté chlapci uváděli příklady, jak se chová trpělivý člověk, jaký je vytrvalý, zručný či vynalézavý člověk. Potom jsem vyzvala chlapce, aby se znovu zamysleli nad tím, zda tyto vlastnosti mají či ne. Na otázky, co dělají, když se jim nepodaří úkol napoprvé splnit, zda se pokouší o to znovu a jak se cítí, když se jim něco nedaří splnit, Radek a Luboš odpověděli, že dost často úkol vzdávají, když se jim ho hned napoprvé nedaří splnit a že mají vztek, když se jim nedaří a úkol odloží, i když si uvědomují, že

odložení úkolu se nic nevyřeší. Tomáš a Adam sdělili, že když jim přijde důležité úkol splnit, tak se o to pokouší znovu a znovu, ale opakovaný neúspěch je často odradí a mrzí.

Při **aktivitě** podle očekávání chlapci, kromě Luboše, jako první věc, která by jim chyběla na ostrově, uvedli mobilní telefon. Na dotaz proč, však odpověděli, že ke hraní her, ne ke komunikaci s přáteli. Luboš uvedl, že by mu nejvíce chyběly psací potřeby a papír, protože si rád a často maluje. Adam na druhém místě uvedl, že by mu chyběly knihy, protože se bez četby neobejde.

V **závěrečné diskuzi** jsme se s chlapci domluvili, že se pokusí, při plnění nějakého úkolu vzpomenout na to, co jsme si při setkání říkali o trpělivosti a vytrvalosti.

Na konci setkání uvedl v **náladometru** zlepšení nálady Tomáš z neutrální na dobrou, Adam měl náladu stále neutrální, Radek stále velmi dobrou, Luboš stále dobrou, i když se vyjádřil, že se mu nelíbí, jak ho chlapci přerušují, když mluví.

Měla jsem obavy, že chlapci nebudou v **závěrečném uvolnění** chtít činnosti předvádět, ale neměli s tím problém, naopak je to velmi bavilo.

Chlapci, kromě Luboše, při setkání měnili často polohy a často přerušovali hovor ostatních, tentokrát i Radek ve větší míře. Musela jsem neustále upozorňovat na pravidlo, že mluví jen jeden z nás. Kruh nikdo tentokrát neopustil mimo stanovenou pauzu. Luboš odpovídal jen po pobídnutí a bylo mu třeba otázky opakovat, zrovna tak občas i Radkovi.

2. setkání	Tomáš	Adam	Radek	Luboš
Odpovídání na otázky	často sám	často sám	často sám	po pobídnutí
Zapojení do aktivit	ano vždy	ano vždy	ano vždy	ano vždy
Mluvení bez vyzvání	velmi často	velmi často	často	zřídka
Odbíhání od tématu	často	často	občas	ne
Ztráta pozornosti	ne	zřídka	občas	občas
Projevy neklidu	velmi časté	velmi časté	velmi časté	nepatrné

3. setkání

Pomůcky

kartičky se smajlíky, psací potřeby, papír, pevná podložka, míčky, provázek

Cíle setkání

rozvoj sebedůvěry, rozvoj sebehodnocení, rozvoj trpělivosti

1. Náladometr – viz struktura setkání

2. Úvodní aktivita

Chlapci hrají slovní fotbal, vymýšlí slovo – podstatné jméno začínající na poslední písmeno slova předešlého. Terapeut řekne první podstatné jméno a hodí míček některému z chlapců, ten řekne slovo a hodí míček dalšímu chlapci a takto se pokračuje.

3. Čtení textu

Terapeut přečte příběh O odvaze riskovat zkoušku (Peseschkian, 1996, s. 11). Před čtením textu je na zem před chlapce položen provázek, na němž je složitě vypadající uzel (ten však lze rozvázat zatažením za konce), chlapci mají za úkol si uzel prohlédnout a říct, zda je možné ho do 3 sekund rozvázat.

Anotace textu:

Jeden král potřeboval obsadit důležité místo, a tak podrobil své dvořany zkoušce. Král jim sdělil, že potřebuje pomoci vyřešit problém. Zavedl muže ke dveřím s obrovským zámkem, a vysvětlil jim, že to jsou největší a nejtěžší dveře království. Zeptal se, kdo je dokáže otevřít. Všichni dvořané postupně odpověděli, že to nesvedou. Pouze jediný vezír přistoupil až ke dveřím, prohlédl si je, prohmatal, zkusil s nimi pohnout a nakonec se do nich opřel vší silou. Dveře se otevřely. Nebyly zamknuté, ale jenom zavřené. Král odměnil vezíra místem u dvora, za to, že se nespolehá jen na mínění ostatních, ale je ochoten nasadit vlastní síly a má odvahu riskovat zkoušku.

4. Otázky k zamyšlení

- Proč král svolal dvořany?
- Jaké vlastnosti měl vezír oproti ostatním mužům?
- Co vezíra vedlo k tomu, aby dveře zkusil otevřít?
- Jaké pocity asi zažíval vezír, po té, co úkol splnil?
- Co by se stalo, kdyby vezír dveře neotevřel?

- Je vždy dobré se řídit názory ostatních?
- Stojí vždy za to zkoušet, zda úkol zvládneš?
- Měl jsi někdy nějaký úkol, u kterého ses ani nepokusil ho splnit? Proč?
- Stalo se ti někdy, že někdo nevěřil, že zvládneš nějaký úkol a ty jsi ho zvládl? Jak ses potom cítil?

5. Aktivita

Chlapci mají za úkol na papír napsat svými slovy, co je sebedůvěra. Poté si své odpovědi přečtou a diskutují o nich. Potom mají rozvázat uzel na provázku. Terapeut je může navádět na správný postup. Chlapci uvidí, že i někdy zdánlivě složitý úkol, mohou vyřešit, pokud se o to pokusí a přijdou na to, jak ho řešit.

6. Závěrečná diskuze – viz struktura setkání

7. Náladometr – viz struktura setkání

8. Závěrečné uvolnění

Každý z chlapců dostane pruh papíru, na který má každý napsat libovolné přídavné jméno (jaký, -á, -é), pak papírek přehnout tak, aby slovo nebylo vidět a předat ho sousedovi, který má napsat podstatné jméno (kdo) a opět ho přehnout a předat, takto chlapci postupně napíší ještě sloveso v minulém čase (co dělal), příslovce času (kdy), podstatné jméno v 7. pádu (s kým) a příslovce místa (kde). Pak společně lístečky rozbalí a přečtou si výsledné věty (upraví se do jednoho rodu).

Reflexe a hodnocení 3. setkání

Úvodní aktivita chlapce bavila, všichni ji znali, postupně vymýšleli slova a vydrželi si neskákat do řeči.

Před čtením textu a **otázkami** k zamyšlení jsem na zem položila provázek s uzlem, Adam myslel, že uzel lze do 3 vteřin rozvázat, Tomáš odpověděl, že to asi půjde, že v tom bude léčka. Luboš a Radek si mysleli, že to nepůjde. Po přečtení příběhu však všichni

chlapci vykřikovali, že provaz půjde rozvázat do 3 vteřin, a že to ihned vyzkouší. Řekla jsem jim, že uzel budou rozvazovat po otázkách. Adam se přesto poté ještě 2 krát zeptal, zda už může uzel zkusit rozvázat. Při odpovídání na otázky chlapci došli k tomu, že je dobré vyslechnout si názory ostatních, ale je nutné se pak nad nimi zamyslet a utvořit si k věci názor vlastní. Riskovat zkoušku je dobré, když riziko není příliš vysoké a to si musí každý zhodnotit sám. Všichni chlapci uvedli, že se jim někdy stává, že si nevěří, že úkol splní. Radek a Luboš uvedli, že zejména ve škole je někdy na první pohled složitá úloha odradí od toho, aby ji zkusili sami vyřešit, a čekají, až jim pomůže paní učitelka či paní asistentka. Radek také uvedl úkol s provazem, že by ho před čtením textu nenapadlo ho zkoušet rozvázat, protože se mu zdál složitý. Mimo Tomáše si žádný z chlapců momentálně nemohl vzpomenout na situaci, kdy jim někdo nevěřil, že úkol splní, ale všichni se shodli na tom, že by byli na sebe hrdí, pokud by se jim splnění takového úkolu podařilo. Poté si Tomáš si vzpomněl na to, jak mu matka nevěřila, že sám zvládne upéct dort a chtěla mu radit a pomáhat, tak ji Tomáš jednoho dne překvapil tím, že sám zvládl dort upéct, než přišla z práce. Pak byl velmi hrdý na to, že to dokázal a na to, že matka se fotkou jeho dortu chlubila svým přátelům.

V následné **aktivitě** všichni chlapci poté dobře popsali, co znamená sebedůvěra. Při rozvazování uzlu chvíli chlapci váhali, napověděla jsem jim, aby to zkusili ve dvou, což chlapci pochopili a zatáhli za provázek a uzel se rozvázal.

V **závěrečné diskuzi** jsme shrnuli, co vyplynulo ze setkání – chlapci by si mohli více věřit a nevzdávat úkol, aniž by ho zkusili splnit, ale je třeba zvážit, o jaký úkol jde, zda za to stojí úkol plnit. Luboš se vyjádřil, že mu vadí opakované skákání do řeči, že by bylo dobré, kdyby chlapci více naslouchali.

Závěrečná aktivita chlapce velmi bavila. Radek sdělil, že tuto hru hrál se spolužáky ve škole. Chlapci si vyžádali její zopakování.

V **náladometru** Luboš uvedl zlepšení nálady z neutrální na velmi dobrou, z dobré na velmi dobrou Radek, neutrální nálada zůstala Adamovi, dobrá nálada zůstala Tomášovi.

Při setkání opět docházelo k přerušování řeči ostatních zejména Adamem a Tomášem. Tomáš opustil jednu kruh. Musela jsem opakovaně upozorňovat na dodržování pravidel. Luboš se opět zapojoval většinou po pobídnutí, ale nebylo zapotřebí mu otázky opakovat.

3. setkání	Tomáš	Adam	Radek	Luboš
Odpovídání na otázky	často sám	často sám	občas sám	zřídka sám
Zapojení do aktivit	ano vždy	ano vždy	ano vždy	ano vždy
Mluvení bez vyzvání	často	občas	občas	ne
Odbíhání od tématu	často	často	často	ne
Ztráta pozornosti	ne	občas	občas	zřídka
Projevy neklidu	velmi časté	časté	časté	nepatrné

4. setkání

Pomůcky

kartičky se smajlíky, papír, pevná podložka, psací potřeby, míčky

Cíle setkání

zlepšení schopnosti naslouchat druhým, zlepšení verbální a neverbální komunikace, rozvoj empatie

1. Náladometr – viz struktura setkání

2. Úvodní aktivita

Chlapci mají za úkol napsat si do sloupce slovo ZDVOŘILOST a ke každému písmenu napsat předmět, který na dané slovo začíná.

3. Čtení textu

Terapeut přečte příběh Zdvorilost (autorský příběh).

Text:

Mírek a Vašek spolu chodí do 8. třídy. Od školky jsou kamarádi. Mírek dostal k loňským 13. narozeninám nový počítač. Od té doby každé sobotní odpoledne chodí chlapci hrát k Mirkovi domů počítačové hry. Mírek se už hraní her nabažil a tolik ho to už nebaví. Venku je navíc pěkné počasí, tak by raději šel hrát s dalšími chlapci fotbal na hřiště za městem. Ale protože ví, že Vašek nemá tak dobrý počítač, na kterém by šly hrát nejnovější hry, tak ho nechce zklamat. Jednoho dne však nejde proud. Mírek si myslí, že Vašek bude zklamaný. Vašek ale řekne: „To nevádí, alespoň si můžeme jít s klukama hrát

fotbal.“ Mírek se podiví: „Tobě to nevadí, já myslel, že se vždycky na to těšíš!“ „No, víš, Mirku, v poslední době, mě to už trochu omrzelo. Je hezky a raději bych byl venku s ostatními chlapci, hry jsem chodil s tebou hrát, protože tě to baví“, odpověděl Vašek. Mírek se pousmál: „No, a já si zase myslel, že to baví tebe, a nechtěl jsem, abys byl zklamaný ty, kdybych ti řekl, že bych šel raději ven.“

4. Otázky k zamyšlení

- O co šlo v příběhu?
- Co vedlo Mirka k jeho jednání?
- Proč Vašek neřekl Mirkovi, že ho hraní her už nebaví?
- Co vyplývá z příběhu?
- Jak si mohli chlapci dát najevo, že chtějí něco jiného?
- Jak se dohodneš s kamarádem, že chceš hrát tenis?
- Je správné říct, když ti něco vadí? Nebo je lepší si to jen myslet a neříkat to ostatním, aby je to nemrzelo nebo aby se na tebe nezlobili?

5. Aktivita

Chlapci mají na lístečkách napsané 2 situace. Mají se nad nimi zamyslet a napsat odpovědi na otázky, jak by situace řešili. Poté si odpovědi čtou a diskutují o nejvhodnějších řešeních situací.

1. Máma má oblíbenou zelenou barvu, a tak ti kupuje často zelené oblečení. Ty ho nosíš jen kvůli mamince, ale sám zelenou barvu nemáš rád. Jak mamince povíš, že bys raději nosil oblečení jiné barvy?

2. Táta rád chodí na ryby, a tak každé letní sobotní odpoledne trávíte chytáním ryb. Tebe ale už tato činnost nebaví. Jak tátovi sdělíš, že bys raději odpoledne trávil jiným způsobem?

6. Závěrečná diskuze - viz struktura setkání

7. Náladometr – viz struktura setkání

8. Závěrečné uvolnění

Chlapci odpovídají postupně na otázku, co bys dělal, kdybys byl? (nějakým zvířetem, pohádkovou postavou, povoláním...). Otázku pokládají sami chlapci. Odpovídající má za úkol spontánně odpovědět, to co jej v tu chvíli napadne. Kolo končí tím, že poslední odpovídající chlapec položí otázku prvnímu. Každý z chlapců si zapamatuje svou otázku i odpověď. V dalším kole si chlapci pořadí obrátí, kdo skončil, začíná první a pokládá svou předešlou otázku předposlednímu chlapci, ten odpoví, to samé, co odpověděl předtím.

Reflexe a hodnocení 4. setkání

V **úvodní aktivitě** bylo potřeba Radkovi dopomoci se psaním slova zdvořilost, jinak se ale chlapci do aktivity zapojili bez problémů, jen Tomáše jsem musela upozorňovat, aby si slova nepředříkával nahlas.

Při odpovídání na **otázky** opět chlapci, kromě Luboše, nevydrželi neskákat ostatním do řeči, příběh je zaujal, a tak chtěli všichni tři hned odpovídat na otázky. Na odpovědi na otázku, jak by se dohodli s kamarádem, že chtějí hrát stolní tenis, se chlapci shodli, že je nejlepší kamarádovi narovinu říct, že jdou hrát stolní tenis. Chlapcům jsem řekla, aby se zamysleli nad tím, zda by bylo lepší nejprve se kamaráda zeptat, zda ho stolní tenis baví a zda ho chce hrát. Na to reagoval Tomáš tím, že by to vyplynulo ze situace, když by to kamarád neodmítl. Já jsem mu odpověděla, že by to pak ale mohlo dopadnout jako v příběhu, že by s ním kamarád šel jen kvůli tomu, aby ho nezklamal a přitom by ho to třeba vůbec nebavilo. Při rozhodování, zda by chlapci řekli ostatním, zda jim něco vadí, odpověděl Adam, že by to zkusil nějak naznačit. Luboš by to dotyčné osobě sdělil SMS zprávou, nebo e-mailem, aby neviděl, když bude zklamaná.

Při **aktivitě**, kdy měli chlapci napsat řešení situace, Radek sdělil, že by mu to dlouho trvalo, ostatní chlapci se přidali, tak jsme se dohodli, že si jen řešení připraví. Při hledání vhodných odpovědí na uvedené příklady Adam uváděl, že by mamince řekl oklikou, že se mu děti za to, že nosí zelenou barvu, smějí. Tomáš by prohlásil, že má raději jinou barvu, že ta je stylovější. Radek by raději nosil dál zelené oblečení, aby to maminku nemrzelo. Na druhou situaci byly reakce obdobné, jen Luboš odpověděl, že by tatínkovi sdělil, že by si raději zahrál fotbal s kamarády a pozval by ho, ať se přijde na něj podívat a že na ryby půjdou příště. Chlapci se nakonec shodli, že tato odpověď je nejlepší, protože nabízí

kompromis, jsou brány ohledy na druhého, ale přitom obě strany znají přání toho druhého.

V závěrečné diskuzi se chlapci již vyjadřovat nechtěli, jen si přáli zahrát si nakonec závěrečnou hru s překládáním papírku z minulého setkání. Sdělila jsem, že mám připravenou jinou hru a že ji vyzkoušíme.

V náladometru uvedl Tomáš zhoršení nálady z neutrální na špatnou, Radek zlepšení z dobré na velmi dobrou, Luboš měl náladu stále neutrální, Adam stále špatnou.

Závěrečné uvolnění nevyšlo, neboť chlapci měli problém pochopit zadání hry a nepamatovali si své otázky a odpovědi, takže nedošlo k očekávanému efektu. Chlapci si pak raději zahráli hru z minulého setkání.

Při setkání opět docházelo k narušování hovoru ostatních Adamem, Radkem a Tomášem, i když v menší míře než na prvním setkání. Chlapci se alespoň snažili po upozornění nechat toho, kdo mluvil dokončit. Luboš se zapojoval do odpovídání i sám, jeho odpovědi byly stále stručné.

4. setkání	Tomáš	Adam	Radek	Luboš
Odpovídání na otázky	často sám	často sám	často sám	občas sám
Zapojení do aktivit	ano vždy	ano vždy	ano vždy	ano vždy
Mluvení bez vyzvání	často	občas	občas	ne
Odbíhání od tématu	často	občas	občas	ne
Ztráta pozornosti	zřídka	ne	zřídka	občas
Projevy neklidu	časté	velmi časté	časté	nepatrné

5. setkání

Pomůcky

kartičky se smajlíky, papír, pevná podložka, psací potřeby, míčky

Cíle setkání

rozvoj sebehodnocení, zlepšení sebeovládání, rozvoj schopnosti přijmout svou odlišnost, rozvoj tolerance odlišnosti druhých



1. Náladometr – viz struktura setkání

2. Úvodní aktivita

Chlapci luští slovní rébusy, které mají napsané na lístečkách, na lístečky píší řešení, pak je přečtou.

PO + 100, 100 + VA

D + 2 + HA

 +  (-1)

0 

Řešení: postava, odvaha, radost, sobota

3. Čtení textu

Terapeut přečte část kapitoly Kalamita z knihy Cvoci (Zapletal, 2008, s. 11 – 15)

Anotace textu:

Je sobotní odpoledne a Jirka se ve sněhové kalamitě chystá na běžkách do klubovny starších vodních skautů, k nimž patří. Do klubovny se těší, cítí se tam dobře, neboť ho tam nikdo nenapomíná, neúkoluje a na nic se ho nevyptává, tak jako jeho rodiče. Těší ho, že jako kormidelník oddílu má od klubovny svůj klíč, a tak tam může jet kdykoliv. Na lyžích jezdí velice rád, protože ho to baví a navíc není vidět, že kulhá kvůli špatně srostlé zlomenině. Jirka se necítí dobře, když si ho, kvůli jeho kulhání, lidé prohlížejí. Po cestě se řídí pravidlem, že skaut má každý den vykonat dobrý skutek. Tak se snaží pomáhat řidičům, kterým zapadlo auto do sněhu ho vytlačit a k tomu jim přidává své „dobré rady“: aby vyměnili škodovku za sánky nebo aby zůstali do jara doma. Jirka se diví, proč jsou řidiči naštvaní, když jim pomohl auto vytlačit a ještě jim poradil.

4. Otázky k zamyšlení

- Jaký měl den Jirka v příběhu?
- Proč se cítil Jirka tak dobře při lyžování?
- Jaké Jirka zažíval pocity mezi lidmi, kteří ho neznali, když chodil po městě?
- Myslíš, že se měl Jirka za své kulhání stydět?
- Proč se na Jirku lidé dívali, proč si všímali jeho kulhání?
- Myslíš si, že se mu někteří lidé mohli kvůli jeho problému smát?
- Co mohl Jirka udělat, aby mu pohledy lidí nevadily?
- Máš někdy pocit, že se na tebe někdo upřeně dívá? A proč si myslíš, že se dívá?

- Jak reaguješ na to, když tě někdo upřeně sleduje? Myslíš, že bys mohl reagovat i jinak?

5. Aktivita

Po zodpovězení otázek sehrávají chlapci krátké scénky (délku řídí terapeut, pro jednu scénku stačí asi půl minuty), v nichž předvádějí, jaké pocity asi zažívá Jirka, když na něj lidé koukají, protože kulhá – chlapec v roli Jirky se projde po místnosti a předvádí, že kulhá. V roli Jirky se chlapci postupně střídají a ostatní předvádějí okolojdoucí, kteří okukují Jirku, jak kulhá. Při této činnosti jde o nonverbální vyjádření, nikdo nemluví. Po sehrání scének mají chlapci za úkol sepsat na papír, jaké pocity měli, když hráli roli Jirky a též pocity, když hráli roli kolemjdoucích lidí. Poté diskutují o tom, zda jejich pocity byly stejné, podobné.

6. Závěrečná diskuze – viz struktura setkání

7. Náladometr – viz struktura setkání

8. Závěrečné uvolnění

Každý z chlapců si na papír napíše jeden předmět. Pak chlapci postupně popisují daný předmět, aniž by použili slova se stejným kořenem a ostatní mají za úkol do 60 sekund uhodnout, o jaký předmět se jedná.

Reflexe a hodnocení 5. setkání

Úvodní aktivita – luštění rébusů chlapce celkem bavila. Pro Radka a Luboše to bylo náročnější na pochopení, neboť nikdy rébusy neluštili, ale po vysvětlení se jim podařilo každému alespoň dva vyluštit. Adam a Tomáš byli v rébusech úspěšnější.

Odpovídání na **otázky** bylo provázáno netrpělivostí Tomáše a Radka, kdy chtěli ihned odpovídat na většinu otázek. Adam tentokrát zasahoval do hovoru ostatních minimálně. Luboš se moc do odpovídání zapojovat nechtěl. Chlapci dobře reagovali na otázky z příběhu, ale na otázky směřované na ně přímo tentokrát odpovídat moc nechtěli. Na otázku, zda mají chlapci pocit, že se na ně někdo upřeně dívá, odpověděl pouze Radek – že se na něj lidé dívají asi proto, že se chová divně. Dál to nechtěl rozebírat.

Do **následné aktivity** se chlapci zapojili, ale při scénkách měli tendence se předvádět a situaci zlehčovat. Proto jsem úkol po aktivitě trochu pozměnila, chtěla jsem, aby chlapci napsali, jaké pocity může zažívat člověk s viditelným postižením, když se na něj lidé kvůli tomu dívají a jaké pocity mohou zažívat lidé, kteří vidí člověka s postižením. Chlapci uváděli, že člověk s postižením může zažívat pocity smutku, vzteku, cítit se být nechtěným středem pozornosti. Ostatní lidé by mohli mít pocit lítosti, smutku, strachu, Radek uvedl, že mohli mít i pocit, že musejí člověku s postižením v něčem pomoci.

V **závěrečné diskusi** jsme shrnuli, že je třeba akceptovat, pokud je někdo jiný. Tomáš uvedl příklad žáka ze školy, který má značné problémy s chováním, ale že jim paní učitelka vysvětlila, že má zdravotní problémy, že je autista. Poté jsme si vysvětlili, jak se chová člověk s poruchou autistického spektra a jak bychom se měli chovat, pokud bychom se s takovým člověkem setkali. Toto téma chlapce velmi zaujalo, dlouho jsme živě na toto téma diskutovali.

V **náladometru** uvedl Tomáš zlepšení z neutrální nálady na velmi dobrou, Radek zhoršení z velmi dobré na neutrální, Luboš zlepšení z neutrální na dobrou, Adam stále velmi dobrou.

Závěrečné uvolnění – hádání předmětů chlapce bavilo, všichni se zapojili, neodpustili si vtipné komentáře.

Téma odlišnosti bylo pro chlapce, jak vyplynulo, velmi zajímavé, chtěli o něm diskutovat, pokud se však netýkalo jejich vlastní odlišnosti. To již pro ně bylo zřejmě velmi citlivé, i když si jistě svou odlišnost uvědomují.

5. setkání	Tomáš	Adam	Radek	Luboš
Odpovídání na otázky	často sám	často sám	často sám	zřídka sám
Zapojení do aktivit	ano vždy	ano vždy	ano vždy	ano vždy
Mluvení bez vyzvání	často	občas	často	občas
Odbíhání od tématu	občas	ne	často	ne
Ztráta pozornosti	občas	zřídka	občas	zřídka
Projevy neklidu	velmi časté	časté	časté	občasné

6. setkání

Pomůcky

kartičky se smajlíky, míčky, papír, pevná podložka, psací potřeby

Cíle setkání

zlepšení verbální a neverbální komunikace, rozvoj empatie, rozvoj spolupráce

1. Náladometr – viz struktura setkání

2. Úvodní aktivita

Chlapci skládají společně větu. Jeden z chlapců řekne slovo a hodí míček dalšímu chlapci, ten zopakuje slovo a přidá další slovo a takto se pokračuje tak, aby byla vytvořena věta.

3. Čtení textu

Terapeut přečte stejný text, jako četl na předešlém setkání – část kapitoly Kalamita z knihy Cvoci (Zapletal, 2008, s. 11 – 15), anotace textu: viz 5. setkání

4. Otázky k zamyšlení

- Proč pomáhal Jirka řidičům? A jak jim pomáhal?
- Proč nebyla jeho pomoc řidiči náležitě oceněna?
- Jaký způsob pomoci by řidiči od Jirky ocenili?
- Proč se Jirka cítil lépe v klubovně než doma u rodičů? Jaké v klubovně zažíval pocity?
- Myslíš si, že Jirkovi rodiče mu chtěli svým napomínáním a hlídáním ztrpčovat život?
- Co mohl Jirka udělat proto, aby se doma cítil lépe?
- Co je podle tebe dobrý skutek?
- Myslíš, že je dobré udělat každý den dobrý skutek? A proč?
- Když někomu pomůžeš, je to pak oceněno? A když to nikdo neocení, zamyslíš se nad tím, zda jsi svým skutkem opravdu pomohl?

5. Aktivita

Chlapci mají za úkol si promyslet a napsat na papír 1 nápad, s čím by mohli pomoci svým spolužákům ve třídě. Poté společně diskutují o tom, zda by takováto pomoc byla

pro ostatní opravdu prospěšná, a zda oni sami by ji přijali.

6. Závěrečná diskuze – viz. struktura setkání

7. Náladometr – viz struktura setkání

8. Závěrečné uvolnění

Každý z chlapců si vymyslí jednu činnost (sport) napíše ji na papír. Pak chlapci postupně pantomimicky činnost předvádějí a ostatní mají za úkol uhodnout, o jakou činnost se jedná.

Reflexe a hodnocení 6. setkání

Úvodní aktivita – společné skládání věty se chlapcům líbilo, snažili se společně vytvořit vtipnou větu.

Při **odpovídání na otázky** dobře spolupracoval Adam, tentokrát méně vyrušoval, hlásil se o slovo, Tomáš opět vyrušoval, skákal do řeči ostatním a vydával zvuky nelibosti. Radek měl neustále tendence komentovat, co se děje a zesměšňovat to. Luboš se účastnil odpovídání na otázky málo, často až po pobídnutí. Dobrý skutek dobře popsal Adam. Chlapci se shodli na tom, že dobré skutky je dobře konat, protože někomu pomohou a mají z toho dobrý pocit. Radek uvedl, že ne vždy rodiče ocení, když jim dobrovolně pomůže. Zeptala jsem se ho, zda pomáhá nezištně – Radek nevěděl, co to znamená, Adam mu to vysvětlil. Radek odpověděl, že za to čekal nějaké výhody, na to reagoval Tomáš, že to pak není dobrý skutek, když za splnění očekává nějakou výhodu. Radek se domníval, že si myslí, že i tak je to dobrý skutek. Ostatní s ním nesouhlasili a pustili se do diskuze.

V následné **aktivitě** Tomáš odmítl spolupracovat, Radek odmítl psát a vymýšlel hlouposti. Luboš navrhl, že by spolužákovi, který má službu, pomáhal mazat tabuli, Adam by půjčoval spolužákům pomůcky, když by je zapomněli.

V **závěrečné diskuzi** Adam shrnul, že je fajn dělat dobré skutky pro svůj dobrý pocit a pro dobrý pocit ostatních. A že díky tomu se ilepší mínění druhých lidí o nás. Luboš s Adamem sdělili Tomášovi, že jim velmi vadilo jeho vyrušování.

V **náladometru** Luboš uvedl, že se mu zlepšila nálada ze špatné na neutrální, Tomášovi zůstala velmi špatná nálada – zřejmě kvůli zpětné vazbě Adama a Luboše,

Radkovi se zlepšila z velmi špatné na dobrou, Adamovi zůstala nálada neutrální.

Závěrečné uvolnění – pantomima opět chlapce bavila, účastníci se jí bez problémů i Tomáš, který předtím odmítal spolupracovat.

Toto setkání bylo velmi náročné vzhledem k častému vyrušování Tomáše a vtipkování Radka, i když se téma zdálo být pro chlapce zajímavé a nakonec se shodli i na tom, co je dobrý skutek a proč je mají konat.

6. setkání	Tomáš	Adam	Radek	Luboš
Odpovídání na otázky	občas sám	často sám	často sám	zřídka sám
Zapojení do aktivit	zřídka ne	ano vždy	zřídka ne	ano vždy
Mluvení bez vyzvání	velmi často	občas	velmi často	ne
Odbíhání od tématu	často	ne	často	ne
Ztráta pozornosti	občas	ne	zřídka	zřídka
Projevy neklidu	časté	občasné	časté	nepatrné

7. setkání

Pomůcky

kartičky se smajlíky, míčky, papír, pevná podložka, psací potřeby, barevné fixy

Cíle setkání

zlepšení verbální a neverbální komunikace, rozvoj empatie, rozvoj tolerance odlišnosti druhých, rozvoj schopnosti přijmout svou odlišnost

1. Náladometr – viz. struktura setkání

2. Úvodní aktivita

Každý z chlapců řekne jedno písmeno, všichni si písmena napíšou na papír pod sebe. Poté mají za úkol napsat ke každému písmenu zvířata na něj začínající.

3. Čtení textu

Terapeut přečte bajku O lišce a čápu (Žáček, 2015, s. 24)

Anotace textu:

Liška chtěla přechytračit čápa, a tak ho pozvala na oběd a předložila mu řídkou kaši na mělkém talíři, ze kterého se čápovi nedařilo zobákem kaši nabrat a liška se tím bavila. Čáp odešel od lišky hladový. Došlo mu, že si z něj udělala dobrý den, tak ji to chtěl oplatit. Pozval ji na oběd další den. Liška pozvání přijala a myslela si o čápovi, že je hloupý, že mu nedošlo, že si z něj vystřelila. A těšila se, že si z něj opět vystřelí. Čáp lišce předložil jáhlovou kaši ve džbánu s úzkým hrdlem. Čáp dlouhým zobákem snadno kaši vyjedl. Zato liška se vůbec nenajedla, a tak odešla domů hladová zase ona.

4. Otázky k zamyšlení:

- Jak se zachovala liška vůči čápovi?
- Proč to asi liška udělala?
- Jak na to čáp reagoval?
- Bylo dobře, že čáp oplatil lišce její pohostinnost obdobným způsobem?
- Jak mohl čáp reagovat jinak, než se lišce pomstít?
- Jak by mohla vypadat další návštěva čápa u lišky?
- Také si někdy někdo podobným způsobem z tebe udělal legraci? Jak ses potom cítil?
- Jak jsi reagoval v situaci, kdy se ti někdo vysmíval? Mohl jsi na to zareagovat jinak?

5. Aktivita

Nejprve mají chlapci za úkol vymyslet nějaké přísloví, které by mohlo vystihnout příběh. Prísloví si pak si vysvětlí. Dále mají za úkol napsat, jak by pozvali svého kamaráda na návštěvu. Pak napíší, čím by kamaráda pohostili a jakou by mu nabídli zábavu. Poté diskutují o odpovědích a sdělují, jaké konkrétní pozvání by je nejvíce zaujalo, jaké pohoštění by je potěšilo a která zábava by je oslovila.

6. Závěrečná diskuze – viz. struktura setkání

7. Náladometr – viz struktura setkání

8. Závěrečné uvonění

Chlapci mají společně poslepu namalovat čápa dle předlohy na čtvrtce formátu A3. Jeden

z chlapců má zavázané oči a ostatní ho navigují při malování části čápa, postupně se chlapci vystřídají, tak aby společně namalovali celého čápa.

Reflexe a hodnocení 7. setkání

Do **úvodní aktivity** se opět chlapci zapojili bez problému, jen Tomáš chtěl udělat úkol zajímavým, tak uvedl písemno X, na které se pak nikomu název zvířete nepovedlo vymyslet.

Při odpovídání na **otázky** tentokrát byl nejaktivnější Tomáš, bajka ho velmi zaujala a rozebíral možnosti, jak mohl čáp situaci řešit. Adam s Radkem se chvílemi postrkávali, požádala jsem Adama, aby si přisedl. Adam měl neustále otázky nesouvisející s tématem. Radek neustále něco komentoval. Luboš byl aktivnější než minule.

Na **otázky**, zda se chlapcům někdy stalo, že je někdo zesměšnil a jak se pak cítili, Adam odpověděl, že se mu to nestalo – zřejmě se nechtěl vyjadřovat. Tomáš přiznal, že se ho snaží často zesměšňovat spolužák ze třídy, protože se dle něj chová divně, a že to dělá pro pobavení ostatních, kteří se někdy přidají a to ho velmi štve. Někdy to řeší, tím, že spolužáka uhodí, ale ten mu to pak vrátí a udeří ho víc. Myslí si, že by tyto situace mohl řešit tím, že bude spolužákovi narážky ignorovat, ale často to nevydrží a reaguje na ně. Zkoušel to řešit i s rodiči a třídní učitelkou, ale domlouvání spolužákovi pomůže jen na chvíli. Radek sdělil, že má podobné zkušenosti jako Tomáš, a že to také někdy řeší pěstí, ale že to nic nevyřešilo. I Luboš měl podobné zkušenosti s jedním spolužákem, ale fyzicky to neřešil, spolužák byl silnější. Chlapci se pustili do živé diskuze, jak řešit tyto situace. Navrhovali nevšímat si toho, nebo odpovědět stejným způsobem, aby si spolužák zažil pocit jako oni a uvědomil si to. Radek ještě dodal, že se mu vysmívala spolužačka kvůli jeho špatné výslovnosti, ale že ji jeho maminka znala a domluvila ji a že to pomohlo.

Na **aktivitu** vymýšlení přísloví chlapci reagovali dobře. Bylo vidět, že se nad příběhem zamysleli. Uváděli přísloví: „Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá. Na hrubý pytel, hrubá záplata. Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.“ Adam dodal ještě, že se říká: „Nechť druhému, co nechceš, aby on činil tobě.“ Při navrhování pozvání na oběd se Radek začal předvádět, vymýšlel hlouposti, až mu Tomáš s Lubošem řekli, že by se měl zklidnit. Ostatní chlapci se zapojili.

V **závěrečné diskuzi** chlapci opět řešili odlišnost, Tomáš uváděl, v čem mohou být lidé odlišní a že není správné si z toho dělat legraci. Radek zopakoval, že si pamatuje, že nemá dělat druhým, to co sám nechce, aby mu dělali ostatní, že se to může někdy i otočit proti němu.

V **náladometru** uvedl Luboš zlepšení ze špatné nálady na dobrou, Tomáš z velmi špatné na dobrou, Adam z neutrální na dobrou, Radek z neutrální na špatnou – evidentně ho mrzely výzva Adama a Luboše ke zklidnění.

Při **závěrečném uvolnění** se chlapci velmi zklidnili, ale zároveň i pobavili, dobře se dohodli, kdo co bude na čápovi kreslit, kdo koho navigovat. Šlo jim to poté dobře. Nakonec je potěšilo, že se jim čáp celkem povedl.

Měla jsem obavy, že se nebudou chtít o situacích, kdy je někdo zesměšňuje před skupinou bavit, ale téma chlapce zaujalo a kromě Adama byli zřejmě chlapci rádi, že mohou problémy tohoto charakteru ventilovat a velkým přínosem byla jejich ochota diskutovat o řešeních takových situací.

7. setkání	Tomáš	Adam	Radek	Luboš
Odpovídání na otázky	často sám	často sám	často sám	občas sám
Zapojení do aktivit	ano vždy	ano vždy	zřídka ne	ano vždy
Mluvení bez vyzvání	občas	často	často	občas
Odbíhání od tématu	ne	velmi často	často	zřídka
Ztráta pozornosti	ne	ne	občas	ne
Projevy neklidu	občasné	časté	časté	občasné

8. setkání

Pomůcky

kartičky se smajlíky, papír, pevná podložka, psací potřeby, míčky

Cíle

zlepšení schopnosti naslouchat druhým, zlepšení verbální a neverbální komunikace, rozvoj sebeovládání, rozvoj empatie, rozvoj sebepoznání

1. Náladometr – viz. struktura setkání

2. Úvodní aktivita

Chlapci vyluští krátkou křížovku, tajenka je slovo emoce. S terapeutem si vysvětlí, co slovo znamená.

	L	E	D		skupenství vody
L	A	M	P	A	svítidlo
	K	O	U	Ř	dým
L	Í	C			opak rubu
D	R	E	S		sportovní oděv

3. Čtení textu

Terapeut přečte ukázkou z knihy Pax: Hůl prokletí (Korsellová, Larssonová, 2015, s. 30 – 39)

Anotace textu:

Viggo se před školou, v níž je se svým starším bratrem Alrikem první den, dostane do sporu se žákem Simonem. Spor končí rvačkou, kdy Simonovi pomáhají jeho tři kamarádi, proto Alrik přispěchá bratrovi na pomoc. Rvačku vyšetřuje učitel dílen Thomas, který je Simonovým otcem. Věří svému synovi, že rvačku začali Viggo a Alrik a sdělí jim, že to oznámí jejich pěstounům. Rozčilený Alrik utíká pryč a pociťuje nenávist k lidem z nóbl domů, k učiteli Thomasovi. Cítí velkou nespravedlnost. Když běží okolo skleníku, bez přemýšlení na něj hodí kameny a rozbije skla. Ze skleníku vyběhne zahradník Magnar a Alrika chytí a pustí ho, až když se přestane bránit. Alrik se rozpláče a vysvětluje, že byl naštvaný. Poté Alriková volá Lajla, jeho pěstounka, která už ví o rvačce bratrů a snaží se Alrika ujistit, že ho chápe a že to doma proberou.

4. Otázky k zamyšlení

- Proč byl Alrik tak rozčilený? Co se předtím stalo?
- Co udělal Alrik v rozčilení?
- Jaké jiné emoce než rozčilení prožíval Alrik?

- Byl Alrikův vztek oprávněný?
- Mohl Alrik po rvačce situaci řešit jinak než útekem?
- Proč nebyl Magnar na Alrika více rozzlobený? Proč nebyla Lajla našťvaná?
- Myslíš, že měl Alrikovi Magnar jeho chování odpustit?
- Měl jsi někdy taky tak velký vztek, že jsi něco udělal, co jsi neměl? Jak to dopadlo? Dnes už by ses zachoval jinak?
- Co můžeš udělat, když máš vztek, abys ho vybil?

5. Aktivita

Chlapci dostanou od terapeuta kartičku a mají napsat, kdo a čím jim v předešlém týdnu udělal radost a kdo je naopak rozesmutnil. Poté čtou, co na kartičku zapsali a snaží se objasnit, proč jim daná osoba udělala nebo neudělala radost, a jak danou situaci prožívali. O odpovědích diskutují.

6. Závěrečná diskuze – viz struktura setkání

7. Náladometr – viz struktura setkání

8. Závěrečné uvolnění

Chlapci vytrhávají z listu papíru různé tvary a sdělují, co jim to připomíná.

Reflexe a hodnocení 8. setkání

Ač jsem křížovku pro **úvodní aktivitu** zadala, dle mého mínění, jednoduchou, pro Radka bylo její řešení, vzhledem k jeho dyslektickým obtížím, náročnější. Adam mu po chvílce začal napovídat, i přes mé upozorňování toho nenechal, prý chtěl, aby se i Radkovi podařilo úkol dokončit. Tomáš problém neměl, Luboš ji po dovysvětlení také dokončil. Když jsem uvedla, z jaké knihy budu text číst, Adam se přihlásil, že popíše, o čem kniha je, protože ji nedávno četl.

Odpovídání na **otázky** tentokrát probíhalo v klidnější atmosféře, než na předešlých setkáních. K mluvení bez vyzvání či přerušování řeči ostatních docházelo v menší míře, chlapci se většinou drželi tématu. Tentokrát se snažil více prosadit Luboš a někdy též začal

hovořit bez vyzvání. Tomáš a Adam se podívovali, že v příběhu řešil spor dětí učitel – otec jednoho z účastníků rvačky, dle nich to nebylo fér, učitel měl zavolat jiného pracovníka školy, nebo se pak měl Alrik na něj obrátit, oni by to tak udělali. Na otázku, zda ve vzteku někdo z chlapců udělal něco, co neměl, odpovídali, že si na nic takového napamatují. Další otázku jsem lehce pozměnila, vzhledem k předchozím odpovědím. Zeptala jsem se, jak lze vybit vztek. Radek odpověděl, že je dobré začít něco dělat, např. uklízet, nebo štípat dříví. Tomáš tvrdil, že jemu by to nepomohlo, že raději odejde od ostatních a snaží se to rozdýchat. Luboš navrhl, že by bylo dobré si s někým o svých pocitech popovídat.

Při **aktivitě**, kdy měli chlapci napsat, kdo je v minulém týdnu rozesmutnil či jim udělal radost, chlapci mimo Luboše, místo psaní začali vykřikovat své odpovědi a vzájemně je komentovat. Tomáš uvedl, že mu udělala radost paní učitelka dobrou známkou, naopak Radek s Lubošem, že je rozesmutnila vyučující špatnou známkou.

V **náladometru** uvedl Adam zhoršení nálada z dobré na špatnou, Radek z neutrální na špatnou, Luboš zlepšení z neutrální na dobrou, Tomáš zlepšení ze špatné na velmi dobrou.

V **závěrečné diskuzi** chlapci uváděli, že si uvědomují, že je třeba se učit vztek zvládat, že každému k tomu ale pomáhá něco jiného.

Závěrečné uvolnění – vytrhávání tvarů z papíru vůbec chlapce nebavilo, Adam rovnou prohlásil, že je to hloupost a že to dělat nebude, ostatní po chvíli s aktivitou sami přestali.

8. setkání	Tomáš	Adam	Radek	Luboš
Odpovídání na otázky	často sám	často sám	občas sám	často sám
Zapojení do aktivit	zřídka ne	zřídka ne	zřídka ne	zřídka ne
Mluvení bez vyzvání	občas	občas	občas	občas
Odbíhání od tématu	ne	občas	občas	ne
Ztráta pozornosti	ne	ne	zřídka	ne
Projevy neklidu	časté	občasné	časté	nepatrné

9. setkání

Pomůcky

kartičky se smajlíky, papír, pevná podložka, psací potřeby, provaz, míčky

Cíle

zlepšení schopnosti naslouchat druhým, zlepšení verbální a neverbální komunikace, posílení schopnosti soustředění, rozvoj spolupráce

1. Náladometr – viz. struktura setkání

2. Úvodní aktivita

Chlapci si mají napsat slovo SPOLUPRÁCE a z jeho písmen složit, co nejvíce slov, nesmějí žádné písmeno použít dvakrát, přidávat si jiná písmena ani měnit diakritiku písmen. Na úkol mají 3 minuty. Slova si přečtou.

3. Čtení textu

Terapeut čte část kapitoly Vigvam z knihy Dva divoši (Seton, 1990, s. 75 – 76)

Anotace textu:

Sam s Yanem šli do lesa postavit chatu. Když došli na místo, řekl však Yan Samovi, že budou raději, než bílé lovce, představovat Indiány. Sam ale oponoval, že dle jeho táty Indiáni nic neumí, že je lepší být bílymi lovci. Yan ho však přesvědčil, že Indiáni toho dovedou víc, a když se teď budou napodobovat Indiány, budou lépe připravení na to, aby se stali bílymi lovci, až půjdou jednou na Západ. Pak Yan prohlásil, že tedy postaví týpí, když budou Indiáni, Sam souhlasil. Pak spolu chlapci začali přemýšlet, z čeho týpí postaví. Sam nejprve však navrhl připravit si plán, s čímž Yan souhlasil. Nakreslili tedy plán týpí a dohodli se na jeho velikosti a hned šli uříznout tyčky, Sam je řezal, Yan odnášel na místo stavby. Pak se chlapci domluvili, jak tyčky svážou.

4. Otázky k zamyšlení

- Co se rozhodli chlapci vybudovat? Měli nějaký plán?
- Jak na tebe působil rozhovor mezi Samem a Yanem, když se domlouvali, co a jak budou stavět?
- Myslíš, že je jejich spolupráce těšila? Proč?
- Jak by dopadla stavba týpí, kdyby se spolu chlapci nedomluvili?
- Pracuješ raději na zadaných úkolech sám, nebo raději ve spolupráci s někým?

- Jsou lidé, se kterými spolupracuješ rád nebo naopak nerad? Proč?
- Jaké výhody přináší spolupráce? A jaké přináší nevýhody?

5. Aktivita

Terapeut každému z chlapců šeptem sdělí 1 či 2 písmena ze slova souvisejícího s příběhem (potok, louka, stezka, lovec, chata). Chlapci mají za úkol skládat z písmen slova, a to tak, že ho „napíší“ na zemi pomocí provazu psacím písmem. Chlapci se musí domluvit beze slov.

V dalším úkolu všichni chlapci drží rukama provaz, tak aby měli mezi svými rukama a rukama souseda půlmetrové rozestupy. Aniž by se chlapci pustili provazu, a domlouvali se pomocí slov, mohou jen nonverbálně, mají za úkol vytvořit určitý obrazec (např. čtyřcípou hvězdu).

6. Závěrečná diskuze – viz struktura setkání

7. Náladometr – viz struktura setkání

8. Závěrečné uvolnění

Chlapci postupně pantomimicky vyjadřují různé činnosti, které se mohou vykonávat v přírodě. Ostatní chlapci mají za úkol činnost uhodnout. Vystřídají se všichni chlapci.

Reflexe a hodnocení 9. setkání

Princip **úvodní aktivity** jsem musela několikrát dovysvětlit, ale nakonec chlapcům aktivita přišla docela zajímavá a všichni se pokoušeli najít, co nejvíce slov. I Radkovi se podařilo najít několik slov, což ho potěšilo.

Odpovídání na otázky, stejně jako v minulém setkání, probíhalo v klidnější atmosféře. Jen Radek si neodpustil alespoň pár komentářů, aby byl vtipný, ale chlapci na to nereagovali. Chlapci se dohodli na tom, jak by měla vypadat spolupráce na nějakém úkolu a došli ke slovu kompromis. Radek nevěděl, co slovo znamená, Adam mu to vysvětlil. Chlapci se shodli na tom, že spolupracovat je dobré, obzvláště u náročnějších úkolů. Luboš však uvedl, že nerad s někým spolupracuje. Tomáš uvedl, že rád spolupracuje se svým

bratrem, že se většinou dokáží dohodnout, že respektuje jeho názory. Radek nerad spolupracuje se svým bratrem, protože se dohodnout často neumějí. Adam sdělil, že nerad spolupracuje s učitelkami, neboť se musí vždy řídit jejich rozhodnutím a málokdy má možnost se k tomu vyjádřit. Radek se k Adamovi přidal, že je to pravda a že také nerad s učitelkami spolupracuje. Mezi výhodami spolupráce chlapci uvedli, že úkol se rychleji splní, je větší šance na úspěch, upevňuje vztahy. Nevýhody viděli chlapci v tom, že se nemusí vždy všichni dohodnout a může to vést ke sporům a rozpadnutí skupiny.

Aktivita se chlapcům líbila, ale měli problém se dohodnout beze slov. Po chvíli se jim podařilo slovo složit. Skládání obrázků jim problémy již nečinilo.

V **závěrečné diskusi** jsme se vrátili k výhodám spolupráce. Chlapci souhlasili, že pro dobrou spolupráci je třeba se dohodnout, vyslechnout si názor toho druhého.

V **náladometru** Tomáš sdělil, že mu zůstala velmi dobrá nálada, Adamovi zůstala dobrá nálada, Lubošovi se zlepšila z neutrální na dobrou, Radkovi se naopak nálada zhoršila z dobré na špatnou.

Závěrečné uvolnění – pantomima, byla opět pro chlapce atraktivní. Žádný z nich nezaváhal s předváděním.

9. setkání	Tomáš	Adam	Radek	Luboš
Odpovídání na otázky	často sám	často sám	často sám	občas sám
Zapojení do aktivit	ano vždy	ano vždy	ano vždy	ano vždy
Mluvení bez vyzvání	občas	zřídka	často	občas
Odbíhání od tématu	ne	občas	často	ne
Ztráta pozornosti	ne	zřídka	ne	zřídka
Projevy neklidu	občasné	časté	časté	nepatrné

10. setkání

Pomůcky

kartičky se smajlíky, míčky, provaz, papír, prázdné karty ze čtvrtky, pevná podložka, psací potřeby, barevné fixy

Cíle

zlepšení verbální a neverbální komunikace, rozvoj empatie, rozvoj sebeovládání, rozvoj sebehodnocení

1. Náladometr – viz. struktura setkání

2. Úvodní aktivita

Chlapci hrají slovní fotbal - vymýšlí podstatná jména začínající na stejnou souhlásku. Terapeut řekne první slovo a hodí míček některému z chlapců, ten řekne další slovo a hodí míček dalšímu chlapci a takto se pokračuje.

3. Čtení textu

Terapeut přečte část kapitoly Hádka a část kapitoly Minnie smířovatelka z knihy Dva divoši (Seton, 1990, s. 156 - 164).

Anotace textu:

Yan se Samem a jejich mladším kamarádem Guyem se vydají na číhanou do lesa. Guy navede Sama, aby něco provedli Yanovi. Nejprve mu vycpou kabát slámou a listím. Yana to rozzlobí. Poté Sam s Guye čtou z Yanova zápisníku, který si vzali bez svolení z jeho kabátu, Yanovu vymyšlenou básničku. Yanovi vadí, když někdo ví o jeho verších, proto se ho to dotkne. Je rozčilený na Guye, tuší, že Sama navedl. Chlapci se mu za verše posmívají. Mezi Samem a Yanem vypukne rvačka, ve které Yan zvítězí. Sam je větší a silnější, proto se cítí prohrou ponížený a vyhrožuje Yanovi, že to řekne svému otci a ten ho vyhodí z jejich domu. Yan se toho obává, ale zjistí, že Samův otec proti němu nic nemá. Yana však nadále rozpepře s jeho přítelem Samem mrzí, ale neví jak se usmířit. K usmíření jim pomáhá Samova malá sestřička, která chce, aby si s ní oba chlapci hráli. Ti ji mají rádi a nechtějí ji zklamat, tak jí vyhoví. Přitom Sam navrhně, aby se usmířili. Yan rád souhlasí.

4. Otázky k zamyšlení

- Proč se Yan se Samem pohádali? Mohli za to jen oni dva?
- Jaké pocity oba chlapci po hádce asi měli?
- Proč potřebovali Sam a Yan ke smíření prostředníka – tedy Samovu malou sestřičku?

- Myslíš, že by se Sam a Yen usmířili, kdyba nebylo Samovy sestřičky?
- Jak mohli řešit svou situaci s usmířováním Sam a Yan, pokud by jim nepomohla Samova sestřička?
- Taky se Ti stalo, že ses někdy nepohodl se svým kamarádem?
- Jaké jsi měl pocity po tom, co jste se nepohodli? A jaké měl asi pocity kamarád?
- Jak jste situaci po hádce s kamarádem vyřešili? Bylo to správné řešení?
- Řešil bys situaci po hádce dnes jiným způsobem? A kdybys zvolil jiný způsob řešení, myslíš, že by to dopadlo jinak?

5. Aktivita

Chlapci si mají představit situaci, že se pohádali se svým dobrým kamarádem. Není důležité, proč hádka vznikla a kdo ji začal. Chlapce mrzí, že spolu už delší čas nemluví a rozhodne se udělat první krok. Každý z chlapců napíše, jak by z jeho strany mohl takový první krok vypadat, co by mohl udělat, co by mohl říct, aby se s kamarádem usmířil. Následně chlapci o svých řešeních situace diskutují.

6. Závěrečná diskuze

Na začátku diskuze chlapci na zemi vytvoří z provazu kruh. Chlapci i terapeut si sednou doprostřed. Protože se jedná o poslední setkání základního programu, tak se v závěrečné diskusi chlapci vyjadřují k celému programu, co jim přinesl, co jim chybělo, zda by chtěli ještě v setkáních pokračovat. Pokud ano, jaká témata, jaké problémy by chtěli řešit, jaké knihy by je zajímaly.

7. Náladometr – viz struktura setkání

8. Závěrečné uvolnění

Chlapci mají na papír napsat krátké rozloučení (může být i vtipné či ve verších). Stačí krátké, pak ho přečtou. Po rozloučení chlapci vystoupí v z kruhu.

Reflexe a hodnocení 10. setkání

Úvodní aktivitu – slovní fotbal již chlapci znali, takže se do ní zapojili bez

problémů, i Tomáš, který před setkáním tvrdil, že nic dneska dělat nebude.

Odpovídání na **otázky** probíhalo opět v poměrně klidnější atmosféře až na občasné komentáře Tomáše, že je unavený. Přesto Tomáš spolupracoval a odpovídal adekvátně na otázky. Chlapci zaujatě odpovídali na otázky související s textem, dobře popsali situace. Avšak na otázku, zda se také někdy pohádali s kamarádem a jaké měli poté pocity, Adam a Tomáš odpověděli, že se jim to nestalo, Luboš, že si nic takového nepamatuje, Radek, že se jendou s kamarádem pohádal, ale dál o situaci mluvit nechtěl. Další otázku jsem tedy položila, jaké pocity mohou zažívat přátelé, když se spolu pohádají, jak by se řešila taková situace po hádce, jaká jsou možná řešení, jak učinit první krok? Na to již chlapci odpovídali a hledali řešení, protože už se to netýkalo jich samých, neměli s tím problém. Nejaktivnější byl v navrhování řešení Luboš, Radek si během jeho hovoru neodpustil nevhodnou poznámku, na což Luboš reagoval, že je to od Radka hloupé.

Při **aktivitě** Tomáš nechtěl spolupracovat, s tím, že je už příliš unavený, Adam navrhl, že by přišel za kamarádem a přinesl by mu čokoládu, s tím, aby se usmířili, Luboš by situaci řešil smířující SMS zprávou, Radek by kamarádovi rovnou sdělil, že se už s ním nechce hádat, že se chce usmířit.

Před **závěrečnou diskuzí** jsem chlapcům řekla, aby na zemi z provazu vytvořili kruh. Chlapci se divili proč, musela jsem jim hned vysvětlit, že takto ukončíme naše setkání, na kterých jsme se předem domluvili, že se jedná o symbol toho, že jsem společně v kruhu po 10 setkání seděli a že z něj nyní na konci posledního setkání vystoupíme. Na dotaz, zda si chlapci se setkání něco odnášejí, odpověděl Tomáš, že nic, že všechno už věděl. Radek, že si odnáší rady do života, že načerpal nové životní zkušenosti. Adam, že si odnáší to, jak by se měl chovat v některých situacích, že to vlastně všechno věděl, ale že v reálné situaci je pak těžké zhodnotit, co je v daný moment nejvhodnější. Luboš odpověděl, že mu to ukázalo určité cesty, co by mohl v některých situacích dělat. Uvedl situaci, která ho mrzí a kterou by rád řešil. S kamarády z vedlejší třídy měli 5 – člennou skupinku. Postavili si nedaleko od školy bunkr, ale nyní se již delší dobu nescházejí, protože se nepohodli, v čem si už Luboš nepamatuje. S Lubošem jsme diskutovali o možných řešeních situace, které by vedli k tomu, že se budou kamarádi opět scházet. Na dotaz, zda by chtěli chlapci pokračovat v setkáních, Adam, Tomáš a Radek ihned odpovídali, že to nepotřebují, že už to stačilo. Luboš se po chvíli váhání přidal

ke chlapcům.

V náladometru uvedl zlepšení nálady Tomáš z velmi špatné na neutrální, Lubošovi zůstala nálada stále dobrá, Radkovi neutrální, Adamovi velmi dobrá.

Rozloučení **v závěrečném uvolnění** byla stručná, chlapcům se již nic nechtělo vymýšlet. Jen si slíbili, že se budou navštěvovat, protože si rozuměli.

10. setkání	Tomáš	Adam	Radek	Luboš
Odpovídání na otázky	občas sám	často sám	často sám	často sám
Zapojení do aktivit	zřídka ne	ano vždy	ano vždy	ano vždy
Mluvení bez vyzvání	občas	občas	často	ne
Odbíhání od tématu	občas	ne	občas	zřídka
Ztráta pozornosti	občas	ne	občas	ne
Projevy neklidu	časté	občasné	časté	nepatrné

5.5 Hodnocení biblioterapeutického programu

5.5.1 Hodnocení změn u chlapců

Pro zhodnocení posunu ve spolupráci a změny v projevech chlapců, jsem z tabulek jednotlivých setkání data přenesla do tabulek pro každého zvlášť. Také jsem zaznamenala změny nálad z jednotlivých setkání.

Tomáš

	1. setkání	2. setkání	3. setkání	4. setkání	5. setkání
Odpovídání na otázky	často sám	často sám	často sám	často sám	často sám
Zapojení do aktivit	zřídka ne	ano vždy	ano vždy	ano vždy	ano vždy
Mluvení bez vyzvání	velmi často	velmi často	často	často	často
Odbíhání od tématu	často	často	často	často	občas
Ztráta pozornosti	ne	ne	ne	zřídka	občas
Projevy neklidu	velmi časté	velmi časté	velmi časté	časté	velmi časté
Nálada na začátku	špatná	neutrální	dobrá	neutrální	neutrální
Nálada na konci setkání	neutrální	dobrá	dobrá	špatná	velmi dobrá

	6. setkání	7. setkání	8. setkání	9. setkání	10. setkání
Odpovídání na otázky	občas sám	často sám	často sám	často sám	občas sám
Zapojení do aktivit	zřídka ne	ano vždy	zřídka ne	ano vždy	zřídka ne
Mluvení bez vyzvání	velmi často	občas	občas	občas	občas
Odbíhání od tématu	často	ne	ne	ne	občas
Ztráta pozornosti	občas	ne	ne	ne	občas
Projevy neklidu	časté	občasné	časté	občasné	časté
Nálada na začátku	velmi špatná	velmi špatná	špatná	velmi dobrá	velmi špatná
Nálada na konci setkání	velmi špatná	dobrá	velmi dobrá	velmi dobrá	neutrální

Tomáš se vždy aktivně zapojoval do odpovídání na otázky spojené s příběhem, jen někdy měl problém odpovědět na otázku spojenou s reálnou situací, která se týkala konkrétních problémů spojených s jeho osobou. Jen v 6. a 10. setkání byla jeho aktivita menší, ale to přišel na setkání ve špatné náladě, jak uvedl a jak bylo i patrné, též byl i znatelně unavený oproti jiným setkáním. Ve většině případů se i zapojoval do plnění úkolů a plnil je dle zadání, pokud již úkol neplnil, jednalo se vždy jen o jeden za setkání. Pozitivní posun nastal v komunikaci v posledních 4 setkáních, kdy se Tomáš snažil o slovo hlásit a neskákat ostatním do řeči, i když mu to činilo potíže a ne vždy to zvládl. Tomáš se většinou vydržel soustředit na probíhající aktivity, málokdy mu bylo zapotřebí opakovat otázky či pokyny k úkolům. Projevy neklidu byly patrné na všech setkáních, ale v první polovině programu byly výraznější. Pozitivní u Tomáše bylo, že jen 2x přišel na setkání

s náladou dobrou či velmi dobrou, ale celkem odcházel ze setkání s dobrou či velmi dobrou náladou 6 x a jen jednou uvedl, že se mu nálada zhoršila, což mohlo být spojeno s tím, že jsem nesouhlasila s jeho odpovědí. Z rozhovoru s rodiči vyplynulo, že Tomáš o programu mluvit nechtěl. Po programu však se jim zdá, že je trochu méně impulzivní, ale nejsou si jisti, zda to lze spojovat s absolvováním programu. Pozitivní bylo, že Tomáš většinou spolupracoval a jen občas dával najevo svou nelibost, když byl unavený, a zejména, pokud se mu nedostalo kladné reakce na jeho sdělení či dostal zpětnou vazbu od některého z hochů za jeho nevhodné chování.

Splnění cílů programu: Ke konci programu bylo u Tomáše patrné zlepšení v oblasti komunikace, naslouchání ostatním, sebeovládání a trpělivosti

Adam

	1. setkání	2. setkání	3. setkání	4. setkání	5. setkání
Odpovídání na otázky	často sám	často sám	často sám	často sám	často sám
Zapojení do aktivit	zřídka ne	ano vždy	ano vždy	ano vždy	ano vždy
Mluvení bez vyzvání	velmi často	velmi často	občas	občas	občas
Odbíhání od tématu	často	často	často	občas	ne
Ztráta pozornosti	ne	zřídka	občas	ne	zřídka
Projevy neklidu	velmi časté	velmi časté	časté	velmi časté	časté
Nálada na začátku	špatná	neutrální	neutrální	špatná	velmi dobrá
Nálada na konci setkání	neutrální	neutrální	neutrální	špatná	velmi dobrá

	6. setkání	7. setkání	8. setkání	9. setkání	10. setkání
Odpovídání na otázky	často sám	často sám	často sám	často sám	často sám
Zapojení do aktivit	ano vždy	ano vždy	zřídka ne	ano vždy	ano vždy
Mluvení bez vyzvání	občas	často	občas	zřídka	občas
Odbíhání od tématu	ne	velmi časté	občas	občas	ne
Ztráta pozornosti	ne	ne	ne	zřídka	ne
Projevy neklidu	občasné	časté	občasné	časté	občasné
Nálada na začátku	neutrální	neutrální	dobrá	dobrá	velmi dobrá
Nálada na konci setkání	neutrální	dobrá	špatná	dobrá	velmi dobrá

Adam se ve všech setkáních se zájmem aktivně účastnil odpovídání na otázky. Málokdy nechtěl odpovídat na otázky spojené s reálnými situacemi týkající jeho osoby, pokud měl přiznat své slabé stránky. Jen ve dvou případech neplnil úkol dle zadání, a to v případech, kdy ho neplnili ani ostatní chlapci. Adam se zapojoval i mimo zadané aktivity - do vysvětlování pojmů, které někdo z chlapců neznal, či měl zájem seznámit ostatní s příběhem knihy, z níž pocházel text a kterou znal, za to byl všemi oceněn pochvalou, což ho povzbuzovalo k další aktivitě. Pozitivní posun nastal od 4. setkání s výjimkou 7.

setkání, kdy se Adam více ovládal, zmírnily se projevy neklidu, méně vyrušoval mluvením bez vyzvání a méně utíkal od tématu. S pozorností Adam měl minimální problémy, jen párkrát za celý program bylo nutné Adamovi opakovat otázky či pokyny. I projevy neklidu byly v 2. polovině programu v některých setkáních méně výrazné. Adam většinou uváděl, že se mu nálada nezměnila, jen 2 x se mu zlepšila 1 x zhoršila. Dle rodičů ani Adam nechtěl o programu mluvit. Změny po absolvování programu u něj rodiče nepozorují. Z mého pohledu však Adam spolupracoval nejlépe z chlapců a bylo často znát, že ho dění při setkání zajímá, že ho těší, že se může projevit.

Splnění cílů: Ke konci programu bylo u Adama patrné zlepšení v oblasti komunikace, naslouchání ostatním, sebeovládání a trpělivosti.

Radek

	1. setkání	2. setkání	3. setkání	4. setkání	5. setkání
Odpovídání na otázky	často sám	často sám	občas sám	často sám	často sám
Zapojení do aktivit	zřídka ne	ano vždy	ano vždy	ano vždy	ano vždy
Mluvení bez vyzvání	občas	často	občas	občas	často
Odbíhání od tématu	občas	občas	často	občas	často
Ztráta pozornosti	občas	občas	občas	zřídka	občas
Projevy neklidu	časté	velmi časté	časté	časté	časté
Nálada na začátku	dobrá	velmi dobrá	dobrá	dobrá	velmi dobrá
Nálada na konci setkání	špatná	velmi dobrá	velmi dobrá	velmi dobrá	neutrální

	6. setkání	7. setkání	8. setkání	9. setkání	10. setkání
Odpovídání na otázky	často sám	často sám	občas sám	často sám	často sám
Zapojení do aktivit	zřídka ne	zřídka ne	zřídka ne	ano vždy	ano vždy
Mluvení bez vyzvání	velmi často	často	občas	často	často
Odbíhání od tématu	často	často	občas	často	občas
Ztráta pozornosti	zřídka	občas	zřídka	ne	občas
Projevy neklidu	časté	časté	časté	časté	časté
Nálada na začátku	velmi špatná	neutrální	neutrální	dobrá	neutrální
Nálada na konci setkání	dobrá	špatná	špatná	špatná	neutrální

Radek dobře spolupracoval jak v odpovídání na otázky, tak i v aktivitách, jen měl někdy tendence určité situace či sdělení zlehčovat a vtípkovat o nich. Problémy mu činilo i vyčkat na vyzvání k mluvení, v některých setkáních ve větší míře někdy méně, posun u něj nebyl znatelný ke konci programu, tak jako u Adama a Tomáše. Střídavě více či méně odbíhal od témat setkání. Menší problémy se soustředěním ho provázely po celý program. Projevy neklidu u něj byly stále celkem výrazné, měl problémy vydržet sedět, často polehával, pohrával si s míčkem, papírem či fixem. Co se týká jeho nálad, celkem 5 x

vedl, že se mu nálada zhoršila, zejména v 2. polovině programu, vysvětlovat tyto změny neuměl nebo nechtěl. U Radka jsem nezaznamenala pozitivní posun, naopak jsme měla pocit, že v 2. polovině programu ho již tolik aktivity nebaví, i když se zapojoval, ale více se předváděl. Lze to vysvětlit, jak zmínila matka, přátelstvím se skupinou chlapců s problémovým chováním, kde provokace, vzdor a předvádění je bráno jako projev síly a sebevědomí a Radek má potřebu se s tím jako člen skupiny identifikovat. Proto mě překvapilo sdělení matky, že Radek někdy doma hovoří o proběhlém setkání či se k nim občas vrací. Matka s ním pak opět situace probírá a zdá se jí, že se Radek nad nimi zamýšlí. Hodně ho zaujalo setkání na téma vztek, kdy přemýšlel o tom, jak vztek vybit. Matka ocenila program a sdělila, že by byla ráda, kdyby mohl pokračovat. Řekla jsem jí, že chlapci o další setkání už nemají zájem, a že se na tom všichni shodli. Domluvily jsme se, že zkusím další setkání nabídnout později, že je možné, že na chlapce toho bylo příliš mnoho v krátkém časovém úseku. Dále jsem hovořily o možnosti individuální biblioterapie v případě potřeby řešení aktuálních problémů.

Splnění cílů programu: Z rozhovoru s matkou vyplynulo, že u Radka došlo k pozitivním posunům v oblasti sebereflexe.

Luboš

	1. setkání	2. setkání	3. setkání	4. setkání	5. setkání
Odpovídání na otázky	po pobídnutí	po pobídnutí	zřídka sám	občas sám	zřídka sám
Zapojení do aktivit	zřídka ne	ano vždy	ano vždy	ano vždy	ano vždy
Mluvení bez vyzvání	ne	zřídka	ne	ne	občas
Odbíhání od tématu	ne	ne	ne	ne	ne
Ztráta pozornosti	často	občas	zřídka	občas	zřídka
Projevy neklidu	nepatrné	nepatrné	nepatrné	nepatrné	občasné
Nálada na začátku	špatná	dobrá	neutrální	neutrální	neutrální
Nálada na konci setkání	dobrá	dobrá	velmi dobrá	neutrální	dobrá

	6. setkání	7. setkání	8. setkání	9. setkání	10. setkání
Odpovídání na otázky	zřídka sám	občas sám	často sám	občas sám	často sám
Zapojení do aktivit	ano vždy	ano vždy	zřídka ne	ano vždy	ano vždy
Mluvení bez vyzvání	ne	občas	občas	občas	ne
Odbíhání od tématu	ne	zřídka	ne	ne	zřídka
Ztráta pozornosti	občas	ne	ne	zřídka	ne
Projevy neklidu	nepatrné	občasné	občasné	nepatrné	nepatrné
Nálada na začátku	špatná	špatná	neutrální	neutrální	dobrá
Nálada na konci setkání	neutrální	dobrá	dobrá	dobrá	dobrá

Na počátku programu Luboš méně sám aktivně odpovídal na otázky, bylo ho občas potřeba vyzývat k zapojení. Aktivita v tomto směru se zlepšila zejména ke konci programu, což zřejmě souviselo s celkově klidnější atmosférou závěrečných setkání, kdy měl Luboš více možností se prosadit a více klidu, k tomu aby začal mluvit, a i si začal více věřit. Zpočátku zřejmě kvůli problémům s vyjádřením a častému vyrušování ostatních chlapců se prosadit příliš nedokázal. Úkoly plnil téměř vždy bez problémů, jen dvakrát nedokončil úkol, ale ten samý co nedokončili či odmítli ostatní chlapci, což ho mohlo ovlivnit. Problémy s mluvením bez vyzvání se u Luboše vyskytly minimálně. Posun nastal i v soustředění na probíhající aktivity, v závěrečných setkáních měl problémy s pozorností menší. Projevy neklidu byly u Luboše většinou nepatrné, jen někdy měl potřebu trochu častěji měnit polohy. Velmi pozitivní byly u Luboše změny nálad k lepšímu, a to celkem při 7 setkáních. Zhoršení nevedl ani jednou. I když Luboš nezapadal příliš do skupinky chlapců, nakonec u něj k patrným změnám k lepšímu došlo, ke konci setkání se začal více projevovat, diskutovat. Dle matky se chtěl k některým setkáním vyjadřovat, diskutovat s ní o některých tématech. Zejména poslední setkání na téma usmíření ho zaujalo a zabýval se tím, jak se opět dát dohromady přátelé z rozpadlé skupinky. I když matka nevedla, že by došlo k jiným změnám u Luboše, ocenila, že Luboš ze setkání odcházel s dobrou náladou a doma měl zájem o některých setkáních diskutovat a zamýšlet se nad jejich sděleními.

Splnění cílů programu: Ke konci programu bylo u Luboše patrné zlepšení v oblasti komunikace, spolupráce, sebedůvěry. Z rozhovoru s matkou vyplynulo, že došlo i k posunu v oblasti sebereflexe.

5.5.2 Odpovědi na výzkumné otázky

1. Budou se chlapci zapojovat do aktivit, tedy plnění úkolů programu?

Ve většině případů se chlapci do aktivit zapojovali. Jen ve 2 případech, v 1. a 8. setkání se stalo, že chlapci úkol odmítli plnit, neplnili dle zadání či ho nedokončili, zřejmě z důvodu, že je úkol – malování a vytrhávání tvarů z papíru neoslovil. Někdy měli problémy s psacími úkoly, pokud se jim zdály delší, ale zde hrály úlohu jejich problémy s písemným projevem v rámci specifických poruch učení.

2. Budou chlapci odpovídat na otázky spojené s příběhem?

S těmito otázkami neměli chlapci problém, většinou na tyto otázky odpovídali se zájmem, situace literárních hrdinů posuzovali, reflektovali pocity postav příběhů a snažili se pro postavy najít vhodná řešení jejich situací.

3. Budou chlapci akceptovat otázky spojené s reálnými životními situacemi?

Při kladení otázek spojených s reálnými situacemi velmi záleželo, ke kterému tématu se vztahují. Chlapci neměli problém hovořit o tom, že jim někdo ubližuje, ani o pocitech, jaké mají, když se jim něco nepodaří. Velmi citlivým se však ukázala témata vlastní jinakosti a sporů s přáteli. A kromě Radka se chlapci také vyhýbali tématu vlastního vzteku.

4. Budou splněny cíle programu?

Cíle programu byly splněny částečně, ale u každého z chlapců došlo ke zlepšení alespoň v některé z oblastí, viz hodnocení dosažení cílů každého z chlapců. V některých oblastech – empatie, tolerance odlišnosti druhých nebylo možné na základě dostupných informací provést zhodnocení. Zřejmě by byly potřeba informace od širšího okolí. A však lze předpokládat, že proces vzájemné interakce, vcit'ování se do postav a spoluúčast při řešení situací mohl přispět k rozvoji v těchto oblastech.

5.5.3 Shrnutí hodnocení

Jak ukázalo výzkumné šetření v rámci diplomové práce, lze u dětí s ADHD s úspěchem zrealizovat biblioterapeutický program. Způsob sestavení programu, vybrané aktivity, techniky a texty se ukázaly být ve většině případů vhodně vybrané, chlapci na ně reagovali celkem dobře, většinou spolupracovali. Práce je to však náročná vzhledem k projevům spojeným s diagnózou ADHD a častým přidruženým poruchám. Je třeba počítat s tím, že první sezení budou extrémně náročná na vedení setkání, protože u dětí s ADHD probíhá adaptace na nové prostředí či aktivity pomalu a navíc je to komplikováno jejich snahou se předvádět. Pro příští program bych doporučila program delší – více setkání, s tím, že bych se s dětmi rovnou na daném počtu dohodla, neboť by to jistě akceptovaly, když by dopředu věděly, že jich bude tolik. V prvních 3 či 4 setkáních bych pak sledovala cíle v oblasti zlepšení schopnosti navázat kontakt, zlepšení schopnosti

naslouchat druhým a rozvoje schopnosti verbální a nonverbální komunikace. Dále bych v těchto úvodních setkáních nezařazovala otázky spojené s reálnými situacemi, ponechala bych otázky pouze spjaté s příběhem. Takto by měly děti lepší možnost se více poznat, naučit se spolu komunikovat a postupně se naučit dodržovat pravidla komunikace a chování v kruhu.

Dále je třeba se zamyslet nad tím, které otázky propojené s reálnými situacemi dětí v setkáních zařadit. Jak vyplynulo ze šetření, některé otázky, které poukazují na slabiny dětí s ADHD nejsou vhodné, neboť je to pro ně až příliš citlivé téma, přestože děti s ADHD si určitě své slabé stránky uvědomují, ale nechtějí je přiznat před ostatními. Je možné, že tyto otázky by byly schopné akceptovat až po mnohem více setkáních. V souvislosti s tím, je třeba akceptovat, pokud takové otázky budou kladeny v rámci setkání a děti nebudou chtít odpovídat, že není žádoucí je do odpovědí nutit, a je třeba reagovat upravením následujících otázek do adekvátní podoby předešlým odpovědím či odmítnutím odpovědí.

Úskalím, které může provázet práci s dětmi s ADHD jsou časté přidružené specifické poruchy učení, v souvislosti s biblioterapeutickými aktivitami pak dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Tyto poruchy je třeba vzít v úvahu a sestavit aktivity méně náročné na psaní, doplnit je např. malováním obrázků a počítat s tím, že bude v některých případech třeba dítěti dopomoc. Je také třeba počítat s vysokou mírou neklidu a větší únavností dětí a předem si připravit oddechové pohybové aktivity v rámci alespoň jedné pauzy. Řešením by také mohlo být zařazení více dramatických aktivit v setkáních.

Je třeba pečlivě zvážit sestavení skupiny. Ačkoliv všichni chlapci měli psychiatrem diagnostikovanou poruchu ADHD, již měli potvrzenou i školským poradenským zařízením, a ze schůzky před zahájením to nevyplývalo, tak se ukázalo, že Lubošovy projevy během sezení, jsou odlišné od projevů ostatních chlapců. Luboš se zejména zpočátku málo zapojoval, bylo ho třeba pobízet, a také potřeboval více času k odpovědím na otázky, ale nejprve se mu ho, vzhledem k nadměrné aktivitě a vyrušování ostatních chlapců, nedostávalo a vůbec měl celkově problém se zpočátku prosadit. K posunu u něj došlo až v posledních setkáních, kdy byla atmosféra již klidnější a měl tedy k vyjádření více prostoru. I u něj tedy došlo k malému pokroku. Je otázkou, zda by pro něj nebylo přínosnější být ve skupině chlapců méně aktivnějších, kde by měl od počátku více

možností se prosadit. Na druhou stranu je však třeba vzít v úvahu i to, že ne vždy lze sestavit zcela sourodou skupinu dětí s ADHD a že Lubošovo chování mohlo být i vzorem ostatním a pro něj mohlo být přínosem jeho sebeprosazení se právě v této skupině.

Co se týká velikosti skupiny u dětí s ADHD, určitě byl vhodně zvolen takto malý počet dětí, tedy 4. Vzhledem k jejich problémům s komunikací, velké aktivitě, častému vyrušování, projevům neklidu by zřejmě nebylo již přínosné pracovat s větším počtem dětí, protože by pak nebyl dostatek prostoru k vyjádření všech zúčastněných a zřejmě by ani nebylo možné se dostat ke všem bodům programu.

Pozitivem, mimo již výše uvedených posunů chlapců v jednotlivých oblastech, jistě bylo i to, ač to sami chlapci neuváděli, že měli možnost vyventilovat některé své problémy a podělit se o své zkušenosti s vrstevníky. Užitečné byly pro chlapce i zpětné vazby ostatních na jejich nevhodné chování, což jim jistě dalo impulz k zamyšlení. Důležitým přínosem pro chlapce bylo i zjištění, že si dobře rozumí a navázání přátelských vztahů.

6 Závěr

Cíle diplomové práce byly splněny, navržený biblioterapeutický program pro děti s ADHD staršího školního věku byl zdárně zrealizován a byly zhodnoceny z hlediska přínosů, ale i rizik. Potenciál využití biblioterapie v souvislosti s péčí o děti s ADHD a nejen jich, ale celkově skupiny dětí s poruchami chování či problémovým chováním je velký. Nabízí se možnost, že by mohly biblioterapii využívat základní, ale i střední školy, jako doplňující aktivitu při výchově a vzdělávání těchto dětí. Jedná se o metodu sice náročnější na přípravu, ale nenáročnou na prostorové vybavení a finanční zabezpečení. Ve školách by se jistě našly vhodné prostory a knihovny, kde by bylo možné najít dostatek vhodných textů, popřípadě by bylo možné využít obecních knihoven. Další možností je tvorba vlastních textů, či využití tvorby žáků školy. Co se týká pomůcek, jedná se o pomůcky, které nejsou finančně náročné. Rodiče dětí s ADHD, kteří jsou často z náročné péče o jejich děti vyčerpaní a často si již s nimi nevědí rady, by jistě uvítali, kdyby s jejich dětmi pracovali odborníci přímo na školách. Zejména v menších obcích je nabídka práce s dětmi s ADHD malá. Otázkou zůstává samozřejmě motivace dětí s ADHD se biblioterapeutických programů účastnit. Ale, předpokládám, že při dobrém vysvětlení a motivaci rodičů a případné ukázce, by velká část dětí na to přistoupila. I když děti s ADHD často působí dojmem, že nad sebou nepřemýšlí, že je jim jedno, jak se chovají a jak je vnímá okolí, často se jedná jen o pózu či obranu před okolím. Ve skutečnosti mnohé děti s ADHD jsou citlivé a vnímají, že mají problémy a řešit je chtějí, jen si s tím samy nevědí rady. Nabídka dobrovolné aktivity, kde by mohly řešit své problémy řešit za pomoci světa literárních hrdinů může být pro ně právě tou pravou nabídkou.

Diplomová práce a její výsledky by tedy mohly být impulzem pro speciální pedagogy a i jiné pedagogické pracovníky k realizaci biblioterapeutických programů u dětí s ADHD, nebo i jinými poruchami chování na školách. I když, samozřejmě, nelze zobecňovat výsledky zjištěné v rámci výzkumné části práce na širokou skupinu dětí s ADHD respektive skupinu dětí s poruchami chování, vzhledem k malému výzkumnému vzorku, tak lze v práci najít podněty, které mohou sloužit jako podpora při sestavování těchto programů. Výsledky práce by se také mohly stát impulzem pro další výzkumy v oblasti využití biblioterapie u dětí s poruchami chování.

7 Seznam použitých informačních zdrojů

Americká psychiatrická asociace. *DSM-5: Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 2016. ISBN 978-80-86471-52-5.

Bibliothelp. *O projektu* [online]. Brno: Bibliothelp, 2009 [cit.2017-04-17]. Dostupné z: [www: < http://www.bibliothelp.cz/o-projektu>](http://www.bibliothelp.cz/o-projektu).

CARTER, CH. R. *Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole: praktický rádce pro rodiče i učitele*. Praha: Portál, 2014. ISBN978-80-262-0621-7.

ČONKOVÁ, P. *Biblioterapie jako nástroj rozvoje tolerance vůči odlišnostem u pubescentů* *Bakalářská práce* [online]. Brno: Kabinet informačních studií a knihovnictví, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2016. [cit. 2017-04-10] Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/428432/ff_b?info=1;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DBiblioterapie%20jako%20n%C3%A1stroj%20rozvoje%20tolerance%26start%3D1>.

DRTÍLKOVÁ, I. *Hyperaktivní dítě: vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. 2. vyd. Praha: Galén, 2007. ISBN 978-80-7262-447-8.

DRTÍLKOVÁ, I., ŠERÝ, O., et. al. *Hyperkinetická porucha: ADHD*. Praha: Galén, 2007. ISBN 978-80-7262-419-5.

DUBECKÁ, T. *Biblioterapia v praxi* [online]. Informačné technológie a knižnice. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR, 2016, č 3 str. 59 -62. [cit. 2017-04-10] Dostupné z: <http://itlib.cvtisr.sk/buxus/docs/59_biblioterapia%20v%20praxi.pdf>. ISSN 1336-0779.

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

GOETZ, M., Uhlíková, P. *ADHD: porucha pozornosti s hyperaktivitou*. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-630-4.

JANDERKOVÁ, D., KENDLÍKOVÁ, J. a kol. *SPU a ADHD*. Praha: Raabe, 2016. ISBN 978-80-7496-215-8

JENETT, W. *ADHD: porucha pozornosti s hyperaktivitou*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0158-6

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Máte neklidné a nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství D + H, 2007. ISBN 978-80-903-869-1-4.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2697-7.

KADRLOVÁ, N. *Biblioterapie u dětí v dětských domovech*. Bakalářská práce [online]. Praha: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2013. [cit. 2017-04-02]. Dostupné z: <<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/122010>>.

KOLLÁROVÁ, D. *Literárny text ako nástroj sociálnej komunikácie alebo prienik bibliopedagogiky a biblioterapie* [online]. In Jazyk – Literatura – Komunikace. Olomouc: Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, 2013, roč. 2, č. 1. [cit. 2016-11-21] dostupné z: <<http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-1-2013/category/21-studie>> ISSN 1805-689X.

KOŘÍNKOVÁ, Marcela. *Biblioterapie pomáhá a léčí*. [online]. Impulsy: Inspirace, náměty a trendy dětského čtenářství, 2016, roč. 2, č. 4. [cit. 2016-10-26]. Dostupné z: <<http://impulsy.kjm.cz/impulsy-clanek/biblioterapie-pomah>>. ISSN 1804-4255.

KOVÁČOVÁ, B. *Knih ako zrkadlo (alebo traja pátrači a ich terapeuticko – výchovný potenciál)* [online]. In Možnosti využitia biblioterapie v práci s používateľmi knižnice. Trnava: Knižnica Juraja Fándlyho v Trnave, 2012, [cit. 2013-10-28] Dostupné z: <<http://www.kniznicatrnava.sk/files/files/Publikacie/Biblioterapia/kovacova%5B1%5D.pdf> f>

KOVÁČOVÁ, B. *Pohľad do zrkadla: analýza biblioterapeutickej intervencie pri riešení problémov detí v skupině*. In Tvorivé vyučovanie: zborník príspevkov z Konferencie pedagogiky. Rožumberok: Katolícka Univerzita v Rožumberku, 2008, s. 87 – 97. ISBN 978-80-8084-374-8.

KOVÁČOVÁ, B. *Vývinovo orientovaná biblioterapia*. In HORŇÁKOVÁ, M. (ed.). *Včasná intervencia orientovaná na rodinu*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2010. s. 180-199. ISBN 978-80-223-2915-6.

KOVÁČOVÁ, B., LIŠTIAKOVÁ, I. *Podpora rodiny cez biblioterapiu a obrazový materiál vo výchove dieťaťa so znevýhodnením*. [online]. In CREA-AE 2014. Zohor: Virvar, 2014. [cit. 2013-10-28] dostupné z: <http://www.kreativnevzdelavanie.sk/media/CREA-AE_2014.pdf>. ISBN 978-80-89693-03-0.

KRUSZEWSKI, T. *Biblioterapie - léčba četbou* [online]. In Čtenář, 2008, roč. 60, č. 7. [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: [www: <http://ctenar.svkkl.cz/clanky/2008-roc-60/0708-2008/tema-biblioterapie-lecba-cetbou-43-196.htm >](http://ctenar.svkkl.cz/clanky/2008-roc-60/0708-2008/tema-biblioterapie-lecba-cetbou-43-196.htm). ISSN 1805-4064.

Knihovna Kroměřížska. *Biblioterapie* [on-line]. Kroměříž: Knihovna Kroměřížska, 2017. [cit. 2017-04-30]. Dostupné z: <<http://www.knihkm.cz/sluzby/biblioterapie.html>>.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Biblioterapie*. In Československá psychologie. Praha: Psychologický ústav ČSAV v Akademii, 1987, roč. 31, č. 5, str. 472-477. ISSN 0009-062X.

KUCHAROVÁ, Z. *Tvorivé písanie v psychológii a psychoterapii*. In Československá psychologie. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2015, roč. 59, č. 5. s. 452 – 461. ISSN 0009-062X.

LANIADO, N. *Máte neklidné dítě?* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-868-6.

LAVER-BRADBURY, C., THOMPSON, M., WEEKS A. *Šest kroků ke zvládnutí ADHD: manuál pro rodiče i učitele*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1035-1.

LEHOŤANOVÁ, B. *Výchova literaturou* [online]. In Jazyk, literatura, komunikace. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, roč. 3, č. 2. s. 111 – 115. [cit. 2017-3-26]. Dostupné z: <<http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-2-2014>>. ISSN 1805-689X.

LIŠŤIAKOVÁ, I. (ed.). *Poruchy správania z biodromálneho hľadiska 2*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2015. ISBN 978-80-223-3995-7.

MICHALOVÁ, Z. *ADD/ADHD v kontextu poruch chování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-733-8.

MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ, I. a kol. 2015. *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Brno: Tribun EU, 2015. ISBN 978-80-7414-934-4.

MUNDEN, A., ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-625-X.

MÜLLER, O a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4172-7.

OPRAVILOVÁ, E. *Kniha jako prostředek výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1984.

PACLT, I., PTÁČEK, R., FLORIÁN, J. *Hyperaktivita*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-71-7.

PESESCHKIAN, N. *Kupec a papoušek: využití orientálních příběhů v psychoterapii, názorné příklady pro výchovu a sebeovlivňování*. Brno: Cesta, 1996. ISBN 80-85319-60-8.

PESESCHKIAN, N. *Příběhy jako klíč k dětské duši*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-275-0

PILARČÍKOVÁ-HÝBLOVÁ, S. *Biblioterapie*. Liptovský Mikuláš: Slávka Pilarčíková-Hýblová, 1997.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.

Psychiatrická nemocnice v Kroměříži. *Biblioterapie v Psychiatrické nemocnici v Kroměříži* [online]. Kroměříž: Psychiatrická nemocnice v Kroměříži, 2012.

[cit. 2016-3-25]. Dostupné z: <<http://www.pnkm.cz/cs/oddeleni-lecebny/knihovna>>.

RIEFOVÁ, S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-287-4.

RUDAWSKA, J. *Biblioterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą niepełnosprawną* [online]. Publikacje edukacyjne, roč. 2008/2009, č. 5758 [cit. 2017-01-23]. Dostupné z: <<http://www publikacje.edu.pl/pu-blikacje.php?nr=5758>>. ISSN 1730-850X.

SETON, E. T. *Dva divoši*. Praha: Albatros, 1990.

Škoviera, A. *Písanie príbehu s deťmi s poruchami emócií a správania* [online]. In *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2016: Biodromálny aspekt liečebnej pedagogiky*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016, s. 16 – 25. [cit. 2017-06-23]. Dostupné z: https://expresivneterapie.files.wordpress.com/2016/01/zbornic3adk-prc3adspevkov_2016.pdf. ISBN 978-80-223-4148-6.

SVOBODA, P. *Biblioterapie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3684-5.

SVOBODA, P. *Poetoterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 80244-1682-3.

TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.

UHLÍKOVÁ, P., PTÁČEK, R., PTÁČKOVÁ, H. *Diagnostika a léčba ADHD v průběhu života* [on-line]. *Postgraduální medicína*. Praha: Mladá Fronta a. s., 2014, roč. 16, č. 6, str. 24 - 32. [cit. 2016-3-08]. Dostupné z: <<http://zdravi.euro.cz/clanek/postgradualni-medicina/diagnostika-a-lecba-adhd-v-prubehu-zivota-475772>>.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-308-0.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Študijný materiál k predmetu Biblioterapia*. Praha: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2012.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Možnosti a hranice uplatnenia expresívnych terapií v špeciálnopedagogickej starostlivosti v ČR* [online]. In *Výchova verzus terapia - možnosti, hranice a riziká*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2011, s. 77- 83. [cit. 2017-04-20]. Dostupné z: <<http://prolp.sk/2016/03/30/vychova-verzus-terapia/>>. ISBN 978-80-223-3006-0.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Vývinová biblioterapia u detí predškolského a školského veku*. Špeciálnopedagogické poradenstvo: Informačný bulletin XIX. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2015, s. 25 – 36. ISBN 978-80-89698-14-1.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Vývinová biblioterapia u detí staršieho školského veku a adolescentov*. [online]. In *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2016: Biodromálny aspekt liečebnej pedagogiky*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016, s. 16 – 25. [cit. 2017-05-20]. https://expresivneterapie.files.wordpress.com/2016/01/zbornic3adk-prc3adspevkov_2016.pdf. ISBN 978-80-223-4148-6.

VÁŠOVÁ, L., ČERNÁ, M. *Bibliopedagogika*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 800424503.

YARNEY, S. *Povím vám o ADHD*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0565-2.

ZAMBO, D. M. *Learning from picture book characters in readaloud sessions for students with ADHD* [online]. in *TEACHING Exceptional Children Plus*, 2006, roč. 2, č. 4. [cit. 2017-04-24]. Dostupné z: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967102.pdf>>.

ZAPLETAL, Miloš. *Cvoci*. Praha: Knižní klub, 2008. ISBN 978-80-242-2073-4.

ZACHCIAL, I. *Biblioterapia pomocą w rozwiązywaniu problemów dzieci i młodzieży: na podstawie badań przeprowadzonych w Zakładzie Nauki o Książce Uniwersytetu Gdańskiego* [online]. In *Język - Szkoła – Religia*, 2009. č. 4, s. 418 – 427. [cit. 2017-06-25]. Dostupné z: http://bazhum.muzhp.pl/media/file/s/Jezyk_Szkola_Religia/Jezyk_Szkola_Religia-r2009-t4/Jezyk_Szkola_Religia-r2009-t4-s418-427/Jezyk_Szkola_Religia-r2009-t4-s418-427.pdf

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10. zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ŽÁČEK, J. *Ezopovy bajky*. Praha: Slovart, 2015. ISBN 978-80-7391-987-0.

8 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Pozorovací arch

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas zákonného zástupce

Pozorovací arch

Setkání č.:

Datum:

Jméno dítěte:

Odpovídá na otázky:

Zapojuje se do aktivit:

Skáče do řeči, mluví bez vyzvání:

Nedrží se tématu:

Opakování otázek a pokynů:

Projevy neklidu:

Nálada na začátku setkání :

Nálada na konci setkání:

INFORMOVANÝ SOUHLAS ZÁKONNÉHO ZÁSTUPCE

Souhlasím s tím, aby se můj syn zúčastnil biblioterapeutického programu realizovaného, v rámci diplomové práce, Bc. Milenou Vejvodovou narozenou _____, studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Byl/a jsem seznámen/a s podmínkami a průběhem výzkumu. Souhlasím s tím, aby výstupy z výzkumu byly anonymně zpracovány v rámci diplomové práce Bc. Milenou Vejvodovou.

Jméno a příjmení dítěte:

Datum narození dítěte:

Jméno a příjmení zákonného zástupce:

Datum narození zákonného zástupce:

Podpis zákonného zástupce: