

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

ERGOTERAPIE U ŽÁKŮ PRAKTICKÉ TŘÍDY

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

Mgr. Barbara Valešová Malecová, Ph.D.

Autor práce:

Michaela Procházková

Praha 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Ergoterapie u žáků praktické třídy zpracovala samostatně pod vedením vedoucího práce a že jsem použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

V Praze, dne 23. dubna 2013

Michaela Procházková

Poděkování

Děkuji Mgr. Barbaře Valešové Malecové, Ph.D. za cenné rady a připomínky při zpracování mé bakalářské práce. Rovněž děkuji ředitelce Speciální základní školy Poděbrady PaedDr. Květě Husové za poskytnutí potřebných informací a možnost spolupracovat s žáky navštěvující tuto školu.

V Praze, dne 23. dubna 2013

Michaela Procházková

Abstrakt

Bakalářská práce Ergoterapie u žáků praktické třídy se zabývá možnostmi využití ergoterapie pro rozvoj jedince v oblasti sociálních dovedností prostřednictvím rukodělných činností a her u žáků praktické třídy s diagnostikovanou lehkou mentální retardací, specifickými poruchami učení a chování a sociokulturním znevýhodněním. Cílem práce je navrhnout ergoterapeutický program pro žáky praktické třídy, ukázat tak smysluplnost využívání ergoterapie pro rozvoj sociálních dovedností a ověřit jeho úspěšnost prostřednictvím výzkumných metod přímé práce se žáky a pozorováním. Výsledky šetření pak prokazují zlepšení těchto žáků v požadované oblasti.

Klíčová slova

Praktická třída, žák se specifickými vzdělávacími potřebami, mentální retardace, specifické poruchy učení a chování, sociokulturní znevýhodnění, ergoterapie, ergoterapeutický program, sociální dovednosti

Abstract

Bachelor Work called Ergotherapy for pupils in the practical classes looks into possibilities of using ergotherapy to the individual's development of social skills through games and handcrafts activity in practical classes pupils diagnosed with intellectual disabilities, learning disabilities and behavioral and sociocultural disadvantage pupils. The goal of work is to design an ergotherapy program for the pupils of practical classes, and demonstrate meaningfulness of using of ergotherapy for the development of social skills and checking its success through research methods of direct work with pupils and observation. The research results show improvements these pupils in the desired area.

Keywords

Practical class, pupils with special educational needs, intellectual disabilities, specific learning disabilities and behavioral, sociocultural disadvantage, ergotherapy, ergotherapy program, social skills

Obsah

Obsah	10
Úvod	6
1. ZÁKLADNÍ SPECIÁLNÍ ŠKOLSTVÍ V ČR	8
2. TEORETICKÉ VYMEZENÍ DIAGNÓZ VYSKYTUJÍCÍCH SE V PRAKTICKÉ ŠKOLE.....	9
2.1. Mentální retardace.....	9
2.1.1. Jedinec s lehkou mentální retardací	10
2.2. Specifické poruchy učení a chování (SPUCH).....	11
2.2.1. Specifické poruchy učení (SPU)	11
2.2.1.1. Druhy specifických poruch učení (SPU)	12
2.2.2. Poruchy chování (ADD/ADHD).....	13
2.3. Sociokulturní znevýhodnění	14
2.4. Typické problémy žáků praktické školy.....	15
3. ERGOTERAPIE	16
3.1. Vymezení ergoterapie	16
3.2. Skupiny činností – oblasti zaměření	18
3.2.1. Aktivity každodenního života	19
3.2.2. Práce	20
3.2.3. Hra a zábava	21
3.3. Fáze ergoterapeutického programu.....	22
3.4. Schéma ergoterapeutického střetnutí	23
4. ERGOTERAPIE U ŽÁKŮ PRAKTICKÉ TŘÍDY ZAMĚŘENÁ NA ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	24
5. ERGOTERAPIE VE SPECIÁLNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLE PODĚBRADY.....	27
5.1. Speciální základní škola Poděbrady.....	27
5.2. Ergoterapeutická skupina žáku praktické třídy.....	27
5.3. Ergoterapeutický preventivní program.....	29
5.4. Zhodnocení ergoterapeutického programu	55
5.5. Závěrečná reflexe daného ergoterapeutického programu.....	59
Závěr	61
POUŽITÁ LITERATURA.....	63
PŘÍLOHY	68

Úvod

Ergoterapie je v České republice v mnoha publikacích prezentována především jako obor lékařský. Své využití však nachází i ve speciální pedagogice, kde především skrze rukodělné činnosti může ovlivňovat celkovou osobnost jedince. Jak je patrné z názvu práce, zabývám se zde žáky praktické třídy, kteří mají problémy se společností nastolenými pravidly, což se následně projevuje v jejich chování. Prostřednictvím této práce bych tedy chtěla poukázat na možnost využívání ergoterapie ve speciálním školství pro rozvoj sociálních dovedností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Důvodem pro zvolení tématu Ergoterapie u žáků praktické třídy bylo několik. Jako první bych uvedla mé působení v Centru pro všechny o.s., kde pracuji jak s intaktními dětmi, tak i s dětmi s postižením, kterým mimo jiné připravuji volnočasové arteterapeutické aktivity. Dalším důvodem bylo hlubší seznámení s expresivními terapiemi skrze přednášky Mgr. Barbary Valešové Malecové Ph.D. v rámci studia oboru Speciální pedagogika na naší Pedagogické fakultě UK v Praze. Posledním a hlavním důvodem bylo mé působení na Speciální základní škole v Poděbradech, kde pracuji jako učitelka bez třídnictví a učím především žáky praktické třídy v závěrečném ročníku. Zjistila jsem však, že ergoterapie je tu poskytována pouze dětem navštěvující třídy speciální školy a rozhodla jsem se vyzkoušet něco nového a zprostředkovat ergoterapii i žákům praktických tříd.

Cílem mé práce je navrhnout ergoterapeutický program pro žáky praktické třídy a ukázat tak smysluplnost využívání ergoterapie pro rozvoj sociálních dovedností. Dále bych chtěla ověřit úspěšnost tohoto programu v praxi, prostřednictvím kterého zjistím dosažení jednotlivých cílů střetnutí a celého programu.

Bakalářská práce je rozdělena do pěti kapitol. V první kapitole se věnuji základnímu speciálnímu školství v ČR. Vymezuji zde základní pojmy týkající se speciálního školství jako je speciální škola, praktická škola, praktická třída a především žáka se speciálními vzdělávacími potřebami podle školského zákona.

Druhá kapitola je věnována teoretickému vymezení diagnóz, se kterými se můžeme nejčastěji setkat u žáků praktických škol. Jedná se o mentální retardaci, specifické poruchy učení a chování a sociokulturní znevýhodnění. Zabývám se zde klasifikací, či dělením, etiologií, projevy a blíže pak typickými problémy zmiňovaných postižení a znevýhodnění.

Ve třetí kapitole se věnuji ergoterapii. Vymezuji základní charakteristiku oboru, možnosti využití a uplatnění, její prostředky používané pro dosažení cílů a celkové pojetí ergoterapie. Dále zde uvádím a popisuji jednotlivé fáze ergoterapeutického programu a následně pak základní schéma ergoterapeutického střetnutí se všemi jeho částmi.

Čtvrtá kapitola se zabývá specifikami ergoterapeutického působení na žáky praktické třídy, jehož cílem je rozvoj sociálních dovedností. Uvádím zde důvody vhodnosti použití skupinové ergoterapie, typické problémy, které jsou ovlivnitelné ergoterapeutickou péčí, a vymezuji základní zásady pro ergoterapeutickou práci se žáky praktické třídy.

Závěrečná, pátá kapitola je věnována ergoterapii ve Speciální základní škole Poděbrady. V krátkosti je zde popsáno toto školské zařízení, ergoterapeutická skupina složená ze žáků praktické třídy, základní charakteristika vytvořeného ergoterapeutického programu, detailní popis jednotlivých střetnutí i s průběhem a následné zhodnocení zrealizovaného programu, prostřednictvím přímé práce se žáky a pozorováním, doplněné o vlastní reflexi.

1. ZÁKLADNÍ SPECIÁLNÍ ŠKOLSTVÍ V ČR

V České republice je již několik desítek, dokonce stovek let zavedena povinná školní docházka. Základní vzdělávání je tak jistou povinností všech dětí, což zahrnuje i děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Pro ty je zde vytvořena soustava speciálního školství, v rámci které mohou navštěvovat školská zařízení odpovídající jejich specifickým potřebám, co se týče výchovy a vzdělávání.

Děti, v tomto případě žáci, se specifickými vzdělávacími potřebami realizují z velké části svou povinnou školní docházku ve speciálních školách, kam jsou zařazeni na základě písemné žádosti svých rodičů a doporučení pedagogicko-psychologické poradny.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) vymezuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako osobu se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Tyto termíny i blíže definuje. Za **zdravotní postižení** považuje mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení a chování. **Zdravotní znevýhodnění** vymezuje jako zdravotní oslabení, dlouhodobou nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy, které vedou k poruchám učení a chování, čímž vyžadují zohlednění při vzdělávání. Za **sociální znevýhodnění** pak považuje rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízení ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy, či postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR.

Speciální základní školy jsou pak taková zařízení, která poskytují svým žákům výchovu a vzdělávání přiměřeným způsobem k jejich postižení. Spadají sem i základní školy praktické, v některých případech praktické třídy speciálních škol. **Základní škola praktická**, dříve zvláštní škola, je určena žákům s rozumovými nedostatky, kvůli kterým se s úspěchem nemohou vzdělávat na běžné základní škole. Základní škola praktická poskytuje svým žákům základní vzdělání podle Školního vzdělávacího programu (ŠVP), který vychází z Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a jeho přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP). Obsahově odpovídá učivu na běžné základní škole. Pro žáky **praktických tříd** je však učivo kvalitativně a kvantitativně upraveno vzhledem k potřebám a možnostem všech žáků. Výuku zde vede speciální pedagog, popřípadě se ve třídě vyskytuje ještě asistent

speciálního pedagoga. Oba se v co největší, individuální míře, věnují celé třídě, kterou navštěvuje maximálně deset žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, u kterých se prostřednictvím speciálně-pedagogické péče snaží o co největší připravenost na samostatný život a praktické pracovní uplatnění (Renotierová, Ludíková a kol, 2006; Kaprálek, 2010; Speciální ZŠ Poděbrady, 2010).

2. TEORETICKÉ VYMEZENÍ DIAGNÓZ VYSKYTUJÍCÍCH SE V PRAKTICKÉ ŠKOLE

Teoretické vymezení mentální retardace, specifických poruch učení a chování spolu se sociokulturním znevýhodněním je pro tuto práci zásadní a velice potřebné. Jedná se o zdánlivě odlišné, spolu nesouvisající zdravotní postižení a znevýhodnění. Opak je však pravdou. Zde definované diagnózy se vyskytují a kombinují u žáků praktických škol, se kterými jsem uskutečnila ergoterapeutický program, a tudíž se jedná o teoretické vymezení předmětu této práce.

2.1. Mentální retardace

Mentální retardace je trvalé snížení rozumových schopností, doprovázené poruchami adaptačního chování a odlišným vývojem některých psychických vlastností, čehož je příčinou organické poškození mozku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Mnozí odborníci (Hrušková, Matoušek, Landischová, 2005; Černá a kol., 2008; Valenta, Müller, 2007) ve svých publikacích uvádějí definici mentální retardace podle Americké asociace pro mentálně retardované. Ta mentální retardaci definuje jako sníženou schopnost charakterizovanou výrazným omezením stávajícího výkonu vyznačující se podprůměrnou úrovní intelektových schopností se současným omezením adaptačních dovedností, které se projevují především v oblasti pojmové, praktické a sociální inteligence.

Etiologie mentální retardace je velice různorodá. Uvádí se příčiny vnitřní neboli endogenní a vnější neboli exogenní, dále se hovoří o vrozené či získané mentální retardaci, nebo o vlivech prenatálních, které ohrožují řádný vývoj plodu, perinatálních, které působí v době porodu a krátce po něm a postnatálních, které ovlivňují vývoj člověka po celý život. Mezi příčiny prenatální se řadí např. dědičnost, mutace genů či chromozomů, intoxikace nebo onemocnění infekční chorobou. Perinatálními příčinami může být nedonošenost, hypoxie a těžká novorozenecká žloutenka. Za příčiny postnatální

se považují nádory mozku, traumata, silná deprivace nebo infekční onemocnění mozku. I přes veškeré poznatky, které nám věda poskytla, však stále nejsme schopni objasnit příčinu mentálního postižení přibližně u jedné třetiny takto postižených jedinců (Černá, 2008; Pipeková, 1998).

Ke členění mentální retardace se v současnosti používá nejčastěji klasifikace podle stupně postižení Světové zdravotnické organizace, MKN-10 z roku 1992. **Mezinárodní klasifikace nemocí** rozlišuje šest kategorií mentální retardace:

F 70 lehká mentální retardace - IQ 50 až 69

F 71 středně těžká mentální retardace - IQ 35 až 49

F 72 těžká mentální retardace - IQ 20 až 34

F 73 hluboká mentální retardace - IQ 20 a níže

F 78 jiná mentální retardace – určení stupně mentální retardace není možné z důvodu přidruženého smyslového nebo tělesného postižení, těžké poruchy chování či autismu

F 79 nespecifikovaná mentální retardace – mentální retardace je stanovena, avšak není dostatek informací pro určení jejího stupně (Černá, 2008; Pipeková, 1998; Valenta, Müller, 2007; Švarcová, 2003; Vítková, 2004; Renotiérová, Ludíková a kol., 2006)

2.1.1. Jedinec s lehkou mentální retardací

Jak jsem zde již zmiňovala, jedinec s lehkou mentální retardací je společně se specifickými poruchami učení a chování a sociokulturním znevýhodněním předmětem této práce. Proto zde podrobněji vymezují jedince s lehkou mentální retardací a nikoliv všechny stupně mentální retardace, protože cílem není podat vyčerpávající informace z celé oblasti problematiky mentálního postižení, nýbrž přiblížení cílové skupiny práce.

„Každý člověk s mentálním postižením je svébytný subjekt s charakteristickými osobními rysy. Přesto se však u většiny z nich projevují společné znaky, jejichž individuální modifikace závisí na hloubce a rozsahu mentální retardace, na míře postižení jednotlivých psychických funkcí a na rovnoměrnosti psychického vývoje v rámci mentální retardace“ (Švarcová, 2003, s. 24).

Odlišnosti od normy se mohou u lehké mentální retardace projevit v několika následujících oblastech (Renotiérová, Ludíková a kol., 2006; Valenta, Müller, 2007; Švarcová, 2003; Pipeková, 1998):

- **Neuropsychický vývoj** – omezený, opožděný, opožděný psychosexuální vývoj, krátkodobá paměť menšího rozsahu, hyper/hypoaktivita, nedostatečná zvědavost a

vynalézavost, pomalejší a omezené vnímání, nerovnováha aspirace a výkonu, konkrétní mechanické myšlení, omezení logického chápání, nepřesné a zdlouhavé vybavování informací

- **Somatické postižení** – pouze ojedinělé
- **Poruchy psychiky** – nerovnoměrný vývoj, převládají konkrétní, názorné a mechanické schopnosti, snížení aktivity psychických procesů, roztěkaná pozornost, zpomalená chápavost
- **Komunikace a řeč** – opožděný vývoj řeči, obsahová chudost projevu, účelné užívání řeči, malá slovní zásoba, neobratnost ve vyjadřování
- **Poruchy citů a vůle** – afektivní labilita, impulzivnost, úzkostnost, zvýšená sugestibilita, citová vzrušivost, snížená přizpůsobivost, nedostatky v sociální identifikaci, rozvoj sociálních dovedností je zpomalen
- **Možnosti vzdělávání** – speciální vzdělávací programy
- **Poruchy motoriky** – opoždění motorického vývoje, ojedinělé poruchy koordinace

2.2. Specifické poruchy učení a chování (SPUCH)

Specifické poruchy učení a chování je souhrnné označení pro různorodou skupinu poruch. Jedná se o poruchy školních dovedností doprovázenými odchylkami v chování od společenské normy, které se projevují dlouhodobě a z velké části jsou důsledkem neadekvátní výchovy.

2.2.1. Specifické poruchy učení (SPU)

Specifické poruchy učení se projevují obtížemi při nabývání řeči, čtení, psaní, pravopisu, naslouchání a matematických dovedností při běžném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a sociokulturním příležitostem (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012; Zelinková, 2003). „Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy“ (Zelinková, 2003, s. 10). Šauerová, Špačková a Nechlebová (2012) ve své publikaci stanovují několik možných příčin vzniku specifických poruch učení:

- **Encefalopatická příčina** – drobné poškození mozku
- **Biologická příčina** – genetické rozdíly, odpovědný gen, strukturální rozdíly v mozku a rozdíly ve fungování mozku
- **Hereditární příčina** – podobné obtíže u dalších rodinných příslušníků

- **Kombinovaná příčina** – kombinace předešlého
- **Nejasné příčiny nebo obtíže neurologického charakteru**

Jedinci se specifickými poruchami učení představují heterogenní skupiny s rozličnými problémy. Můžeme se setkat s žákem, který má problémy pouze v jedné ze jmenovaných oblastí, stejně tak, jako s žákem, u kterého se dané potíže kombinují. Naplno se tyto obtíže projeví při docházce na základní školu, kde je na schopnosti dítěte kladen zvýšený nárok. Specifické poruchy učení se však neprojevují pouze v oblasti školních dovedností. Naopak postihují i mnoho dalších oblastí, jako je např. soustředění, pravolevá a prostorová orientace, vnímání, motorika, paměť, chování, citový a sociální vývoj (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012; Michalová, 2004; Zelinková, 2003; Renotiérová, Ludíková, 2006).

2.2.1.1. Druhy specifických poruch učení (SPU)

Dyslexie je specifická porucha učení projevující se obtížemi při osvojování čtenářských dovedností s využitím běžných výukových metod, přiměřené inteligenci dítěte a dostatečně podnětném prostředí pro společenský a kulturní rozvoj (Michalová, 2004; Zelinková, 2003; Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012; Zelinková, 1994; Renotiérová, Ludíková, 2006).

Dysgrafie je specifická porucha psaní, tedy porucha grafického projevu jako takového, která postihuje proces písemného napodobování tvarů, zpracování tvarů písmen, jejich spojení a celkovou úpravu psaného projevu (Michalová, 2004; Zelinková, 2003; Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012; Zelinková, 1994; Renotiérová, Ludíková, 2006).

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, což znamená, že jedinec není schopen prakticky použít teoreticky naučená mluvnická pravidla ve svém písemném projevu (Zelinková, 2003; Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012; Zelinková, 1994; Renotiérová, Ludíková, 2006).

Dyskalkulie je specifická porucha osvojování matematických dovedností, která se projevuje v neschopnosti řešit slovní úlohy, orientovat se na číselné ose a operovat s číselnými symboly (Zelinková, 2003; Zelinková, 1994; Renotiérová, Ludíková, 2006).

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, pro kterou je typická nízká úroveň kresby s porovnáním vývojového stupně dítěte (Michalová, 2004; Renotiérová, Ludíková, 2006; Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Dysmúzie je specifická porucha hudebních dovedností, projevující se v neschopnosti vnímání a reprodukce hudby, rozlišování tónů a zapamatování melodie (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012; Michalová, 2004; Zelinková, 2003).

Dyspraxie je specifická porucha postihující obratnost a motorické funkce, která je patrná v koordinaci pohybů (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012; Michalová, 2004; Zelinková, 2003; Renotiérová, Ludíková, 2006).

2.2.2. Poruchy chování (ADD/ADHD)

Poruchy chování Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 170) definují jako „*projevy chování dětí a mládeže, které nerespektují ustálené společenské normy. Vyskytují se hlavně u sociálně narušené mládeže, ale také u jedinců s jiným typem postižení. K jejich vzniku přispívá vliv nevhodného nebo nedostatečného výchovného působení a vlivy sociální nebo určité dispozice osobnosti na podkladě centrálního nervového systému (v tom případě se označují jako vývojové nebo specifické poruchy chování, hyperkinetický syndrom, v poslední době pod vlivem americké odborné literatury rovněž jako syndrom ADHD, tj. Attention Deficit Hyperactivity Disorder, porucha pozornosti provázená hyperaktivitou, popř. ADD, tj. Attention Deficit Disorder, tam, kde porucha pozornosti hyperaktivitou provázena není)*“.

V současnosti se v České republice již běžně vyskytuje zkratka ADD/ADHD, která pochází z Americké klasifikace nemocí (DSM-IV). Zároveň se však využívá i Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), která rozlišuje hyperkinetickou poruchu chování a poruchu aktivity a pozornosti. U ADHD, stejně jako u hyperkinetické poruchy chování, jde o neurovývojovou poruchu projevující se v pozornosti, impulzivité a hyperaktivitě (Asociace dospělých pro hyperaktivní děti, 2009).

Mnozí autoři (Riefová, 1999; Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012; Train, 1997) ve svých publikacích rozpracovali zmíněné projevy poruch chování podrobněji:

- **Pozornost** – zvýšená unavitelnost, nedočkavost, nesoustředěnost, neschopnost koncentrace, problém se započítáním nebo dokončením činnosti
- **Impulzivita** – zbrkllost, neklid, emoční napětí, podrážděnost, nejdříve reaguje, až pak přemýšlí, nepřiměřeně silné reakce, snížená sebekontrola
- **Hyperaktivita** – nadměrná aktivita a mluva, neustálý pohyb, nedokáže vydržet na místě

Jak uvádí Pokorná (2001), je nutné, aby se ke specifickým poruchám učení a chování nepřístupovalo odděleně. Projevy poruch chování se mohou totiž vyskytnout i jako sekundární postižení specifických poruch učení v důsledku neuspokojení základních potřeb dítěte a působení sociokulturně nepodnětného prostředí.

2.3. Sociokulturní znevýhodnění

Sociokulturní znevýhodnění pramení z podnětnosti prostředí, které na jedince každodenně působí. Jedná se tedy především o rodinné a pracovní, popř. školní prostředí. Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 220) takovýmto sociokulturním prostředím rozumí *„prostředí života určité sociální skupiny, se specifickými charakteristikami její kultury (např. způsoby komunikace, trávení volného času, hodnotové orientace, ale i materiální charakteristiky, jako je např. počet knih v domácnosti). Jde o důležitou determinantu vzdělávacích procesů, zvl. v případě sociokulturního prostředí rodiny, v níž se rozvíjí dítě ještě před zahájením povinné školní docházky. Ukazuje se, že vliv tohoto prostředí je natolik silný, že spoluurčuje budoucí vzdělávací dráhu jednotlivce a jeho profesní kariéru“*.

Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy (2011) stanovuje několik prvků sociokulturní odlišnosti:

- Mateřský jazyk
- Rodinná situace
- Náboženské vyznání spojené s typickými rituály
- Hodnotová orientace a používané vzorce chování

Na formování a vývoj osobnosti člověka má bezesporu značný vliv sociální zkušenost, tedy nejbližší lidé, kteří dítě vychovávají. Nejčastěji se jedná o rodiče, a tudíž velkou roli hraje i jejich osobnost a celkový postoj k životu. Dnešní doba nabízí až příliš možností trávení volného času rizikovým způsobem (bary, herny, diskotéky). Pokud dítě vidí patologické chování (užívání návykových látek, kriminální chování) u svých rodičů, postupem času jej začne napodobovat. Může se tak ocitnout v bezvýchodné situaci a ustrnout na „mrtvém bodě“.

Jedinci vyrůstající v sociálně vyloučených lokalitách si od malička osvojují způsob komunikace, jazyk, chování a myšlení, které je běžné pro jejich nejbližší okolí. V takovém případě však neovládají formální jazyk a požadovaná společenská pravidla na takové úrovni, aby se plnohodnotně zapojili do běžného společenského dění a života. Na cestě za

úplnou integrací je tak čekají komunikační, prostorové a především sociální bariéry (Matoušek, Kolářková, Kodymová, 2005; Kolektiv autorů, 2011).

2.4. Typické problémy žáků praktické školy

Jako hlavní diagnózy vyskytující se u žáků praktické školy, jsem si vytyčila mentální retardaci, specifické poruchy učení a chování a sociokulturní znevýhodnění. Tito jedinci mají mnohé problémy vycházející z tohoto znevýhodnění či postižení, které ovlivňují plnohodnotnost jejich života. Na tyto oblasti se však dá bohatě působit speciálně-pedagogickými terapiemi, v tomto případě ergoterapií.

Valenta a Müller (2007) ve své publikaci vymezují mnoho typických všeobecných projevů mentální retardace, které jsou patrné i u jedince s lehkou mentální retardací. Mezi nejčastější determinanty, které se vyskytují v různé míře, patří např. zvýšená závislost na rodičích, infantilnost, úzkostnost, sugestibilita a rigidita chování, nedostatky v sociální identifikaci a potíže ve vývoji „já“, opoždění psychosexuálního vývoje, nerovnováha aspirace a výkonu, zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí, porucha interpersonálních vztahů a komunikace, malá přizpůsobitelnost k sociálním a školním požadavkům, impulsivnost, hyperaktivita nebo hypoaktivita, citová vzrušivost, zpomalená chápavost, malá srovnávací schopnost, snížená mechanická a logická paměť a těkavá pozornost.

Mnozí autoři (např. Zelinková, 2003; Train, 1997; Zelinková, 1994) uvádějí zvláštnosti neboli projevy jedinců se specifickými poruchami učení a chování. Mezi tyto zvláštnosti se řadí pocit méněcennosti, snaha zakrýt své obtíže, nutkavé pocity upozornit na sebe (vykřikování a nevhodné slovní projevy), oslabená motivace k práci, snížené sebehodnocení, nežádoucí formy sebeuplatnění, rozptýlená pozornost, potřeba zažití úspěchu, osvojování nových poznatků a dovedností ve snížené formě, nesoustřednost, úzkostnost, hyperaktivita nebo hypoaktivita, snížená sebedůvěra, pocit neúspěchu, zvýšená potřeba uspokojení, bezpečí a citového zázemí.

Sociokulturně znevýhodnění jedinci pocházejí z takového rodinného a výchovného prostředí, které jim neposkytuje dostatek potřebných podnětů pro jejich plnohodnotný vývoj osobnosti. Jejich sociální chápání a postoj ke společnosti je značně omezen. Nedokážou se zorientovat v požadavcích, které jsou na ně kladeny společností. Zažívají pocit méněcennosti a neúspěchu, čímž je ovlivněno jejich sebehodnocení. To následně může vést k nežádoucím formám sebeuplatnění. Záleží však na osobnosti každého jedince,

na jeho charakteru, temperamentu a jak se postaví k překážkám v podobě společností nastavených pravidel a jakým způsobem je překoná.

Z výše uvedeného výčtu projevů jednotlivých znevýhodnění a postižení je patrné, že tyto jedinci mají podobné problémy, které ovlivňují jejich běžný život a plnohodnotné začlenění do společnosti.

3. ERGOTERAPIE

Ergoterapie jako taková je na našem území prezentována spíše jako lékařský obor. Odpovídají tomu i možnosti vzdělávání, ke kterému dochází na lékařských fakultách. Vzhledem k široké působnosti ergoterapie považují za vhodné i její uplatnění v rámci speciální pedagogiky, prostřednictvím čehož se dostane snadněji do školských zařízení, kde může pozitivně působit na psychický, fyzický i sociální rozvoj jedince. V takovém případě je však nutná, alespoň základní znalost struktury ergoterapeutického programu, střetnutí a především pak aktivit, skrze které můžeme dosáhnout stanovených cílů.

3.1. Vymezení ergoterapie

Pojem ergoterapie vznikl složením dvou řeckých slov – ergon a therapia, přičemž slovem ergon rozumíme práci a slovem therapia léčbu. Ergoterapii můžeme tedy přeložit jako léčbu prací. Není však totožná s termínem pracovní terapie či pracovní rehabilitace, i přesto se však tyto termíny leckdy v odborné literatuře vyskytují jako synonyma a zároveň se v praxi často prolínají. Valešová Malecová (2011a) spatřuje rozdíl mezi ergoterapií a pracovní terapií v samotném pojetí práce. Pracovní terapie klade důraz na průběh činnosti a především pak splnění zadaného úkolu. Pro ergoterapii má oproti tomu dokončená práce a finální podoba výrobku jen druhotný význam. Důraz je kladen především na proces tvoření, průběh terapie a na to, co se během ní odehrává.

Jednoznačného odlišení ergoterapie od pracovní rehabilitace můžeme docílit pouze důsledným dodržováním termínu ergoterapie, což zabrání záměně s pracovní rehabilitací. Pracovní rehabilitace má na rozdíl od ergoterapie za úkol připravit jedince na povolání, které odpovídá jeho možnostem a dovednostem. Pro jasné odlišení těchto oblastí, použijeme význam anglického termínu occupational therapy, který odpovídá našemu pojmu ergoterapie. *„V angličtině znamená „to occupy“ zaměstnat se, zabývat se něčím, nebo se něčemu věnovat či být činný. Anglické slovo „occupation“ znamená v ergoterapeutické terminologii „zaměstnávání“ nebo „činnost, které se člověk věnuje“*

(Krivošíková, 2011, s. 13). Nejedná se tedy jen o zaměstnávání a práci, ale o jakoukoliv činnost, která jedince naplňuje a dává smysl jeho životu.

Oproti tomu stanovuje Klusoňová (2011) ergoterapii za nedílnou součást lékařské rehabilitace, která se společně se sociální, pedagogickou a pracovní rehabilitací řadí pod zastřešující termín komprehenzivní (ucelená) rehabilitace. Pokud se podíváme blíže na jednotlivé složky komprehenzivní rehabilitace, uvědomíme si, že každá z nich spadá pod jiný rezort. Podobnou roztržičnost spatřujeme i v oblasti ergoterapie. Možnosti jejího využití jsou velice pestré, a tudíž i místa působnosti jsou rozmanitá.

Své místo může v rámci lékařského pojetí nalézt ve zdravotnických zařízeních ambulantního i pobytového typu, kde se ergoterapeut snaží především o udržení a obnovu fyzické síly potřebné pro samostatný život. Další oblastí působnosti mohou být zařízení sociální péče a služeb (např. dětský stacionář), ve kterých má ergoterapie za úkol udržet dosud nabyté schopnosti a podněcovat jedince k dalším činnostem. Vhodným místem působnosti jsou i školská a pedagogická zařízení nejen pro děti a mládež, ale také pro dospělé jedince. Zde je hlavním cílem všestranný rozvoj osobnosti a poskytnutí nových, zajímavých podnětů. Svůj význam má ergoterapie i v oblasti pracovního uplatnění, kde je využívána v rámci kompenzačních pomůcek a úpravě pracovního místa.

Pestrost a rozdíly v chápání ergoterapie vedou k nepřesnostem v jejím definování a stanovení jasné náplně. Z tohoto důvodu by se dala rozdělit na dvě hlavní odnože, a to lékařskou a speciálně-pedagogickou. Oficiálně však k žádnému takovému rozdělení nedošlo. Momentálně tedy máme k dispozici mnohá pojetí ergoterapie a její různorodá definování. V některých vymezeních můžeme spatřovat jak lékařské, tak speciálně-pedagogické prvky. Obecně by se dalo říci, že speciálně-pedagogicky chápaná ergoterapie, se na rozdíl od té lékařské, zaměřuje především na expresivní vyjádření klienta, seberealizaci, získání pocitu užitečnosti apod. K dosažení svých cílů, v ještě větší míře, využívá především hru a rukodělné činnosti.

Rada ergoterapeutů pro evropské země (2007) spatřuje ergoterapii v „*podpoře zdraví, celkového pocitu pohody jedince a dosažení soběstačnosti ve všech aspektech života, čehož dosahuje prostřednictvím různorodých činností a aktivit*“. Podle Světové federace ergoterapeutů (2012) je ergoterapie „*zdravotnické povolání zaměřené na klienta, které se zabývá podporou zdraví a celkové pohody jedince prostřednictvím zaměstnání a činností. Jehož primárním cílem je umožnit lidem plně se účastnit všech aktivit každodenního života.*“ Obě tyto definice ergoterapie z mezinárodně uznávaných

organizací, považují za hlavní cíl soběstačnost jedince, kterou spatřují v aktivním zapojení do činností každodenního života.

Mnozí čeští autoři (Valenta, Müller, 2007; Renotiérová, Ludíková, 2006; Klivar, 2003) zmiňují v rámci definic ergoterapie za hlavní prostředek dosahování terapeutických cílů rukodělné činnosti a herní aktivity. Z toho důvodu si zde dovoluji uvést ještě jednu definici, kterou považuji za nejjasnější, a zahrnuje v sobě vše zde zmíněné. Jedná se o **vymezení ergoterapie Českou asociací ergoterapeutů** (2008, s. 3): *„Ergoterapie je profese, která prostřednictvím smysluplného zaměstnávání usiluje o zachování a využívání schopností jedince potřebných pro zvládnutí běžných denních, pracovních, zájmových a rekreačních činností u osob jakéhokoli věku s různým typem postižení (fyzickým, smyslovým, psychickým, mentálním nebo sociálním znevýhodněním). Podporuje maximálně možnou participaci jedince v běžném životě, přičemž respektuje plně jeho osobnost a možnosti. Pro podporu participace jedince využívá specifické metody a techniky, nácvik konkrétních dovedností, poradenství či přizpůsobení prostředí. Pojem „zaměstnávání“ jsou myšleny veškeré činnosti, které člověk vykonává v průběhu života a jsou vnímány jako součást jeho identity. Primárním cílem ergoterapie je umožnit jedinci účastnit se zaměstnávání, které jsou pro jeho život smysluplné a nepostradatelné.“*

3.2. Skupiny činností – oblasti zaměření

Zaměstnávání a jakékoliv činnosti, které jsou prostředkem pro dosažení ergoterapeutických cílů, se obvykle dělí do tří hlavních skupin:

- Aktivity každodenního života
- Práce
- Hra a zábava

K tomuto dělení se přiklání několik současných odborníků (Valešová Malecová, 2011a; Jelínková, Krivošíková, Šajtarová, 2009). Určité prvky zmíněného rozřazení můžeme spatřit i v odborných člancích Americké asociace ergoterapeutů.

Oproti tomu jsou odborníci (Krivošíková, 2011; Klusoňová, 2011; Kubínková, Křížová, 1997; Votava a kol., 2003), kteří se přiklánějí spíše k dělení ergoterapie do čtyř základních oblastí podle zaměření:

- Ergoterapie zaměřená na nácvik aktivit každodenního života
- Ergoterapie cílená na postiženou oblast neboli Ergoterapie funkční
- Kondiční ergoterapie neboli Ergoterapie zaměstnáváním

- Ergoterapie zaměřená na předpracovní přípravu a pracovní začlenění

Krivošíková (2011) navíc uvádí podle Pfeiffera (1997) ještě pátou oblast a to Ergoterapii zaměřenou na poradenství.

Souhrnně by se tedy dalo říci, že jednotlivé oblasti zaměření vychází z definovaných skupin činností, prostřednictvím nichž jsou realizovány. Z tohoto důvodu zde jednotlivé oblasti zaměření zmíním jen okrajově a konkrétněji se budu věnovat rozdělení do hlavních tří skupin.

Ergoterapie zaměřená na nácvik aktivit každodenního života

V tomto případě jde o nacvičování soběstačnosti v běžných denních činnostech, které byly z nějakého důvodu omezeny. Cílem takto zaměřené ergoterapie je obnova funkcí nebo jejich náhrada takovým způsobem, aby bylo docíleno co největší nezávislosti a plnohodnotnosti života jedince.

Ergoterapie cílená na postiženou oblast

„Tato forma je náročnější na znalost pohybového aparátu a znalost kineziologie. Požadavky jsou podobné jako u léčebné tělesné výchovy. Cílem je zvýšení svalové síly, zlepšení rozsahu hybnosti a svalové koordinace“ (Kubínková, Křížová, 1997, s. 8).

Ergoterapie zaměřená na zaměstnávání

„Toto pojetí ergoterapie se zaměřuje na obnovení a podporu pracovních schopností jedince. Cílem je připravený jedinec na přiměřený pracovní výkon“ (Klusoňová, 2011, s. 28). Primární cílovou skupinou této oblasti jsou osoby v produktivním věku a dospívající.

Ergoterapie zaměřená na poradenství

„Hlavním cílem této formy ergoterapie je poskytovat jedincům a jejich rodinným příslušníkům pomoc při řešení vzniklé nepříznivé situace“ (Krivošíková, 2011, s. 28). Dále se jedná o poskytnutí informací týkajících se kompenzačních pomůcek, sociálních služeb, využití sociálních dávek apod.

3.2.1. Aktivity každodenního života

Aktivity každodenního života (AKŽ, ADL) jsou schopnosti jedince zvládat běžné denní činnosti. *„Většina ergoterapeutů chápe termín ADL jako soubor činností, které souvisí se soběstačností člověka. Provádí je každodenně a pravidelně nebo pouze pravidelně a jsou pro něho univerzální“* (Krivošíková, 2011, s. 231). Aktivity každodenního života se dělí na personální, neboli základní a na instrumentální, neboli pomocné.

Základní AKŽ probíhají bezprostředně v domácím prostředí a zahrnují v sobě samoobslužné činnosti, prostřednictvím kterých je jedinec schopen samostatně fungovat. Valešová Malecová (2011a) do této skupiny řadí aktivity jako:

- **Péče o samu sebe** – stravování a příjem jídla, oblékání/svlékání, osobní hygiena, použití toalety
- **Funkční mobilita** – přesuny, přenášení předmětů, chůze, pohyblivost
- **Funkční komunikace** – telefonování a používání další komunikační techniky, alternativní a augmentativní komunikace, psaní
- **Dovednosti v bytovém prostoru** – používání klíčů, otevření okna

Instrumentální AKŽ se většinou odehrávají v širším sociálním prostředí jedince. K jejich dosažení je nutné ovládat základní AKŽ. Jedná se již o náročnější dovednosti a schopnosti. Valešová Malecová (2011a) a Krivošíková (2011) sem řadí aktivity jako:

- **Péče o domácnost** – nakupování, úklid, praní, příprava jídla
- **Péče o druhé** – péče o domácí zvířátko, péče o dítě
- **Společenský život** – manipulace s penězi, záliby, sociální interakce
- **Používání dopravních prostředků** – řízení motorového vozidla, používání městské hromadné dopravy
- **Bezpečnost prostředí** – požární bezpečnost, zajištění první pomoci
- **Udržování zdraví** – užívání léků, návštěva a objednání se u lékaře
- **Zacházení s přístroji** – schopnost zacházet s elektrospotřebiči

3.2.2. Práce

„Práce je vynaložená snaha nebo úsilí člověka, které vede k vytvoření nebo dosažení něčeho“ (Krivošíková, 2011, s 246). Pro Koláře a kol. (2012, s. 104) je práce *„cilevědomá činnost člověka, zaměřená na vytvoření určitých společensky závažných hodnot, projevujících se v užitné hodnotě produktu této činnosti nebo v užitné hodnotě činnosti samé.“* Patří sem účelné činnosti a vzdělávací aktivity, které zajišťují určitou strukturu života jedince. Nehledě na to, zda se jedná o aktivity placené nebo poskytované dobrovolně.

V ergoterapii je práce chápána jako vnitřně motivované chování člověka určitou potřebou být užitečný. Pracovní činnosti ovlivňují člověka jako celek. Mají vliv na jeho fyzickou i psychickou stránku a působí jako určitá motivace, hnací motor pro zapojení do dalších zaměstnání a činností.

Co se týče výběru zaměstnání a práce vhodné pro naplnění cílů ergoterapie, je nutné sledovat a řídit se reakcemi na jednotlivé návrhy činností a zájmem daného jedince. A to z toho důvodu, že jen správně zvolená činnost blahodárně působí na celou osobnost jedince a především pak pozitivně ovlivňuje jeho psychiku.

Zájmové aktivity, jako ruční práce, tradiční řemesla a domácí práce, jsou v rámci pracovních činností ergoterapie využívány již s dlouholetou tradicí. „*Pro využívání výtvarných činností v ergoterapii hovoří i to, že potřeba tvořit je pro člověka zcela přirozená, i když u každého různě silná. Tvořením, které se týká každého z nás, je i potřeba vytvoření příjemného domova, uvaření zajímavého a chutného jídla či vytvoření něčeho jedinečného, krásného nebo cenného*“ (Jelínková, Krivošíková, Šajtarová, 2009, s. 224).

Práce, jako jedna z oblastí využívaných v ergoterapii, v sobě zahrnuje především aktivity, které je možné později uplatnit v běžném životě a plnohodnotném placeném zaměstnání.

3.2.3. Hra a zábava

Pro dosažení ergoterapeutických cílů můžeme využít různé druhy her. Hru je možné chápat jako jakoukoliv spontánní činnost, která nám přináší potěšení a provází nás celým životem. Svému původci pak skrze sebe slouží k relaxaci, zábavě, seberealizaci a spontánní radosti.

„*Terapeutické využití hry spočívá v poskytnutí možností k sebevyjádření, odreagování a zmírnění citového napětí dítěte hrovým ztvárněním a řešením vlastních subjektivně naléhavých problémů*“ (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000, s. 58).

V ergoterapii s dětmi je hra nejčastějším terapeutickým prostředkem. Své využití má však i u dospělé populace. Při začlenění hry do ergoterapeutické péče je zapotřebí brát ohled na životní zvyklosti jedince a zohlednit přiměřenost aktivity vzhledem k jeho věku.

U dětí školního věku, mládeže a dospělých jedinců se s velkým úspěchem uplatňují i různé kreativní aktivity.

- **Ruční práce** – pletení, háčkování, vyšívání, tkaní, drhání
- **Výtvarné činnosti** – kreslení, malování, origami
- **Práce na PC** – grafika, počítačové hry
- **Opracování různých materiálů** – práce s nářadím, kov, dřevo, hlína, textil
- **Sezónní práce** – okopávání zahrady, shrabování listí, odhazování sněhu

„*Volnočasové aktivity jsou významnou součástí života každého jedince, umožňují mu prožívat úspěch, spokojenost, naplnění, ale také někam patřit, být členem nějaké skupiny, cítit se přijímaný*“ (Jelínková, Krivošíková, Šajtarová, 2009, s. 218). Pokud dochází k absenci volnočasových aktivit a smysluplného nenaplnění volného času, jedinec může upadat do deprese, být nespokojený sám se sebou a nevhodně se chovat ke svému okolí. Stejně tak jako zaměstnávání a určitá činnost působí blahodárně na celou osobnost jedince, její absence působí ve stejné míře v protikladném směru. Takovýto jedinec nemá prostor k uspokojení svých základních potřeb a uzavírá se do sebe. „*Proto má působení ergoterapeuta v oblasti volnočasových aktivit poměrně velký vliv na kvalitu života jedince s postižením*“ (Jelínková, Krivošíková, Šajtarová, 2009, s. 222).

3.3. Fáze ergoterapeutického programu

Každý ergoterapeutický program je rozdělen na několik fází, které na sebe zvolna navazují a mohou se vzájemně překrývat. Všechny fáze mají určitá svá specifika, kterých se musí ergoterapeut držet při výběru aktivit a stanovování dílčích cílů jednotlivých střetnutí.

Seznamovací fáze

Seznamovací fáze je prvním kontaktem mezi terapeutem a klientem. Tento první kontakt a vzájemné dojmy naprosto ovlivní průběh celého ergoterapeutického programu a kvalitu vztahů ve skupině. Hlavním úkolem této fáze je seznámit klienty mezi sebou a s terapeutem. Následně vytvořit akceptující terapeutický vztah s jasně vymezenými pravidly, který položí základy vzájemné důvěře a pocitu bezpečí. Této fázi se věnuje přibližně 2 až 5 střetnutí (Valešová Malecová, 2011a).

Do seznamovací fáze spadá určitým způsobem i fáze diagnostická, které se věnují první 3 až 4 střetnutí. Ta má za cíl doplnit informace o klientovi a potvrdit předpoklady ergoterapeuta (Valešová Malecová, 2011a).

Oběma zmíněnými etapami se prolíná další fáze, a to fáze stimulační. Ta si za cíl stanovuje podporu k vzájemné spolupráci, prolomení bariér a motivaci klienta k jednotlivým činnostem. Této fázi se věnujeme po dobu 3 až 5 střetnutí (Valešová Malecová, 2011a).

Hlavní fáze

K hlavní neboli realizační fázi může ergoterapeut přistoupit až ve chvíli, kdy má jasně stanovené cíle a postupy, prostřednictvím nichž bude daných cílů dosahovat. V této

fázi se již uplatňují složitější techniky, skrze které se procvičují požadované schopnosti a hledají se skryté potenciační možnosti jednotlivých klientů. Této fázi věnujeme 2 až 7 střetnutí (Valešová Malecová, 2011a).

Upevňovací fáze

V rámci této fáze se rozvíjí a upevňují nastalé změny, nově naučené vzorce chování a podporuje se samostatnost jedince. Hlavním cílem je uplatnění nových schopností a zkušeností v běžném životě. Této fázi věnujeme 2 až 5 střetnutí (Valešová Malecová, 2011a).

Závěrečná fáze

Závěrečná fáze je doba určená pro rozloučení a odpoutání se. Nejde tedy o okamžitý nepromyšlený akt, ale o postupný proces. O ukončení programu se hovoří již v úvodu ergoterapie, kde se stanoví počet setkání. Čas zakončení je ovlivněn nejen počtem střetnutí, ale taktéž dosažením požadovaných cílů. Pro závěrečnou fázi je vhodné prodlužování intervalu mezi jednotlivými střetnutími. Přenecháváme tím iniciativu na klientech, kteří tak mají možnost cítit odpovědnost za své činy a ověřit si nově nabyté schopnosti a dovednosti v běžném životě. Této fázi se věnujeme dle potřeby 2 až 5 střetnutí (Valešová Malecová, 2011a).

3.4. Schéma ergoterapeutického střetnutí

Každé ergoterapeutické střetnutí má určité schéma, jakýsi plán či osnovu, podle kterého se ergoterapeut řídí, a který by měl mít připravený alespoň rámcově s možnými alternativami. U každého tohoto setkání by měl mít navíc stanoveny cíle, kterých chce prostřednictvím zvolených aktivit dosáhnout. Nejčastěji bývá ergoterapeutické střetnutí rozděleno na tři základní části.

Úvodní část

Hlavním úkolem zahajovací části střetnutí je navázání kontaktu, zbavit klienta zábran a uvolnit se. Využít zde můžeme rituály, kterými se rozumí pravidelně se opakující činnost na každém střetnutí. Diskusi s náladometrem, v rámci které poskytneme informace k jednotlivým činnostem, popřípadě nabídneme možnosti aktivit, mezi kterými mohou klienti vybírat. A zahřívací aktivity, kterými jsou jakékoliv pohybové hry nebo jednoduché výtvarné práce. Úvodní části věnujeme 10 až 30 minut (Valešová Malecová, 2011a; Liebmann, 1979 citovaný podle Liebmann, 2005).

Jádro střetnutí

Jádro střetnutí slouží k prezentaci a rozvinutí stěžejních témat s využitím těžiskových aktivit. Výběr jednotlivých technik závisí na stanovených cílech a specifikách cílové skupiny. Pro hlavní aktivitu je vytyčena časová dotace 20 až 45 minut. Ergoterapeut by se měl ujistit, že skupina nebude během této části nijak vyrušena, protože by mohlo dojít k narušení jistého kouzla koncentrace a pospolitosti (Valešová Malecová, 2011a; Liebmann, 1979 citovaný podle Liebmana, 2005).

Závěrečná část

Hlavním úkolem závěrečné části střetnutí je uklidnění a vrácení se do reálného, běžného života. Součástí tohoto úseku je reflexe, která je dobrovolná s možností mimoslovního vyjádření. Rituál opakující se na konci každého střetnutí, který může být totožný s úvodním rituálem a závěrečná pohybová hra nebo jednoduchá výtvarná aktivita. Závěrečné části věnujeme 30 až 45 minut (Valešová Malecová, 2011a; Liebmann, 1979 citovaný podle Liebmana, 2005).

4. ERGOTERAPIE U ŽÁKŮ PRAKTICKÉ TŘÍDY ZAMĚŘENÁ NA ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Ergoterapeutická práce se žáky navštěvující praktickou třídu má určité specifické rysy, obzvláště pak ergoterapie zaměřená na rozvoj sociálních dovedností. Pro tuto nelehkou, ale pestrou práci, je však stanoveno několik základních postupů a rysů působení, podle kterých se dá na tyto žáky úspěšně působit.

Žáci praktické třídy jsou považováni za ucelenou a jednotnou skupinu, která však není homogenní, a to jak z pohledu diagnostikovaných potíží, pohlaví, tak i úrovně vyspělosti. Z toho vyplývá, že terapeutické působení na takovou skupinu bude vzhledem ke svým členům velice různorodé a náročné.

Základním kamenem ergoterapie zaměřené na rozvoj sociálních vztahů je samotná skupina. Na rozdíl od terapie individuální, zprostředkovává již od samotného počátku spontánní kontakt mezi klienty. Tento kontakt, jak uvádí Valešová Malecová (2011b), rozvíjí komunikační a sociální zručnosti klienta. Rozvoj těchto zručností vede k úpravě nevhodného chování a následné přeměně na chování společensky přijatelné. Mnoho autorů (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000; Liebmann, 2005; Liebman, 1984 citovaný podle

Šickové-Fabrici, 2008 a další) souhlasí s uvedeným tvrzením a uvádí několik dalších výhod skupinové terapie:

- Urychluje sociální učení
- Skrze podobné potíže umožňuje vzájemné podporování a sounáležitost
- Nabízí prostor pro budování vzájemné důvěry
- Urychluje růst skrytých potenciálu jedince
- Poskytuje zpětnou vazbu a možnosti změny

Pro jedince v období pubescence je typická potřeba kontaktu s vrstevníky a členství ve vrstevnické skupině. Nejběžnější skupinou, k níž takovýto jedinec patří, je školní třída, se kterou tráví i nejvíce času. Členové třídního, popřípadě školního kolektivu, pak leckdy zakládají vlastní party. Sounáležitost všech členů, zvyšuje vzájemnou důvěru i sebedůvěru jedince a poskytuje mu možnost seberealizace (Michalová, 2004).

Jedinci nacházející se v tomto problémovém období, se ale ještě dostatečně neorientují v sociálním okolí a nepomýšlí na dopady svého jednání (Tomčíková, 2011). Pokud jim proto v tuto chvíli chybí dostatečně stimulační prostředí a přiměřené rodinné zázemí, tzv. zlobí z nudy. Začínají hledat „náhradní mechanismy“, skrze které dosahují určitého uspokojení a ocenění. Často se jedná o aktivity, potlačující společenské normy a pravidla, spojené s nežádoucím chováním (Michalová, 2004). V rámci ergoterapie můžeme na toto nežádoucí chování působit skrze systém odměn. Valešová Malecová (2011a) ve svých textech uvádí, že společensky přijatelné chování, má tendenci se opakovat, pokud je povzbudivě odměňováno zajímavou aktivitou, věcí nebo situací, či pochvalou a oceněním ostatními členy skupiny. Oproti tomu nežádoucí chování, které zůstává nepovšimnuté, se postupně vytrácí a stává se výjimečným.

V rámci ergoterapie můžeme působit na tyto potřeby jedince, které jsou příčinou nepřijatelného chování. Pokud odhalíme pravý zdroj problému, a tudíž i nenaplněnou potřebu, můžeme v rámci ergoterapie poskytnout prostor k alespoň částečnému uspokojení. Train (1997) stanovuje za základní psychologické potřeby dítěte potřebu jasného obrazu světa, potřebu životního cíle, potřebu cítit se součástí dění, potřebu stimulace, potřebu cítit své „kořeny“ a potřebu lásky. Z těchto základních psychologických potřeb můžeme vyjít pro stanovení hlavních zásad ergoterapeutické práce s problémovými jedinci. Dalo by se říci, že z těchto základních potřeb dítěte vychází i mnoho dalších autorů (Klusoňová, 2011; Valešová Malecová, 2011; Klivar, 2003, Train, 1997), a proto vymezují **zásady ergoterapeutické práce** následovně:

- Zásadovost a jasně stanovená pravidla
- Propojení s praktickým využitím
- Prostředí poskytující podněty co nejvíce smyslům - multisenzorickost
- Citová vazba, láskyplný přístup
- Tematické propojení s běžným životem
- Spoluvytváření programu – možnost výběru mezi alternativami
- Různorodost aktivit a prostředí
 - Pohybové hry, diskuse, ruční práce a výtvarné činnosti
 - Pracovní dílna, zahrada, školní třída, tělocvična, kuchyňka
- Názornost (demonstrace) a instruktáž
- Přiměřenost aktivit – malé kroky, postupnost, respektování vývojového stupně
- Komplexní přístup k jedinci
- Verbalizace a motivace

Ergoterapie, a expresivní terapie celkem, využívají zájem jedince. Samotný zájem jako takový pomáhá ergoterapeutovi v motivování jedince, přispívá k ochotě spolupracovat a udržuje pozornost a koncentraci. Činnosti, které prostřednictvím ergoterapie jedincům nabídneme, mohou prohloubit jejich zájem, či odhalit skrytý potenciál, což podporuje smysluplné trávení volného času. Jedinec má tak prostor pro seberealizaci a získání reálného obrazu sebe samého. Tento fakt vede k adekvátnímu sebehodnocení a sebeakceptaci, posílení sebevědomí a následného společensky přijatelného sebereprojevení a sebevyjádření (Valešová Malecová, 2011b).

I přes vše doposud jmenované, nesmíme zapomenout na nejdůležitější složku ergoterapeutického působení v oblasti sociálních vztahů. Tím je samotný výběr aktivit a jejich posloupnost v rámci celého programu. Vybíráme takové aktivity, které vyžadují určitý stupeň spolupráce, často se tedy jedná o společné úkoly, na kterých se musí podílet všichni členové skupiny.

5. ERGOTERAPIE VE SPECIÁLNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLE PODĚBRADY

Ergoterapie je velice rozsáhlý a pestrý obor, využívající činnost a aktivitu jedince. Prostřednictvím něho tedy můžeme pracovat na téměř jakékoli oblasti s jakoukoli cílovou skupinou. Své účelné využití nachází i ve speciálních školských zařízeních, kde je ergoterapie využitelná nejen pro rozvoj motorických funkcí a sebeobsluhy, ale především pro rozvoj sociálních dovedností příjemnou, zajímavou a leckdy hravou formou.

5.1. Speciální základní škola Poděbrady

Speciální základní škola Poděbrady, kterou jsem si vybrala jako místo pro realizaci ergoterapeutického programu, sídlí na klidné okrajové části města Poděbrady ve dvou samostatných moderně vybavených budovách, které se školní zahradou tvoří jednotný areál.

Škola jako taková má již více než devadesátiletou tradici a za své působnosti prošla mnoha změnami a pestrým vývojem. V současné době pod sebou sdružuje základní školu praktickou, která je pro tuto práci nejpodstatnější, dále pak základní školu speciální, přípravný stupeň základní školy speciální, školní družinu a školní jídelnu – výdejnu.

Tato základní speciální škola poskytuje základní vzdělání a základy vzdělání přibližně 100 žákům ve věku 5 až 18 let. Jedinci, kteří ji navštěvují, jsou děti, kterým z různých důvodů nevyhovuje běžná základní škola. Jedná se o děti s ADD/ADHD, s nevyzrálou CNS či zdravotně oslabené, s poruchou autistického spektra, s vývojovými poruchami učení těžšího stupně, s výchovnými problémy, s neurotickými poruchami, se smyslovým, tělesným, mentálním postižením či s narušenou komunikační schopností.

5.2. Ergoterapeutická skupina žáku praktické třídy

Ergoterapeutickou skupinou se stala třída praktické školy, která v sobě slučuje osmý a devátý ročník. Jedná se o heterogenní skupinu, a to jak z hlediska pohlaví, tak i vyskytlých problémů. Třidu navštěvuje celkem 10 žáků v poměru 7 chlapců a 3 dívky.

Pokud budeme nahlížet v rámci problémovosti na tuto skupinu jako na celek, můžeme spatřit primární problém ve výskytu šikany, dále v problémovém chování vzhledem k ostatním členům skupiny, k sobě samým i k jedincům v blízkém okolí. Tyto

problémy se však nevyskytují u všech členů skupiny ve stejné míře a u některých dokonce zcela absentují, což je jednou z příčin zvyšujících se rozbrojů mezi žáky.

Žák AK: Diagnostikována lehká mentální retardace a vada řeči. Vyrůstá v sociokulturně znevýhodněném prostředí. Žákem praktické třídy se stal v tomto školním roce, kdy v listopadu přestoupil z běžné základní školy. Problémem u tohoto žáka je snaha vyrovnat se chlapcům, kteří stojí v čele třídy, čehož dosahuje prostřednictvím nevhodného chování.

Žák MŘ: Žákem praktické třídy se stal z mimointelektových důvodů. Diagnostikovaná hyperkinetická forma ADHD (specifická porucha chování s výraznými projevy středního až těžkého stupně) a dysgrafie. Vyrůstá v sociokulturně znevýhodněném prostředí s náročnou rodinnou situací. Je považován za hlavního agresora a příčinu většiny problémů. V minulosti byl vyšetřován policií a problémy se řešili pobytem v diagnostickém ústavu.

Žák JK: Diagnostikována lehká mentální retardace, epilepsie, diabetes mellitus a psychiatrické obtíže. Tento žák si záměrně podpichuje inzulín, což vede ke zvýšené glykémii. Ve skupině je považován za introverta a patří k utlačované menšině. Jedná se spíše o hypoaktivního jedince s nepříliš velkým zájmem o kontakt a komunikaci.

Žák JS: Žákem praktické třídy se stal z mimointelektových důvodů. Diagnostikována vývojová dysfázie, dysgrafie, dysortografie a hyperaktivita s přidruženými výchovnými problémy. Patří do „vůdčí skupiny“ a tudíž mezi iniciátory některých roztržek.

Žák MF: Žákem praktické třídy se stal z mimointelektových důvodů. Diagnostikována těžší forma dysortografie. Taktéž patří do „vůdčí skupiny“. V situacích, se kterými není spokojen, „vybuchuje“ a projevuje se nevhodným způsobem chování.

Žák KK: Diagnostikována lehká mentální retardace a epilepsie. Vyrůstá v sociokulturně znevýhodněném prostředí s náročnou životní situací. Ve skupině patří k utlačované menšině, avšak jedná se o aktivního jedince. Spolužáci, především z „vůdčí skupiny“, poukazují ve zvýšené míře na epileptické záchvaty tohoto žáka.

Žák TH: Diagnostikována lehká mentální retardace. Jedná se o aktivního chlapce bez zvláštních problémů, který se příležitostně přikloní k aktivitám dominantních chlapců z „vůdčí skupiny“.

Žákyně LD: Diagnostikována lehká mentální retardace. Nachází se v náročné rodinné situaci. Hlavním problémem je minimální docházka na základní školu. Z tohoto důvodu byla žákyně již neklasifikována, což vedlo k opakování ročníku. Jinak se jedná o bezproblémovou, spíše introvertní dívku, s nepříliš velkým zájmem o komunikaci.

Žákyně TP: Diagnostikována lehká mentální retardace. Tuto dívku lze považovat, vzhledem k diagnóze, za vyrovnanou a vyzrálou osobu. Je považována za hlavního „tahouna“ skupiny. Je zodpovědná, komunikativní, pracovitá a bez zjevných problémů.

Žákyně BH: Diagnostikována lehká mentální retardace. Společně s žákyní TP udržují skupinu na určité stálé úrovni a svým zapojením do činností a aktivit pozitivně ovlivňují ostatní členy. Je komunikativní, aktivní, pracuje přesně a odpovědně.

5.3. Ergoterapeutický preventivní program

Základní charakteristika ergoterapeutického programu

Pro naplnění stanovených cílů této práce, ergoterapeutického programu se zaměřením na rozvoj sociálních dovedností, bylo zapotřebí využít co největší pestrou paletu aktivit. Tento ergoterapeutický program využívá různorodé zájmové činnosti, jako pohybové aktivity, ruční práce, výtvarné činnosti apod. **Jednotlivá střetnutí jsou koncipována velice bohatě, co se týče různorodosti aktivit, abychom dostatečně zaujali cílovou skupinu a předešli tak pasivnímu postoji k celému programu.** Úvodní a závěrečné aktivity jsou prováděné převážně prostřednictvím pohybových a společenských her. Důvodem toho je potřeba střídát různé činnosti a prostředí vzhledem k problémům stanovených diagnóz, např. kvůli poruchám pozornosti a hyperaktivitě. Hlavními aktivitami jsou však **rukodělné práce**, na jejichž základě se snažím terapeuticky působit na skupinu jedinců a **prostřednictvím nichž zprostředkovávám nové situace a zkušenosti, využitelné v běžném životě.** Z tohoto důvodu se jedná o plnohodnotný ergoterapeutický program využívající prvky dalších expresivních terapií.

Abychom však mohli plnohodnotně působit na rozvoj sociálních dovedností, musíme postupovat ve výběru aktivit velice obezřetně. Já jsem při plánování tohoto ergoterapeutického programu postupovala ve výběru činností dle následujícího vzorce. Pro prvních několik střetnutí jsem vybírala **samostatné aktivity neboli tzv. paralelní práci.** Tyto činnosti jsem zvolila kvůli tomu, aby si na sebe členové skupiny při práci navzájem zvykli a naučili se pracovat v blízkosti někoho dalšího. Následně jsem přestoupila k **práci ve dvojicích**, která je již o něco náročnější na sociální interakci a komunikaci. Do závěrečných střetnutí jsem pak mohla bez problému zařadit **skupinové aktivity**, které jsou již založené na vzájemné komunikaci, spolupráci a bezprostředním kontaktu.

Celý ergoterapeutický program byl zrealizován na Speciální základní škole Poděbrady v pravidelném čase, jednou krát týdně, každý pátek. Jednalo se o dobu, kdy již neprobíhalo mnoho běžných výukových hodin na škole, a tudíž jsme měli k dispozici veškeré prostory, které jsme postupně střídali v závislosti na potřebách jednotlivých aktivit. K dispozici mi byla nabídnuta školní třída, pracovní dílny, tělocvična, zahrada a cvičný byteček s kuchyňkou. Ergoterapeutický program byl realizován v rámci hodin Pracovní výchovy – předpracovní přípravy, prostřednictvím něhož měli žáci možnost poznat a vyzkoušet si práci s různými materiály, což přímo souvisí s tematickým plánem tohoto vyučovacího předmětu. Celá skupina byla seznámena se záměrem a postupem takto modifikovaného „vyučování“ a s nadšeným souhlasem tuto variantu přijali.

Skupina: skupina 10 žáků, 7 chlapců a 3 dívky

Věk klientů: 14 – 15 let

Problémy klientů: LMR, SPUCH, sociokulturní znevýhodnění

Délka střetnutí: 1 hodina

Frekvence střetnutí: 1x týdně v Základní škole speciální Poděbrady

Délka programu: 10 střetnutí

Konečný cíl programu: zlepšení vztahů v třídním kolektivu, rozvoj přijatelného chování (sociální interakce)

Dílčí cíle programu: rozvoj pozornosti, rozvoj koncentrace, rozvoj představitosti, rozvoj schopnosti rychlého rozhodování, rozvoj adekvátního formulování myšlenky, rozvoj verbální a neverbální komunikace, rozvoj empatie, rozvoj sociální interakce, zlepšení schopnosti navazování sociálních kontaktů, rozvoj tolerance, zlepšení schopnosti přizpůsobení se, rozvoj schopnosti přijmout sociální zpětnou vazbu, rozvoj schopnosti požádat o pomoc a přijmout pomoc, rozvoj schopnosti optimálně řešit problémy, rozvoj sebeovládání, rozvoj asertivního sebeprosazování, zažití úspěchu, rozvoj spolupráce, zvýšení vzájemné důvěry, rozvoj sebevědomí, zlepšení vnímání sama sebe a svého okolí, rozvoj sebehodnocení, rozvoj seberealizace, zlepšení rozhodnosti, možnost projevit se před ostatními, rozvoj schopnosti naslouchat.

1. Střetnutí – Vzpomínka na prázdniny

Cíle střetnutí: rozvoj pozornosti, rozvoj koncentrace, rozvoj představivosti, rozvoj adekvátního formulování myšlenek, rozvoj verbální a neverbální komunikace, rozvoj schopnosti přijmout sociální zpětnou vazbu, zažití úspěchu, rozvoj spolupráce, možnost projevit se před ostatními, rozvoj schopnosti naslouchat

Úvodní cvičení:

- **Rituální přivítání**

Po příchodu si všichni postupně stoupají do kruhu. Ve chvíli, kdy přijdou na místo, se předkloní a vyvěsí ruce. Terapeut poté začne „mexickou vlnu“ a ostatní po něm opakují. Prudkým pohybem vymrští ruce nahoru a nad hlavou třepotají prsty. Když se vystřídá celé kolečko a všichni mají ruce nahoře, společně zakřičí „AHOJ“.

- **Náladometr**

Každý žák má tři magnetická kolečka – červené, žluté a zelené. Barvy znázorňují pocity a momentální rozpoložení podobně, jako barvy na semaforu. Červená znamená stop, nejraději bych nic nedělal, mám špatnou náladu. Žlutá znamená neutralitu, nic moc se mi nechce, ale zapojím se. Zelená znamená dobrou náladu, aktivnost a živost, těším se na aktivity, které mě čekají. Klienti sedí v kruhu, vyberou si barvu, která odpovídá jejich momentálnímu rozpoložení, a zavřou oči. V okamžik, kdy mají všichni zavřené oči, ukáží vybranou barvu a svůj výběr doprovodí mimickým ztvárněním vlastních pocitů. Po chvíli oči otevřou a kolečko, které si vybrali, připevní na magnetickou tabuli do svého semaforu.

- **Skupinová pravidla**

Dříve než se začne skupina pravidelně scházet, stanoví si vlastní skupinová pravidla, podle kterých se budou všichni při setkáních chovat. K dispozici jsou pastelky, fixy, papíry a nůžky. Fantazii se meze nekladou. Po jejich sepsání, je nutné vymyslet pravidlům zastřešující název.

Jádro:

- **Hodnotící dózička** (Pedevillová, 2011)

Pomůcky: sklenička od přesnídávky, polystyrenová koule, akrylové barvy, štětec, kelímek na vodu, nůžky, tužka, barevné čtvrtky, tavná pistole, nůž

Z barevných čtvrtek vyrobíme předmět, který nám připomíná prázdniny a léto, např. květinu. Polystyrenovou kouli rozřízneme v polovině. Potřebovat budeme jen jednu část. Polovinu koule si namalujeme akrylovými barvami. Ta bude představovat střed naší

květiny. Než zaschne barva, ze čtvrtky vystříháme okvětní lístky. Po zaschnutí barvy, půlkouli nalepíme pomocí tavné pistole na okvětní lístky a ty poté na víčko skleničky. Skleničku zašroubujeme a necháme doschnout. Hotové hodnotící dózičky postavíme vedle sebe např. na policičku. Od teď má každý možnost získat za své chování sladkou odměnu. Kdo bude odměněn, rozhodnou sami klienti v rámci diskuse při závěru každého střetnutí.

Závěrečná cvičení:

- **Byl otec Abraham...**

Všichni i s terapeutem stojí v kruhu. Terapeut naučí ostatní slova písničky: Byl otec Abraham a měl sedm synů, sedm synů, měl otec Abraham. Oni nejdli, ani nepili, jenom takhle dělali... Určí se, kdo bude začínat, pro první hru by bylo vhodné, aby začínal terapeut. Vymyslí si nějaký pohyb a po dospívání daných slov, pohyb předvede. Stejným způsobem se postupuje i nadále v kruhu po směru hodinových ručiček. Každý vymyslí nějaký pohyb a postupně se přidává k pohybu předešlému. Nesmíme však zapomenout na zpěv, který pohyb neustále doprovází.

- **Diskuse**

Během diskuse mají všichni účastníci možnost vyjádřit se k programu, vyslovit své pocity. Říci, co se jim líbilo a co naopak ne, co by zopakovali a co nikoli. Ten kdo mluvit nechce, nemusí. Všichni však mají prostor vyjádřit se. Aby si účastníci navzájem neskákali do řeči, je možné využít „mikrofon“. Jakýkoliv předmět, který bude znamenat, že jeho vlastník, má právo slovo. Na závěr diskuze mohou klienti navrhnout materiál, se kterým by měli zájem pracovat na příštím střetnutí, či aktivitu, které by se rádi věnovali.

Práce s hodnotící dózičkou - Kdo by si za dnešní střetnutí zasloužil odměnit? Toho, koho skupina zvolí, dostane do své dózičky lentilku či jiný pamlsek.

- **Náladometr**

Postupuje se stejným způsobem jako v úvodu střetnutí. Pokud se klient nachází ve stejném rozpoložení jako na začátku setkání, kolečko zůstane stejné. Pokud však průběh všech aktivit změnil vnímání a náladu klienta, kolečko vymění.

- **Rituální rozloučení**

Všichni si postupně stoupají do kruhu. Ve chvíli, kdy přijdou na místo, se předkloní a vyvěsí ruce. Terapeut po chvíli začne „mexickou vlnu“ a ostatní po něm opakují. Prudkým pohybem vymrští ruce nahoru a nad hlavou třepotají prsty. Když se vystřídá celý kruh a všichni mají ruce nahoře, společně zakřičí „TAK ZASE PŘÍŠTĚ“.

Průběh setkání

Při úvodní aktivitě skupina vymýšlela pravidla, podle kterých se budou všichni po dobu ergoterapeutického programu řídit. Velká většina skupiny přes sebe křičela nejrůznější návrhy a navzájem se neposlouchali. Velice mne překvapilo, že nakonec stanovili pravidla typu: „Nepoužívat mobilní telefon v kroužku ani v hodině.“, „Nemluvit sprostě.“, „Chovat se hezky k sobě. Nenadávat si. Pomáhat si.“ apod. Jedná se vlastně o zažitá pravidla školy, se kterými mají právě tito jedinci problémy. Po sepsání pravidel většina klientů přemýšlela nad zastřešujícím názvem. Tím se stalo „Želví desatero“. A to z toho důvodu, že pravidel je celkem deset a ve znaku školy je želva. MŘ byl v průběhu této aktivity mezi ostatními členy skupiny, namísto diskutování, si však kreslil (obr. č. 1).

Při hlavní aktivitě jsem byla připravena na odmlouvání a stávkování, především u chlapecké části skupiny. Jako předlohu k hlavní aktivitě, jsem totiž vytvořila skleničku ve tvaru květiny. Pro jistotu jsem měla připravený i materiál na výrobu jiných tvarů, abych těmto nepříjemnostem předešla. Účastníci skupiny tak měli možnost vyrobit kytičku podle předlohy, nebo uplatnit svou fantazii a vyrobit jiný tvar. Děvčata s nadšením vyráběla květinu, stejně jako několik dalších, spíše introvertních chlapců. MŘ upravil svou dózičku do podoby závodního auta. Všichni spolužáci ho za tento výtvar obdivovali.

Závěrečnou aktivitu někteří klienti již znali ze školních výletů. Většina však nikoli. Část skupiny nejdříve považovala tuto hru za „kravinu“ a ztrátu času. Ve chvíli, kdy zjistili, že každý vymyslí pohyb podle svých představ, jim hra přišla zajímavá. A to především několika chlapcům, kteří prováděli pohyby s určitým podtextem, jako např. pohyby pánví dopředu a dozadu.

2. Setkání – Indiánský podzim

Cíle setkání: rozvoj koncentrace, rozvoj představivosti, rozvoj schopnosti rychlého rozhodování, rozvoj sebeovládání, rozvoj sociální interakce, rozvoj schopnosti požádat o pomoc a přijmout pomoc, zažití úspěchu, rozvoj seberealizace, možnost projevit se před ostatními

Úvodní cvičení:

- **Rituální přivítání**
„Mexická vlna“ viz první setkání.
- **Náladometr**
„Semafor“ viz první setkání.

- **Indiánská jména**

Každý dostane lísteček, na který si napíše své jméno. Naše běžně používaná jména však nejsou vhodná pro indiány. Vymyslíme si tedy vlastní indiánská jména, a aby nebylo jen tak obyčejné, použijeme k tomu naše iniciály. Zakroužkujeme první písmena našeho jména a na takto získané iniciály vymyslíme vlastní indiánské jméno. Např. Michaela Procházková = MP = mlhavé pírkó. Terapeut poté lístečky vybere. Čte jednotlivá jména a ostatní hádají, kdo by to mohl být.

Jádro:

- **Indiánské teepee** (Kayser, 1997)

Pomůcky: špejle, kůže, nit, sešívačka, děrovačka, nůžky, jehla, tavná pistole, tužka, kružítko, obrázky konstrukcí teepee

Na stůl rozložíme obrázky indiánských příbytků, ze kterých můžeme načerpat inspiraci. Poté přistoupíme k samotné výrobě teepee. Ze špejlí sestavíme konstrukci, kterou spojíme pomocí nití nebo tavné pistole. Z kůže vystříháme požadovaný tvar plachty a opět buď pomocí nití, nebo tavné pistole připevníme na vyrobenou konstrukci. Hotová teepee postavíme do vymezeného prostoru pro vesnici a položíme k němu svou cedulku se jménem. Dáváme však pozor, kam svůj příbytek umístíme. Vedle tohoto souseda totiž budeme muset žít, dokud se vesnice nepřestěhuje jinam.

Závěrečné cvičení:

- **Zastřel bizona**

Na karton velikosti A2 si dopředu nakreslíme terčovnici s bizonem. Každý si sestaví papírovou vlašťovku dle návodu (obr. č. 2). Papír přeložíme na polovinu po délce a poté opět rozložíme. Jeden vrchol papíru přeložíme ke středové ose, kterou jsme si vytvořili v předchozím kroku a totéž zopakujeme i na druhé straně. Na obou těchto stranách zopakujeme přeložení ještě jednou a pořádně zarýhneme a opět přeložíme dle středové osy. Následovně přeložíme přečnávající okraje ke kraji (středové ose), jen opačným směrem. Roztáhneme vlašťovce křídla a je hotovo. Pokud každý sestaví alespoň jednu vlašťovku, máme dostatek munice a můžeme se vydat na bizona. Postupně se všichni střídají ve střelbě na terč. Terapeut počítá jednotlivým hráčům body a na závěr hry se vyhlásí hlavní lovec bizonů.

- **Diskuse**

Viz první střetnutí.

- **Náladometr**
„Semafor“ viz první střetnutí.
- **Rituální rozloučení**
„Mexickou vlna“ viz první střetnutí.

Průběh střetnutí

Velká část klientů při vymýšlení indiánských jmen dlouhou dobu jen seděla na místě a v tichosti přemýšlela o vhodných slovech. Postupně vykřikovali: „Pan čelko, už to mám. Dobrý...?“ Výsledkem byla indiánská jména jako Pipa Solomon, Arpáčačii Kakača, Mlžoun Fialový apod. MŘ vymyslel jméno jako první, okamžitě po skončení aktivity svou kartičku roztrhal a na závěr střetnutí tyto natrhané kousíčky vysypal před své teepee. Po mém návrhu, zda si nechce vytvořit novou kartičku, vymyslel jméno Močál Řečový.

Při stavbě indiánského teepee spolu všichni klienti diskutovali, jak postavit konstrukci tak, aby teepee stabilně stálo. JS postavil konstrukci, ve stylu tulácké chýše, po chvíli však, aniž by koukal na ostatní, si vzal několik špejlí, posadil se k tavné pistoli a postavil konstrukci ve tvaru dokonalého jehlanu (obr. č. 3).

Při závěrečné aktivitě „Zastřel bizona“ celá skupina s nadšením skládala vlaštovky. Čtyři chlapci po sobě s vlaštovkami začali střílet, okamžitě po jejich složení. Ve chvíli, kdy měli všichni postavenou vlaštovku, MŘ sebral dvěma chlapcům vlaštovky a hrnul se na bizona jako první. Skupina se však shodla, že začínat bude někdo jiný. MŘ se sebrat a s bouchnutím dveří odešel na chodbu. Tam se po několika minutách uklidnil a v klidu přišel zpět do dílny.

3. Střetnutí - Halloween

Cíle střetnutí: rozvoj pozornosti, rozvoj koncentrace, rozvoj představivosti, rozvoj verbální a neverbální komunikace, rozvoj empatie, rozvoj sociální interakce, zlepšení schopnosti navazování sociálních kontaktů, rozvoj schopnosti požádat o pomoc a přijmout pomoc, rozvoj sebeovládání, zažití úspěchu, rozvoj spolupráce, zvýšení vzájemné důvěry, zlepšení vnímání sebe sama a svého okolí, rozvoj seberealizace, zlepšení rozhodnosti

Úvodní cvičení:

- **Rituální přivítání**
„Mexická vlna“ viz první střetnutí.
- **Náladometr**
„Semafor“ viz první střetnutí.

- **Upíři** (Herlichová, Neuman, 2003a)

Celá skupina má zavázané oči a volně se pohybuje v ohraničeném prostoru. Hráči se tak náhle ocitají v zatemnělé oblasti, kde se musí pohybovat velice opatrně, aby se jich nedotkl upír. Jednoho z hráčů určí terapeut dotykem za upíra, který nevydává žádné zvuky. Pokud na sebe však narazí dva hráči, kteří nejsou upíři, oba vydají děsivý výkřik a pokračují ve svém pohybu dále. V okamžiku, kdy hráč narazí na upíra, ozve se jen jeden výkřik. Upír tak na hráče přenesení infekci a stává se také upírem. Jestliže na sebe narazí dva upíři, neozve se ani jeden výkřik a upíři se stávají běžnými hráči - lidmi. Cílem hry je projít proměnou z člověka na upíra a následná přeměna všech upírů na lidi. Tohoto cíle však nemusíme docílit pokaždé, a tak pro jistotu stanovíme časový limit hry.

Jádro:

- **Strašidelné dýně**

Pomůcky: dýně, černý fix, nůž, polívková lžice, kbelík, svíčka, zápalky

Dýni očistíme od hlíny a nakreslíme na ní obličej (oči, nos, pusa). Poté odkrojíme vršek dýně a vytvoříme z ní tzv. pokličku, kterou očistíme od semínek a dužiny. Následně celou dýni důkladně vydlabeme. Pro pořádek odkládáme vydlabanou dužinu do připraveného kbelíku. Pokud máme dýni již dostatečně vydlabanou, vyřízneme předkreslené oči, nos a pusku. Do takto zhotovené dýně vložíme zapálenou svíčku a přiklopíme pokličkou.

Závěrečné cvičení:

- **Halloweenský sliz** (Gilpinová, Prattová, 2008)

Pomůcky: škrobová moučka, potravinářské barvivo, voda, mísa, lžice, sklenička

V míse pomocí lžice smícháme škrobovou moučku s trochou studené vody a potravinářským barvivem. Po promíchání surovin pokračujeme ve zpracování rukama a postupně přidáváme dle potřeby další vodu. Správnou konzistenci vyzkoušíme zmáčknutím hmoty prstem. Poté uděláme z malé části kuličku, kterou položíme na ruku a sledujeme, co se s ní stane. Pokud má opravdu správnou konzistenci, kulička se na ruce rozteče. S takto vyrobeným slizem můžeme různě manipulovat, vytvářet z něho libovolné tvary a sledovat, co se s ním bude dít.

- **Diskuse**

Viz první střetnutí.

- **Náladometr**

„Semafor“ viz první střetnutí.

- **Rituální rozloučení**

„Mexickou vlna“ viz první střetnutí.

Průběh střetnutí

Z úvodní aktivity jsem měla nejprve obavy. U KK totiž v poslední době došlo k několika epileptickým záchvatům. Přemýšlela jsem tedy, zda je vhodné, zavazovat mu oči šátkem. Stejně obavy měli i jeho spolužáci, kteří za mnou přišli s připomínkou, že by mohl dostat záchvat. Chlapec se však hry účastnit chtěl, a tak jsem svolila. Hra dopadla dobře a epileptický záchvat se nevyskytl. Několika chlapcům však dělalo problémy dodržování pravidel. Nad moje očekávání se nevyskytli problémy s dominantními chlapci, u kterých jsem byla připravena na strkání apod., nýbrž s introvertními jedinci, kteří se příliš nepohybovali v prostoru a tudíž nebyli sto procentně zapojeni do hry. Předpokládám, že z tohoto důvodu se nám nepodařila kompletní přeměna, a tak jsem hru ukončila s vypršením časového limitu.

Kvůli hlavní aktivitě jsme se přesunuli na zahradu, abychom zbytečně nezamazali vnitřní prostory školy. Většina žáků to brala jako povel k volnému pohybu po zahradě i přesto, že byli seznámeni s plánem střetnutí. Při práci byli však precizní a kupodivu i bezpečně manipulovali s noži (obr. č. 4).

Na závěrečnou aktivitu jsme se opět přesunuli dovnitř. Tato aktivita byla nakonec mnohem špinavější než práce s dýněmi, avšak dle reakcí bych jí hodnotila jako nejpovedenější aktivitu celého střetnutí. Všichni se zapojili do zkoumání slizu. Někteří byli akčnější, jiní zas důkladně sledovali pohyb hmoty. Po chvíli byl sliz téměř po celé místnosti. Účastníci měli sliz na oblečení, ve vlasech i po celém těle, dle reakcí to ale nikomu nevadilo, ba naopak.

4. Střetnutí – Prkna co znamenají svět

Cíle střetnutí: rozvoj představivosti, rozvoj schopnosti rychlého rozhodování, rozvoj verbální a neverbální komunikace, rozvoj empatie, rozvoj sociální interakce, zlepšení schopnosti navazování sociálních kontaktů, rozvoj schopnosti přijmout sociální zpětnou vazbu, rozvoj schopnosti optimálně řešit problémy, rozvoj asertivního sebeprosazování, zažití úspěchu, rozvoj spolupráce, rozvoj sebevědomí, zlepšení vnímání sebe sama a svého okolí, možnost projevit se před ostatními, rozvoj schopnosti naslouchat

Úvodní cvičení:

- **Rituální přivítání**
„Mexická vlna“ viz první střetnutí.
- **Náladometr**
„Semafor“ viz první střetnutí.
- **Pantomima**

Na lístečky napíšeme slova, která se budou předvádět. Výběr slov nemusí být nijak omezený nebo naopak může být zaměřený na konkrétní téma, např. povolání. Všechny lístečky vložíme do klobouku a terapeut je promíchá. Hráči si poté postupně losují lístečky a beze slov předvádí dané slovo, které jeho spoluhráči hádají. Ten kdo uhodne, si jako další losuje lísteček a pokračuje v předvádění.

Jádro:

- **Hadroví panáčci a panenky** („To jsem já...“)

Pomůcky: různé druhy látek, vata, silnější provázek, černý fix, nůžky, jehla, nit, šablona těla panáčka/panenky, zavírací špendlík

Z látek, které máme k dispozici, si vybereme tu, která se nám líbí nejvíce. Na tuto látku si podle šablony (obr. č. 5) obkreslíme dvakrát tělíčko a vystříháme. Před tím, než začneme sešívát vystřižené díly, připravíme panáčkově ruce a nohy. K tomu nám poslouží provázek, ze kterého upleteme dva copánky. Jeden nám poslouží jako ruce a druhý, který upleteme delší, jako nohy. Hotové copánky dáme stranou a začneme sešívát oba díly tělíčka k sobě. Sešíváme od krku přes hlavičku na druhou stranu krku. V tomto okamžiku vyplníme hlavičku vatou a celým tělíčkem protáhneme ručičky. Postupně sešíváme obě strany směrem dolů. Po sešití obou stran, naplníme bříško vatou a přiložíme copánek představující nohy, které k tělíčku přišijeme. Nakonec panáčkům dokreslíme černým fixem obličej a připevníme vlasy, které vyrobíme ze zbytků bavlnek (obr. č. 6).

Závěrečné cvičení:

- **„Maňáskové“ divadlo**

K maňáskovému divadlu použijeme panenky a panáčky, které jsme vyrobili při hlavní aktivitě. Kdo začne hrát jako první, určíme pomocí lístečků s čísly. Každý si vytáhne lísteček a dva klienti s nejmenším číslem začínají s vystoupením. Postupně se ostatní přidávají do hry. Pro pořádek můžeme dodržovat pořadí dle vylosovaného čísla. Kdo již vyčerpal svou fantazii pro hru, stává se divákem.

- **Diskuse**
Viz první střetnutí.
- **Náladometr**
„Semafor“ viz první střetnutí.
- **Rituální rozloučení**
„Mexickou vlna“ viz první střetnutí.

Průběh střetnutí

Pro úvodní aktivitu jsem využila kartičky ze společenské hry „Aktivity“. Překvapilo mě, že u této hry nastaly větší problémy v předvádění, než v hádání. Všechna slova byla nakonec uhodnuta, některá dokonce velice brzy. Žákům však dělalo problémy, představit si, jak fyzicky ztvárnit napsaná slova. Z toho důvodu se ke mně chodili po vylosování kartičky poradit a vyžadovali ode mne, přesné instrukce pro předvádění. Žáci TP a MŘ tuto hru zvládali bez jakékoliv mé pomoci a rady. U žáků MF a JS jsem pojala podezření, že se chodí radit jen kvůli bližšímu kontaktu. Po chvíli hraní žáky napadlo, abych se k nim přidala a s nadšením mi přinesli kartičku. Na jejich výrazech byla viditelná zvědavost a očekávání, co a jak budu předvádět. Na mé kartičce stálo slovo „SILÁK“. Již během mého předvádění přes sebe vykřikovali slova jako SVALOVEC, BOREC a mezi těmito slovy bylo i správné slovo „SILÁK“. Všichni se začali velice smát a jeden z chlapců ke mně přistoupil, chytl mě za paži a řekl: „To jsou bicáky!“

V průběhu hlavní aktivity se projevila samovolná spolupráce. JK byl při šití panáčka bezradný a nevěděl, jak postupovat v práci dál. TP, která seděla vedle něho, mu nabídla svou pomoc a chlapec ji přijal. Dívka mu vysvětlila podrobně postup práce i s názornou ukázkou na svém výrobku. Poté JK pracoval již samostatně.

Jako závěrečnou aktivitu jsem měla připravené maňáskové divadlo, při němž by měli žáci možnost využít své panáčky a panenky. Celá skupina však této aktivitě nebyla příliš nakloněna a společně se zasazovali o zopakování úvodní aktivity. Se změnou jsem souhlasila. Žáci si prosadili hraní přímo hry „Aktivity“. Nepatrně jsme však upravili pravidla. Hráči si z přidělené kartičky mohli vybrat jakékoliv slovo, avšak museli dodržet způsob jeho vyjádření (kreslení, vysvětlování, pantomima). Až na minimum výjimek si volili slova, která byla skryta pod pantomimou. Překvapilo mě, že si vybírají oblast, která jim dělá ze všech tří možností největší problémy. Na druhou stranu, se jedná o aktivitu

pohybovou, při které mohou ventilovat svou nahromaděnou energii, vycházející z jejich znevýhodnění (ADHD, hyperaktivita).

5. Střetnutí – Třídní výlet OBOZ

Cíle střetnutí: rozvoj pozornosti, rozvoj představivosti, rozvoj schopnosti rychlého rozhodování, rozvoj verbální a neverbální komunikace, rozvoj empatie, rozvoj sociální interakce, rozvoj tolerance, zlepšení schopnosti přizpůsobení se, rozvoj schopnosti přijmou sociální zpětnou vazbu, rozvoj asertivního sebeprosazování, zažití úspěchu, rozvoj spolupráce, rozvoj sebehodnocení, možnost projevit se před ostatními

Úvodní cvičení:

- **Rituální přivítání**

„Mexická vlna“ viz první střetnutí.

- **Náladometr**

„Semafor“ viz první střetnutí.

- **Mezinárodní seznamka** (Hermonchová, Neuman, 2003a)

Všichni se libovolně procházejí ve vymezeném prostoru. Na povel terapeuta se hráči vzájemně zdraví vyvolaným způsobem. Pozdravy mohou vypadat následovně:

- Potřesení pravé ruky.
- Poplácání rukou po rameni.
- Vzájemné dotknutí kotníky.
- Dvakrát se obejmout kolem ramen. Vždy na jednu stranu.
- Naznačit polibky na tváře vpravo, vlevo a vpravo.
- Eskymácký pozdrav – dotyky nosů ze strany na stranu.
- Naznačit sejmnutí klobouku a uklonit se.
- Dotknout se vzájemně rameny.

Jádro:

- **Modurit**

Pomůcky: modurit, nůž, pracovní podložka, dřevěná deska

Na pracovní stoly rozložíme pracovní podložky a vybalíme několik balíčků moduritu. Každý dostane část moduritu, kterou začne pomalu zpracovávat, aby se hmota stala měkkou a lehce tvarovatelnou. Mezi tím, může skupina diskutovat nad zadaným tématem. V rámci této diskuse má skupina možnost se domluvit, kdo bude co modelovat a zda s tím ostatní souhlasí. Po zpracování moduritu se hmota rozdělí dle potřeby mezi

jednotlivé klienty. A začíná se modelovat. Hotové výrobky se poté umístí na připravenou desku podle dohodnutého schématu tak, aby výrobky tvořili jakýsi ucelený obraz.

Závěrečné cvičení:

- **Živá abeceda** (Hermochová, Neumana, 2003b)

Všichni hráči společně vymyslí slovo, které se posléze snaží ztvárnit/napsat prostřednictvím svých těl. Hráči, kteří se přímo nezapojí do konstrukce, radí a pomáhají sestavovat jednotlivá písmena. Hotové napsané slovo, jeden z hráčů vyfotografuje a posléze celá skupina diskutuje nad ztvárněným slovem. Co šlo udělat lépe, zda je slovo k přečtení, popř. nové nápady na konstrukci jednotlivých písmen, které se mohou využít při dalších slovech.

- **Diskuse**

Viz první střetnutí.

- **Náladometr**

„Semafor“ viz první střetnutí.

- **Rituální rozloučení**

„Mexickou vlna“ viz první střetnutí.

Průběh střetnutí

Při úvodní aktivitě se klienti procházeli přiměřeným tempem ve vymezeném prostoru a nikam se nevzdalovali. Všichni se zdravili dle stanoveného způsobu, avšak u některých pozdravů schválně využívali sílu. Např. při pozdravu prostřednictvím vzájemného dotknutí kotníků, někteří chlapci své spoluhráče téměř kopali. Pozdravy, které jsou založené na herecké bázi, zveličovali. Klobouk, alias kšiltovku, strhli téměř až k zemi s opravdu hlubokým úklonem a následně se prudce zvedli do původního postoje.

Hlavní aktivitu jsem původně zamýšlela jako společnou cestu žáků skrze základní školství, tedy společně strávené roky v jedné třídě. Při diskusi o společných zážitcích ovšem vystupovaly na povrch především vzpomínky ze školního výletu na Slapech. Když jsem se zeptala na jiné zlomové okamžiky jejich docházky, JS řekl, že zážitkem pro něho byl okamžik, kdy jsem nastoupila do školy a začala je učit. Dále se rozpomněli na třídní výlet do Macdonaldu, kde si vyráběli hamburgery, sexuální výchovu a fotbal. Během diskuse nad tématem a určování, kdo bude co modelovat, se vyskytl slovní konflikt. AK přišel s nápadem, že vymodeluje KK a BH jak „si to rozdávají“ na žíněnce. KK to ignoroval, oproti tomu BH odešla na toaletu. Nejprve jsme vyřešili danou situaci v rámci

diskuse se skupinou a následně jsem šla pro BH, které se chlapci omluvili, především pak AK. Při samotném modelování nakonec vytvářeli pouze vzpomínky na školní výlet (obr. č. 7). Vznikl obytný karavan, ve kterém chlapci bydleli, nápis ŠKOLA, představující školní výlet či rádio a tancují panáčci, kteří ztvárňovali večerní zábavu.

Závěrečnou aktivitu jsme zahájili sepisováním slov, která by chtěla skupina ztvárnit. Nejprve padala slova jako krk, auto, mísa, Míša. Posléze postel, holka, sex, penis. K samotné realizaci však postoupila pouze slova SEX (obr. č. 8), KRK a AUTO. Velkou část vyhraněného času pro tuto aktivitu zabrala konstrukce písmene „S“. Nejprve dlouhou dobu přemýšleli nad tím, jak je vůbec možné zkroutit tělo do odpovídajícího tvaru. Nakonec písmeno sestrojili obráceně. Čehož si všiml JS, který na tuto chybu chtěl upozornit. Nebyl však schopen svou připomínku zformulovat do takové věty, aby jeho sdělení spoluhráči pochopili. Začal se tedy rozkřikovat. Přistoupil k jedincům, kteří toto písmeno tvořili, a začal s nimi manipulovat do požadovaného tvaru. V tomto okamžiku všichni pochopili, co je jeho záměrem. Chlapec byl spokojen, přestal vykřikovat a zapojil se do aktivity jako ostatní.

6. Střetnutí – Jeden za všechny, všichni za jednoho

Cíle střetnutí: rozvoj pozornosti, rozvoj koncentrace, rozvoj představivosti, rozvoj schopnosti rychlého rozhodování, rozvoj verbální a neverbální komunikace, rozvoj empatie, rozvoj sociální interakce, rozvoj tolerance, zlepšení schopnosti přizpůsobení se, rozvoj spolupráce, rozvoj asertivního sebeprosazování, zvyšování vzájemné důvěry, zlepšení vnímání sebe sama a svého okolí, zlepšení rozhodnosti, možnost projevit se před ostatními

Úvodní cvičení:

- **Rituální přivítání**
„Mexická vlna“ viz první střetnutí.
- **Náladometr**
„Semafor“ viz první střetnutí.
- **Špejle nejsou žádné čáry aneb špejlí siločáry** (Mazal, 2007)

Hráči se rozdělí do dvojic a postaví se proti sobě s volně předpaženými pokrčenými pažemi. Každá dvojice dostane dvě špejle. Ruce mají proti sobě s nataženým ukazováčkem. Namísto toho, aby se dotýkali, mají oba hráči opřený ukazováček o špejli. Dvojice tak mezi svými ukazováčky drží společně dvě špejle, se kterými následně zkouší:

- Společné pohyby nahoru, dolů, do stran, různé obloučky a křivky, aniž by špejle spadla na zem.
- Nakreslit domeček, strom apod.
- Společný pohyb po místnosti, např. otočka nebo jednoduchý tanec.

Jádro:

- **Dřevařská dílna**

Pomůcky: různé kusy, tvary a druhy dřeva, hřebíky, svěrák, pilka ocaska, kladivo, rašple, kleště na vytahování hřebíků, ponky

Skupina se rozdělí do dvojic, popř. trojic. Každá takto vytvořená skupinka má k dispozici pracovní místo s ponkem, nářadím a různorodým dřevěným materiálem. Společně s vedoucím si klienti prohlédnou materiál s nářadím a zopakují si pravidla bezpečného chování v pracovních dílnách. Ve chvíli, kdy jsou všichni obeznámeni s těmito pravidly, přistoupíme k samotné práci. Jednotlivé skupinky mají za úkol vytvořit jakýkoliv předmět s jedinou podmínkou. Na práci se musí podílet všichni členové skupiny stejným dílem a společnými silami.

Závěrečné cvičení:

- **Slepý sochař** (Hermonchová, Neuman, 2003a)

Hráči se rozdělí do trojic. Dostanou šátek, který si jeden z trojice uváže přes oči. Tento hráč se stává sochařem. Druhý hráč představuje hotovou vymodelovanou sochu a třetí hráč neopracovaný kus hlíny. Celá hra probíhá beze slov. Hráč, který představuje hotovou sochu, zaujme zajímavý postoj a vytrvá v něm po celou dobu hry. Hráč, který bude opracováván, si stoupne poblíž hotové sochy tak, aby sochař dosáhl na oba dva. Jeho úkolem je setrvat v jakékoliv poloze, do které ho sochař nastaví. Nyní může slepý sochař začít tvořit. Nejprve musí zjistit pohmatem celkový tvar hotové sochy, který se pokusí přenést na nezpracovanou hlínu. Poté se zaměřuje na jednotlivé detaily, polohu hlavy, postavení končetin apod. Tyto detaily se snaží co nejpřesněji přenést do nezpracované hlíny. Pokud si slepý sochař myslí, že je jeho dílo hotové, odkryje si oči a zkoumá přesnost vlastnoručně vyrobené kopie.

- **Diskuse**

Viz první střetnutí.

- **Náladometr**

„Semafor“ viz první střetnutí.

- **Rituální rozloučení**

„Mexickou vlna“ viz první střetnutí.

Průběh střetnutí

Tohoto střetnutí se účastnilo pouze šest klientů, a jelikož se na dané aktivity ještě rozřazovali do skupinek, bylo celé setkání spíše v rodinné atmosféře. Hned na začátku střetnutí, při úvodní aktivitě, jsem byla mile překvapena. Všichni byli při této aktivitě naprosto klidní a soustředění. Jedna dvojice zlomila několik špejlí, což je poněkud vyvedlo z míry, avšak okamžitě požádali o novou a pokračovali dále. Předpokládám, že je motivovala druhá chlapecká dvojice, která byla naprosto sladěná, a aniž by se předem domlouvali, nakreslili domeček se stromovou alejí. MF nakonec nečekaně „vybouchl“ a začal šlapat po špejlích, protože se svým partnerem nedokázal to samé. Po chvíli se však uklidnil a domeček se stromem zkusili nakreslit znovu, při čemž uspěli.

Při hlavní aktivitě se skupina opět bez problémů rozdělila do dvojic. Jedna dvojice začala vyrábět dřevěnou lodičku. Druhá dvojice v tichosti přemýšlela a probírala se materiálem a náradím. Třetí dvojice vyráběla rámeček. Po dotvoření rámečku se pustili do výroby obrovského meče. Když to uviděli ostatní chlapci. Okamžitě si museli vytvořit meče a štíty. Dvojice, která jako první sestavila meč, mi přinesla výrobek ukázat se slovy, zda ho mohou opět rozebrat, protože jsou to pěkné kusy dřeva a daly by se ještě využít. Souhlasila jsem. Byla jsem překvapena s jakou precizností a opatrností vytahovali chlapci jednotlivé hřebíky a ukládali všechny věci na své místo. Mezi tím však své meče dotvořili ostatní chlapci, kteří s nimi začali šermovat a útočit na sebe. Ve chvíli, kdy jsem zasáhla, se na mne jeden z chlapců podíval a pronesl: „Hulk se zlobí.“ Všichni se začali smát, čímž se naprosto uvolnila atmosféra.

Po vysvětlení pravidel závěrečné aktivity, ke mně přistoupil MF, JS, MŘ a přemlouvali mne, abych hrála také. Ve chvíli, kdy jsem svolila s touto možností, se ke mně MF a JS přiblížili ještě více a začali vykřikovat, že jsme první trojice. Ostatní členové skupiny se smíchem a nadšením ve tváři souhlasili a nabídli, že se vystřídají ve fotografování. Chlapci se rozhodli pro role hotové sochy a neopracované hlíny. Na mne tedy zbyla role sochaře. V průběhu hry, oba chlapci měli připomínky typu: „Hmmm, paní učitelko, vy tak krásně hladíte.“ Překvapením této hry pro mě byl okamžik, kdy spolu byli ve skupině dva naprosto odlišní chlapci, agresor a šikanovaný (obr. č. 9). V průběhu hry jsem měla dojem, jakoby tomu tak nikdy nebylo. Chlapci se vzájemně dotýkali bez

jakýchkoliv negativních odezev. Tento stav trval po celý zbytek střetnutí i při následném odchodu domů. Jelikož hra všechny zaujala a chtěli hrát stále dokola, především JS, MF, MŘ. Navrhla jsem alternativu, kvůli nedostatku času, při které si všichni mohli zahrát roli, kterou chtěli. Uprostřed třídy stála hotová socha, kolem ní pak dvojice, sochař a neopracovaná hlína. Všichni sochaři tak zároveň modelovali podle jedné a té samé předlohy. Očekávala jsem strkanice a hádání sochařů. Hra žáky však natolik bavila, že ani nepomysleli na nějaké roztržky.

7. Střetnutí – S piráty na vlnách tajemna

Cíle střetnutí: rozvoj pozornosti, rozvoj verbální a neverbální komunikace, rozvoj sociální interakce, zlepšení schopnosti přizpůsobení se, rozvoj schopnosti optimálně řešit problémy, zažití úspěchu, rozvoj spolupráce, zvyšování vzájemné důvěry, zlepšení vnímání sebe sama a svého okolí, rozvoj sebehodnocení, zlepšení rozhodnosti

Úvodní cvičení:

- **Rituální přivítání**

„Mexická vlna“ viz první střetnutí.

- **Náladometr**

„Semafor“ viz první střetnutí.

- **Hledání pokladu** (Vyskočilová, Hermochová citované podle Dubce, 2007)

Celá skupina si sedne na zem do kruhu. Vybere se jeden hráč, který jde za dveře. Terapeut určí jednoho hráče, kterému dá do ruky kuličku. Záleží na tomto hráči, zda předmět předá dál, nebo si ho nechá. Poté se sedící hráči semknou do pevného kruhu a položí ruce sevřené v pěst na kolena. Hráč, který byl poslán za dveře, se vrací a jeho úkolem je rozpoznat, kdo ukrývá poklad. Může se doptávat, sledovat a následně třikrát hádat, kdo má kuličku v ruce. Každý svůj typ však musí zdůvodnit. Pokud ani jednou neuhodne, vrací se za dveře. Mezitím dostane poklad do ruky někdo jiný a hadač musí začít pátrat znovu. Pokud uhodne, kdo má v dlaních poklad. Jde za dveře hráč, který kuličku neuchránil.

Jádro:

- **Svět pirátů** (Prattová, Wattová, Gilpinová, 2008)

Pomůcky: čtvrtka min A2, čtvrtky A4, voskovky, vodové barvy, kelímky na vodu, štětce, sůl, obyčejná tužka, nůžky, černý fix, lepidlo

Modrou voskovkou na čtvrtku A2 nakreslíme několik řad mořských vln. Poté celý obraz namalujeme světle modrou vodovou barvou, na níž naneseeme ještě jednu nepravidelnou vrstvu sytějšího odstínu modré barvy. Než barva zaschne, posypeme vlny solí a necháme uschnout. Po zaschnutí z obrázku odstraníme sůl. Vystříhneme jednotlivé řady mořských vln a slepíme je k sobě.

Na čtvrtky A4 nakreslíme obyčejnou tužkou nejrůznější pirátské obrázky – pirátskou loď, piráty, žraloka, plující sud, truhlu s pokladem apod. Poté vybarvíme obrázky vodovými barvami a necháme uschnout. Po zaschnutí obtáhneme obrysy černým fixem a vystříhneme. Vystřižené obrázky nalepíme dle naší fantazie na připravené vlny.

Závěrečné cvičení:

- **Papírový ostrov** (Sigmund, 2007)

Skupina dostane několik listů novinového papíru, ze kterých si sestaví ostrov a to poskládáním jednotlivých listů těsně vedle sebe do tvaru obdélníku či čtverce. Všichni hráči si stoupnou na ostrov tak, aby se nikdo nedotýkal žádnou částí těla podlahy mimo vytyčený ostrov. Poté odebereme skupině jeden list papíru. Hráči se musí vměstnat na zmenšenou plochu. V odeírání jednotlivých listů pokračujeme i nadále, až do chvíle, kde se skupina již nedokáže udržet na ostrově, nebo naopak již není možné odebrat další list novinového papíru. Druhou variantou může být rozdělení hráčů do dvou družstev, která mezi sebou budou soutěžit. Vyhrává to družstvo, které se dokáže společně udržet na menším ostrově.

- **Diskuse**

Viz první střetnutí.

- **Náladometr**

„Semafor“ viz první střetnutí.

- **Rituální rozloučení**

„Mexickou vlna“ viz první střetnutí.

Průběh střetnutí

Úvodní aktivita patří mezi kontaktní hry a to jak verbálně, tak tělesně. Již z předešlých her jsem zpozorovala, že účastníci programu mají velice rádi hry a činnosti, ve kterých je možný tělesný kontakt. Samotná hra probíhala vcelku bez problému, až na potíže s formulacemi zdůvodnění výběru hráče, který by měl ukrývat poklad. Hlavním problémem však byla příliš velká kulička představující poklad, která se hráčům nevešla do

dlaně, a tudíž bylo hned patrné, kdo ji schovává. Kuličku jsem tedy vyměnila za žetonek do nákupního vozíku a vše bylo v pořádku. Hráči museli pozorovat své spoluhráče důkladněji a plně se soustředit. U introvertního JK to byl problém, nebyl schopen dostatečně vypořádat změny v chování a následně se doptávat.

Při hlavní aktivitě bylo patrné, jak jedinec dokáže ovlivnit/strhnout celou skupinu. Při výrobě Světa pirátu si MŘ sedl laxně na židli, vytáhl cigarety a jednu si dal do pusy. Nikdo nevěděl, co se děje. Když jsem se zeptala, proč má cigaretu v puse a nepracuje s ostatními, odpověděl: „Holky to udělají.“ Žádný problém v tom neviděl. Téměř celá skupina se opřela na židlích a sledovala, co se bude dít. Z tohoto důvodu jsme ztratili spoustu času vyhraněného pro hlavní aktivitu. Chlapec nakonec uklidil krabičku cigaret a tu z úst si položil za ucho. Poté se již všichni vrátili k práci. Kvůli zkrácené časové dotaci se stihli vyrobit pouze vlny a nakreslit některé pirátské obrázky. Společně jsme se tedy dohodli, že tento výrobek doděláme druhý den v rámci vyučování a nyní přistoupíme k závěrečné aktivitě.

Při závěrečné aktivitě jsem se obávala dalších nepříjemností, žádné však nepřišli. Možným důvodem mohl být fakt, že se opět jednalo o kontaktní hru, se kterou byla skupina spokojena. Při jednom z pozdějších odebrání novinového listu, se skupina opět uskupila tak, aby se na papírový ostrov vešla. MŘ se přimáčkkl na BH, kterou chytl kolem pasu, přitáhl jí k sobě a pronesl: „To mi připomíná starý čas.“ Několik jeho spoluhráčů se začalo smát a JS řekl: „Máš smůlu, už chodí s někým jiným.“

8. Střetnutí – Štědrý večer nastal

Cíle střetnutí: rozvoj pozornosti, rozvoj představivosti, rozvoj koncentrace, rozvoj verbální a neverbální komunikace, rozvoj empatie, rozvoj sociální interakce, rozvoj sebeovládání, rozvoj asertivního sebeprosazování, rozvoj spolupráce, zvyšování vzájemné důvěry, možnost projevit se před ostatními

Úvodní cvičení:

- **Rituální přivítání**
„Mexická vlna“ viz první střetnutí.
- **Náladometr**
„Semafor“ viz první střetnutí.

- **Vánoční atmosféra**

K Vánocům patří pohádky, proto si pro navození vánoční atmosféry k práci jednu pustíme. Stejně tak k Vánocům patří i odpovídající výzdoba. Pracovní stoly si proto nachystáme ve vánočním stylu a ozdobíme je vlastnoručně vyrobenými dekoracemi.

Jádro:

- **Drátěná vánoční obloha** (Furlagová, 2011)

Pomůcky: vázací drát o šířce 0,25 cm a 0,65 cm, štípací kleště, ketlovací kulaté kleštičky, rovné dlouhé pravítko (např. 15 cm nebo 30 cm, ne trojúhelník či úhloměr), drobné barevné korálky, polystyrenová deska

Nejprve uštípeme kousek silnějšího drátku, který sedm krát omotáme kolem pravítka. Poté drátek z pravítka stáhneme, nepatrně roztáhneme do stran a zatočíme do tvaru hvězdy. Uštípeme si delší kus tenkého drátku, který připevníme k jednomu konci připraveného tvaru ze silnějšího drátku a začneme tento tvar postupně omotávat. V pravidelných rozestupech navlékáme na tenký drátek korálky a nadále pokračujeme v omotávání. Po domotání celého drátku upravíme hvězdičku do požadovaného tvaru. Hotové hvězdičky a ornamenty zapíchneme do polystyrenové desky tak, aby vytvořily vánoční oblohu.

Závěrečné cvičení:

- **Radovánky na sněhu**

Pro tuto aktivitu je nutné, aby všichni zúčastnění měli dostatečně teplé zimní oblečení a doplňky (rukavice, šála, čepice). Na zasněžené zahradě pak celá skupina může společně stavět sněhuláka, koulovat se, bobovat apod.

Pokud zrovna nenapadne sníh, mohou se použít malé měkké gumové či molitanové míčky, které velice dobře nahradí sněhové kuličky při koulovače. Bobování můžeme nahradit klouzáním na žíněnkách po tělocvičně. Klient se postaví za žíněnku, jejíž horní hranu drží rukama a mírným skokem položí žíněnku na zem, která s ním v závislosti na podlahové krytině určitý čas klouže. Podobnou aktivitu popisují Hoppeovi a Krabel (2001) pod názvem „Plácnout žíněnkou“.

- **Diskuse**

Viz první střetnutí.

- **Náladometr**

„Semafor“ viz první střetnutí.

- **Rituální rozloučení**

„Mexickou vlna“ viz první střetnutí.

Průběh střetnutí

Při úvodní aktivitě se všichni klienti velice akčně zapojili. Jelikož jsme toto střetnutí trávili ve třídě a ne v dílně, samovolně srazili většinu lavic k sobě, do pravidelného obdélníku tak, aby se ke stolům všichni vešli a to včetně mě. Doprostřed umístili vánoční krajkovou dečku, na kterou položili dva vánoční ubrousky vedle sebe a na ně umístili třídní svíčkový adventní kalendář, který zapálili. Po stranách kalendáře umístili malé vánoční stromečky, které vlastnoručně vyrobili při jedné z hodin pracovních činností a na závěr zhasli všechna světla. Při výběru pohádky se jednohlasně shodli na pohádce Peklo s princeznou. V této pohádce vystupuje mimo jiné i Lucifer. Během promítání, ve chvíli, kdy se na scéně objevil právě Lucifer, mi JS řekl: „To jsi ty a my jsme tvoji sluhové.“

Na tomto střetnutí chyběl MŘ. Jeho absence měla vliv na celou skupinu. Nejvíce jsem to pocítila při hlavní aktivitě, a to nejen na spolupráci a chování ostatních, ale i přímo v komunikaci klientů. BH mi mimo řeči řekla: „Ještě, že tady není dneska M.“ Překvapilo mě, jak při této aktivitě žáci samovolně spolupracovali a to i v situacích, kdy spolupráce nebyla nutná, např. odštípnutí drátku kleštěmi. TP odmotala drátek na požadovanou velikost, TH přidržel kousek určený na odštípnutí a JS drátek pomocí kleští odštípl. Dále spolupracovali při vzájemném půjčování korálků, které byly nasypané podle druhu v krabičkách. Tyto krabičky si mezi sebou posílali v pravidelných intervalech tak, aby ostatní nemuseli příliš dlouho čekat. Obávala jsem se, že sledování pohádky bude rušivým elementem, ale nebylo tomu tak. Někteří klienti sice nechtěli tvořit přímo zadaný výrobek, ale s drátkem určitým způsobem manipulovali a tvořili podle svého (obr. č. 10). I přesto, že zadaným tématem byla Vánoční obloha, hvězdy a podobné tvary tvořilo jen minimum členů skupiny.

K závěrečné aktivitě je potřeba sních. Jelikož zahrada byla pokryta pouze slabým popraškem, dala jsem klientům na výběr, zda chtějí zrealizovat venkovní či vnitřní variantu závěrečné aktivity. Zvolili si venkovní variantu, a tak jsme se přesunuli na zahradu. Žáci si slabého poprašku ani nevšimli. Jediné, co je zajímalo, byla hromada nameteného sněhu z chodníku, ze kterého začali tvořit malé kuličky a koulovat se. Utvářeli při tom dvojice či malé skupinky, které proti sobě „bojovali“ a členové týmů se

navzájem chránili. Překvapilo mě, že jednoho chlapce napadlo vytvářet pouze kouličky ze sněhu a dodávat tak neustále munici svým spoluhráčům.

9. Střetnutí – Šťastný nový rok!

Cíle střetnutí: rozvoj pozornosti, rozvoj koncentrace, rozvoj schopnosti rychlého rozhodování, rozvoj verbální a neverbální komunikace, rozvoj sociální interakce, zlepšení schopnosti navazování sociálních kontaktů, rozvoj sebeovládání, zažití úspěchu, rozvoj spolupráce, zvyšování vzájemné důvěry, zlepšení vnímání sebe sama a svého okolí

Úvodní cvičení:

- **Rituální přivítání**
„Mexická vlna“ viz první střetnutí.
- **Náladometr**
„Semafor“ viz první střetnutí.
- **Papírový jeřáb pro štěstí** (Gardiner, 2008) a (Shaya, 2007)

Pomůcky: papír na origami

Papír si otočíme barevnou stranou vzhůru. Přeložíme a následně rozložíme papír podle obou úhlopříček. Poté papír otočíme a provedeme knižní sklad a opět rozložíme. Přeneseme tři rohy ke spodnímu tak, že nám vznikne čtverec, který natočíme uzavřenou špičkou směrem od nás. Horní vrstvy přeložíme ke středovému skladu a vrchní růžek směrem k sobě. Rozložíme opět do čtverce, otočíme a tytéž kroky zopakujeme na druhé straně čtverce. Poté vezmeme spodní roh horní vrstvy a rozevřeme ho směrem nahoru. Tytéž kroky opět zopakujeme i na druhé straně čtverce. Oba růžky horní vrstvy opět přeložíme ke středu a totéž zopakujeme i na druhé straně. Vzniknou nám jakési dvě nožičky, které prolomíme směrem vzhůru. Z jedné nožičky vytvoříme hlavu prolomením horní části nožičky směrem dolů. Druhé nožičky si již nevšímáme, ta tvoří ocásek. Křídla vytvoříme ohnutím prostředních hrotů směrem dolů. Nakonec jemně za křídla zatáhneme a vytvarujeme tělo (obr. č. 11).

Jádro:

- **Ručičková trička**

Pomůcky: bílé bavlněné tričko, kartón, nůžky, barvy na textil, štětec, fix na textil

Tričko si rozprostřeme a vložíme do něho kartón, který upravíme tak, aby bylo tričko napnuté. Poté si každý vybere barvu, která se mu líbí a natře si s ní celou ruku, tzn.

dlaň a prsty. Takto natřenou ruku otiskneme na každé tričko. Po zaschnutí barev se fixem na textil všichni podepíší pod svou ruku.

Tuto techniku můžeme použít i v rámci aktivity Můj svět podle Hobdayeové a Ollierové (2000), kterou poněkud upravíme. Doprostřed balicího papíru, nebo čtvrtky formátu A2/A1, nakreslíme kruh, který představuje svět třídy. Kolem dokola tohoto kruhu klienti střídavě otisknou své ruce. Mezi tím, co otisky schnou, se skupina dohodne, co vystihuje jejich třídní svět a tudíž bude ztvárněno uprostřed kruhu. V tomto případě může skupina ztvárnit např. oblíbeného učitele, svou třídu/spolužáky či oblíbenou třídní aktivitu. Kolem každé takto zaznamenané informace se utvoří ostrov. Skupina pak může svůj svět dokreslit podle vlastní fantazie. Možné je také pojmout třídní svět abstraktně a kruh vymalovat jen pomocí barev, které mají klienti právě na rukou.

Závěrečné cvičení:

- **Klikatá stezka** (Hermochová, Neuman, 2003c)

V rámci vkročení na cestu nového roku skupina společnými silami překoná určitou vzdálenost z jednoho místa do druhého. Stoupat se však může pouze na židle, které jsou k dispozici. Počet židlí je o jednu menší, než je členů skupiny. Ty se mohou jakkoliv přenášet, pokud na nich právě nikdo nestojí. Na jedné židli může stát libovolný počet osob. V případě, že se některý z členů dotkne země, celá skupina se vrací na start.

Hru můžeme začít i se stejným počtem židlí jako je hráčů a po každém kole, odebrat jednu židli. Takto postupujeme až do chvíle, kdy už není možné dostat se na druhou stranu. Hráči tak překonávají sami sebe a své hranice.

- **Diskuse**
Viz první střetnutí.
- **Náladometr**
„Semafor“ viz první střetnutí.
- **Rituální rozloučení**
„Mexickou vlna“ viz první střetnutí.

Průběh střetnutí

Před samotným začátkem střetnutí za mnou přišlo několik chlapců navštěvující tento ergoterapeutický program se svým kamarádem z vedlejší třídy. Společně mě požádali, zda by bylo možné, aby se tento chlapec mohl účastnit dnešního střetnutí. On sám řekl, že mu kluci vyprávěli, jaká je tu „prča“ a že má stejně hodinu volno před

fotbalovým tréninkem, tak jestli může zůstat. Celá tato situace mě potěšila, a proto jsem s návrhem souhlasila. Již úvodní aktivitou byl však překvapen nejen tento návštěvník, ale i zbylí členové skupiny. Dívky se chlapeckým výrazům jen smály. Chlapci nakonec přistoupily na skládání papírových jeřábů. Především u MF byla patrná netrpělivost s titěrnou prací. Očekávala jsem, že co nejdříve vybuchne vzteky. Nestalo se tak do posledního kroku, při němž se musí křídla jeřába nepatrně roztáhnout do stran, aby vzniklo tělíčko. MF zatáhl za křídla natolik, že tělo jeřába roztrhl. V tom okamžiku hodil našťvaně výtvar na zem a vykřikl: „Já se na to vyseru.“ Ostatní členové skupiny se začali smát. Chlapec se na ně podíval, uklidnil se a začal se smát také.

Jako hlavní aktivitu jsem měla naplánované ručičkové tričko. Bohužel z finančních důvodů jsem tuto činnost musela nahradit druhou variantou, která je výše také popsána. Skupina dostala k dispozici temperové barvy, balící papír, tužku, štětce a kelímky s vodou. Okamžitě se všichni vrhli na balíček s barvami, aby získali právě tu barvu, kterou chtějí. Překvapilo mě, že i když bylo více zájemců o jednu barvu, nedošlo k žádnému, ani slovnímu konfliktu. Barvu si buď přenechali, nebo si ji půjčili. Nikoho nenapadlo smíchání barev za účelem získání větší palety. Tuto možnost jsem tedy sama navrhla. Na vznesenou variantu reagoval pouze MF, který se začal o smíchávání barev zajímat blíže a vytvořil mnoho nových odstínů. Konečný výrobek byl velice zajímavý a to nejen vizuálně, ale i co se týče postupu. Při začátku této aktivity měly dominantní chlapci připomínky, že se ušpiní. Nakonec však všichni otiskovali ruce kolem dokola „zeměkoule“ a soutěžili v tom, kdo má největší ruku. Pro střed využili spontánně techniku malování rukou. Všichni začali plácát a otírat svou barvu doprostřed výkresu. MF nakonec dotvořil obraz do finální úpravy pomocí štětce a na svou práci byl velice hrdý.

Při závěrečné aktivitě jsem měla pocit, jako když přímo na tuto hru chlapci čekají. Bylo vidět nadšení v jejich tvářích. Vysvětlila jsem si to tak, že je to přesně ten typ hry, kvůli které pozvali svého kamaráda. V okamžiku byl připraven prostor pro realizaci hry. Chlapci opět chtěli, abych s nimi tuto hru hrála (obr. č. 12). Vyzvala jsem je, aby se všichni postavili na židle. MF a JS však chtěli vědět, kde budu stát já. Odpověděla jsem jim, že se zařadím tam, kde bude místo. Najednou vyskočili oba na židle a vytvořili mi prostor vedle sebe. Když jsem přistoupila k židlím, začali se hádat, vedle kterého si stoupnu. Postavila jsem se tedy mezi oba tyto chlapce. V průběhu hry bylo patrné, že hra všechny opravdu nadchla. Téměř při každém přesunu se snažili o co největší počet osob

na jedné židli. Sama jsem byla překvapená, jak všichni spolupracují a s jak malým počtem židlí se dokážou bez úhony dostat na druhou stranu.

10. Střetnutí – Pololetní vysvědčení

Cíle střetnutí: rozvoj koncentrace, rozvoj schopnosti rychlého rozhodování, rozvoj verbální a neverbální komunikace, rozvoj sociální interakce, rozvoj schopnosti přijmout sociální zpětnou vazbu, rozvoj asertivního sebeprosazování, zažití úspěchu, rozvoj spolupráce, zvyšování vzájemné důvěry, rozvoj sebevědomí, zlepšení vnímání sebe sama a svého okolí, rozvoj sebehodnocení, možnost projevit se před ostatními

Úvodní cvičení:

- **Rituální přivítání**
„Mexická vlna“ viz první střetnutí.
- **Náladometr**
„Semafor“ viz první střetnutí.
- **Gordický uzel** (Sigmund, 2007)

Všichni členové skupiny si stoupnou do pevného kruhu a zavřou oči. Na povel terapeuta natáhnou pravou ruku dovnitř kruhu a chytí ruku spoluhráče, na kterou dosáhnou. Poté na povel vedoucího natáhnou levou ruku a opět se chytí spoluhráče. Pokud některé ruce tápou, terapeut jim pomůže zapojit se a to vedením ruky k nejbližšímu spoluhráči. Jakmile jsou všichni propojeni, terapeut dá povel k otevření očí. V tu chvíli musí všichni zjistit, s kým jsou zapleteni a společnými silami uzel rozmotat. Při rozmotávání se však nesmí ruce rozpojit.

Jádro:

- **Ovocné špízy v čokoládě**

Pomůcky: bílá a mléčná čokoládová poleva, čerstvé ovoce (banán, hroznové víno, jablka, hrušky, kiwi, mandarinka apod.), tácky, lžice, misky, nůžky, nůž, špejle

Na linku si připravíme všechny potřebné pomůcky a ingredience. Mezi jednotlivými členy skupiny se rozdělí práce:

- Omytí ovoce vodou.
- Oloupání a nakrájení ovoce na přibližně stejné kousky.
- Rozdělení ovoce podle druhu do talířů.
- Rozehřátí čokolády a její přelití do mističek.
- Připravit všechny ingredience a potřebné pomůcky na pracovní stoly.

- Každý si napichuje na špejli ovoce dle vlastního výběru a následně hotový špíz polije nebo pocáká čokoládou.
- Konzumace hotových špízů.

Po konzumaci je nutné umýt nádobí a vrátit kuchyňku do původního stavu. Mezi jednotlivé členy se tedy opět rozdělí potřebné úkoly:

- Umytí nádobí.
- Utření nádobí.
- Uklizení nádobí na místo.
- Vyhodit obaly a nepoužitelné zbytky dle tříděného odpadu.
- Uložit zbylé potraviny podle vhodného uskladnění.

Závěrečné cvičení:

- **Turnaj ve stolním fotbálku**

Stolní fotbálek se umístí do prostoru tak, aby měli hráči kolem sebe místo. Poté se klienti rozdělí do dvojic. Každá dvojice si vylosuje lísteček s číslem, který určí pořadí dvojice v turnaji, aby se předešlo zbytečným rozporům. Ti klienti, kteří právě nehrají, stojí kolem stolního fotbálku a sledují své kamarády při hře.

- **Diskuse**

Viz první střetnutí.

- **Náladometr**

„Semafor“ viz první střetnutí.

- **Rituální rozloučení**

„Mexickou vlna“ viz první střetnutí.

Průběh střetnutí

„Zapletení“ při úvodní aktivitě proběhlo bez problému. Při rozmotávání bylo patrné, kdo je ve skupině dominantní a kdo se nechá ovládat. Přibližně polovina skupiny diskutovala nad možnostmi rozpletení a určovala, kdo kam má stoupnout, kdo se má otočit či podlézt. Druhá polovina skupiny se snažila tyto požadavky vykonávat. Jeden z chlapců byl ovšem poněkud pomalejší v reakcích, což se nelíbilo zbytku skupiny, která ho neustále popoháněla.

Hlavní aktivita probíhala v kuchyňce školy a většinou skupiny byla přijata pozitivně. Dvě dívky by se dokonce chtěly vyučit kuchařkou, a tudíž tuto činnost uvítali s nadšením. Oproti vlažnému přijetí této aktivity byla samotná realizace velice kladně

nabitá. Především když chlapci zjistili, že po rozdělení úkolů mezi všechny členy skupiny, se nejedná o příliš náročnou práci a s chutí se zapojili do přípravy pokrmu. Nejpříjemnější částí této aktivity byla ovšem samotná konzumace. Jeden z chlapců dokonce vypátral, že některé suroviny zbyly a s radostí mi od nich pomohl. Tato aktivita byla zvolena spíše kvůli příjemné atmosféře a naladění žáků pro trávení společného času i po skončení ergoterapeutického programu, než pro rozvoj spolupráce. I při této aktivitě jsem však spatřovala prvky spolupráce. TP podávala umyté talíře KK, který je utíral a podával TH, který je uklízel do polic. Při samotné přípravě pokrmu si pak vzájemně napichovali ovoce na špejle.

Stolní fotbal, který je součástí závěrečné aktivity, patří mezi oblíbené činnosti celé skupiny. Téměř každou hlavní přestávku si půjčují školní stolní fotbal a soutěží mezi sebou. Z tohoto důvodu jsem zvolila turnaj ve stolním fotbálu. Chtěla jsem do závěrečného střetnutí zařadit příjemné aktivity na rozloučenou. Můj výběr přijala skupina s nadšením a okamžitě se rozdělili do dvojic. Poté se přistoupilo k samotnému turnaji a začali hrát první dvě dvojice. V průběhu prvního zápasu, se však mezi sebou postupně začali hráči vyměňovat a nakonec nešlo o turnaj, ale kamarádkou sešlost u fotbálu.

Při závěrečné diskusi jsem byla plná očekávání na reakce skupiny. Stejně jako všechny ostatní diskuse, byla i tato dobrovolná. Proto mě velice překvapilo, že se do ní zapojili naprosto všichni členové skupiny. Někteří řekli pouze jednu větu: „Bylo to fajn, zábava.“ I to beru za velký úspěch, protože tato věta byla řečena JK, který na začátku programu spontánně téměř nekomunikoval, a to ani se svými vrstevníky, natož se mnou, autoritou. Tato skupina je z předešlých třídních preventivních programu zvyklá, na zpětnou vazbu formou psaní vzkazů na papír připevněný na zádech. Použili jsme tedy i tuto variantu zpětné vazby a na lístečkách jsme se všichni dočetli mnoho příjemného. Překvapilo mě, že téměř většinou převažovali kladně laděné vzkazy, např. „Děku za včerejší pokec seš fajn holčina ☺.“, „I když tě znám tak. Dlouho tak je stebou legrace to myslim do slova a takovejch lidí si vážim.“

5.4. Zhodnocení ergoterapeutického programu

Pro zhodnocení úspěšnosti a vlivu ergoterapeutického působení na žáky praktické třídy, jsem použila **strukturované pozorování**, v rámci kterého jsem sledovala komunikaci (úroveň a rozsah, verbální/neverbální komunikaci), sociální interakci (spontánní navazování kontaktů, četnost kontaktů) a přístup k jednotlivým aktivitám

(pasivní, aktivní). Pro doplnění informací jsem využila **nestrukturované pozorování a rozhovor v rámci přímé práce** s danými jedinci. Výsledky tohoto pozorování jsem průběžně zapisovala a po zrealizování celého ergoterapeutického programu zpracovala, do následujících výsledků.

Při realizaci ergoterapeutického programu jsem však nepozorovala a následně nehodnotila, jen každého jedince zvlášť, ale také všechny zúčastněné dohromady jako skupinu. Ze získaných údajů je zřejmé, že **ergoterapie dosahuje úspěchů v působení na žáky praktické třídy, co se týče stanovených cílů v oblasti komunikace a sociálních vztahů**. Tito žáci si pomocí vybraných aktivit osvojují určitá společenská pravidla, podle kterých je potřeba se chovat i na veřejnosti (např. respektování autority, poskytnutí pomoci druhému, či projevení svých emocí odpovídajícím způsobem vzhledem k situaci). Skrze herní aktivity a rukodělné činnosti ve skupině, byli schopni všichni se všemi navázat určitý sociální kontakt. Prostřednictvím něhož si vytvořili bližší a pevnější sociální vazby a společensky přijatelnou komunikaci, což jsou jevy, které mohou využít po skončení ergoterapeutického programu v běžném životě.

Mezi nejoblíbenější činnosti u chlapců patřilo jakékoliv zpracovávání dřeva, či práce v pracovních dílnách. U dívek to byla téměř jakákoliv ruční práce, především pak netradiční a neznáme výtvarné aktivity. Společnou oblibou se stali kontaktní a pohybové hry, které skupina vnímala jako čas, kdy nemusí nic řešit, nad ničím přemýšlet a prostě si „jen hrát“. Pokud byla na programu jakákoliv činnost nebo aktivita, která skupinu zaujala, jakoby padly všechny rozdíly a rozbroje mezi jednotlivými členy skupiny a jednoduše si užívali společně trávený aktivní čas.

Jako **hlavní přínos** daného programu vidím **větší pospolitosti třídní skupiny**. Pospolitostí v tomto případě rozumím jakousi bezděčnou sounáležitost ke skupině a určité nenucené třídní soužití. Pokud se nad touto oblastí zamyslíme více, zjistíme, že odpovídá jednomu ze stanovených hlavních cílů ergoterapeutického působení, čímž je zlepšení vztahů v třídním kolektivu. Už jen fakt, že ve velké míře došlo k omezení šikany mezi žáky a že tyto charakterově odlišní jedinci jsou schopni spolu vycházet a pracovat společně na zadaných úkolech je velkým kladem.

Pokud se blíže podíváme na druhý hlavní cíl tohoto ergoterapeutického programu, jímž je rozvoj společensky přijatelného chování (sociální interakce), zjistíme, že vzhledem k většinovému aktivnímu zapojování do vybraných aktivit došlo i v této oblasti u klientů k jistému posunu. Jako příklad můžeme uvést schopnost komunikovat s partnerem na

odpovídající úrovni, čímž rozumím schopnost rozeznat typické znaky komunikace s kamarádem, vrstevníkem od znaků komunikace s autoritami, učitelem. Jedná se třeba o rozlišení tykání/vykání, slangu/spisovné češtiny a následné vhodné použití v praxi, v reálném životě.

Žák AK: Tento chlapec se postupně v průběhu ergoterapeutického programu čím dál tím více zapojoval do jednotlivých aktivit. Rukodělné činnosti byly jeho silnou stránkou, při níž navazoval ve vyšší míře kontakt s ostatními. Naopak při herních aktivitách byl zamlklý a příliš se nezapojoval. Zjevným důvodem bylo časté nepochopení pravidel, či strategie většiny. Ostatní členové se snažili o vysvětlení, v některých případech však stále nebyl schopný danou strategii pochopit. I přesto se daných aktivit s chutí účastnil. Ergoterapeutické působení se u tohoto žáka projevilo v oblasti komunikace a zapojení do skupiny. Pokud se o něčem ostatní spolužáci baví, připojí se k nim samovolně prostřednictvím navázání hovoru na dané téma.

Žák MŘ: Hlavní přínos, u tohoto nejproblematictějšího chlapce z celé skupiny, spatřuji v schopnosti komunikovat se všemi svými spolužáky na společensky přijatelné úrovni. Chlapec se také naučil vzdálit se v okamžiku rozzuření, do ústraní, kde se o samotě uklidní, „vychladne“ a posléze se vrátí zpět mezi ostatní. Jako neúspěch však spatřuji skutečnost, že tento stav se vyskytuje pouze v rámci jednotlivých střetnutí a nikoliv v běžném životě.

Žák JK: Tento chlapec se příliš nezapojoval do připravených aktivit a nijak zvlášť neprojevoval svůj názor. Jako pozitivní však vidím jeho posun v komunikaci. I nadále patří mezi spíše introvertnější jedince, avšak je schopný navázat kontakt sám od sebe a požádat o pomoc a to nejen své vrstevníky, ale i dospělé z řad zaměstnanců školy.

Žák JS: Změny v chování u tohoto chlapce jsou natolik patrné, že byly zaregistrovány i ostatními pedagogy, kteří tuto třídu vyučují minimálně. O hodinách začal vypracovávat důkladněji zadané úkoly, o přestávkách příliš nehlučí a nabízí se jako výpomoc učitelům, např. jako rychlý posel. Za důvod těchto změn vidím především smysluplné využití volného času. Tento chlapec se zapojoval do všech aktivit, a to především těch pohybových, které mu umožnily ventilovat svou nahromaděnou energii. Při jednotlivých aktivitách byl vysoce komunikativní a jeho spolupráce s ostatními byla na vysoké úrovni.

Žák MF: V průběhu ergoterapeutického programu jsem si všimla, postupně ubývajících agresivních výbuchů a nepřiměřených reakcí tohoto chlapce při situacích, které

neodpovídají jeho představám. Co se týče komunikace, došlo zde taktéž k velkému posunu. S ostatními spolužáky komunikuje přijatelnějším způsobem a v kontaktu s autoritami (pedagogy) působí rozhodněji.

Žák KK: U tohoto chlapce, došlo v poslední době ke zvýšenému výskytu epileptických záchvatů, což ovlivnilo průběh samotného ergoterapeutického programu. Proto při některých aktivitách musela být brána v úvahu možnost vyskytnutí dalšího epileptického záchvatu. Chlapec se však chtěl účastnit veškerých aktivit se svými spolužáky. Překvapivé bylo, že při několika aktivitách byl ve skupince, dokonce i ve dvojici s chlapcem, který ho šikanuje a jejich spolupráce dopadla výborně, bez jakýchkoliv agresivních odezev. Tento posun k lepšímu, co se týče jejich vztahu agresor – šikanovaný, se částečně povedlo přenést i do reálného života.

Žák TH: Tento chlapec byl v průběhu všech střetnutí komunikativní, aktivně se zapojoval do veškerých aktivit a přicházel s novými nápady a řešeními nastalých situací. Samostatně však nedokázal příliš vhodně prorazit se svými návrhy, a tak se s nimi nejprve podělit s některým průbojnějším členem skupiny nebo přímo se mnou. Ve chvíli, kdy měl již podporu silnějšího, prosazoval svůj návrh přiměřeným způsobem a vhodně argumentoval. Spolupráce s ostatními členy skupiny mu nedělala potíže, ba naopak je schopen vyjít s úplně každým.

Žákyně LD: V tomto případě nebylo možné jakékoliv zhodnocení posunu nebo změny v chování. Dívka se totiž účastnila z celého programu pouze jednoho střetnutí. Důvodem byla, stejně jako u zanedbané docházky do školy, její nepříznivá rodinná situace. Dívka bydlí pouze s prarodiči a její babička je značně úzkostlivá. Stačí minimální podnět ze strany žákyně a prarodiče ji nechají raději doma.

Žákyně TP: Tato dívka byla už před započítím ergoterapeutického programu považována za bezproblémovou. Tento program potvrdil její postavení ve skupině. Dívka se stala více zodpovědnou a v mnoha případech vedla, korigovala celou skupinu. Při rukodělných činnostech byl patrný její zápal pro věc a radost z objevování nových technik.

Žákyně BH: Podobně jako žákyně TP, byla i tato dívka, již před ergoterapeutickým programem považována za bezproblémovou. V průběhu jednotlivých střetnutí se zapojovala do veškerých aktivit, a to jak herních, tak i rukodělných. Při výtvarných činnostech bylo patrné nadšení a zájem o připravené aktivity.

5.5. Závěrečná reflexe daného ergoterapeutického programu

Na základě hodnocení zrealizovaného ergoterapeutického procesu, jsem došla k závěru, že ergoterapeutické působení má na žáky navštěvující třídu praktické školy značný, optimisticky laděný vliv. A to především na práci se sociálně zaměřenými potížemi, v rámci kterých se působí a ovlivňují tzv. kognitivní funkce jedince. Do skupiny kognitivních funkcí můžeme zařadit vnímání, pozornost nebo myšlení.

Hlavní změnou ve vnímání, je u této skupiny samotné chápání třídního kolektivu jako celku, kterého jsou součástí. A pochopení skutečnosti, že oni sami ovlivňují, jak bude tato skupina vypadat a jak bude působit na své okolí. Skupina si je vědoma, že tvoří určitý celek, ale ještě nejsou schopni v dostatečné míře ovlivnit své chování a přizpůsobit ho k požadovanému, společensky přijatelnému chování a působení na své okolí.

Co se týče pozornosti, jedná se především o schopnost začít a následně dokončit zadaný úkol. Jak jsem již uvedla u jednoho žáka výše, této změny si všimli i ostatní speciální pedagogové. Jedná se však o velice složitou oblast vzhledem k diagnostikovaným problémům těchto žáků. Jedním z typických znaků hyperaktivity a ADHD je nedostatečná pozornost, neschopnost dokončit úkol vzhledem k mnoha rušivým podnětům z okolí. Je pravděpodobné, že většího pokroku v této oblasti bychom docílili prostřednictvím individuální ergoterapie. Prostřednictvím individuální péče bychom však nemohli působit na ostatní stanovené cíle v takové míře.

V rámci myšlení je jasné, že nepřekonáme jeho konkrétní a mechanickou úroveň, kvůli diagnostikovaným potížím. I tito jedinci s konkrétním myšlením se však dostanou do situací, kde na ně budou kladeny mnohem větší požadavky, než jsou schopni zvládnout. Prostřednictvím ergoterapeutického programu a připravených rukodělných i pohybových aktivit můžeme trénovat takového jedince na nové situace, ve kterých bude muset okamžitě reagovat.

Pokud se zamyslím nad průběhem celého programu a jeho dopadu na cílovou skupinu, je jasné, že sto procentní úspěšnosti jsem v rámci mého ergoterapeutického působení nedosáhla. Napadá mě, zda by se dospělo k lepším výsledkům, pokud bych zařadila větší množství rukodělných činností ve stylu „udělejte společně“. Jisté pokroky jsou však viditelné a zaznamenatelné, což vede k ujištění, že tato práce je potřebná a účelná. Dospěla jsem však k názoru, že ergoterapeutický program o deseti střetnutích, je až příliš málo pro takto různorodou skupinu s četnými obtížemi. Doporučovala bych dlouhodobé ergoterapeutické působení s využitím jak rukodělných, tak pohybových

aktivit. Již teď je totiž patrné, že společné zájmové činnosti kladně působí na osobnost jedince se specifickými vzdělávacími potřebami v období pubescence a formuje ho potřebným způsobem pro následné bezproblémové zapojení do běžného společenského života.

Závěr

Bakalářská práce seznamuje s navrhnutým ergoterapeutickým programem pro žáky praktické třídy, na kterém ukazuje smysluplnost využívání ergoterapie pro rozvoj sociálních dovedností. Z ověření tohoto programu v praxi vyplývá, že je velice příhodné nahlížet na ergoterapii i jako na speciálně-pedagogickou, nejen lékařskou, metodu, prostřednictvím které se může docílit kromě rozvoje fyzických schopností také rozvoje psychických schopností jedince.

Tato práce dokazuje, že ergoterapie má své uplatnění i v oblasti rozvoje sociálních dovedností. Skrze hravé a rukodělné skupinové práce pozitivně působí na celou osobnost jedince a formuje ho do určité společnosti stanovené podoby, normy pro běžný společenský život, který se odráží i v třídním a školním kolektivu.

Skrze tento program jsem mohla zprostředkovat ergoterapii i žákům praktických tříd, k čemuž ve Speciální základní škole Poděbrady dosud nedošlo. Zrealizování tohoto programu v praxi vidím jako úspěšné, což dokazují nejen pozitivní, i když malé, posuny kupředu ve zkoumané oblasti, ale hlavně zaujetí a aktivní zapojení všech členů ergoterapeutické skupiny.

Celkově vzato, bylo dosaženo všech stanovených cílů této práce. Byl navržen ergoterapeutický program pro žáky praktické třídy, skrze jehož realizaci došlo k ověření úspěšnosti programu a dosažení jednotlivých cílů setkání. Výsledky šetření pak ukazují, že bylo dosaženo i cíle ukázat smysluplnost ergoterapie pro rozvoj sociálních dovedností.

Tato bakalářská práce je přínosem pro obor speciální pedagogika spíše v rámci praktického využití. Sepsaný ergoterapeutický program je možné využít u dalších klientů, žáků jiné praktické třídy, s podobnými či stejnými diagnostikovanými obtížemi a odpovídající věkovou skupinou. Dále doporučuje nahlížet na ergoterapii i jako na obor speciálně-pedagogický nejen lékařský. Za hlavní přínos této práce pak považuji poukázání na možnost využití ergoterapie pro rozvoj sociálních dovedností.

Do budoucna doufám, že budu moci ve své ergoterapeutické práci pokračovat i následující školní rok. Nejen, že praktické třídy Speciální základní školy Poděbrady navštěvuje mnohem více žáků, než mohl pojmout tento ergoterapeutický program, ale jak ukázalo šetření, jedná se o speciálně-pedagogické působení s viditelnými výsledky. Tato práce mi mimo jiné zprostředkovala mnohé zkušenosti s terapeutickým vedením velice rozmanité skupiny, které tak mohu využít při svém budoucím plánování

ergoterapeutického programu. Můžu se proto vyvarovat chybám, kterých jsem se dopustila při plánování tohoto programu, či zdokonalit jednotlivá střetnutí natolik, abych byla schopna pomoci další ergoterapeutické skupině ještě účinněji a kvalitněji.

Jak jsem zde již zmínila, jsem si vědoma toho, že program mohl být sestaven ještě lépe, co se týče výběru skupinkových rukodělných aktivit. Z celé mé dosavadní práce a realizace tohoto ergoterapeutického programu mám však dobrý pocit. Hlavním důvodem toho jsou žáci, kteří se zúčastnili realizovaného ergoterapeutického programu se zaujetím, nadšením a chutí do další skupinové, takto laděné činnosti. Již kvůli tomu jsem se rozhodla pro neformální pokračování této ergoterapeutické skupiny za účelem dosáhnout ještě většího úspěchu ve stanovených cílech programu.

POUŽITÁ LITERATURA

Asociace dospělých pro hyperaktivní děti. 2009. *O ADHD*. [online]. Horoměřice : Asociace dospělých pro hyperaktivní děti, ADHD, 2009 [cit. 2013-04-07]. Dostupné na www: <<http://www.adehade.cz/o-adhd/#>>.

ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2008, 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3.

Česká asociace ergoterapeutů. 2007. *Koncepce oboru ergoterapie*. [online]. Praha : Česká asociace ergoterapeutů, ČAE, Mgr. Jana Jelínková, Mária Krivošíková, MCs., 2007 [cit. 2013-04-03]. Dostupné na www:<http://www.ergoterapie.cz/files/koncepce_oboru_ergoterapie.pdf>.

DUBEC, M. *Třídnické hodiny*. 1. vyd. Praha : Projekt Odyssea, 2007. 82 s. ISBN 978-80-87145-20-3.

FURLAGOVÁ, Lenka. *Drátovaná hvězdička* [online]. iReceptář.cz, 8.12.2011 [cit. 2013-01-27]. Dostupné na www: <<http://mojedilo.ireceptar.cz/navody/dratovana-hvezdicka>>.

GARDINER, M. *Origami*. 2. vyd. Praha : Rebo, 2011. 192 s. ISBN 978-80-255-0533-5.

GILPIN, R., PRATT, L. *Zábavné výtvarné nápady*. 1. vyd. Praha : Svojtka&Co, 2008. 96 s. ISBN 978-80-256-0195-2.

HERMOCHOVÁ, S., NEUMAN, J. *Hry do kapsy I : sociálně psychologické, motorické a kreativní hry*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003a. 96 s. ISBN 80-7178-672-1.

HERMOCHOVÁ, S., NEUMAN, J. *Hry do kapsy II. : sociálně psychologické, motorické a kreativní hry*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003b. 96 s. ISBN 80-7178-673-X

HERMOCHOVÁ, S., NEUMAN, J. *Hry do kapsy IV : sociálně psychologické, motorické a kreativní hry*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003c. 96 s. ISBN 80-7178-818-X

HOBDAYOVÁ, A., OLLIEROVÁ, K. *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 152 s. ISBN 80-7178-378-1.

HOOPE, S., HOOPE, H., KRABEL, J. *Sociálně psychologické hry pro dospívající*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-434-6.

HRUŠKOVÁ, H., MATOUŠEK, O., LANDISCHOVÁ, E. Sociální práce s lidmi s mentálním postižením. In *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005, 352 s. ISBN 80-7367-002-X.

JELÍNKOVÁ, J., KRIVOŠÍKOVÁ, M., ŠAJTAROVÁ, L., *Ergoterapie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2009, 272 s. ISBN 978-80-7367-583-7.

KAPRÁLEK, Karel. *Základní školy praktické - mýty a fakta* [online]. Praha : Česká škola, 2010 [2013-04-09]. Dostupné na www: <<http://www.ceskaskola.cz/2010/06/karel-kapralk-zakladni-skoly-prakticke.html>>.

KAYSER, R. *Přítel lesa – Příručka pro mladé skauty*. 2. vyd. Prešov : OSVETA, 1997. 285 s. ISBN 80-88824-71-0.

KELIWOOD. *Papírová vlaštovka – návod* [online]. Praha : Keliwood, 2012 [2013-04-20]. Dostupné na www: <<http://www.keliwood.cz/aktuality/papirova-vlastovka-navod>>.

KLIVAR, M., *Ergoterapie mladistvých*. 1. vyd. Praha : BALT-EAST, 2003, 67 s. ISBN 80-86383-17-2.

KLUSOŇOVÁ, E., *Ergoterapie v praxi*. 1. vyd. Brno : Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2011, 264 s. ISBN 978-80-7013-535-8.

KOLÁŘ, Z., a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vyd. Praha : Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. 1. vyd., Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2011, 183 s. ISBN 978-80-261-0053-9.

KRIVOŠÍKOVÁ, M., *Úvod do ergoterapie*. 1. vyd. Praha : Grada, 2011, 368 s. ISBN 978-80-247-2699-1.

KUBÍNKOVÁ, D., KŘÍŽOVÁ, A. *Ergoterapie*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 1997, 95 s. ISBN 80-7067-698-1.

LANGMEIER, J., BALCAR, K., ŠPITZ, J. *Dětská psychoterapie*. 2. vyd. Praha : Portál, 2000, 432 s. ISBN 80-7178-381-1.

LIEBMANN, M. *Skupinová arteterapie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005, 280 s. ISBN 80-7178-864-3.

MATOUŠEK, O., KOLÁČKOVÁ, J., KODYMOVÁ, P. *Sociální práce v praxi*. 1. vyd., Praha : Portál, 2005, 352 s. ISBN 80-7367-002-X.

MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. 1. vyd. Olomouc : HANEX, 2007. 394 s. ISBN 978-80-85783-77-3.

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. vyd. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2004, 114 s. ISBN 80-7311-021-0.

PEDEVILLA, P. *Tvořit se dá ze všeho!*. 1. vyd. Ostrava : Anagram, 2011. 143 s. ISBN 978-80-86331-79-9.

PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno : Paido, 1998, 234 s., ISBN 80-85931-65-6.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd., Praha : Portál, 2001, 336 s. ISBN 80-7178-570-9.

PRATT, L., WATT, F., GILPIN, R. *Hrajeme si o prázdninách*. 1. vyd. Praha : Svojtka&Co, 2008. 96 s. ISBN 978-80-7352-741-9.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

Rada ergoterapeutů pro evropské země. 2007. *Úvod do ergoterapie*. [online]. London : Rada ergoterapeutů pro evropské země, COTEC, 2007 [cit. 2012-12-28]. Dostupné na www: <<http://www.cotec-europe.org/eng/452/>>.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 313 s. ISBN 80-244-1475-9.

RIEFOVÁ, S. *Nesoustředěné a neklidné dítě: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999, 256 s. ISBN 80-7178-287-4.

ŘÍHOVÁ, L., *Školní vzdělávací program – základní škola praktická* [online]. Poděbrady : Speciální základní škola Poděbrady, 1.11.2010 [cit. 2013-04-02]. Dostupné na www: <<http://www.spec-skola.cz/dokumentace>>.

SHAYA. *Origami ? Letící jeřáb Orizuru* [online]. Moje-rodina.cz, 6.8.2007 [cit. 2013-02-24]. Dostupné na www: <<http://www.moje-rodina.cz/tvoriva-dilna/origami-letici-je-rab-orizuru>>.

SIGMUND, E. *Pohybová aktivita dětí a jejich integrace prostřednictvím 60 pohybových her*. 1. vyd. Olomouc : HANEX, 2007. 113 s. ISBN 978-80-85783-74-2.

Speciální základní škola Poděbrady. 2010. *Třídy* [online]. Poděbrady : Speciální základní škola Poděbrady, 2010 [cit. 2013-04-09]. Dostupné na www: <<http://www.spec-skola.cz/home/tridy>>.

Světová federace ergoterapeutů. 2012. *Definice ergoterapie* [online]. Forrestfield : Světová federace ergoterapeutů, WFOT, 2012 [cit. 2012-12-28]. Dostupné na www: <<http://www.wfot.org/AboutUs/AboutOccupationalTherapy/DefinitionofOccupationalTherapy.aspx>>.

ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi: komplexní péče o děti se SPUCH*. 1. vyd. Praha : Grada, 2012, 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. 2. vyd. Praha : Portál, 2008, 176 s. ISBN 978-80-7367-408-3.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003, 192 s. ISBN 80-7178-821-X.

TOMČÍKOVÁ, T., *Terapeuticko výchovná pomoc mládeži s delikventními poruchami správania*. In KOVÁČOVÁ, B. *Výchova verzus terapia – možnosti, hranice a riziká. Zborník z medzinárodnej vedeckej liečebnopedagogickej konferencie*. 1. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislavě, 2011, 158 s. ISBN 978-80-223-30060.

TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997, 168 s. ISBN 80-7178-131-2.

VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 3. vyd. Praha : Parta, 2007, 386 s. ISBN 978-80-7320-137-1.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Študijný materiál k predmetu Terapi v sppg – I.C Ergoterapie*. Praha : Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2011a.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B., *Možnosti a hranice uplatnenia expresívnych terapií v špecialnopedagogickej starostlivosti v ČR*. In KOVÁČOVÁ, B. *Výchova verzus terapia – možnosti, hranice a riziká. Zborník z medzinárodnej vedeckej liečebnopedagogickej konferencie*. 1. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislavě, 2011b, 158 s. ISBN 978-80-223-30060.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno : Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

VOTAVA, J., a kol. *Ucelená rehabilitace osob se zdravotním postižením*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2003, 207 s. ISBN 80-246-0708-5.

Zákon č. 561/2004 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 1. vyd., Praha : Portál, 1994, 196 s. ISBN 80-7178-038-3.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. vyd. Praha : Portál, 2003, 264 s. ISBN 80-7178-800-7.

PŘÍLOHY

Obr. č. 1 Kresba žáka MŘ

Obr. č. 2 Návod na papírovou vlaštovku

Obr. č. 3 Teepee žáka JS

Obr. č. 4 Strašidelné dýně

Obr. č. 5 Šablona na hadrové panáčky a panenky s vyznačeným postupem sešívání

Obr. č. 6 Hadroví panáčky a panenky

Obr. č. 7 Skupinová práce s moduritem

Obr. č. 8 Živá abeceda – slovo SEX

Obr. č. 9 Slepý sochař – „agresor a šikanovaný“

Obr. č. 10 Drátěná vánoční obloha – vlastní tvorba

Obr. č. 11 Návod na papírového jeřába pro štěstí

Obr. č. 12 Klikatá stezka

Poznámka:

Fotografie zveřejněny se souhlasem ředitelky Speciální základní školy Poděbrady
PaedDr. Květy Husové.