



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta
Ústav sociálních a speciálněpedagogických věd

Bakalářská práce

Využití pracovních činností
v procesu sociální integrace
dospělých s mentálním postižením

Vypracovala: Iveta Svitáková
Vedoucí práce: Mgr. Zdeněk Toušek

České Budějovice 2016

Abstrakt

V rámci své bakalářské práce jsem se věnovala využití pracovních činností v procesu sociální integrace dospělých s mentálním postižením, přičemž cílem bylo vytvořit, zrealizovat a vyhodnotit pravidelnou pracovní činnost určenou specifické skupině dospělých s mentálním postižením a zaměřenou primárně na rozvoj sociální integrace.

Text práce je strukturován do šesti kapitol. V první z nich jsem se zaměřila na vymezení mentálního postižení, charakteristiku dospělosti jako důležitého vývojového období v životě člověka a na dospělost jedinců s mentálním postižením s cílem nalézt a pojmenovat specifika, která byla třeba při práci s touto cílovou skupinou zohlednit. V následující části jsem se věnovala sociální integraci, jejím determinantům a prostředí, ve kterém se uskutečňuje.

Na získané výstupy jsem navázala ve třetí kapitole, v níž jsem se zaměřila na klíčové kompetence, z nichž jsou pro sociální integraci nezbytným podkladem zejména sociální, personální a komunikativní kompetence. Cílený rozvoj těchto kompetencí lze realizovat prostřednictvím edukační činnosti, která však musí respektovat specifika účastníků a dobrovolnost účasti. Oba tyto předpoklady lze naplňovat v rámci zájmového vzdělávání s využitím adekvátních pedagogických metod. Na tyto oblasti jsem proto zacílila svou pozornost v závěru kapitoly.

Kapitola čtvrtá je věnována práci a pracovním činnostem, konkrétně vymezení pojmů, jejich charakteristice, významu a roli pracovních činností v životě člověka, respektive člověka s mentálním postižením. Na základě všech získaných teoretických poznatků a s využitím dosavadních zkušeností s cílovou skupinou jsem v páté kapitole navrhla specifický vzdělávací program založený na pracovních činnostech a zaměřený na rozvoj vybraných klíčových kompetencí.

Do vzdělávacího programu se dobrovolně přihlásili čtyři účastníci, přičemž jsem se rozhodla sledovat rozvoj kompetencí jen tří účastníků z důvodu, že jeden účastník docházel velmi nepravidelně. Program byl realizován třikrát týdně, vždy 2,5 hodiny po dobu sedmi měsíců (od října 2015 do května 2016) v prostorách vzdělávacího centra Mo-zai-ka. Na počátku realizace vytvořeného vzdělávacího programu účastníci souhlasili s tím, že budeme dodržovat a rozvíjet správné návyky potřebné pro dobré

vzájemné vztahy ve skupině a výsledky pracovní činnosti. Na základě individuálních charakteristik účastníků jsem připravovala pracovní činnosti, které měly přispět také k rozvoji sociálních a personálních a komunikativních kompetencí. Ty jsem průběžně sledovala a zaznamenávala. Během realizace programu jsem kladla důraz na opakování, trpělivé jednání s účastníky a vytvoření přátelské atmosféry.

Po ukončení vzdělávacího programu jsem rozvoj kompetencí u tří vybraných účastníků vyhodnotila. Na základě toho jsem dospěla k závěru, že k největší změně došlo v komunikativních kompetencích. Posun jsem zaznamenala i v sociálních a personálních kompetencích, zde se však výsledky u jednotlivých účastníků značně lišily. Přesto se domnívám, že cíl práce byl splněn. Uvedené výsledky ukazují, že vzdělávání ve volném čase založené na pracovních činnostech může vést k rozvoji sociálních, personálních a komunikativních kompetencí, které jsou pro dospělé s mentálním postižením nezbytné v procesu sociální integrace.

Tato bakalářská práce může být zajímavým zdrojem inspirace pro realizaci obdobných programů zacílených na sociální integraci osob s mentálním postižením.

Klíčová slova:

Dospělé osoby s mentálním postižením

Sociální integrace

Pracovní činnosti

Vzdělávací program

Abstract

In my bachelor thesis, I dealt with the use of work activities in the process of social integration of adults with mental disabilities, the aim was to create, implement and evaluate regular work activities intended to a specific group of adults with mental disability and focused primarily on the development of social integration.

The thesis is structured into six chapters. The first of them is focused on the definition of mental disability, characteristic of adulthood as an important developmental period in human life, and on adulthood of individuals with mental disabilities with a goal to find and identify the specifics that were needed to be taken into account when working with this target group of people. The following section is devoted to the social integration, its determinants and the environment in which it operates.

I continued with the outputs in the third chapter, where I focused on key competencies, which then are the necessary basis for social integration, especially social and personal skills and communication skills, necessary basis. Targeted professional development can be realized through educational activities, but has to respect the specificities of the participants and voluntary participation. Both of these assumptions can be fulfilled within the leisure education using adequate pedagogical methods. For this reason, I decided to focus my attention on these areas at the end of the chapter.

The fourth chapter is devoted to work and work activities, namely the definition of concepts, their characteristics and importance and role of work activities in human life, or a person with mental disability. Based on all acquired theoretical knowledge and using previous experience with the target group in the fifth chapter, I designed a specific training program based on the work and activities focused on the development of selected key competences.

The educational program volunteered four participants, but I have decided to follow the development of competencies of three participants because one participant attended the program very irregularly. The program has been implemented three times a week, two and a half hours for seven months (from October 2015 to May 2016) in the premises of the training centre Mo-zai-ka. At the beginning of the realisation of the

created educational program, the participants agreed that we will adhere and develop good habits necessary for good relations within the group and the results of the work. On a basis of the individual characteristics of the participants, I prepared the work, which should also contribute to the development of social and personal and interpersonal skills. I have continuously monitored and recorded them. During the implementation of the program, I put emphasis on repetition, patient negotiations with participants and creating a friendly atmosphere.

After completing the training program, I evaluated the development of competencies in three selected participants. On that basis, I concluded that the biggest change was in the communicative competence. I also experienced a change in social and personal competencies, however, results varied widely among individual participants. Yet, I believe that the goal of the thesis was achieved. These results show that education in leisure time, based on work activities may lead to the development of social and personal and interpersonal skills that are for adults with mental disabilities necessary in the process of social integration.

This thesis can be an interesting source of inspiration for the realisation of similar programs aimed at social integration of persons with mental disabilities.

Keywords

Adults with mental disabilities

Social integration

Work activities

Educational program

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 19. srpna 2016

.....

Iveta Svitáková

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat mému vedoucímu práce panu Mgr. Touškovi za projevenou důvěru, trpělivost a podporu při realizaci praktické části této práce. Velký dík patří také mé rodině, která mě po celou dobu studia velmi podporovala.

Obsah

Úvod	11
1 Jedinec s mentálním postižením	13
1.1 Vymezení pojmu mentální postižení a jeho charakteristika	13
1.2 Obecná charakteristika lidí s lehkým a středním mentálním postižením	14
1.2.1 Lehké mentální postižení	15
1.2.2 Střední mentální postižení	16
1.3 Dospělost a její specifika	18
1.3.1 Vymezení pojmu dospělost	18
1.3.2 Dělení dospělosti	19
1.3.3 Znaký dospělosti	19
1.4 Specifika období dospělosti u lidí s mentálním postižením	22
2 Sociální integrace	26
2.1 Vymezení pojmu sociální integrace	26
2.2 Cíle sociální integrace	27
2.3 Determinanty a prostředí sociální integrace	27
3 Kompetence	29
3.1 Charakteristika kompetencí	29
3.2 Charakteristika klíčových kompetencí	29
3.2.1 Kompetence komunikativní	31
3.2.2 Kompetence sociální a personální	33
3.3 Vzdělávací metody	35
3.4 Vymezení a charakteristika pojmu celoživotní a zájmové vzdělávání	38
3.5 Význam celoživotního a zájmového vzdělávání u dospělých lidí s mentálním postižením	39
4 Pracovní činnost	42
4.1 Vymezení pojmu práce	43
4.2 Charakteristika pracovních činností	44
4.3 Funkce a role práce v lidském životě	45
4.4 Význam práce a pracovních činností pro lidi s mentálním postižením	46

5	Návrh vzdělávacího programu	50
5.1	Metodika	50
5.2	Individuální charakteristiky vybraných účastníků vzdělávacího programu	53
5.3	1. blok – Zahájení vzdělávacího programu, výroba nástěnného kalendáře	54
5.4	2. blok – Výroba papírových záložek do knih	59
5.5	3. blok – Výroba podzimních dekorací – věnec z přírodnin.....	62
5.6	4. blok – Výroba podzimních dekorací – svíček	65
5.7	5. blok – Výroba podzimních dekorací – papírová girlanda.....	68
5.8	6. blok – Výroba adventních věnců	71
5.9	7. blok – Výroba velikonočních vajíček bavlnkovou technikou	75
5.10	8. blok – Výroba velikonočních věnců z vrbového proutí.....	78
5.11	9. blok – Výroba dekorativní slepičky z vrbového proutí	81
5.12	10. blok – Výroba jarní papírové girlandy.....	83
5.13	11. blok – Ukončení vzdělávacího programu	86
6	Evaluace vzdělávacího programu.....	88
6.1	Evaluace programu podle analýzy činnosti účastníků.....	88
6.1.1	Porovnání individuálních charakteristik u vybraných účastníků na začátku a na konci vzdělávacího programu	89
6.2	Autoevaluace programu	100
6.3	Evaluace programu dle výpovědí účastníků	101
	Závěr	102
	Seznam použitých informačních zdrojů	104
	Seznam příloh.....	110

Seznam použitých zkratk

MKN–10 – Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů – desátá revize

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP PRŠ 2 – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Praktická škola dvouletá

EU – Evropská unie

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

STD – Sociálně-terapeutická dílna

Úvod

Jedním ze stěžejních témat speciální pedagogiky je začleňování osob se zdravotním postižením do běžného života, tedy jejich sociální integrace. Cílem je, aby se tito lidé mohli zapojovat, pokud možno, do všech činností, jako je tomu u jejich intaktních vrstevníků. Pro dospělé jedince je jednou z takových oblastí práce, ať už v zaměstnání, či obecně v podobě jakýchkoli pracovních aktivit. V tomto směru je však u nás seberealizace lidí se zdravotním postižením významně omezená, zejména pak v případě dospělých s těžším mentálním postižením. Tím se bohužel nadále prohlubuje jejich sociální exkluze.

Práce má totiž pro člověka nejen význam ekonomický, ale prostřednictvím jí se člověk realizuje, získává společenské postavení, navazuje sociální vztahy a uspokojuje řadu psychických potřeb. Společnost, respektive stát, se proto snaží zlepšit situaci prostřednictvím systému podpory zaměstnávání osob se zdravotním postižením, či nabídky sociálních služeb, konkrétně například sociálně terapeutických dílen. Nepříliš využitý však zůstává potenciál pracovních aktivit realizovaných ve volném čase. Ty, zejména pak v podobě integrovaných aktivit, mohou mít vyjma ekonomické funkce pro člověka stejné pozitivní efekty jako zaměstnání, ale navíc přinášejí bonus v podobě sníženého nebo nulového vnějšího tlaku na kvalitu výstupů a dobu jejich vytváření a nabízejí možnost výběru aktivit. V rámci své bakalářské práce bych se proto chtěla věnovat využití pracovních činností v procesu sociální integrace dospělých s mentálním postižením, přičemž cílem je vytvořit, zrealizovat a vyhodnotit pravidelnou pracovní činnost určenou specifické skupině dospělých s mentálním postižením a zaměřenou primárně na rozvoj sociální integrace

Text práce je strukturován do šesti kapitol. V první z nich se zaměřím na vymezení mentálního postižení, charakteristiku dospělosti jako důležitého vývojového období v životě člověka a na dospělost jedinců s mentálním postižením s cílem nalézt a pojmenovat specifika, která je třeba při práci s touto cílovou skupinou zohlednit. V následující části se budu věnovat sociální integraci, jejím determinantům a prostředí, ve kterém se uskutečňuje.

Na získané výstupy naváží ve třetí kapitole, v níž se zaměřím na klíčové kompetence, z nichž zejména některé jsou pro sociální integraci nezbytným podkladem.

Jejich cílený rozvoj lze realizovat prostřednictvím edukační činnosti, která však musí respektovat specifika účastníků a dobrovolnost účasti. Oba tyto předpoklady lze naplňovat v rámci zájmového vzdělávání s využitím adekvátních pedagogických metod. Na tyto oblasti proto zacílím svoji pozornost v závěru kapitoly.

Kapitola čtvrtá bude věnována práci a pracovním činnostem, konkrétně vymezení pojmů, jejich charakteristice a významu a roli pracovních činností v životě člověka, respektive člověka s mentálním postižením. Na základě všech získaných teoretických poznatků a s využitím dosavadních zkušeností s cílovou skupinou se v páté kapitole pokusím navrhnout specifický vzdělávací program založený na pracovních činnostech a zaměřený na rozvoj vybraných klíčových kompetencí. Ten posléze zrealizuji a vyhodnotím v kapitole šesté.

1 Jedinec s mentálním postižením

1.1 Vymezení pojmu mentální postižení a jeho charakteristika

Termín mentální retardace, znamenající opoždění rozumového vývoje, vychází z latinského slova mens (mysl, rozum) a retardatio (zaostávat, opožďovat). Terminologická nejednotnost se objevuje napříč všemi historickými obdobími. (Pipeková, 2010)

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, její 10. revize (2008, kapitola V., s. 242), definuje mentální retardaci jako: „*Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez, nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami.*“

Vágnerová (2004, s. 289) definuje mentální postižení jako: „*Postižení rozumových schopností, které se projevují neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70 % normy), přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován.*“

Valenta a Müller (2003, s. 14) shrnují obecně mentální retardaci jako: „*vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií.*“

Obdobně jako Valenta a Müller definuje mentální postižení i Švarcová-Slabinová (2006, s. 28) která připomíná, že to je trvalý a neléčitelný stav: „*Za mentálně retardované (postižené) se považují takoví jedinci (děti, mládež i dospělí), u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování. Hloubka a míra postižení jednotlivých funkcí je u nich individuálně odlišná. Příčinou mentální retardace*

je organické poškození mozku, které vzniká v důsledku strukturálního poškození mozkových buněk nebo abnormálního vývoje mozku.“

Psychopedická terminologie prošla poměrně velkými změnami v průběhu různých historických období. Ve dvacátém století se ustálil pojem mentální retardace, přičemž „mentální postižení“ je chápáno jako jeho synonymum. Valenta a Müller (2003) navíc dodávají, že psychopedie je velmi citlivý obor, ve kterém se v průběhu let mění terminologie z etických důvodů, protože některé dříve používané výrazy jsou v současnosti vnímány jako hanlivé, urážející či zesměšňující.

Jelikož je mentální postižení a mentální retardace v 10. revizi Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů z roku 2008 chápáno jako synonymum, budu v této bakalářské práci používat pojem jedinec s mentálním postižením.

1.2 Obecná charakteristika lidí s lehkým a středním mentálním postižením

V této podkapitole vymezím specifika lidí s lehkým a středním mentálním postižením, jelikož cílová skupina v praktické části mé bakalářské práce je skupina dospělých lidí právě s lehkým či středním mentálním postižením.

Mentální postižení se dělí do šesti kategorií dle úrovně inteligenčního kvocientu. Tato klasifikace je vymezená v platné 10. revizi Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (2008), která byla vydaná Světovou zdravotnickou organizací a v České republice platí od roku 1992:

- F 70 – Lehká mentální retardace,
- F 71 – Střední mentální retardace,
- F 72 – Těžká mentální retardace,
- F 73 – Hluboká mentální retardace,
- F 78 – jiná mentální retardace,
- F 79 – nspecifikovaná mentální retardace.

Naše společnost chápe postižení mentální jako velmi stigmatizující. Nejvíce nedorozumění a strachu v majoritní společnosti plyne ze skutečnosti, že lidé s mentálním či duševním postižením mají někdy nepředvídatelné reakce a sníženou schopnost sebeovládání (Vágnerová, 2004).

Obecně se dá říci, že lidé s mentálním postižením mají většinou sníženou motivaci k práci a k učení. Chtějí své potřeby uspokojit v co nejkratší době, jsou méně vytrvalí, orientují se spíše na materiální než na abstraktní cíle (Langer, 1996). Nicméně intelektové schopnosti a míra sociální adaptace se mohou v průběhu života jedince měnit v závislosti na podnětném prostředí (WHO, 2008).

1.2.1 Lehké mentální postižení

Dle MKN – 10 (2008, kapitola V., s. 242) se inteligenční kvocient člověka s lehkým mentálním postižením pohybuje přibližně mezi 50 až 69 body, což u dospělých lidí odpovídá mentálnímu věku 9 až 12 let. Jedinci s lehkým mentálním postižením mají většinou problémy během školní docházky, nicméně v dospělém věku se většina těchto lidí zařadí do pracovního procesu a „(...) úspěšně udržují sociální vztahy a přispívají k životu společnosti“. Valenta a Müller (2003) upozorňují na to, že osoby s lehkým mentálním postižením výrazně ovlivňuje jejich výchovné prostředí. Švarcová-Slabinová (2006) doplňuje, že k lehkému mentálnímu postižení se často pojí přidružené poruchy, jako například epilepsie či autismus.

Rozumové schopnosti – Lidé s lehkým mentálním postižením jsou schopni abstraktně uvažovat (naučí se číst, psát, počítat, manipulovat s penězi), ale občas mají potíže s pochopením určitých situací (Šelner, 2012). Jedinci s lehkým mentálním postižením jsou jen lehce opožděni oproti svým vrstevníkům. V dospělosti mají mírné problémy s plánováním, stanovením priorit a flexibilitou (APP, 2013, vlastní překlad).

Komunikace – Vývoj řeči je u těchto jedinců opožděn, často mají na základních školách problémy v oblastech trivia. Obsahová stránka řeči je chudá, často bez schopnosti abstrakce, jedinec má malou slovní zásobu, ve formální stránce řeči se objevují agramatismy (Švarcová-Slabinová, 2006). Myšlení i řeč jsou konkrétní. V dospělosti dosahují tito jedinci mentální úroveň odpovídající zhruba staršímu školnímu věku (Vágnerová, 2004).

Chápání času a prostoru – Dokáží se orientovat i v neznámém prostředí, a pokud si neví rady, požádají někoho o pomoc. Umí hodiny, dokáží si rozvrhnout určitý časový úsek (Šelner, 2012).

Paměť – Svoje vzpomínky mají utříbené v chronologickém pořadí a orientují se v nich (Šelner, 2012).

Sociální a psychická sféra – Jde o nezralost v sociálních interakcích (například nechápe narážky zdravých vrstevníků). Mohou se vyskytovat potíže v chování či vyjadřování emocí. Lidé s lehkým mentálním postižením jsou velmi důvěřiví, snadno podlehnou manipulaci (APP, 2013, vlastní překlad). V souvislosti se sociálním a kulturním prostředím většinou nemají jedinci s lehkým mentálním postižením větší problémy. Potíže ale nastávají, když jsou tito jedinci navíc sociálně a emočně nezralí a nedokáží se proto vypořádat s běžnými záležitostmi v každodenním životě, jako například placení složenek, návštěva lékaře, udržení si zaměstnání apod. (Švarcová-Slabinová, 2006).

Sféra praktického života – Jedinec se o sebe dokáže postarat v každodenních záležitostech, ale třeba s nějakou mírou podpory v určitých oblastech (v dospělosti například potřebuje pomoci se správou financí, se zorganizováním většího nákupu, vařením či péčí o domácnost nebo dítě). Uplatní se často na pozici pomocných manuálních pracovníků (APP, 2013, vlastní překlad). Lidé s lehkým mentálním postižením většinou zvládají sebeobsahu v oblastech stravování, oblékání, hygieny apod. (Švarcová-Slabinová, 2006).

1.2.2 Střední mentální postižení

MKN – 10 charakterizuje jedince se středním mentálním postižením jako člověka s inteligenčním kvocientem mezi 35 až 49 body, což u dospělých lidí odpovídá mentálnímu věku 6 až 9 let. Vývoj je v dětství značně opožděn, nicméně v dospělosti někteří lidé se středním mentálním postižením dosáhnou určité míry soběstačnosti a nezávislosti, ale „budou potřebovat různý stupeň podpory k práci a k činnosti ve společnosti“ (WHO, 2008, kapitola V., s. 242). Kromě přidružených neurologických poruch se mohou objevit i různé tělesné, smyslové a psychické poruchy (Valenta a Müller, 2009). Specifika středního postižení jsou stejná jako u postižení lehkého, ale objevují se zde hlubší problémy v různých oblastech.

Rozumové schopnosti – Po celou dobu vývoje se jedinec se středním mentálním postižením výrazně opoždí od svých vrstevníků. V předškolním věku je znatelné výrazné opoždění vývoje řeči. Později ve škole má značné problémy se čtením, psaním, počítáním, chápáním času a manipulací s penězi (APP, 2013, vlastní překlad). Když po jedinci se středním mentálním postižením něco požadujeme, musíme být konkrétní a dát mu čas na rozmyšlenou. Mnohdy se stane, že po vyřčené otázce nám odpoví kladně jen proto, že nás chce potěšit, nebo cítí, že taková odpověď je správná (Šelner, 2012). Při učení je nutné neustálé opakování (Vágnerová, 2004).

Komunikace – V mluveném projevu se objevuje špatná artikulace, echolálie a slovní stereotypy (Švarcová-Slabinová, 2006). Komunikace není tak komplexní jako u jejich zdravých vrstevníků (APP, vlastní překlad). V některých případech převažuje neverbální komunikace nad komunikací verbální. I přes to většina lidí se středním mentálním postižením dokáže navazovat sociální vztahy a udržovat jednoduchou komunikaci (Švarcová-Slabinová, 2006).

Chápání času a prostoru – Časové údaje má často jedinec spojené s konkrétními činnostmi či situacemi. Ve známém prostředí se jedinec pohybuje s jistotou, ale v neznámých prostorech se orientuje špatně. Lidé se středním mentálním postižením jsou poměrně zvědaví (Šelner, 2012).

Paměť – Jsou schopni si zapamatovat jednoduché básně či písničky, ale je nutné několikeré trpělivé opakování. Některé události a situace pro ně zajímavé či důležité si pamatují dlouhá léta. Někdy opakují slova či věty jiných osob (Šelner, 2012).

Sociální a psychická sféra – Jsou citově vázání na svou rodinu. Během jejich života dokážou navázat přátelské vztahy, někdy i vztahy partnerské. Mají snížený sociální úsudek a omezenou schopnost rozhodování. S vážnějšími rozhodnutími jim musí pomoci rodinní příslušníci či pečovatelé. V pracovním prostředí jim někdo musí pomoci při komunikaci a v sociálních situacích (APP, 2013, vlastní překlad). Dalším charakteristickým znakem těchto osob je nízká schopnost koncentrace. Co se týče emocí a vůle, jsou tyto lidé náladoví a impulzivní (Valenta a Müller, 2009).

Sféra praktického života – U jedinců se středním mentálním postižením je zapotřebí každodenní podpora jak v práci, tak i v osobním životě. Osoba je schopná se o sebe postarat v oblasti oblékání, hygieny, stravování, ačkoli nácvik trvá delší dobu a někdy je nutné připomínání či dohled. Domácí práce také tento jedinec zvládne,

ale s podporou (APP, 2013, vlastní překlad). Jsou však schopni nalézt profesní uplatnění na trhu práce v oblasti jednoduchých manuálních pracích, kde jsou jim úkoly strukturovány a na pracovišti je zřízen odborný dohled (Švarcová-Slabinová, 2011).

Švarcová-Slabinová (2006) upozorňuje, že v chování a dovednostech lidí se středním mentálním postižením můžeme zpozorovat určité rozdíly. Například někdo má vysokou schopnost porozumění a také velmi dobré vyjadřovací schopnosti, ale zároveň je fyzicky neobratný se zhoršenou jemnou motorikou. Kdežto dalšímu jedinci dělá potíže vyjádřit své základní životní potřeby, ale má oproti tomu schopnost skvělého senzomotorického vnímání. Tedy zatímco jeden člověk se středním mentálním postižením se verbálně vyjadřuje minimálně a k dorozumívání se s okolím používá spíše gesta a mimiku, druhý člověk se středním mentálním postižením dokáže úspěšně sociálně interagovat a vhodně konverzovat.

1.3 Dospělost a její specifika

1.3.1 Vymezení pojmu dospělost

Hartl (2004, s. 51) v psychologickém slovníku definuje dospělost jako: „*období vrcholu zrání jedince; obvykle dělena na biologickou, emocionální, kognitivní, sociální.*“ Období dospělosti je spojeno se specifickými vývojovými změnami, které jsou u každého jedince odlišné, přichází v jinou dobu a projevují se v jiné intenzitě. Dospělost neobsahuje tak silné mezníky, které můžeme zaznamenat například v období dětství a dospívání (Langmeier a Krejčířová, 1998).

V nejširším slova smyslu vyjádřil dospělost Ulrich (1999, s. 40): „*(...) zahrnuje z hlediska integrální antropologie dospělost tělesnou, emocionální a duševní, přičemž právě posledně jmenovaná je nejdůležitější a všeobjímající, protože prostupuje celým naším životem a zahrnuje v sobě všechny ostatní dospělosti.*“

1.3.2 Dělení dospělosti

Lagmeier (1998, s. 161) ve své vývojové psychologii rozděluje dospělost do 4 etap:

- „*Časná dospělost (zhruba od 20 do 25 let) je přechodným obdobím mezi adolescencí a plnou dospělostí. Dospělost tu vymezujeme s přihlédnutím ke třem kritériím: k věku, k převzetí určitých vývojových úkolů a k dosažení určitého stupně osobní zralosti.*
- *Střední dospělost (asi do 45 let) je obdobím plné výkonnosti a relativní stability.*
- *Pozdní dospělost (do začátku stáří, tj. asi do 60 – 65 let).*
- *Stáří (lze dále dělit na časné a vysoké).“*

Období časně dospělosti je charakterizováno pracovní činností jedince. Jedinec se většinou v období adolescence profesně i osobnostně připravuje na své budoucí trvalé zaměstnání (Langmeier a Krejčířová, 1998). Jedinec kolem dvacátého roku života nevnímá dění kolem sebe tak jednostranně, černobíle, ale spíše realisticky. Dle Říčana (2004) je ve vztahu s okolím již spíše extrovertní než introvertní. Dále podotýká, že v období časně dospělosti, okolo pětadvacátého roku života, stojí na pomyslném vrcholu tělesné síly a životní vitality.

1.3.3 Znaky dospělosti

Většina autorů dělí dospělost na biologickou, psychosociální a duševní.

Dospělost biologická – Vágnerová (2007, s. 9) k biologické dospělosti říká, že „*člověk je plně fyzicky zralý a sexuální aktivita se stává prostředkem ke zplození dítěte.*“ S definicí Vágnerové se ztotožňuje i Černá (2008), přičemž biologická dospělost je podle ní jasně stanovená a neměnná.

Dospělost psychosociální – Probíhá u každého jedince individuálně, v jiný čas, tempu i intenzitě. Psychosociální dospělost se mimo jiné týká přijetí zodpovědnosti za své jednání a odpovědnosti za druhé. Dospělý člověk zná své schopnosti, možnosti, své silné i slabé stránky (Vágnerová, 2007). Ulrich (1999, s. 19) zdůrazňuje význam emocionální vyzrálosti následovně: „*Emocionální dospělost = uvědomuji si své emoce, umím je pojmenovat, pravdivě je vyjadřuji a vládnu nad nimi.*“

Dospělost duševní – Veteška (2009, s. 111) charakterizuje duševně dospělého člověka jako takového, který dokazuje, že „*je schopen samostatně myslet a jednat, umí si svůj život reálně plánovat, je vytrvalý a uvědomuje si odpovědnost za své činy.*“ Černá (2008) zdůrazňuje také vliv konkrétního sociokulturního prostředí a právního řádu. Duševní dospělost je individuálně různá. Ulrich (1999, s. 25) poeticky dodává: „*Duševní dospělost = hledám s otevřeným srdcem své životní naplnění a snažím se ho všemi silami uskutečňovat.*“

Začátek dospělosti – Začátek období dospělosti není v České republice určen žádným rituálem nebo událostí, jak tomu mnohdy bývá v jiných kulturách (Vágnerová, 2007). Každá kultura má své vlastní chápání dospělosti. Když konkrétně v naší zemi dojde u dospívajícího jedince ke změně myšlení a chování na základě nějaké významné události (plnoletost, první výplata, apod.) často to proběhne bez povšimnutí okolí. Přeměna v dospělého člověka je velmi individuální (Říčan, 2004). Český právní řád považuje za dospělého jedince takového člověka, který dosáhl tzv. zletilosti, tedy věku 18 let (Vágnerová, 2007).

Myšlení, jednání – Dospělý člověk se dle Langmeiera a Krejčířové (1998) vyznačuje jistotou ve svém jednání, v jeho myšlení převažuje realismus a pragmatismus. Dospělý jedinec se svobodně rozhoduje již bez případného ovlivnění názorů ze strany jeho rodičů (jako tomu bylo v dřívějších vývojových obdobích). Dospělý člověk si dokáže obhájit svá rozhodnutí a objektivně posuzuje názory jiných lidí. Vágnerová (2007, s. 14) říká, že: „*Člověk si v dospělosti volí svůj životní styl a své role.*“

Práce, aspirace – V období dospělosti jedinec často pokračuje ve své profesní orientaci a uskutečňuje své plány a životní cíle, které si v období adolescence načrtl (Langmeier a Krejčířová, 1998). Říčan (2004, s. 21) říká, že dospělý člověk „*má do budoucnosti realistické plány, které odpovídají jeho hlubším zájmům a sklonům.*“ Vágnerová (2007) podotýká k osamostatňování dospělých jedinců, že v období časně dospělosti se ustalují vztahy k rodičům. Hodnocení k rodičům není tak kritické a negativní jako v období dospívání, ale už spíše objektivní a shovívavé. Osamostatnění je samozřejmě charakteristické také ekonomickou nezávislostí na druhých. Říčan (2004) souhlasí s tím, že v dospělosti buď člověk svědomitě a zodpovědně vykonává práci, za kterou dostává plat a chápe její smysl,

nebo se vzdělává a soustavně připravuje na budoucí povolání. Dokáže spolupracovat bez jakýchkoli konfliktů, podřídit se nadřízenému či vést několik podřízených pracovníků. Radu a pomoc přijme a také i sám nabídne.

Partnerský život, vlastní rodina – Dospělý člověk dokáže přijímat i dávat lásku, má potřebu trvalejších vztahů. S opačným pohlavím jedná bez ostychu (Říčan, 2004). Langmeier a Krejčířová (1998, s. 167) upozorňují na to, že k dospělému životu patří také existence partnerského svazku a výchova vlastních potomků. Tvrdí, že muž a žena vstupují do oficiálního manželského svazku ze dvou základních potřeb, a to: „1) *potřeba intimního emočního soužití – počítaje v to i uspokojení sexuálních tendencí a 2) touha mít děti a prožívat s nimi radost z jejich vývoje.*“ Langmeier a Krejčířová (1998) tedy zdůrazňují velký význam manželského a rodinného života, který má podle něj dopad na osobní štěstí jedince a vytváří tak pocit smysluplné minulosti. Zároveň však říká, že člověk svého osobního štěstí a životního naplnění nemusí dosáhnout jen přes budování harmonického rodinného života, ale jedinec se může také úspěšně realizovat v práci či například v různorodých společenských aktivitách.

Psychické a emoční prožívání – Dospělý člověk dokáže ovládat své emoce a umí odložit některé své potřeby na budoucí dobu (Langmeier a Krejčířová, 1998). To potvrzuje i Vágnerová (2007, s. 27): „*V mladém dospělosti se stabilizuje emoční prožívání a zlepšuje se schopnost emoční regulace.*“ Dospělý člověk se chová asertivně, nejedná impulzivně. Projevuje zájem a péči o své blízké (Říčan, 2004).

Bydlení a volný čas – Dospělý člověk se dokáže postarat o sebe i svou domácnost, bydlí samostatně mimo byt svých rodičů. Volný čas dokáže trávit sám, nebo ve společnosti několika dobrých přátel. Během svého života se zajímá o dění ve svém okolí a sebevzdělává se (Říčan, 2004).

1.4 Specifika období dospělosti u lidí s mentálním postižením

V předchozí podkapitole jsem uvedla seznam znaků, které jsou typické pro období dospělosti. V této kapitole se zaměřím na specifika dospělosti u lidí s mentálním postižením. V dospělém věku jsou totiž více patrné rozdílnosti a v tomto období také vyvstává řada otázek a problémů, které musí člověk s mentálním postižením a jeho rodina řešit.

Černá (2008) vysvětluje, že rodiče dospívajících osob s mentálním postižením většinou řeší otázky a problémy, které vyvstanou právě v období dospělosti. Například otázky, jestli jejich potomek obstojí v zaměstnání, zda bude schopen bydlet samostatně a starat se o domácnost, jestli bude umět zacházet s financemi, zda se bude umět vždy správně rozhodovat či jestli si někdy najde partnera/partnerku. Šelner (2012) podotýká, že okolí člověka s postižením ale často daného jedince podceňuje, infantilizuje a nerespektuje jeho dospělost. Spokojenost člověka přitom závisí na tom, zda má nějakou autonomii, zda si může o některých věcech rozhodnout sám a svobodně. Nicméně řada lidí s mentálním postižením není v dospělosti schopna žít samostatně, adaptovat se na zaměstnání či si najít vhodného partnera (Vágnerová, 1993).

Začátek dospělosti – Kozáková et al. (2013, s. 8) považují za dospělého jedince takového člověka, který:

1. „ukončil vzdělávání ve formálním vzdělávacím systému vymezeném příslušnými právními normami; současně převzal sociální role charakteristické pro dospělost a byla mu přiznána odpovídající práva a povinnosti;
2. nebo neukončil vzdělávání ve formálním vzdělávacím systému (viz dříve praktikovaný institut ‚nevzdělavatelnosti‘), ale převzal některé sociální role charakteristické pro dospělost (jedná se např. o roli zaměstnance, rodiče, manžela, manželky atp.) a byla mu přiznána některá odpovídající práva a povinnosti.“

Černá (2008, s. 173) shrnuje nejdůležitější znaky dospělosti, z nichž některé vztahuje přímo k lidem s mentálním postižením.

„*Obecně:*

- 1) *ukončení školní docházky,*
- 2) *získání zaměstnání,*
- 3) *odchod z domova rodičů,*
- 4) *uzavření sňatku, založení rodiny,*
- 5) *administrativní a právní faktory např.: dosažení zletilosti, trestní odpovědnosti, darování krve a orgánů, držení identifikačních průkazů – občanský průkaz, cestovní pas (zdánlivá banalita, jakou je občanský průkaz, je však pro člověka s postižením důkazem, že může být vnímán jako dospělý, který patří do určité organizační struktury a ze které pro něj vyplývají práva, povinnosti a očekávání).*

Specificky:

- 1) *právo volit a být volen*
- 2) *získání sociální dávek od státu (ačkoli sociální dávky nižší než odměna za práci ovlivňují míru nezávislosti)*
- 3) *postoje personálu*
- 4) *postoj samotných dospívajících (zda se sami chtějí stát dospělými)*
- 5) *diagnostická terminologie (přirovnávání hloubky mentální retardace k vývojovým stádiím dítěte)*
- 6) *předsudky a stereotypy společnosti.*“ (Černá 2008, s. 173)

Myšlení, jednání – Důležitý mezníkem pro člověka s mentálním postižením je období mezi ukončením institucionalizovaného vzdělávání a následným nástupem do zaměstnání. Mnohdy se školám vyčítá přílišný důraz na teoretické znalosti než na praktickou přípravu. Pokud absolvent s mentálním postižením nemůže delší dobu sehnat vhodné zaměstnání, postupně začíná ztrácet pracovní návyky, nabyté dovednosti a znalosti, dostávají se u něj pocity frustrace a ztrácí motivaci k práci (Černá, 2008).

Viz další specifika dospělých lidí s lehkým a středním mentálním postižením v podkapitole 1.2.

Práce, aspirace – Lidé s postižením mají často nereálné představy o svém budoucím životě, budoucnost si idealizují (Vágnerová, 1993). Černá (2008) k tomu podotýká, že je potřeba usměrňovat tyto nereálné představy a sny o budoucím zaměstnání, které někdy lidé s mentálním postižením mají.

Partnerský život, vlastní rodina – Vágnerová (1993) připomíná, že s dospělostí souvisí i partnerské vztahy, jak zde již bylo řečeno. U lidí s postižením znamená existence partnera jakési potvrzení, důkaz toho, že všichni lidé jsou stejní a mají stejné potřeby a že jsou od teď také rovnocennými občany. Nicméně lidé s mentálním postižením mají ve všech směrech hledání a volbu partnera ztíženou. Kozáková et al. (2013) dodávají, že u některých osob s mentálním postižením se ale potřeba partnerství v průběhu jejich života ani nemusí objevit.

Psychické a emoční prožívání – Vágnerová (1993, s. 63) mluví o akceptaci vlastní identity, na kterou lidé s postižením často nejsou v dospělosti připraveni: „*Nereálnost vlastních aspirací, nezkušenost v oblasti sociálního chování, nesamostatnost, zejména v určitých oblastech sociálního chování, která byla pozitivně posilována, často vede k regresi jako obranné reakci v situaci, kdy jedinec není jiné obrany schopen.*“ Šelner (2012) dále blíže vysvětluje, že jedinec s mentálním postižením chápe svou identitu, i když někdy zkresleně. Každopádně jeho chování a prožívání ovlivňuje i to, jak ho vnímá jeho okolí. Existence postižení je samo o sobě stigmatizující, a pokud se společnost staví k jedinci s postižením odmítavě, ten k tomu zaujme určitý postoj. Buď je ke svému okolí lhostejný, případně se stáhne do sebe, nebo naopak na sebe chce upoutat pozornost, například nevhodným chováním.

Bydlení a volný čas – Černá (2008) konstatuje, že sice ne všichni lidé s mentálním postižením dokáží v dospělosti žít samostatně, většina těchto dospělých však cítí touhu a potřebu se osamostatnit a nebýt plně závislí na své rodině. Je známo, že rodiny dětí s postižením se často zabývají myšlenkami na budoucnost svého dítěte v pozdějším věku. Stává se, že někdy rodiče nadměrně opečovávají a ochraňují své dítě s postižením a tím mu paradoxně stěžují proces osamostatňování. Šelner (2012) potvrzuje, že kvalita

života dospělého člověka je ovlivněna prostorem a podmínkami, ve kterých žije. Lidé s postižením většinou nemají takové rozsáhlé možnosti volby, kde a s kým chtějí bydlet, jako jejich vrstevníci bez postižení.

2 Sociální integrace

2.1 Vymezení pojmu sociální integrace

Z první kapitoly vyplývá, že s nástupem dospělosti jsou u jedince s mentálním postižením patrné rozdíly a specifika, kterými se odlišuje od svých vrstevníků. V dospělosti najednou vyvstává pro člověka s mentálním postižením a jeho rodinu řada problémů a komplikací. Důsledkem poté může být sociální vyloučení ze společnosti. Proto se v této kapitole budu zabývat sociální integrací.

Novosad (1997, s. 9) definuje sociální integraci jako: „*proces rovnoprávného společenského začleňování specifických – minoritních skupin (jako jsou např. etnické a národnostní skupiny, zdravotně postižení a staří občané, sociálně nepřizpůsobiví lidé apod.) do výchovně vzdělávacího i pracovního procesu a do života společnosti.*“ Sociální integraci jako proces obdobně chápe i Fialová (2011, s. 129), která říká: „*Sociální začleňování je proces, který zajišťuje, aby osoby sociálně vyloučené nebo sociálním vyloučením ohrožené, dosáhly příležitosti a možnosti, která jim napomůže plně se zapojit do ekonomického, sociálního i kulturního života společnosti a žít způsobem, který je ve společnosti považován za běžný.*“

Sociální integraci můžeme chápat jako cíl, nebo jako proces. Šelner (2012, s. 96) chápe integraci jako stav, dalo by se říci jako cíl společnosti: „*Integraci chápeme jako stav, kdy lidé žijí spolu bez ohledu na společenský status. Toto se týká jak postižených, tak i sociálně znevýhodněných, přistěhovalců aj. Tato, tzv. sociální integrace (pojem pocházející z klasické sociologie) podporuje normativní zapojení individua do života společnosti.*“ Normativním zapojením Šelner (2012) myslí proces, kdy jedinci, kteří určitým způsobem nesplňují normy dané společností, se normy pokusí pochopit a přizpůsobit se jim. Hlavní jeho myšlenka zní, že jsme sice rozdílní, ale všichni máme stejné potřeby a přání. Hewstone a Stroebe (2006, s. 79) připomínají, že: „*Socializace je proces vrůstání jedince do společnosti na základě osvojování si pravidel a omezení, která jeho společnost vyžaduje a preferuje, aby se do ní mohl úspěšně a účinně začlenit.*“

2.2 Cíle sociální integrace

Rozvoj osobnosti jedince probíhá v jeho sociálním prostředí v interakci s druhými lidmi. Každý člověk má určitou sociální roli, jejíž výkon je závislý na jeho konkrétních možnostech a dispozicích. Každý člověk má základní sociální potřeby, které musí uspokojovat proto, aby se necítil vytržený ze společnosti a ze života. Dle Řezáče (1998, s. 39–40) jsou jimi:

- *„potřeba sociální aktivity,*
- *potřeba strukturalizace životního prostoru (materiálního, duchovního, časového),*
- *potřeba osobní a sociální intimity,*
- *potřeba začlenění se do society a zaujetí takové pozice v ní, která by odpovídala sebepojetí jedince,*
- *potřeba akceptace (být akceptován jinými), sebeakceptace (akceptace sebe v kontextu srovnání s ostatními) a akceptování (akceptovat jiné),*
- *potřeba sebepotvrzení, sebeuskutečňování a seberealizace.“*

2.3 Determinanty a prostředí sociální integrace

Švarcová-Slabinová (2006) mluví o tom, že člověk s postižením je individuální lidská bytost, která potřebuje sociální kontakty ke svému rozvoji a spokojenému životu. Není tudíž žádoucí, aby lidé s mentálním postižením byli segregováni jen do specializovaných zařízení či ústavů (Švarcová, 2006). Lidé s mentálním postižením mají většinou omezený kontakt s lidmi bez postižení, žijí izolovaně. Nemají tedy mnoho sociálních zkušeností, tolik potřebných pro život ve společnosti. Tím, že lidé s mentálním postižením mají také nedostatek pracovních příležitostí, se jejich sociální dovednosti opět snižují (Solovská, 2013). Vágnerová (1993) potvrzuje, že většina lidí s postižením během svého života stráví množství času v chráněných, specializovaných zařízeních, a proto mají méně sociálních příležitostí a nezískají tolik sociálních dovedností, hlavně v období dětství a dospívání. Vágnerová (1993) ale zároveň vidí

problémy i v rodinách dětí s postižením, kdy rodiče své dítě po velkou část jejich života ochraňují, vyřizují záležitosti za svého potomka a netrénují jeho soběstačnost. Takový jedinec se v dospělosti těžko vypořádává s nároky na svou osobu, nedokáže si sám poradit v každodenních záležitostech.

Černá (2008) uvádí, že jedinci s mentálním postižením, kteří mají potíže v osvojování si různých schopností, dovedností a návyků, jsou navíc ještě znevýhodněni sociálně; mají většinou obtíže v naplňování určitých sociálních rolí. Postoj společnosti má vliv na celkovou osobnost jedince, na jeho chování a prožívání svého postižení. Pokud je jeho postižení ve společnosti stigmatizující, jedinec to vnímá a zaujímá k tomu určitý postoj, například obranný (Vágnerová, 1993). To, jaký vztah zaujímá daná společnost k lidem s postižením, nám zároveň poukazuje na aktuální úroveň konkrétní společnosti (Novosad, 1997). Vágnerová (1993, s. 85) k tomu podotýká, že: „*Společnost je jedním z činitelů, které významným způsobem ovlivňují psychický vývoj dítěte.*“

Dle Fischera a Škody (2008) závisí integrace na druhu a stupni postižení daného jedince. Novosad (1997) dodává, že úspěšná integrace se dá předpokládat hlavně u lehčích forem postižení. Dále také upozorňuje na to, že zapojení do života společnosti je velmi individuální, vše závisí na širších souvislostech. To znamená, že dva lidé se stejným typem postižením nemusejí dosáhnout stejného stupně socializace.

Jedním z determinantů sociální integrace jsou právě kompetence, a to hlavně kompetence sociální, díky kterým se daný jedinec snáze začleňuje do společnosti. Sociální kompetence můžeme rozvíjet různými činnostmi.

3 Kompetence

3.1 Charakteristika kompetencí

Kosíková (2011, s. 30) definuje kompetence jako „*pojem, který se snaží postihnout, že cílem vzdělání není jen osvojení poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobilosti potřebných pro život nebo výkon povolání.*“ Průcha a Veteška (2014, s. 158) charakterizují kompetence jako „*jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a motivací rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.*“

Bělecký (2007, s. 7) vykládá pojem kompetence celostně: „*Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.*“

Kompetence mají dimenzi jak individuální, tak i sociální. Existuje obecný model kompetence, ve kterém jsou obsaženy čtyři základní složky. První zahrnuje odborné kompetence, kam řadíme například znalost a využití konkrétních pracovních metod a postupů. Metodické kompetence jsou další složkou, při které si jedinec osvojuje nové poznatky. Sociálními kompetencemi rozumíme schopnost navazovat a udržovat vztahy a do osobních kompetencí řadíme například sebereflexi či odpovědnost pracovníka (Veteška, 2014).

3.2 Charakteristika klíčových kompetencí

Jak již bylo výše uvedeno, kompetenci chápeme jako určitý soubor dovedností, vědomostí a postojů, které nám umožňují flexibilně reagovat a přizpůsobovat se novým podmínkám a situacím. Klíčové kompetence však ztělesňují užší pojem, jak definuje

Hansen Čechová (2006, s. 10): „*Klíčové kompetence představují soubor znalostí, dovedností a postojů, které přesahují konkrétní oborové poznatky a umožňují jejich efektivní využití. Jejich cílem je zvyšovat šance na uplatnění co nejširší vrstvě obyvatelstva.*“

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) nalezneme u klíčových kompetencí poměrně obsáhlou definici: „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.*“ Vzdělávání si tedy klade za cíl obohatit všechny své žáky a studenty těmi klíčovými kompetencemi, které jsou schopni si osvojit, a tím pádem jim usnadnit další vzdělávání a lepší prosazení v životě. Základ klíčových kompetencí získávají děti již v předškolním vzdělávání, další dovednosti se naučí v základním vzdělávání a případně poté i ve středním či vysokoškolském. Celý proces osvojování si klíčových kompetencí, které se vzájemně prolínají a doplňují, je dlouhodobý a náročný, ale zároveň to je stěžejní základ pro celoživotní učení jedince. Klíčové kompetence můžeme získat „*vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání*“ (Česko, 2016, s. 10).

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Praktická škola dvouletá (dále jen RVP PRŠ 2) definuje klíčové kompetence s akcentem na profesní uplatnění absolventů jako „*takové soubory vědomostí, dovedností a postojů, které lze široce uplatňovat v rozmanitých profesích a životních situacích. Umožňují žákům přizpůsobovat se měnícímu se prostředí, usnadňovat celoživotní vzdělávání a maximální zapojení jedince do společnosti,*“ (Česko, 2010). Podobně charakterizuje klíčové kompetence i Belz a Siegrist (2011), kteří říkají, že klíčové kompetence jsou v samotné podstatě neutrální a musí se aplikovat na konkrétní obsah. Jejich získávání například nezaměstnanými osobami se tedy jeví jako přínosné; budou mít lepší uplatnitelnost na trhu práce. V dnešní moderní a hektické době, často právě technické a informační dovednosti rychle zastarávají a stávají se nepodstatnými. Proto klíčové kompetence stojí na pomyslném vrcholu, mají přesah do všech oblastí, nabízí člověku nové možnosti a zvyšují jeho šance na pracovní uplatnění. Klíčové kompetence jsou součástí procesu

celoživotního učení a vedou k rozvoji osobnosti. Belz a Siegrist (2011, s. 166) uvádějí: *„Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně v situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Rovina kompetencí se vyznačuje mimo jiné tím, že různé komplexní schopnosti působí společně.“*

Hansen Čechová (2006, s. 10) popisují, co mají všechny klíčové kompetence společného: *„Musejí být potenciálně prospěšné pro každého člověka bez ohledu na pohlaví, společenskou třídu, rasu, kulturní zázemí. Díky své povaze mají tak i důležitý sociální rozměr.“* Veteška (2009) dodává, že klíčové kompetence se získávají ve vzdělávacím procesu, a to po celý život. Když člověk získává nové kompetence, rozvíjí se tím jeho osobnost a vede to k prevenci nezaměstnanosti, pocitům méněcennosti apod. V procesu sebevýchovy je důležitá motivace samotného jedince. Kompetence jsou důležité nejenom pro náš osobnostní rozvoj, ale i pro náš sociální a pracovní život (Veteška, 2009). Do klíčových kompetencí osvojované v základním vzdělávání se řadí kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní (Česko, 2016).

Domnívám se, že pro úspěšné sociální začlenění jsou nejdůležitější kompetence sociální, personální a komunikativní. Komunikace je sama o sobě jedním ze základních stavebních kamenů, díky kterým člověk, ať už verbálně či neverbálně, vyjadřuje své potřeby, emoce a postoje. Proto, aby se jedinec s postižením mohl úspěšně začlenit do společnosti, musí umět adekvátně jednat v různých sociálních situacích a rozumět jim. Při vymezování pojmů vycházím z RVP ZV či RVP PRŠ 2, kde jsou specifikovány veškeré klíčové kompetence.

3.2.1 Kompetence komunikativní

Nejprve bychom si měli vymezit pojem komunikativní kompetence. Například Valenta (2015, s. 82) ve slovníku speciální pedagogiky definuje komunikativní kompetence jako: *„Soubor všech znalostí, které umožňují mluvčímu, aby mohl komunikovat v určitém kulturním společenství. Tento soubor nezahrnuje pouze znalost jazyka, ale i znalost toho, jak užívat jazyk v různých komunikačních situacích. Komunikační*

kompetence je získávána zejména interakcí jedince s okolím a současně je podmíněna mentálními předpoklady pro užívání jazyka.“

Komunikační kompetenci můžeme dle Kocurové (2002, s. 90) chápat také jako *„schopnost využívání jazykových prostředků mluvcím v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro konkrétní komunikační účely. Znamená to schopnost účastníka komunikace zvládnout v dostatečné míře příslušné soustavy pravidel.“* Vybíral (2000) dodává, že do komunikační kompetence spadá i vyjádření sebehodnocení a sebepojetí daného mluvčího. To, jak je daný jedinec schopen komunikovat a osvojovat si různé komunikační zkušenosti, závisí mimo jiné i na jeho intelektových předpokladech (Kocurová, 2002).

V RVP ZV (2016) jsou zformulovány konkrétní komunikační kompetence následovně: *„Na konci základního vzdělávání žák:*

- 1. formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu,*
- 2. naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje,*
- 3. rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění,*
- 4. využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem,*
- 5. využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.“*

V RVP PRŠ 2 (2010, část C, s. 10) nalezneme obdobné komunikativní kompetence, kterých by měl žák dosáhnout v průběhu studia: *„Žák by měl:*

- 1. rozvinout své komunikační dovednosti;*
- 2. dokázat se v rámci svých možností srozumitelně vyjadřovat ústní, písemnou nebo jinou alternativní formou;*
- 3. naslouchat druhým, rozumět obsahu sdělení a adekvátně na ně reagovat;*

4. vyjadřovat své názory a postoje a vhodnou formou se snažit obhájit svůj názor;
5. využívat pro komunikaci běžné informační a komunikační prostředky;
6. využívat získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.“

Tyto dva relativně stejné pohledy RVP můžeme spojit do jedné charakteristiky:

- Podle svých schopností a možností dokáže kultivovaně vyjádřit své potřeby, myšlenky a pocity ve formě verbální, neverbální, slovní i písemné.
- Zvládne navázat i udržet konverzaci, dokáže obhájit svůj názor.

3.2.2 Kompetence sociální a personální

Pokud chceme dosáhnout úspěšné sociální integrace, musíme u jedinců s postižením rozvíjet především sociální kompetence. Cílem vzdělávání je tedy získávání potřebných klíčových kompetencí, protože právě to je podmínka sociálního začlenění.

Průcha (2015) mluví o tom, že se člověk vzdělává celý život. Klíčové kompetence jedinec získává již o dětství v primární skupině, tj. rodině, často při různých pracovních činnostech. Poté přichází na řadu institucionalizované školní vzdělávání, které je legislativně upravené a organizovaně se uskutečňuje v různých vzdělávacích institucích, nejčastěji ve školách. V období dospělosti se jedinec učí spíše již v neformálním vzdělávání, například navštěvuje sportovní či zájmové aktivity, často v soukromých zařízeních. Člověk se ale učí a vzdělává i bezděčně a spontánně v průběhu svých každodenních aktivit již od dětství, například v rodině. Učíme se při sledování televizního pořadu, čtení knih či pozorování dění na ulici. Tomuto důležitému celoživotnímu učení říkáme informální vzdělávání. Toto vzdělávání se týká každého člověka po celý jeho život a hraje v jeho životě velkou roli. Průcha (2015, s. 110) říká, že: „*Informální učení je proces osvojování vědomostí, dovedností, postojů, zkušeností, který většinou nemá charakter záměrné a organizované edukace.*“

Ve slovníku speciální pedagogiky od Valenty (2015, s. 83) vnímá pojem sociální kompetence jako „*schopnost kombinace znalostí, úsudku a dovedností v oblasti sociálních pravidel.*“ Naproti tomu Benkeová a Novotný (2009, s. 33) chápou sociální kompetence hlavně z hlediska schopnosti spolupráce s druhými lidmi: „*Sociální*

kompetence jsou schopnosti a dovednosti potřebné pro komunikaci a kooperaci a způsobilost pro týmovou práci.“

Solovská (2013) tvrdí, že pokud vztáhneme sociální a personální kompetence ke skupině lidí s mentálním postižením, zjistíme, že komunikace u lidí s mentálním postižením je prostředkem a zároveň i cílem rozvoje sociálních kompetencí. Po prožití různých sociálních situací se u člověka s mentálním postižením rozšiřuje slovní zásoba a zároveň se zlepšují i kognitivní funkce. Nové dovednosti a návyky si lidé s mentálním postižením snadněji a rychleji osvojí právě prostřednictvím osobních zážitků a zkušeností. Procházková a Sayoud Solrová (2014) potvrzují, jak už zde bylo zmíněno, že rozvoj sociálních kompetencí je důležitým nástrojem k dosažení společenské integrace lidí s mentálním postižením. Člověk totiž může prostřednictvím různých prožitých zkušeností získat určitou sociální dovednost. Hartl (2004, s. 250) ve stručném psychologickém slovníku uvádí, že sociální dovednosti se skládají z mnoha jednotlivých dovedností, jako například *„navázat a udržet kontakt, účinně se dorozumívat, vyjádřit druhým své pocity, vyslechnout druhé, přijmout oprávněnou kritiku a mít vzhled do mezilidských vztahů“*.

V RVP ZV (2016) je opět uveden výčet kompetencí, které si žák během základního vzdělávání osvojí: *„Na konci základního vzdělávání žák:*

- 1. účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce,*
- 2. podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá,*
- 3. přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají,*
- 4. vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.“*

V RVP PRŠ2 (2010, část C, s. 11) jsou vypsány téměř shodné sociální a personální kompetence s kompetencemi získanými v rámci základního vzdělávání: „*Žák by měl:*

- 1. orientovat se v základních mravních hodnotách a uplatňovat základní pravidla společenského chování;*
- 2. uvědomovat si nebezpečí možného psychického i fyzického zneužití vlastní osoby;*
- 3. jednat zodpovědně vůči vlastní osobě i druhým;*
- 4. respektovat práva a povinnosti svá i ostatních, přispívat k vytváření vstřícných mezilidských vztahů;*
- 5. dokázat se přiměřeně chovat v krizových situacích i v situacích ohrožujících život podle pokynů kompetentních osob a uplatňovat osvojené dovednosti a postupy.“*

Tyto dva pohledy RVP můžeme opět propojit a říci, že jedinec po osvojení a rozvinutí sociálních a personálních kompetencí:

- Chápe a řídí se pravidly etikety.
- Dokáže spolupracovat s druhými lidmi, ve skupině.
- Zná svá práva a povinnosti.
- Je-li to nutné, požádá o pomoc či sám někomu pomoc nabídne.
- Snaží se o vstřícné jednání a pozitivní mezilidské vztahy.

3.3 Vzdělávací metody

Jestliže budeme mluvit o vzdělávacích metodách, měli bychom si připomenout pojem vzdělávání. Průcha (2015) konstatuje, že vzdělávání dospělého člověka má různé efekty v jeho životě. Vzděláváním se dosahuje nejenom vyšší ekonomické úrovně, ale také jedinec neustále stimuluje své kognitivní funkce, nabývá a rozvíjí své kompetence, zvyšuje si sebevědomí a výjimkou není ani zlepšení jeho tělesného a psychického stavu. Vocilka (1997, s. 71) říká, že: „*Cílem vzdělávací politiky je, aby co největší počet mladých lidí získal kvalifikaci, odpovídající požadavkům pro vstup na trh práce.“*

Pokud chceme rozvinout sociální integraci, musíme rozvinout u jedince kompetence, a to pomocí vzdělávání. Vzdělávání se realizuje pomocí vzdělávacích metod, a proto se jimi v této podkapitole budu zabývat.

Pro rozvíjení kompetencí si můžeme vybrat z několika metod. Jedinec může navštěvovat speciální kurzy či programy, tréninky rozvoje dovedností nebo se učit z pracovních zkušeností na pracovišti. Při každodenních úkolech se jedinec může jednoduše učit od ostatních pracovníků. Do klasických výukových metod zahrnujeme metody slovní a názorně-demonstrační. Metoda vysvětlování (patří mezi slovní metody) se dá použít ve všech edukačních situacích. „*Metodu vysvětlování charakterizuje logický a systematický postup při zprostředkování učiva žákům, který respektuje jejich věkové zvláštnosti a vychází z aktuálního stavu jejich vědomostí a dovedností,*“ (Maňák a Švec, 2003, s. 57). Pedagog se snaží o to, aby studenti pochopili hlavní podstatu daného sdělení. Při vysvětlování se postupuje od jednoduchého a známého ke složitějšímu a neznámému. Při vysvětlování obtížnějších zákonitostí se musí postupovat po malých krocích a průběžně kontrolovat to, zda studenti rozumějí (Maňák a Švec, 2003).

Další slovní metodou je rozhovor. „*Metoda rozhovoru představuje verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob (obyčejně učitele a žáků) na dané výchovně-vzdělávací téma, které se vyznačuje svou vnitřní zaměřeností na stanovený cíl,*“ (Maňák a Švec, 2003, s. 69). Rozhovor poskytuje pedagogovi zpětnou vazbu, umožňuje mu motivovat a aktivizovat studenty, má sociálně-výchovný ráz. Při rozhovoru se studentem je důležité tzv. aktivní naslouchání pedagoga. Pedagog by měl umět čekat, nechat studenta se plně vyjádřit, porozumět jeho slovům a stereotypně neprosazovat jen svůj názor, měl by klást návodné otázky a povzbuzovat studenta ke slovnímu vyjádření (Maňák a Švec, 2003).

Mezi metody názorně-demonstrační řadíme předvádění, pozorování a instruktáž. Předvádění a pozorování je stará osvědčená metoda, díky níž si naši předkové předávali rady a zkušenosti. Poměrně jednoduchá metoda spočívá v ukázce manipulování s předmětem, v předvádění určité dovednosti, nicméně aby se pozorovatel něčemu naučil, musí mít o daný předmět zájem a soustředit se. Tato metoda rozvíjí fantazii a také procvičuje myšlení. Předvádění bychom měli spojit s verbálním vysvětlením a upřesněním jednotlivých kroků. Předvádění by mělo být přizpůsobené tempu jednotlivých účastníků. Pro snadnější zapamatování by měl předvádějíci využít

co nejvíc smyslů pozorovatelů. Předvádění složitých dovedností by se mělo rozdělit do více kroků. Pedagog by měl studenty aktivně zapojovat do procesu předvádění a měl by si otázkami průběžně ověřovat, zda pozorovatelé pochopili předváděný jev. Mezi osvědčené a praktické pomůcky, které usnadňují a zdokonalují předvádění a pozorování patří tabule (Maňák a Švec, 2003).

Dle Maňáka a Švece (2003, s. 87): „*Instruktaž je výuková metoda, která zprostředkovává žákům vizuální, auditivní, audiovizuální, hmatové a podobné podněty k jejich praktické činnosti.*“ Slovní i písemná instrukce má informační charakter. Žák se následně řídí těmito pokyny a ví, co bude následovat (Maňák a Švec, 2003).

Průcha et al. (2003, s. 132) mezi metody dovednostně-praktické řadí napodobování, manipulování, experimentování a laborování. Imitace, neboli nápodoba, je proces, při kterém se dle Průchy: „*napodobující osoba snaží opakovat po jiné osobě, která plní funkci vzoru, modelu, její vnější chování, řeč, myšlenky, postoje nebo prožitky.*“ Maňák a Švec (2003, s. 97) chápou napodobování jako „*přebírání určitých způsobů chování od jiných lidí*“ a v procesu socializace se vyskytuje již od narození jedince. Imitace může být záměrná i nezáměrná, přímá či nepřímá. Nápodoba se následně promítá v postojích a v chování člověka. Například při sociálním učení se uplatňuje tzv. observační učení, které spočívá v „*přímém vizuálním působení*“ jedince, který se nějakým způsobem chová či něco dělá na druhého člověka, který jeho jednání pozoruje (Maňák a Švec, 2003).

Při manipulování se jedinci učí správně zacházet s různými předměty, seznamují se s různorodými materiály apod. Při laborování jedinci pozorují určité situace a jevy, zapisují jejich průběh, nebo ho přímo ovlivňují. Tato metoda se často využívá například v hodinách fyziky či chemie a žáci se takto učí logickému uvažování. Experiment je pokusem, který má za cíl ověřit různá tvrzení (Maňák a Švec, 2003). Pro jedince s mentálním postižením není vhodná například frontální výuka, kdy učitel vykládá látku všem žákům současně a je kladen důraz na samostatnost žáků. Naopak pomocí dovednostně-praktických metod můžeme při pracovních činnostech rozvíjet potřebné kompetence u lidí s mentálním postižením.

Při vzdělávání lidí s mentálním postižením bychom měli dle Procházkové (2014) dbát devíti principů, které sepsal Theunissen:

1. *„Vhodné oslovování,*
2. *Partnerský způsob jednání,*
3. *Dobrovolnost, možnost volby, seburčení,*
4. *Zaměření na subjekt a individualizace,*
5. *Celostní a integrativní princip,*
6. *Učení blízké životu,*
7. *Časová kontinuita a pravidelnost,*
8. *Princip vývojovosti,*
9. *Neuropsychologický princip učení.“*

3.4 Vymezení a charakteristika pojmu celoživotní a zájmové vzdělávání

Ve volném čase se může realizovat vzdělávání, tím pádem se u člověka rozvíjí potřebné kompetence a to má za následek vyšší zapojení do života společnosti. Celoživotní a zájmové vzdělávání je pro osoby s mentálním postižením velmi vhodné, protože není zaměřené na výkon ani na rychlost. Osobnost člověka rozvíjí a formují činnosti ve volném čase, ale také ho formují a utvářejí zároveň i pracovní činnosti.

Člověk se tedy může vzdělávat i ve svém volném čase. Vzdělávací politika EU propaguje koncept tzv. celoživotního vzdělávání. Znamená to, že člověk by se měl vzdělávat po celý svůj život, a to nejen v různých vzdělávacích institucích, ale například i na pracovišti či doma. Potřeba celý život se vzdělávat a získávat nové informace a zkušenosti pramení z rychle stoupajícího vlivu nových informačních technologií (Černá, 2008).

Veteška (2009, s. 25) konstatuje, že: *„Celoživotní učení zahrnuje veškeré učební aktivity v průběhu života člověka, které mají za cíl rozvoj znalostí, dovedností a kompetencí a umožňují osobnostní růst a občanské, sociální a profesní uplatnění. Celoživotní vzdělávání je plánovaná, cílevědomá a institucionalizovaná aktivita v rámci*

celoživotního učení, při které se realizuje to, co společnost považuje za důležité.“ Průcha a Veteška (2014, s. 60) doplňují, že: *„Celoživotní učení/vzdělávání jsou veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů.*“ *Vzdělávání je nekonečný proces, který se prolíná celým naším životem a je naší součástí. V posledních letech je kladen čím dál větší důraz na celoživotní učení hlavně proto, že se neustále zvyšují nároky na množství kompetencí, které by člověk měl mít (Veteška, 2009),*

Během našeho života se můžeme zapojit do různých zájmových aktivit, díky kterým se také neustále učíme a formujeme. „Zájmové činnosti chápeme jako cílevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností. Mají silný vliv na rozvoj osobnosti i na správnou společenskou orientaci,“ (Kozáková et al., 2013, s. 90).

3.5 Význam celoživotního a zájmového vzdělávání u dospělých lidí s mentálním postižením

Černá (2008) tvrdí, že to, že se bude každý člověk individuálně vzdělávat, by mělo vést k určitému snížení sociálního napětí v dané společnosti. Podobný názor jako Černá má i Švarcová-Slabinová (2006, s. 105), která vyzdvihuje vzdělávání jako jedinou vhodnou terapii určitého postižení a říká, že: *„(...) čím lépe se podaří rozvinout jejich rozumové schopnosti, tím větší budou mít naději na začlenění do společnosti.*“ Funkce vzdělávání dospělých jsou humanizační, kvalifikační (která je spojena s potřebou práce) a integrační (Průcha a Veteška, 2014). Černá (2008, s. 180) říká, že: *„Podpora jedince s postižením v období mezi školním vzděláváním a nástupem do zaměstnání je proto jednou z nejdůležitějších strategií celoživotního učení.*“

Maslow uspořádal lidské potřeby do známé pyramidy potřeb. Jedinci s mentálním postižením mají samozřejmě všechny tyto potřeby a chtějí je uspokojovat, nicméně význam vyšších potřeb často pochopí až v dospělosti. Pokud člověk s postižením nemůže v danou dobu z nějakého důvodu pracovat, jeví se vzdělávání jako ideální

prostředek k naplnění životního smyslu. Vzdělávání chápeme jako cíl. Člověk s mentálním postižením se díky sebevzdělávání stává sebevědomějším, spokojenějším a může se realizovat v nových sociálních rolích (Černá, 2008). Potřeba seberealizace a její uspokojení je dle Maslowa u lidí s postižením znesnadněná. Vágnerová (1993, s. 15) říká, že: „*U postižených je uspokojování v této oblasti ztíženo i nedostatkem kompetencí a častou nereálností vlastních aspirací, kdy může docházet k saturaci pouze na úrovni přání (i když nesplněného či nesplnitelného) a fantazie.*“ Novosad (1997) konstatuje, že lidské potřeby má každý člověk, ale rozdíly jsou v možnosti, či nemožnosti tyto potřeby adekvátně uspokojit. Při dlouhodobém neuspokojení dochází k frustraci či deprivaci jedince. To může vést až k narušení vývoje osobnosti a k poruše jeho osobnostní integrity.

Bartoňová et al. (2013) uvádějí, že právě ve volném čase se člověk nejčastěji seberealizuje, objevuje a poznává své já. Lidé s postižením mají samozřejmě také určité vlohy a nadání. Například lidé s mentálním postižením jsou velmi často vybaveni uměleckým cítěním či manuální zručností. Důležité je pomoci člověku s postižením nalézt takovou zálibu, které se bude moci věnovat a bude ho obohacovat, a zároveň s ním společně rozvíjet jeho konkrétní talent či vložu. Valenta a Müller (2003) připomínají, že lidé s mentálním postižením, právoplatní a běžní občané České republiky, mají právo, jako všichni ostatní obyvatelé, účastnit se společenských akcí a provozovat zájmovou činnost, mít své koníčky a záliby. Lidé s mentálním postižením by měli mít možnost vykonávat stejné aktivity, jako všichni ostatní, nicméně k tomu často potřebují specifickou podporu v rámci specializovaných zařízení či speciální nabídky služeb. Kozáková et al. (2013) upozorňují, že dokonce i OECD, jejíž jednou z priorit je celoživotní vzdělávání, propaguje, aby celoživotní učení bylo přístupné pro všechny lidi bez rozdílu a v co největší možné míře. Ze systému celoživotního vzdělávání by proto určitě neměli být vyřazováni lidé s mentálním postižením. Právě tento systém by měl poskytovat vzdělávání v průběhu života člověka s ohledem na jeho různá vývojová období a s důrazem na individualitu a specifika daného jedince.

Valenta a Müller (2003) například uvádějí myšlenku, že vhodnými zájmovými zařízeními, kde se rozvíjí přirozená integrace, jsou střediska volného času. Střediska by totiž měla nabízet širokou škálu zájmových kroužků či letních táborů pro běžnou populaci s důrazem na zájmové aktivity určené právě pro jedince s postižením.

Procházková a Sayoud Solrová (2014) podotýkají, že bohužel jen pro skupinu dospělých s mentálním postižením je nabídka zájmových aktivit poměrně malá. Tato skupina lidí potřebuje během svého života upevňovat dovednosti a návyky, které se v průběhu dětství a dospívání naučili, potřebují získávat nové kompetence, získat zaměstnání a chtějí být součástí společnosti, nežít v izolaci. Pokud totiž delší dobu nabyté znalosti a dovednosti nepoužívají, dochází k jejich ztrátě.

4 Pracovní činnost

Jak vyplývá z předchozích kapitol, kompetence člověk získává především v institucionalizovaném vzdělávání či také v zájmovém vzdělávání. Vzděláváme se proto, abychom uměli spolupracovat s druhými lidmi, sdíleli s nimi společnou kulturu, vzděláváme se také pro to, abychom mohli v budoucnu pracovat. Nicméně to platí i obráceně – pomocí pracovních činností se mohou lidé vzdělávat, osvojit si kompetence a tím pádem vést spokojenější život. Pracovní činnosti totiž nejsou doménou jen zaměstnání, ale i vzdělávacích institucí. V krajské ročence školství (2007, s. 96) se dočteme, že: „*Výše dosaženého vzdělání, postavení na trhu práce a charakter socioekonomického statusu patří k hlavním aspektům, které ovlivňují kvalitu života jednotlivce i jeho rodiny a následně i kvalitu života širší společnosti.*“

Při vzdělávání pomocí dovednostně-praktických metod se klade důraz na praktické dovednosti, které žáci uplatní v životě. Z myšlenky, že bychom se měli učit pro život, vycházejí i různé reformní pedagogické směry (Maňák a Švec, 2003). Průcha et al. (2003) tvrdí, že na tomto teoretickém podkladu stojí například i některé alternativní školy. Můžeme zmínit Waldorfské školy, které kladou důraz na praktické předměty a rukodělnou výrobu. Výuka probíhá v tzv. epochách, a to vše s cílem rozvíjet žáka podle jeho přání a potřeb. „*Důraz je kladen na rozvíjení nejen intelektu dětí, ale také citů, estetických postojů, pracovních návyků aj.*“ (Průcha et al., 2008, s. 305). Carlgren a Klinborg (2013) říkají, že Rudolf Steiner zakomponoval do téměř všech předmětů vyučovaných v jeho školách různá umělecká cvičení. Když totiž dítě například modeluje hlinu či se učí míchat barvy, cvičí si tím zároveň i vytrvalost, vůli, překonává různé překážky. Rukodělnou činností se žáci připravují na život (truhlaření, řezbaření, pletení z pedigu, zahradničení, modelování, knihvazačství atd.). Průcha (2015) doplňuje další typ alternativní školy, která své žáky vychovává k praktickému životu, a to školu Freinetovskou. Ta se charakterizuje jako tzv. pracovní škola. Hlavní heslo zní: „*z života – pro život – prací.*“ Žáci nejsou nuceni setrvat při výuce v lavicích, mohou využívat školní tiskárnu či knihovnu, podněcuje se jejich kreativita, rozvíjí se jejich individuální zájmy. „*Freinetovská škola klade důraz na roli tvořivé manuální práce žáků (,třída jako pracovní ateliér‘),*“ (Průcha et al., 2008, s. 66).

Procházková a Sayoud Solrová (2014) upozorňují, že učení se pro život by mělo být také základní myšlenkou při rozvoji a vzdělávání lidí s mentálním postižením. Pro tyto osoby je důležité to, aby se o sebe dokázali sami postarat (umět si uvařit, obstarat osobní hygienu, uklidit si v bytě, dojít na nákup, zaplatit nájem, dodržovat pracovní dobu, být zdvořilý, umět říct ne, apod.).

4.1 Vymezení pojmu práce

Černá (2008, s. 196) spojuje pojem práce s pojmem zaměstnání, které má podle ní tyto znaky:

1. *„mzda v relaci k odvedené práci,*
2. *uzavření pracovně právního vztahu – pracovní smlouvy, dohody o provedení práce apod.,*
3. *možnost dostat výpověď ze zaměstnání.“*

Opařilová a Procházková (2011, s. 9) vysvětlují, že práce je: *„tělesná nebo duševní činnost zaměřená na výdělek, výživu a uspokojení potřeb. Vede k určitému, většinou zřejmému cíli a k vytváření hodnot, které mají význam pro jedince i pro společnost. Dále je předpokladem seberealizace, uplatnění dispozic jedince k určité činnosti, k práci či sociální aktivitě.“*

Křivohlavý (2006, s. 175) rozlišuje druhy práce z psychologického pojetí:

1. *„práce jako zaměstnání,*
2. *práce jako příležitost k dosahování určité kariéry,*
3. *práce jako povolání.“*

Práci jako zaměstnání chápe Křivohlavý (2006) hlavně jako zdroj obživy a prostředek k uspokojování základních životních potřeb. Tím, že člověk má práci, dává ostatním lidem najevo, že není nezaměstnaný, že něco umí a někdo jiný má o jeho práci zájem. Podotýká, že v zaměstnání mohou na pracovišti vznikat různé sociální vztahy,

přátelství, kolegové na něčem spolupracují, práce může přinášet i pocit radosti. Práce jako příležitost k dosahování určité kariéry chápeme tak, že člověk může svými pracovními výkony, pílí a cílevědomostí postupovat ve společenském žebříčku směrem nahoru, zvyšuje si tak i svůj sociální status. Křivohlavý (2006) mluví o tzv. motivaci osobního postupu. Práce jako povolání znamená pracovat nejen pro to, aby byl člověk zaměstnán, tj. aby se uživil, ale pracuje proto, že si je vědom svých určitých dovedností, nadání či vloh a má tendenci je uplatnit celospolečensky, být nějakým způsobem užitečný. Pro práci jako povolání je charakteristická vnitřní motivace, která vychází přímo z nitra konkrétního člověka, z jeho touhy po vykonávání určité pracovní činnosti.

4.2 Charakteristika pracovních činností

Pokud bychom chtěli charakterizovat pracovní činnosti, mohli bychom říci, že jsou svým obsahem podobné těm činnostem, které se provozují v zaměstnání, ale většinou nejsou spojené s platem či pracovní smlouvou mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem. Pracovní činnost má z pohledu psychologického dvě složky – objektivní a subjektivní. Do objektivní složky řadíme výkonnost, kvalitu odvedené práce a efektivitu. Do složky subjektivní spadá celková spokojenost pracovníka, splnění aspirací a hodnotového žebříčku. Tyto dvě složky jsou spolu propojeny a navzájem se ovlivňují, ale neznamená to například, že výkonný jedinec bude zároveň spokojený a obráceně (Štikar, 2003).

Například v sociálně-terapeutických dílnách se klienti dílny zdokonalují v různých jednoduchých pracovních činnostech. Jedinci s postižením se zde učí dodržovat pracovní postupy, osvojují si základní pracovní a hygienické návyky, komunikují a spolupracují s ostatními kolegy, učí se nést zodpovědnost za kvalitu své odvedené práce, dodržovat časový harmonogram apod. „*Pravidelný režim a pracovní činnosti přispívají ke stabilizaci a zlepšení celkového stavu klienta,*“ (Krejčířová, 2013, s. 100).

4.3 Funkce a role práce v lidském životě

Dle Novosada (1997) rozeznáváme následující funkce:

1. *Existenční a materiální* – mzda za odvedenou práci, následné uspokojení potřeb, orientace v čase a prostoru,
2. *Rozvojová a tvořivá* – rozvoj fyzických i psychických schopností, produkce a tvorba výrobků,
3. *Kooperační a socializační* – spolupráce s druhými lidmi, rozvoj tolerance a úcty k lidem; právě tato funkce práce je stěžejní v procesu sociální integrace,
4. *Estetická a kulturní* – obklopování se hezkými předměty, kultivování osobnosti,
5. *Relaxační* – možnost psychického uvolnění či určité kompenzace.

Wagnerová (2011, s. 102) stručně popisuje funkce, které má pro člověka jeho práce:

1. „zabezpečení prostředků na stravu a bydlení;
2. strukturování času, řád;
3. pravidelná sociální interakce;
4. zážitky tvořivosti, dovednosti, smyslu života;
5. zdroj osobního statusu a identity;
6. zdroj aktivity.“

Práce hraje v lidském životě nezastupitelnou roli. Jedině pomocí ní se člověk plně integruje do společnosti, dosahuje vlastní sebeúcty a pomáhá mu nalézt životní směr a cestu. (Procházková a Sayoud Solrová, 2014). Křivohlavý (2006) tvrdí, že práce je jedním z cílů lidského života, dává našemu životu smysl. Langmeier a Krejčířová (1998, s. 165) říkají, že: „(...) činnost prováděná po dlouhá léta formuje člověka svými požadavky, zátěžemi, uspokojeními či frustracemi.“ K pracovní činnosti se totiž vztahují různé cíle, ambice, pocity radosti z dobře vykonané práce či z dosažených úspěchů. To vše, pocity spokojenosti či nespokojenosti z pracovní činnosti, ovlivňuje kvalitu našeho života a působí na tělesné i duševní zdraví jedince (Štikar, 2003).

Spokojenost s prací je ovlivněna mnoha faktory, které jsou v každé kultuře jiné. Práce není jen o znalostech a provádění různých úkolů. Pro většinu lidí je práce jakousi

intenzivní formou společenského kontaktu s jinými lidmi. Proto, když analyzujeme a charakterizujeme celkovou osobnost člověka (jeho schopnosti, dovednosti, motivaci k práci atd.), nesmíme zapomenout na to, zda dané pracovní zařazení bude člověku nabízet také určitou sociální podporu, bude mít upravené a vhodné prostředí a bude mu poskytovat důležitou zpětnou vazbu. Sociální faktory práce souvisejí s motivací a následně s pracovním nasazením a výkonností člověka. Pokud je člověk dostatečně motivován, zná cíl své práce a dostává se mu reflexe o tom, co a jak dělá dobře, zvyšuje se tím jeho pracovní výkon a spokojenost z pracovní činnosti (Arnold a Randall, 2010, vlastní překlad). S prací souvisí také pojem seberealizace, kterou například Novosad, 1997, s. 22, definuje jako *„rozvíjení a soustavné využívání nadání a schopností individua, tedy uplatnění přirozených i utvářených dispozic jedince k určité činnosti, k určité práci či sociální aktivitě.“*

4.4 Význam práce a pracovních činností pro lidi s mentálním postižením

Práce má různé sociální aspekty, kdy například pro lidi s postižením je důležitá tzv. organizační socializace. Je to kulturní proces, ve kterém se člověk s postižením stává členem konkrétní pracovní skupiny, přejímá jejich hodnoty a postoje, řídí se stejnými pracovními pravidly a používá stejný jazyk. K dalším psychologickým aspektům práce patří, že pracovní činnost může zlepšit, zmírnit či naopak zhoršit různé psychické a fyzické potíže jedince. Zároveň samotná práce je ovlivněna psychologickými specifiky jednotlivých pracovníků (Szymanski a Parker, 2010, vlastní překlad).

Právo na práci ve smyslu zaměstnání je jedním ze základních lidských práv. V Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením (2011, s. 20) se článek 27 věnuje práci a zaměstnávání například v odstavci d): *„umožnit osobám se zdravotním postižením účinný přístup k programům obecného odborného a profesního poradenství, ke službám zprostředkování práce a odborné přípravě na výkon povolání i dalšímu vzdělávání.“* Pokud člověk nemá zaměstnání, cítí se neužitečný, závislý na druhých, trpí

celkovou frustrací a nespokojeností. To se může negativně projevit v jeho celkovém zdravotním stavu, psychickém i fyzickém. V důsledku těchto pocitů se mohou objevit problémy i v sociálních vztazích (Procházková a Sayoud Solrová, 2014).

Černá (2008, s. 196) výstižně popisuje důležitý význam práce pro lidi s mentálním postižením, a to například takto:

1. *„práce pozitivně ovlivňuje seburčení člověka (je-li zaměstnán, není nucen žít podle diktátu ostatních),*
2. *status ‚být zaměstnán‘ u člověka s postižením pozitivně ovlivňuje postoje společnosti k postiženým a nakonec i osobní spokojenost jedince,*
3. *pracovní místo v integrovaném prostředí je prostředkem pro vytváření a rozvíjení nových sociálních interakcí,*
4. *práce je jeden ze způsobů, kterým většina lidí pokračuje v učení a rozvíjení svých schopností.“*

Dle Štikara (2003) může být práce také vhodným kompenzačním prostředím, pokud jedinec není úspěšný a spokojený v jiných oblastech života. Vágnerová (2003) vysvětluje, že někdy si ani samotní rodiče lidí s postižením nechtějí přiznat a nechtějí uvěřit tomu, že prostřednictvím pracovního uplatnění by mohl jejich potomek nalézt smysl života. Rodiče jsou v tomto případě ztotožnění s rolí pečovatele a očekávají, že na nich bude jejich dítě celý život závislé. Obdobný přístup a nepochopení můžeme vidět i u části zdravé populace. Přitom člověk s postižením může zvládnout i profesi, která pro něj není primárně určena. Jedinec s postižením, který má rozvinuté kompenzační mechanismy, může přijít například na jiný, inovativní, pracovní postup apod., jen k tomu musí dostat příležitost.

Kozáková et al. (2013) tvrdí, že pro osobu s mentálním postižením práce není jenom zdrojem obživy, ale je to hlavně nástroj pro seberealizaci. Práce a s ní spojené různé mezilidské vztahy a zkušenosti výrazně ovlivňují psychiku jedince. Když jedinec s postižením nemá schopnost se dále seberealizovat, postupem času ztrácí chuť a motivaci se dále vzdělávat, pracovat na svých schopnostech a dovednostech, není zvyklý překonávat různé překážky. Opatřilová a Procházková (2011) dodávají, že vzhledem k tomu, že je postižení samo o sobě stigmatizující a rodiny s dítětem

s postižením se často uchylují do izolace, nemají lidé s postižením dostatek sociálních zkušeností, a to se projeví i v jejich sebepojetí. Většinová společnost často vnímá lidi se zdravotním postižením jako velké děti (bez potřeby lásky, sexu či právě pracovního uplatnění), které jsou celý život závislé na péči druhých osob (Arnold a Randall, 2010, vlastní překlad). Práce je ale jedním ze znaků života člověka a existence postižení bohužel významně ovlivňuje vztahy mezi lidmi na pracovišti (Szymanski a Parker, 2010, vlastní překlad).

Procházková a Sayoud Solrová (2014) dále vysvětlují, že práce pozitivně ovlivňuje i psychiku člověka. Jeho sebevědomí se zvyšuje tím více, čím více je daná činnost, výrobek či úkol užitečný a prospěšný pro ostatní lidi. Lidé s postižením také pociťují silnou touhu setkávat se s druhými lidmi, což se právě v pracovním kolektivu uskutečňuje. Nicméně skupina osob s postižením se setkává s celou řadou komplikací na trhu práce (předsudky ze strany zaměstnavatelů, málo podpůrných opatření, nedostatek pracovních a sociálních kompetencí jedince apod.). Velká skupina osob s postižením je dlouhodobě nezaměstnaná. Lidé s postižením mají kromě svých zdravotních limitů často také nedostatečnou kvalifikaci, nereálné představy o zaměstnání či nízkou motivaci k pracovní činnosti.

Pro tuto cílovou skupinu je velmi důležité celoživotní vzdělávání, kdy se rozvíjí jejich kompetence a podporuje se motivace, jak jsme si již ujasnili v podkapitole o zájmovém a celoživotním vzdělávání u lidí s mentálním postižením. Lustig (1996, vlastní překlad) říká, že většina problémů, které jsou spojené s novým zaměstnáním člověka s postižením, se týkají především změny jeho denního režimu. Dalším problémem, se kterým se zaměstnanci s postižením potýkají, je začlenění do pracovního kolektivu. Lidé s mentálním postižením se totiž na pracovišti soustředí spíše na dané pracovní úkoly než na sociální interakce.

Šelner (2012, s. 59) konstatuje, že lidé bez postižení mohou využívat všech možností a nabídek, které jim život ve společnosti nabízí. Jednou ze základních lidských potřeb je právě potřeba pracovat, být užitečným. Každý člověk s postižením by měl žít v takovém prostředí a za takových podmínek, které jsou danou společností považovány za normu. Vše, co je přístupné lidem bez postižení, by mělo být zároveň použitelné či poupravené pro lidi s nějakým znevýhodněním.

Z těchto myšlenek vychází tzv. princip normality, který vytvořil švéd Bengt Nirje v roce 1968 a který je rozdělený do kapitol:

1. *„Zachování rytmů běžného dne a týdne.*
2. *Oddělené sféry práce od sféry bydlení a volného času.*
3. *Prožívání běžného ročního rytmu.*
4. *Respektování vývojové fáze člověka s postižením.*
5. *Respektování vlastních přání, potřeb a rozhodnutí a nárok na uznání.*
6. *Akceptování života ve světě obou pohlaví.*
7. *Dostupnost běžného životního standardu jako základní předpoklad pro samostatný život.*
8. *Život v běžných životních podmínkách.“*

Vágnerová (2004, s. 54) říká, že: *„Pracovní aktivita a s ní spojený pravidelný denní režim vhodným způsobem stimulují a udržují mnohé kompetence mentálně postižených. Dává jejich životu náplň a smysl.“* Právě režim dne je pro většinu lidí s mentálním postižením velmi podstatný. Člověk s postižením, který dochází do nějakého zařízení či vzdělávací instituce za pracovními činnostmi, nemá sice tak pravidelný denní režim, jako by měl, pokud by chodil do zaměstnání, ale i pravidelnost v rámci například dvou dnů v týdnu je pro něj prospěšná. Jedincům s mentálním postižením vyhovují spíše jednodušší úkony, které se opakují, a rytmus dne, který je spíše neměnný. Tato skupina osob potřebuje také vidět výsledky své práce a rovněž hmatatelnou odměnu za vykonanou práci. Lidé s postižením, kteří dlouhodobě nenalézají pracovní uplatnění na volném i chráněném trhu práce mohou rozvinout své pracovní dovednosti a návyky například v sociálně-terapeutických dílnách. Tato služba podporuje a rozvíjí sociální integraci. Uživatelé zde navazují nové vztahy, rozvíjí komunikaci, dodržuje se pravidelný denní rytmus atd. (Procházková a Sayoud Solrová, 2014).

5 Návrh vzdělávacího programu

Z teoretické části práce vyplynulo, že dospělí lidé s mentálním postižením potřebují rozvíjet zejména své sociální, personální a komunikační kompetence proto, aby se snadněji integrovali do společnosti. Jako ideální forma se jeví vzdělávání prostřednictvím pracovních činností, které se uskutečňují v rámci zájmového a celoživotního vzdělávání těchto osob. Cílem této bakalářské práce je vytvořit, zrealizovat a vyhodnotit pravidelnou pracovní činnost určenou specifické skupině dospělých s mentálním postižením a zaměřenou primárně na rozvoj sociální integrace. Vzdělávací program se bude realizovat v prostorách vzdělávacího centra Mo-zai-ka v Českých Budějovicích, které je provozované Občanským sdružením IN, z.s., které se zaměřuje na vzdělávací a volnočasové aktivity osob s mentálním postižením.

5.1 Metodika

Cílová skupina

Cílovou skupinu tvoří dospělí lidé se středním mentálním postižením. Do vzdělávacího programu se dobrovolně přihlásili celkem čtyři lidé. Dva účastníci jsou klienty týdenního stacionáře Empatie, další dva účastníci přicházejí z domácího prostředí. Z důvodu nepravidelného docházení jednoho účastníka jsem se rozhodla zaměřit na rozvoj kompetencí u tří vybraných účastníků ve věku 31, 42 a 56 let.

Cíl a charakteristika vzdělávacího programu

Hlavním cílem vzdělávacího programu je rozvoj sociální integrace u dospělých lidí s mentálním postižením. Aby mohlo dojít k rozvoji sociální integrace, musím u vybraných účastníků rozvinout sociální a personální a komunikační kompetence, a to prostřednictvím pracovních činností. Pracovní činnosti také působí na celkový rozvoj osobnosti účastníků. Tyto vedlejší efekty však dále nehodnotím. Vzdělávací pracovní program je sestaven jako průběžný, dlouhotrvající; v tomto případě se bude jednat o časový rámeček sedmi měsíců. Pracovní program bude probíhat od října 2015 do

května 2016. Tento časový úsek jsem vybrala na základě teoretických poznatků z oboru psychopedie – lidem s mentálním postižením vyhovují dlouhodobější projekty, ve kterých se konkrétní úkoly opakují a zhruba po půl roce se u těchto jedinců dají zpozorovat dosažené změny v jejich chování a jednání.

Vzdělávací program by měl být efektivní a měl by korespondovat s potřebami účastníků. Zároveň musím program uzpůsobit časovým možностям přihlášených účastníků, proto plánuji program realizovat vždy třikrát týdně 2,5 hodiny odpoledne (od 13:00 do 15:30). Například účastníci docházející z centra Empatie mají během týdne různé povinnosti a nemohli by se tedy programu účastnit každý den. Dobrovolníci docházející do centra Mo-zai-ka budou pracovat jako asistenti účastníků programu.

Plán postupu

Na základě teoretických poznatků a individuálních charakteristik účastníků bude plán postupu při každé lekci takový:

- a) Při prvním setkání účastníky seznámím s charakterem programu, domluvíme si určitá pravidla našich setkání a navzájem se představíme, účastníci vyjádří svoje přání ohledně dovedností a návyků, které by si chtěli v programu osvojit. Seznámení s účastníky a asistenty slouží jako informační základ k navazování komunikace. Seznámení s programem je důležité pro klid a ujištění účastníků. Pravidla budou sloužit jako prevence nespravedlivého jednání či různých nedorozumění, zároveň se účastníci budou učit dodržovat určitou disciplínu.
- b) Na tabuli napíši seznam pomůcek, jelikož chci u účastníků rozvinout samostatnost. Zároveň vedlejším efektem bude i nácvik čtení a orientace v prostoru.
- c) Pomůcky umístím na stůl k tomu vyčleněný. Tento bod je v souladu s principem názornosti, opět u účastníků budu podporovat samostatnost (účastníci si budou po vyzvání chodit v doprovodu asistentů sami vybírat pomůcky).
- d) K jednotlivým výrobkům připravím tištěné pracovní postupy v konceptu „Easy to read“. Vytvořenými postupy se srozumitelnými informacemi budu podporovat co největší samostatnost účastníků.
- e) S postupem výroby seznámím předem asistenty a následně i účastníky programu. Pro kvalitně odvedenou práci bude nutné nejprve s postupem výroby podrobně

seznámit asistenty a upozornit je na možné komplikace. Poté postup vysvětlím i účastníkům.

- f) Během celého programu se budu řídit principem normality. Tento princip se projeví například ve skutečnosti, že účastníci budou mít díky vzdělávacímu programu zachován určitý rytmus dne a týdne, budou se lépe orientovat v cyklu celého roku. Při realizaci bloků budu reagovat na individuální potřeby účastníků a účastníkům budu projevovat v příhodných chvílích uznání za odvedenou práci. Také budu přistupovat k účastníkům jako k dospělým osobám, které mají určité životní zkušenosti a pocity, a proto jim vzhledem k jejich věku, budu vykat.
- g) Vždy na začátku nového kalendářního měsíce v úvodu hodiny po skupinovém rozhovoru o novinkách vyzvu všechny přítomné, aby se shromáždili u nástěnného kalendáře (který vyrobíme) a společně budeme konverzovat o tom, co nás v aktuálním měsíci bude čekat za významné události. Účastníci se díky kalendáři budou lépe orientovat v roce a ročních obdobích.
- h) Na začátku každé lekce a během přestávky budu podporovat skupinové a individuální rozhovory proto, aby se u účastníků rozvinuli komunikativní kompetence. V průběhu vzdělávacího programu se budu snažit připravit pro účastníky vstřícné a přátelské prostředí svým klidným projevem. Jako lektor se budu snažit, abych šla účastníkům příkladem.

Motivace

Vycházím z potřeb účastníků, a proto jsem si zvolila vnitřní motivaci – program je místem pro setkávání s lidmi, navazování nových přátelství, zažití vlastního úspěchu a získání nových zkušeností a dovedností. Další vnitřní motivací bude pro uživatele upotřebitelnost některých výrobků, které budou určené k prodeji a následné uznání ze strany zákazníků. Výrobky, které budeme v programu vyrábět, budou tematicky zaměřené dle právě probíhajícího ročního období, budeme využívat přírodniny a materiál či pomůcky běžné denní potřeby.

Použité metody

Z hlediska naplnění cílů použiji při realizaci vzdělávacího programu metody, které jsou vhodné pro práci s lidmi s mentálním postižením. Nicméně vzhledem k pracovním

činností jsem vybrala jen určité metody názorně-demonstrační. Plánuji použít metodu pozorování, vysvětlování, předvádění, instruktáže, rozhovoru a napodobování. Pomocí předvádění a instruktáže si klienti nejspíše osvojují různé pracovní návyky a postupy. Když budu účastníkům ukazovat postup výroby, metodou napodoby se účastníci ode mě postup naučí. Zároveň se metoda napodoby využije při různých sociálních situacích. Ve vzdělávacím programu budu uplatňovat komplex všech metod, během každé lekce se metody budou prolínat a navzájem doplňovat.

Hodnocení vzdělávacího programu

Pomocí pozorování budu průběžně během realizace vzdělávacího programu zaznamenávat aktivitu vybraných účastníků a změny v úrovni jejich kompetencí. Na konci programu zhodnotím dosažení cíle. Proběhne také celkové vyhodnocení ze strany samotných účastníků, evaluace programu podle analýzy činnosti účastníků a autoevaluace. Samotná realizace programu s hodnocením, reflexí a zpozorovanými změnami vybraných účastníků jednotlivých bloků bude k nahlédnutí v příloze č. 1.

5.2 Individuální charakteristiky vybraných účastníků vzdělávacího programu

V individuálních charakteristikách vycházím z teoretické části práce, kde jsem uvedla seznam sociálních a komunikativních kompetencí, které považuji u této cílové skupiny za stěžejní. Pro zpřehlednění uvádím tabulky č. 1 – 6 v kapitole 6.1.1 (viz str. 90 – 100) s porovnáním kompetencí vybraných účastníků na začátku a na konci vzdělávacího programu.

Kompetence komunikativní:

- Podle svých schopností a možností dokáže vyjádřit své potřeby, myšlenky a pocity ve formě verbální, neverbální, slovní i písemné.
- Zvládne navázat i udržet konverzaci, dokáže obhájit svůj názor.

Kompetence sociální

- Chápe a řídí se pravidly etikety.
- Dokáže spolupracovat s druhými lidmi, ve skupině.
- Zná svá práva a povinnosti.
- Je-li to nutné, požádá o pomoc či sám někomu pomoc nabídne.
- Snaží se o vstřícné jednání a pozitivní mezilidské vztahy.

Těmito **díličími cíli** budu směřovat k rozvoji sociálních kompetencí účastníků programu:

- rozvoj vnímavosti a naslouchání,
- rozvoj navazování a udržování očního kontaktu,
- rozvoj verbální i neverbální komunikace,
- rozvoj sebereflexe,
- rozvoj samostatnosti,
- rozvoj kooperace,
- osvojení si základních pravidel etikety,
- rozvoj orientace v čase a zájmu o veřejné dění,
- budování zdravého sebevědomí a prožití vlastního úspěchu a radosti z tvorby.

5.3 1. blok – Zahájení vzdělávacího programu, výroba nástěnného kalendáře

- **Cíl:** rozvoj sociálních kompetencí; konkrétně rozvoj vnímavosti a naslouchání, rozvoj orientace v čase a zájmu o veřejné dění, rozvoj verbální i neverbální komunikace.
- **Díličí kroky k naplnění cílů:** skupinový rozhovor o důležitosti kalendáře a o významných dnech a svátcích v roce, kladení otázek, nácvik navazování očního kontaktu.
- **Vedlejší efekty:** aktivizace účastníků, rozvoj jemné motoriky, nácvik rýsování, stříhání, lepení, psaní, strukturalizace a vizualizace kalendářního roku, nácvik zvládnutí zásad slušného chování, nácvik hygienických a pracovních zásad, prožití

vlastního úspěchu, radost ze společenského kontaktu, rozvoj pracovních kompetencí.

- **Metodická poznámka:** Zvolila jsem výrobu nástěnného kalendáře z toho důvodu, že tato pomůcka bude sloužit ke strukturalizaci a vizualizaci jednoho kalendářního roku. Pomocí kalendáře se budou moci účastníci programu i asistenti zorientovat v nastávajícím časovém období, zároveň kalendář napomůže k rozvoji sociálních interakcí.
- **Metody:** rozhovor, předvádění, vysvětlování, instruktáž.
- **Didaktické prostředky:** vytištěný pracovní postup v konceptu „Easy to read“ (příloha č. 4), barevné papíry, šablony (příloha č. 5), tužky, nůžky, pravítka, lepidla, štětce, fixy, provázek, dřevěná tyčka či větev, vyfocený obrázek hotového kalendáře, stolní kalendář, seznam státních svátků a významných dnů (příloha č. 3)
- **Personální zabezpečení:** 4 účastníci, 2 asistenti, 1 lektor (jeden asistent se vždy věnuje dvěma účastníkům, protože někteří účastníci jsou částečně samostatní, někdo zvládá větší množství pokynů samostatně).
- **Časový harmonogram:**
 - 1. setkání: úvodní seznámení s charakterem programu, individuální představení účastníků i asistentů, skupinový rozhovor o důležitosti kalendáře, sepsání významných dnů a svátků, obkreslení šablon na barevné papíry;
 - 2. – 4. setkání: obkreslování šablon na barevné papíry, vystřihování nakreslených tvarů;
 - 5. setkání: popisování jednotlivých vystřižených tvarů významnými daty;
 - 6. – 7. setkání: nalepování vystřižených a popsáných tvarů na provázky;
 - 8. setkání: přivázání provázků jednotlivých měsíců na připravenou větev, připevnění větve na zeď, rekapitulace bloku, skupinový rozhovor o důležitosti kalendáře.

- **Plánovaná struktura bloku:**

- Přivítání, úvodní seznámení s programem, vysvětlení pravidel programu, vzájemné představení a seznámení (při prvním setkání 30 minut, při další běžné hodině přivítání a popovídání 5 – 10 minut);
- Ukázka finálního výrobku, vysvětlení funkce a potřeby kalendáře, motivace k tvorbě (5 – 10 minut);
- Sepsání svátků a narozenin všech účastníků i asistentů, vysvětlení významných dnů a státních svátků (při první hodině bloku 10 – 15 minut);
- Vysvětlení postupu a instruktáž (5 – 20 minut);
- Samotná výroba s asistencí či s částečnou asistencí (běžně cca 90 minut);
- Přestávka (cca 15 minut);
- Úklid pracovního místa (10 minut);
- Samotná výroba s asistencí či s částečnou asistencí (cca 10 minut);
- Rekapitulace tvorby, plány na příští den, rozloučení (5 minut).

Obsah bloku:

1. Přivítání, úvodní seznámení s programem, vysvětlení pravidel programu, vzájemné představení a seznámení. Při první úvodní hodině kurzu lektor nejprve všechny přítomné přivítá a představí se. Následně lektor vysvětlí, co se bude v programu dělat, co od toho očekávat, kde se nachází a jak často se všichni budou v programu scházet. Následně se v několika větách představí všichni účastníci i asistenti (pokud bude mít některý z účastníků problém s popsáním sama sebe, lektor mu pomocí návodných otázek pomůže něco o sobě sdělit). Lektor poté navrhne, že by se všichni mohli shodnout na určitých pravidlech, která se budou dodržovat a ctít, vysvětlí je a zeptá se, zda s tím všichni souhlasí (příloha č. 2). Účastníci poté vyjádří svoje přání ohledně dovedností a návyků, které by si chtěli v programu osvojit. Lektor programu vždy všechny přivítá a započne komunikaci tím, že sdělí, co je u něj nového, a zeptá se na novinky postupně všech účastníků i asistentů, podněcuje skupinové rozhovory. Následně se účastníků zeptá, co jsme vyráběli předchozí setkání, pokládá účastníkům otázky týkající se výrobku a jeho postupu tvorby.

2. ***Ukázka finálního výrobku, vysvětlení funkce a potřeby kalendáře, motivace k tvorbě.*** Lektor započne rozhovor o tom, že rok se skládá ze čtyř ročních období, jaké měsíce do nich patří, že se měsíce skládají ze dnů a některé dny jsou významnější než jiné, a proto bychom si pro lepší orientaci měli vyrobit kalendář, abychom se lépe orientovali v tom, co nás čeká. Zároveň po dobu trvání programu nezapomeneme na svátky a narozeniny jednotlivých účastníků a asistentů. V průběhu tohoto vysvětlování lektor ukazuje účastníkům stolní či nástěnný kalendář, používá ho při výkladu a pokládá účastníkům otázky. Lektor poté účastníkům nechá prohlédnout hotový výrobek (příloha č. 6). Kalendář budeme pravidelně používat po dobu celého programu, vždy na začátku měsíce, abychom se podívali na to, co nás daný měsíc čeká, vysvětlili si konkrétní významné dny a státní svátky.
3. ***Sepsání svátků a narozenin všech účastníků i asistentů, vysvětlení významných dnů a státních svátků.*** Lektor si dopředu připraví na papír všechny státní svátky a významné dny. Na tabuli napíše názvy všech měsíců a pomocí otázek a rozhovorů bude spolu s účastníky k měsícům připisovat konkrétní významné dny. Poté každý účastník řekne a napíše na tabuli ke konkrétnímu měsíci svůj datum narozenin a svátku.
4. ***Vysvětlení postupu a instruktáž.*** Lektor si dopředu připraví hotový výrobek, materiál a pomůcky potřebné k vyrábění. Před každým blokem lektor vysvětlí asistentům postup výroby, upozorní je na možné komplikace a případně i upozorní na specifika jednotlivých účastníků. Lektor nejprve účastníkům ukáže hotový výrobek, stručně řekne, jak se bude postupovat při jeho výrobě a poté všem ukáže jednotlivé kroky výroby. Poté přidělí účastníkům asistenty, kteří již spolu začnou na výrobku pracovat. Lektor vyzve účastníky s asistenty k přípravě pracovního místa a pomůcek. Každý účastník dostane vytištěný pracovní postup v konceptu „Easy to read“. Během samotného vyrábění obchází jednotlivé účastníky, pomáhá jim, chválí je či upozorňuje na nedostatky a motivuje k další práci.
5. ***Samotná výroba s asistencí či s částečnou asistencí.*** Každý účastník má přiděleného asistenta, který se mu po celé setkání věnuje, pomáhá mu a podporuje ho v samostatnosti. Asistent se na začátku vyrábění účastníka zeptá, zda účastník ví, co tedy musíme udělat jako první krok. Na vystřižených kolečkách

budou napsané státní svátky, na čtvercích významné dny a na srdíčkách narozeniny a svátky účastníků, asistentů a lektora.

6. **Přestávka.** Na začátku přestávky si všichni umyjí ruce a přichystají si svou svačinu. Lektor uvaří vodu na čaj, postupem času to může naučit i jednotlivé účastníky. Sezení je ideální u kulatého stolu, nikdo nesedí odděleně, všichni na sebe vidí a mohou si povídat. Lektor a asistenti podněcují účastníky k individuálním i skupinovým rozhovorům, nacvičují s nimi oční kontakt. Po sněžení svačiny si každý účastník vyhodí své odpadky, umyje své nádobí a ruce. Čekáme na to, až všichni dosvačí, do té doby se nevracíme zpátky na pracovní místa. O přestávce vzniká množství sociálních situací, máme mnoho příležitostí účastníkům vysvětlit konkrétní pravidla slušného chování. Účastníci se během přestávky učí dalším návykům a dovednostem (uvařit si čaj, namazat si pečivo, uklidit si po sobě své místo, mýt si ruce před jídlem a před vyráběním, omýt si ovoce/zeleninu před snědením, třídít odpad, poděkovat/poprosit/omluvit se druhému člověku, neskákat do řeči někomu dalšímu, tolerovat ostatní lidi ve skupině a jejich potřeby, sdílet svoje zážitky a pocity).
7. **Samotná výroba s asistencí či s částečnou asistencí.** Po přestávce účastníci spolu s asistenty ještě několik minut pokračují v tvorbě.
8. **Úklid pracovního místa.** Každý účastník si na pokyn lektora či asistenta začne sám odnášet pracovní pomůcky na stůl k tomu určený, do úložných prostor. Účastník vyhodí do odpadkového koše veškeré nepotřebné zbytky materiálu (třídíme odpad) a umyje si své pracovní místo. Poté každý účastník ještě zamete či setře společnou pracovní plochu.
9. **Rekapitulace tvorby, plány na příští den, rozloučení.** Lektor položí otázku, co dnes účastníci vyráběli a jak při tom postupovali. Následně se lektor zeptá, co si účastníci myslí, že budou dělat příští setkání, jak budou ve výrobě pokračovat. Dále položí otázku, jak se jednotlivým účastníkům pracovalo a jestli je práce bavila. Lektor stručně vysvětlí, co se bude vyrábět na příštím setkání, vyjádří svoje pocity z dnešní tvorby, poděkuje účastníkům a rozloučí se s nimi.

5.4 2. blok – Výroba papírových záložek do knih

- **Cíl:** rozvoj sociálních kompetencí; konkrétně: rozvoj vnímavosti a naslouchání, rozvoj sebereflexe, rozvoj spolupráce, rozvoj samostatnosti.
- **Dílčí kroky k naplnění cílů:** skupinový rozhovor o smyslu záložky do knihy, kladení otázek, nácvik navazování očního kontaktu, samostatná práce dle vytištěného pracovního postupu, práce v týmu.
- **Vedlejší efekty:** aktivizace účastníků, rozvoj jemné motoriky, procvičení trivia, nácvik a zkvalitňování rýsování/stříhání/lepení, nácvik zvládnutí zásad slušného chování, nácvik hygienických a pracovních zásad, prožití vlastního úspěchu, radost ze společenského kontaktu, rozvoj estetického cítění, upevňování správných pracovních návyků, trénink kognitivních funkcí, podnět zájmu o četbu, rozvoj pracovních kompetencí.
- **Metodická poznámka:** Zvolila jsem výrobu originálních papírových záložek do knih proto, aby se do povědomí účastníků dostaly knihy jako prostředek k zábavě a učení. Záložka do knihy je praktická pomůcka, kterou si potenciální zákazníci jistě rádi zakoupí.
- **Metody:** rozhovor, předvádění, vysvětlování, instruktáž.
- **Didaktické prostředky:** vytištěný pracovní postup v konceptu „Easy to read“ (příloha č. 7), tužka, šablony (příloha č. 8), nůžky, barevné papíry, bílá čtvrtka, štětec, lepidlo, černý fix nebo černá pastelka, vzor hotové záložky, kniha.
- **Personální zabezpečení:** 4 účastníci, 4 asistenti, 1 lektor (z důvodu velké náročnosti doporučuji, aby měl každý účastník asistenta).
- **Plánovaná struktura bloku:**
 - Přivítání, skupinový rozhovor o novinkách účastníků i asistentů, rekapitulace předchozího dne, seznámení s dnešními úkoly (cca 10 minut);
 - Ukázka finálního výrobku, vysvětlení funkce záložky do knihy, motivace k tvorbě (5 – 10 minut);
 - Vysvětlení postupu a instruktáž (5 – 20 minut);
 - Samotná výroba s asistencí či s částečnou asistencí (běžně cca 90 minut);
 - Přestávka (cca 15 minut);

- Úklid pracovního místa (10 minut);
- Samotná výroba s asistencí či s částečnou asistencí (cca 10 minut);
- Rekapitulace tvorby, pochvala, plány na příští setkání, rozloučení (5 minut).

Obsah bloku:

1. ***Přivítání, skupinový rozhovor o novinkách účastníků i asistentů, rekapitulace předchozího dne, seznámení s dnešními úkoly.*** Lektor programu opět všechny přivítá a započne komunikaci tím, že sdělí co je u něj nového a zeptá se na novinky postupně všech účastníků i asistentů, podněcuje skupinové rozhovory, následně se účastníků zeptá, co jsme vyráběli při předchozím setkání, pokládá účastníkům otázky týkající se výrobku a jeho postupu tvorby.
2. ***Ukázka finálního výrobku, vysvětlení funkce záložky do knihy, motivace k tvorbě.*** Lektor započne rozhovor o dnešním výrobku tím, že bude mít v ruce připravenou knihu. Otázky lektora k účastníkům: „*Co držím v ruce? Víte jak se to jmenuje a k čemu to slouží? K čemu nám slouží kniha? Co uděláme, když přestaneme v jednu chvíli knihu číst a chceme se k rozečtenému později vrátit?*“ Během skupinového rozhovoru se dbá na dodržování zásad slušného chování (neskáčeme do řeči, nemluvíme vulgárně, posloucháme ostatní, někoho se zeptáme, když potřebujeme poradit, omluvíme se, když do někoho omylem například strčíme atd.). Následně lektor rozevře knihu, ukáže několik typů záložek a nakonec účastníkům nechá kolovat veselou papírovou záložku, kterou by si mohli ten den vyrobit. Lektor účastníkům ukáže, jak se záložka do knihy specificky vloží. Poté se lektor účastníků zeptá, zda si chtějí takovou záložku do knihy vyrobit.
3. ***Vysvětlení postupu a instruktáž.*** Lektor si dopředu připraví hotový výrobek, materiál a pomůcky potřebné k vyrábění. Před každým blokem lektor vysvětlí asistentům postup výroby, upozorní je na možné komplikace a případně i upozorní na specifika jednotlivých účastníků. Lektor opět nejprve účastníkům ukáže hotový výrobek, stručně řekne, jak se bude postupovat při jeho výrobě, a poté všem ukáže jednotlivé kroky výroby. Poté přidělí účastníkům asistenty, kteří již spolu začnou na výrobku pracovat s pomocí pracovního postupu v konceptu „Easy to read“. Lektor vyzve účastníky s asistenty k přípravě pracovního místa, k přípravě

si pomůcek. Během samotného vyrábění obchází jednotlivé účastníky, pomáhá jim, chválí je či upozorňuje na nedostatky a motivuje k další práci.

4. ***Samotná výroba s asistencí či s částečnou asistencí.*** Každý účastník bude mít přiděleného asistenta, který se mu po celé setkání bude věnovat, pomáhat mu a podporovat ho v samostatnosti. Asistent se na začátku vyrábění účastníka zeptá, zda účastník ví, co tedy musíme udělat jako první krok. Při výrobě záložek je ideální stav, kdy každý účastník má k dispozici svého asistenta.
5. ***Přestávka.*** Na začátku přestávky si všichni umyjí ruce a přichystají si svou svačinu. Lektor uvaří vodu na čaj, postupem času to může naučit i jednotlivé účastníky. Sezení je ideální u kulatého stolu, nikdo nesedí odděleně, všichni na sebe vidí a mohou si povídat. Lektor a asistenti podněcují účastníky k individuálním i skupinovým rozhovorům, nacvičují s nimi oční kontakt. Po sněžení svačiny si každý účastník vyhodí své odpadky, umyje své nádobí a ruce. Obzvláště při práci s papírem a lepidlem dbáme na dodržování mytí rukou. Čekáme na to, až všichni dosvačí, do té doby se nevracíme zpátky na pracovní místa. O přestávce vzniká množství sociálních situací, máme mnoho příležitostí účastníkům vysvětlovat konkrétní pravidla slušného chování. Účastníci se během přestávky učí dalším návykům a dovednostem (uvařit si čaj, namazat si pečivo, uklidit si po sobě své místo, mýt si ruce před jídlem a před vyráběním, omýt si ovoce/zeleninu před sněžením, třídít odpad, poděkovat/poprosit/omluvit se druhému člověku, neskákat do řeči někomu dalšímu, tolerovat ostatní lidi ve skupině a jejich potřeby, sdílet svoje zážitky a pocity).
6. ***Samotná výroba s asistencí či s částečnou asistencí.*** Po přestávce budou ještě několik minut účastníci vyrábět. Během samotné tvorby si účastníci s asistenty mohou povídat například o právě vyráběném předmětu (asistenti pomocí otázek mohou s účastníkem procvičovat barvy, trivium, dny v týdnu apod.).
7. ***Úklid pracovního místa.*** Každý účastník si na pokyn lektora či asistenta začne sám odnášet pracovní pomůcky na stůl k tomu určený, do úložných prostor. Účastník vyhodí do odpadkového koše veškeré nepotřebné zbytky materiálu (třídíme odpad) a umyje si své pracovní místo. Poté každý účastník ještě zamete či setře společnou pracovní plochu.

8. **Rekapitulace tvorby, plány na příští den, rozloučení.** Lektor položí otázku, co dnes účastníci vyráběli a jak při tom postupovali. Ještě jednou stručně zrekapituluje postup výroby. Dále položí otázku, jak se jednotlivým účastníkům pracovalo a jestli je práce bavila. Lektor poté stručně vysvětlí, co se bude vyrábět na příštím setkání, vyjádří svoje pocity z dnešní tvorby, poděkuje účastníkům a rozloučí se s nimi.

5.5 3. blok – Výroba podzimních dekorací – věnec z přírodnin

- **Cíl:** rozvoj sociálních kompetencí; konkrétně: rozvoj vnímavosti a naslouchání, rozvoj sebereflexe, rozvoj spolupráce, rozvoj samostatnosti, nácvik očního kontaktu, upevnování zásad slušného chování, rozvoj komunikace.
- **Dílčí kroky k naplnění cílů:** skupinový i individuální rozhovor o podzimu, kladení otázek, nácvik navazování očního kontaktu.
- **Vedlejší efekty:** aktivizace účastníků, rozvoj jemné motoriky, nabytí nových vědomostí či zopakování starých vědomostí o podzimu, orientace v čase a místě, seznámení a nácvik práce s novou technickou pomůckou, nácvik hygienických a pracovních zásad, prožití vlastního úspěchu, radost ze společenského kontaktu, rozvoj estetického citění, upevnování správných pracovních návyků, trénink kognitivních funkcí, rozvoj pracovních kompetencí.
- **Metodická poznámka:** Pro tento výrobek jsem se rozhodla proto, že jsem chtěla účastníkům programu připomenout či zprostředkovat nové informace o tomto ročním období a pomoci se zorientovat v kalendářním roce, zároveň účastníci nabydou povědomí o tom, že se dá tvořit z různého materiálu a vše se nemusí kupovat.
- **Metody:** rozhovor, předvádění, vysvětlování, instruktáž.
- **Didaktické prostředky:** přírodniny (kaštiny, šišky, žaludy, bukvice, šípky, makovice, jeřabiny, ořechy, prázdné šnečí ulity, sušené květiny), polystyrenový korpus, tavná lepicí pistole, nůžky, vzor hotového věnce.
- **Personální zabezpečení:** 4 účastníci, 2 asistenti, 1 lektor.

- **Plánovaná struktura bloku:**

- Přivítání, konverzace o novinkách u lektora, účastníků i asistentů, rekapitulace předchozího dne, seznámení s dnešním výrobkem (10 až 15 minut);
- Ukázka finálního výrobku, motivace k tvorbě, poznávání přírodnin, konverzace o datu 2. 11. – Památce zesnulých (15 minut);
- Vysvětlení postupu a instruktáž, vysvětlení specifík práce s tavnou pistolí (cca 10 minut);
- Výroba s asistencí (cca 60 minut);
- Přestávka (cca 15 minut);
- Úklid pracovní plochy (10 minut);
- Výroba s asistencí (10 minut);
- Umístění věnce na vstupní dveře, rekapitulace dnešní tvorby, plány na příští setkání, rozloučení (10 minut).

Obsah bloku:

1. ***Přivítání, konverzace o novinkách u lektora, účastníků i asistentů, rekapitulace předchozího dne, seznámení s dnešním výrobkem.*** Na začátku setkání lektor jako vždy přivítá všechny přítomné a započne rozhovor o tom, co je u něj nového, jak se má, a následně se zeptá na novinky i přítomných účastníků a asistentů. Pomocí otázek se ptá jednotlivých účastníků na minulé vyrábění. Pokud si někdo z účastníků nemůže vzpomenout či má problém s vyjádřením, pobídne lektor jiného účastníka, aby svému kolegovi napověděl či poradil. Následně lektor pokyne všem přítomným, aby se shromáždili u nástěnného kalendáře, který si nedávno vyrobili.
2. ***Konverzace o datu 2. 11. – Památce zesnulých, ukázka finálního výrobku, motivace k tvorbě, poznávání přírodnin.*** Lektor pobídne některého z účastníků, aby na kalendáři našel měsíc, který právě teď probíhá, a řekl, do kterého ročního období spadá. Poté se ptá všech účastníků, co se na podzim děje, návodnými otázkami společně charakterizují toto roční období. Otázky k rozhovoru: „Co se děje na podzim se stromy? Které měsíce řadíme do tohoto ročního období? Jaké je na podzim obvykle počasí? Které přírodniny můžeme v lese na podzim nasbírat? Jak se dá využít nasbíraný šípek, kaštany apod.“ Následně lektor poprosí

dalšího účastníka, aby přečetl všechny významné dny, které nás v měsíci listopadu čekají. Jiný účastník má za úkol vzpomenout si, jaké je dnes datum a co nás tedy v nejbližších dnech čeká. Poté si všichni sednou zpět na svá místa a lektor se účastníků zeptá, zda ví něco o Památce všech svatých. Informace, které mu účastníci sdělí, případně doplní či poupraví. Lektor stručně zrekapituluje poznatky o podzimu a účastníkům navrhne, že by si mohli vyrobit společnými silami věnec z přírodnin, který bude zdobit prostory centra Mo-zai-ka. Lektor účastníkům ukáže fotografii hotového věnce a přinese krabici s nasbíranými přírodninami. Postupně jednotlivé přírodniny účastníkům ukazuje, ptá se na jejich název a další informace o nich.

3. *Vysvětlení postupu a instruktáž, vysvětlení specifik práce s tavnou pistolí.*

K názornému vysvětlení si lektor vezme na pomoc již předem připravený polystyrenový věnec s několika nalepenými kousky přírodnin. Nejprve lektor ukáže účastníkům tavnou pistolí a vysvětlí, k čemu slouží, a ukáže, jak funguje. Obzvláště zdůrazní, že lepidlo vytékající z pistole je horké a také i některé části pistole, proto musíme pracovat velmi opatrně a pomalu. Než se přistoupí k samotnému lepení přírodnin na věnec, každý účastník si s lektorovou asistencí vyzkouší s pistolí slepit dva malé kousky kartonu či přilepit na karton větší kaštan.

Postup výroby: Připravíme si na podložku polystyrenový věnec s průměrem 20 cm. Lepicí pistolí zapneme do elektrické zásuvky. Po roztavení lepicí tyčinky začneme přilepovat jednotlivé přírodniny. Začínáme většími kusy, přírodniny umísťujeme jednu vedle druhé a postupujeme jedním směrem. Oblepujeme i boční (zevní a vnitřní) strany korpusu, avšak spodní stranu věnce necháme plochou. Po oblepení celého korpusu si vybereme menší a drobnější kusy přírodnin a vlepíme je do vzniklých mezer. Přírodniny se mohou navzájem překrývat a vystupovat, nejsou v jedné linii. S lepicí pistolí zacházíme opatrně, lepidlo vymačkáváme pomalu a v malých dávkách, abychom předešli popálení. Výsledný výrobek můžeme ještě přelakovat bezbarvým lakem. Na konec uvážeme na věnec silonový vlasec a hotový výrobek připevníme na vchodové dveře.

4. *Výroba s asistencí.* Lektor bude věnec zdobit postupně se všemi účastníky, ale vždy po jednom, u předem vyčleněného stolu. Během toho, co lektor s jedním účastníkem lepí část přírodnin na věnec (příloha č. 10), asistenti se sesednou s účastníky kolem

krabice s přírodninami, opakují si a učí se důležité informace o přichystaném přírodním materiálu. Povídají si o tom, zda už někdy něco podobného vyráběli, či jak jinak se tyto konkrétní přírodniny dají využít.

5. **Přestávka.** Na začátku přestávky opět zdůrazníme umytí rukou po práci s přírodninami. Pokud například někdo z asistentů přinese všem ochutnat nějaké občerstvení díky tomu, že měl narozeniny apod., dbáme opět na dodržování zásad slušného chování (připomeneme účastníkům, že by se mělo poděkovat darujícímu, vzít si talířek či lžičku, poprosit o podání misky, či myslet i na ostatní kolegy, kteří ještě nejedli a nesníst proto větší část).
6. **Výroba s asistencí.** Po přestávce ještě opět lektor spolu s jedním z účastníků dotvoří věnec a ostatní účastníci si mezitím mohou u přírodnin popovídat.
7. **Úklid pracovní plochy.** Po dotvoření věnce se hlavně nejprve vypne tavná pistole z elektrické zásuvky a nechá se vychladnout. Poté se uklidí veškeré pomůcky a zbylé přírodniny se uklidí zpět do krabice. Mokrým hadrem se setřou pracovní místa, zametou se společné prostory. Po úklidu si všichni sednou zpět na svá místa.
8. **Umístění věnce na vstupní dveře, rekapitulace dnešní tvorby, plány na příští setkání, rozloučení.** Společnými silami se věnec umístí na vstupní dveře, lektor shrne obsah dnešního setkání a zeptá se účastníků, jaké mají pocity z vyrábění s novou pomůckou. Opět se vyjádří k práci účastníků, pochválí za odvedenou práci, poděkuje, sdělí téma příštího setkání a rozloučí se.

5.6 4. blok – Výroba podzimních dekorací – svíček

- **Cíl:** Rozvoj sociálních kompetencí; konkrétně: rozvoj vnímavosti a naslouchání, rozvoj sebereflexe, rozvoj spolupráce, rozvoj samostatnosti, nácvik očního kontaktu, upevnování zásad slušného chování, rozvoj komunikace.
- **Dílčí kroky k naplnění cílů:** skupinový rozhovor o podzimu jako ročním období, vysvětlení a nácvik hygienický zásad a zásad slušného chování, individuální i skupinové povídání o novinkách, zálibách a plánech jednotlivých účastníků, podněcování skupinových rozhovorů a dialogů.

- **Vedlejší efekty:** aktivizace účastníků, rozvoj jemné motoriky, upevnění vědomostí o podzimu, nácvik hygienických a pracovních zásad, prožití vlastního úspěchu, radost ze společenského kontaktu, rozvoj estetického citění, upevňování správných pracovních návyků, trénink kognitivních funkcí, nácvik a zdokonalení obkreslování/stříhání/lepení, rozvoj pracovních kompetencí.
- **Metodická poznámka:** Tvorbu svícínku jsem vybrala z několika důvodů. Chtěla jsem svícínek prakticky využít spolu s nástěnným kalendářem a spojit to s povídáním o Památce zesnulých (zapálíme svíčku za ty, kteří tu již s námi nejsou, a vzpomeneme si na ně). Zároveň účastníky seznámím se smyslem recyklace, využiji k tomu prázdné skleničky. Znovu pomocí nasbíraných listů upevníme znalosti o podzimu a podpoříme skupinovou komunikaci. Při výrobě se mohou účastníci aktivně a samostatně výtvarně projevit.
- **Metody:** rozhovor, předvádění, vysvětlování, instruktaž.
- **Didaktické prostředky:** sklenice, čerstvé či den staré natrhané listy různých stromů, lepidlo, štětec, motouz či stuha, drobné přírodniny či dekorace, čajová svíčka a zapalovač, vzor hotového svícínku.
- **Personální zabezpečení:** 4 účastníci, 2 asistenti, 1 lektor (jeden asistent bude ku pomoci dvěma uživatelům).
- **Plánovaná struktura bloku:**
 - Přivítání, konverzace o novinkách, rekapitulace předchozího dne, seznámení s dnešním výrobkem (cca 10 – 15 minut);
 - Zopakování informací o podzimu, ukázka finálního výrobku, motivace k tvorbě, poznávání listů několika stromů, vysvětlení pojmu recyklace, (cca 15 minut);
 - Vysvětlení postupu a instruktaž (cca 10 minut);
 - Výroba částečně samostatně i s asistencí (cca 60 minut);
 - Přestávka (15 – 20 minut);
 - Úklid pracovní plochy (10 minut);
 - Výroba částečně samostatně i s asistencí (cca 15 minut);
 - Zapálení svíčky ve svícínku, rekapitulace dnešní práce, plány na příští setkání, rozloučení (10 minut).

Obsah bloku:

- 1. *Přivítání, konverzace o novinkách, rekapitulace předchozího dne, seznámení s dnešním výrobkem.*** Začátek lekce provede lektor jako obvykle, s tím rozdílem, že už klade větší důraz na upevňování zásad slušného chování (neskáčeme si do řeči, když mluví někdo jiný, díváme se druhému člověku do očí, když si potřebujeme kýchnout nebo zívnout, dáme si ruku před ústa).
- 2. *Zopakování informací o podzimu, ukázka finálního výrobku, motivace k tvorbě, poznávání listů několika stromů, vysvětlení pojmu recyklace. Otázky k rozhovoru:*** „*Co se děje na podzim se stromy? Které měsíce řadíme do tohoto ročního období? Jaké je na podzim obvykle počasí? Které přírodniny můžeme v lese na podzim nasbírat? Jak se dá využít nasbíraný šípek, kaštiny apod.?*“ Lektor se poté zeptá účastníků, zda ví, co znamená pojem recyklace. Vysvětlí jim, že se jedná o nové/jiné znovuvyužití věcí, které bychom jinak vyhodili. Následně jim ukáže prázdné skleničky od přesnídávek. Lektor nechá účastníkům kolovat hotový svíček, který je vyrobený právě ze zrecyklovaných skleniček. K jejich odekorování se použili listy stromů, proto lektor předem nasbírá listy, a v téhle fázi je účastníkům dá prohlédnout. Lektor a asistenti se mohou účastníků ptát na to, jakou mají listy barvu, které jsou velké a které naopak malé, z jakého stromu list pochází atd. Po projevení souhlasu s výrobou, si každý účastník vybere jednu sklenici a s asistentovou pomocí začne tvořit.
- 3. *Vysvětlení postupu a instruktaž.*** Lektor dá každému účastníkovi k dispozici hromádku listů. Postup výroby: Při tvorbě si připravíme omytou a suchou skleničku, na jejíž malou venkovní část natřeme štětcem slabou vrstvu lepidla. Poté si vybereme list, který z rubové strany také potřeme lepidlem a přitiskneme ho na sklenici. List silně na pár vteřin přitiskneme ke sklenici. Takto pokračujeme dál po celém vnějším povrchu sklenice, listy se mohou vzájemně překrývat, ale sem tam můžeme nechat vzniknout mezeru, kudy nám bude prosvítat více světla. Volíme různobarevné listy různých tvarů i velikostí. Po zaschnutí a přilepení listů si ustříhneme kousek motouzu či lýka a kolem hrdla sklenice uvážeme mašli. Následně můžeme pomocí přírodnin a lepicí pistole svíček dozdobit. Posledním krokem už je jen umístění čajové svíčky dovnitř svíčku a zapálení svíčky.

4. **Výroba částečně samostatně i s asistencí.** Tento výrobek by mohli účastníci zvládnout z velké části samostatně, proto se jeden asistent může věnovat najednou dvěma účastníkům. Během tvorby může být opět zapnuté rádio a lektor může rozvíjet skupinový rozhovor například o tom, kdo má rád jaké zpěváky či hudební kapely apod.
5. **Přestávka.** Před tím, než se účastníci odeberou na přestávku, upozorní lektor na to, aby účastníci s asistenty nezapomněli umýt štětce od lepidla (aby na štětcích lepidlo neztvrdlo).
6. **Výroba částečně samostatně i s asistencí.** Po přestávce účastníci dokončí oblepení svícíků listy a svícínek dozdobí mašlí či přilepením některých přírodnin.
7. **Úklid pracovní plochy.** Každý účastník si uklidí své pracovní místo, důkladně umyje štětec od lepidla, vyhodí zbytek listů. Lektor opět někomu z účastníků přidělí otření stolů, někomu úklid pomůcek či setření tabule a další účastník zamete společné prostory. Po úklidu si všichni sednou zpět na svá místa.
8. **Zapálení svíčky ve svícínku, rekapitulace dnešní práce, plány na příští setkání, rozloučení.** Lektor seřadí všechny hotové svícínky doprostřed stolu a každý účastník ukáže, který svícínek vyráběl on. Poté lektor rozdá účastníkům čajové svíčky a dlouhý zapalovač a postupně si každý účastník zapálí svíčku ve svém vyrobeném svícínku (příloha č. 11). Během toho může lektor připomenout Památku zesnulých, to že lidé v tu dobu chodí na hřbitov zapálit svíčku svým blízkým, kteří již nežijí, a proto my můžeme také vzpomenout a zapálit svíčku zde.

5.7 5. blok – Výroba podzimních dekorací – papírová girlanda

- **Cíl:** Rozvoj sociálních kompetencí; konkrétně: rozvoj vnímavosti a naslouchání, rozvoj sebereflexe, rozvoj spolupráce, rozvoj samostatnosti, nácvik očního kontaktu, upevnování zásad slušného chování, rozvoj komunikace.
- **Dílčí kroky k naplnění cílů:** skupinový rozhovor o podzimu, kladení otázek, práce ve skupině, nácvik: „*Podal/a bys mi prosím...?*“

- **Vedlejší efekty:** aktivizace účastníků, rozvoj jemné motoriky, nabytí nových vědomostí či zopakování starých vědomostí o podzimu, orientace v čase a místě, nácvik hygienických a pracovních zásad, prožití vlastního úspěchu, radost ze společenského kontaktu, rozvoj estetického cítění, upevňování správných pracovních návyků, trénink kognitivních funkcí, nácvik a zdokonalení obkreslování/stříhání/lepení, rozvoj pracovních kompetencí.
- **Metodická poznámka:** Vybrala jsem výrobu papírové girlandy proto, jelikož se domnívám, že útulné a příjemné pracovní prostředí (na kterém se navíc podílejí sami uživatelé) ovlivňuje náladu a výkonnost uživatelů i asistentů. Zároveň tématickou výzdobou upevníme správnou orientaci v aktuálním časovém období.
- **Metody:** rozhovor, předvádění, vysvětlování, instruktáž.
- **Didaktické prostředky:** barevné papíry, tužka, nůžky, šablony listů (příloha č. 12), pastelky, lepidlo, štětec, provázek, stužka, čerstvé listy z různých stromů, vzor hotové girlandy.
- **Personální zabezpečení:** 4 účastníci, 2 asistenti, 1 lektor (jeden asistent bude ku pomoci dvěma uživatelům).
- **Plánovaná struktura bloku:**
 - Přivítání, konverzace o novinkách, rekapitulace předchozího dne, seznámení s dnešním výrobkem (cca 10 minut);
 - Ukázka finálního výrobku, opakovací konverzace o podzimu, poznávání listů několika stromů, motivace k tvorbě (10 – 15 minut);
 - Vysvětlení postupu a instruktáž (cca 15 minut);
 - Výroba částečně samostatně i s asistencí (cca 70 minut);
 - Přestávka (15 – 20 min);
 - Výroba částečně samostatně i s asistencí (cca 10 minut);
 - Úklid pracovní plochy (10 minut);
 - Pověšení girlandy mezi rámy oken a dveří, rekapitulace tvorby, plány na příští setkání, rozloučení (cca 10 minut).

Obsah bloku

- 1. *Přivítání, konverzace o novinkách, rekapitulace předchozího dne, seznámení s dnešním výrobkem.*** Lektor opět všechny zúčastněné přivítá a společně si všichni popovídají o novinkách a zajímavostech. Lektor i asistenti podporují dialogy mezi účastníky. Lektor se poté zeptá účastníků, co a proč se vyrábělo na předchozím setkání. Lektor se zeptá účastníků, zda by si chtěli vyzdobit společné prostory v dílně další podzimní dekorací.
- 2. *Ukázka finálního výrobku, opakovací konverzace o podzimu, poznávání listů několika stromů, motivace k tvorbě.*** Lektor účastníkům ukáže hotovou papírovou girlandu a položí jim otázku, co si myslí, že to je a k čemu to slouží. Následně jim vysvětlí, že to je tzv. girlanda, jinými slovy dekorativní závěs mezi rámy oken či dveří. Jelikož girlanda bude vytvořena z papírových listů, lektor položí před každého účastníka několik živých listů z různých stromů a individuálně se bude účastníků ptát, z jakých stromů listy pochází.
- 3. *Vysvětlení postupu a instruktáž.*** Lektor všem zúčastněným hromadně předvede a vysvětlí postup výroby. Poté lektor účastníky jako vždy vyzve, aby si připravili na své pracovní místo potřebné pomůcky, které jsou napsané na tabuli. Účastníci spolu s asistenty si pomůcky připraví a poté začnou vyrábět.
Postup výroby: Připravené šablony listů si několikrát obkreslíme na barevné papíry (použijeme přitom různé barevné kombinace, které se vyskytují na podzimních listech). Poté všechny obkreslené listy pečlivě vystříháme. Pomocí pastelky nakreslíme na jednotlivé listy z obou stran žilkování. Odměříme si přírodní motouz zhruba o 25 cm delší, než je šířka okenního či dveřního rámu. Na motouz připevníme jednotlivé listy tak, že natřeme lepidlem stonek listu a obrolujeme s ním motouz. Když máme celou délku motouzu plnou nalepených listů, uvážeme si z barevného lýka mašle. Hotovou girlandu připevníme tak, že oba její konce přichytíme lepicí gumou na protilehlé strany rámu a na konce girlandy přichytíme vždy jednu lýkovou mašli.
- 4. *Výroba částečně samostatně i s asistencí.*** Lektor bude znovu předem instruovat asistenty ohledně postupu tvorby, upozorní je na to, že je nutné s účastníky důsledně dodržovat mytí rukou. Lektor se bude výroby sám aktivně účastnit v případě, že bude asistovat některému z účastníků, či v opačném případě, bude opět postupně

procházet mezi účastníky a asistenty, motivovat je k tvorbě či upozorňovat na nedostatky.

5. **Přestávka.** Před přestávkou se nesmí zapomenout na umytí štětce od lepidla. Při samotné pauze účastníky podporujeme v samostatnosti a v příhodných situacích opakujeme pravidla etikety.
6. **Výroba částečně samostatně i s asistencí.** Po přestávce se účastníci vrátí spolu s asistenty na svá místa a dokončí svou práci. Během tvorby lektor a asistenti podněcují práci v týmu například tím, že jeden účastník může obkreslovat šablony, poté je podá svému kolegovi, který je vystřihne, další účastník na listy nakreslí žilkování, jiný účastník listy nalepí na provázek a poté všichni uvážou mašle.
7. **Úklid pracovní plochy.** Zhruba 15 – 20 minut před koncem setkání lektor poprosí účastníky o dokončení práce a úklid svého pracovního místa i společných prostor. Po úklidu se opět všichni posadí zpět na svá místa.
8. **Pověšení girlandy mezi rámy oken a dveří, rekapitulace tvorby, plány na příští setkání, rozloučení.** Po úklidu se uprostřed stolu nechá položená girlanda. Lektor vyzve účastníky, aby mu pomohli s pověšením girlandy na okna a dveře, a společnými silami přilepí vyrobené mašle (příloha č. 21). Lektor se zeptá účastníků, co dnes vyráběli, jak při tom postupovali a zda si myslí, že mohli něco udělat lépe či jinak. Následně zhodnotí práci všech zúčastněných, poděkuje za spolupráci a nastíní plán na příští setkání.

5.8 6. blok – Výroba adventních věnců

- **Cíl:** Rozvoj sociálních kompetencí, konkrétně: rozvoj vnímavosti a naslouchání, rozvoj verbální i neverbální komunikace, rozvoj navazování a udržování očního kontaktu, rozvoj sebereflexe, rozvoj kooperace, rozvoj samostatnosti, osvojení si základních pravidel etikety, rozvoj orientace v čase, prožití vlastního úspěchu a radosti z tvorby.

- **Dílčí kroky k naplnění cílů:** skupinový rozhovor o adventním čase, nácvik navazování očního kontaktu, dělba práce ve dvojicích, kladení otázek, osobní setkání se zákazníky.
- **Vedlejší efekty:** aktivizace účastníků, rozvoj jemné motoriky, nabytí nových vědomostí o zimě a Vánocích, nácvik hygienických zásad, radost ze společenského kontaktu, rozvoj estetického citění, upevňování správných pracovních návyků, trénink kognitivních funkcí, rozvoj pracovních kompetencí.
- **Metodická poznámka:** Výroba adventních věnců je překvapivě jednoduchá a hlavně typická pro období adventních svátků. Koupí vyrobených věnců zákazníci přispějí vzdělávacímu centru Mo-zai-ka a účastníci programu budou mít radost z dobře odvedené a pochválené práce, bude je to motivovat k dalším výkonům.
- **Metody:** rozhovor, předvádění, vysvětlování, instruktáž.
- **Didaktické prostředky:** polystyrenové korpusy s průměrem 20 cm, čerstvé chvojí (nejlépe jedlové), zahradnické nůžky, štípací kleště, zelený vázací drát, lepicí pistole, adventní svíčky, bodce na svíčky, mašle, stuhy, vlasec, dekorační předměty (hvězdičky, rolničky, zvonečky, kuličky apod.), vzor hotového i rozdělaného věnce.
- **Personální zabezpečení:** 4 asistenti, 4 účastníci kurzu, 1 lektor.
- **Časový harmonogram:** Plánuji se věnovat výrobě adventních věnců zhruba dva až tři týdny (na každém setkání vyrobit kompletní jeden až dva adventní věnce).
- **Plánovaná struktura bloku:**
 - Přivítání, konverzace o novinkách, rekapitulace minulého setkání (cca 10 minut);
 - Skupinový rozhovor o adventním čase, ukázka finálního výrobku, motivace k tvorbě (10 – 15 minut);
 - Vysvětlení postupu a instruktáž (cca 15 minut);
 - Výroba s asistencí (cca 70 minut);
 - Přestávka (15 – 20 minut);
 - Výroba s asistencí (cca 10 minut);
 - Úklid pracovní plochy (10 minut);
 - Rekapitulace tvorby, plány na příští setkání, rozloučení (cca 10 minut).

Obsah bloku:

- 1. Přivítání, konverzace o novinkách, rekapitulace minulého setkání.** Lektor přivítá všechny přítomné, řekne ostatním několik zajímavostí o veřejném dění ve městě a také pár novinek či zážitků ze svého života. Poté pobídne k vyjádření i ostatní účastníky a asistenty. Lektor poté spolu s účastníky připomene, co se vyrábělo při minulém setkání.
- 2. Skupinový rozhovor o adventním čase, ukázka finálního výrobku, motivace k tvorbě.** Lektor bude účastníkům pokládat otázky týkající se zimy, adventního času a Vánoc, mimo jiné se zeptá, k čemu slouží adventní věnec a zda ho někdo z účastníků doma o Vánocích mívá. Otázky k rozhovoru: „*Jaké je v zimě obvykle počasí? Zůstávají u nás přes zimu všichni ptáci, kam odlétají? Jak můžeme v zimě zvířátkům pomoci? Kdy slavíme Mikuláše a jak ten den probíhá? Co je to Advent a kdy začíná? Co typického se peče před Vánočními svátky, jaké máte nejradyji cukroví? Jak vypadá u Vás Štědrý den a co večeríte? Kdy a proč slavíme Silvestr?*“ Lektor účastníkům ukáže hotový věnec, namotivuje účastníky informací, že si zákazníci mohou adventní věnce od nás zakoupit, a zeptá se, zda všichni souhlasí s výrobou.
- 3. Vysvětlení postupu a instruktáž.** Lektor připraví na společný stůl kopici jehličí a vysvětlí všem účastníkům postup tvorby. Poté individuálně účastníky obejde a ještě jednou jim znovu vysvětlí způsob vázání jehličí na věnec. Lektor doprostřed stolu také položí dvojce zahradnické nůžky a vysvětlí účastníkům, že se musí o nůžky s ostatními kolegy podělit a navzájem si je půjčovat. V prvním kroku účastníci musí vytřídit seschlé a řídké kusy jehličí od jehličí zdravého.

Postup výroby: Nejprve musíme očistit a nastříhat zahradnickými nůžkami na menší kusy chvojí (ideální je jakási trojcípá vidlice větvičky). Poté si vezmeme polystyrenový či slaměný korpus a připevníme na něj vázací drát (neustřiháváme, necháme na dřívku!). Vezmeme si několik větviček chvojí, naskládáme je na jedno místo korpusu a několikrát obvážeme vázacím drátem. Přidáváme dál větvičky, klademe je vždy zhruba do 2/3 na sebe, aby se částečně překrývali. Postupujeme po směru hodinových ručiček, všechny větvičky musí vždy směřovat stejným směrem (příloha č. 15). Takto obmotáme celý věnec, drátek utahujeme. Nutná je spolupráce účastníka i asistenta (jeden přidává větvičky, přidržuje je a druhý

obvazuje drátkem). Když dojdeme opět až na začátek, zastrčíme větvičky pod sebe, drátek uštípíme kleštěmi a jeho konec zapíchneme do korpusu. Předem přichystanými drobnými větvičkami doupravíme věnec a schováme pod ně vykukující drátek. Věnec máme hotový, teď se vrhneme na zdobení. Všechny čtyři svíčky připevníme na bodce a následně bodce zapíchneme do věnce tak, aby svíčky vytvářely na věnci tvar čtverce. Mezitím někdo může uvázat mašličky. Poté zapneme do elektrické zásuvky lepicí pistoli. Mezitím, co se nám bude rozehtávat lepidlo, si nanečisto na věnec rozmístíme dekorace. Když už je lepidlo horké a tekoucí, přilepíme mašle a dekorace tam, kam jsme si je na věnci rozvrhli.

4. **Výroba s asistencí.** Při výrobě bude nutná neustálá spolupráce účastníka spolu s asistentem a zároveň i kooperace v celém týmu.
5. **Přestávka.** Během přestávky se můžou asistenti a lektor ptát účastníků na zvyky a tradice o Vánocích, nacvičovat přitom navazování a udržování očního kontaktu a nacvičovat naslouchání.
6. **Výroba s asistencí.** Po přestávce se bude pokračovat ve výrobě. Neklademe důraz na rychlost odvedené práce, ale na kvalitu.
7. **Úklid pracovní plochy.** Zhruba čtvrt hodiny před koncem setkání lektor vyzve účastníky k úklidu svých pracovních míst i společných prostor. Vyrobené věnce se nechají ležet uprostřed stolu tak, aby na ně všichni viděli. Po úklidu si všichni přítomní sednou zpět na svá místa.
8. **Rekapitulace tvorby, plány na příští setkání, rozloučení.** Lektor požádá účastníky, aby ostatním ukázali věnec, který dnes vyráběli a popsali, jak při výrobě postupovali (příloha č. 14). Následně zhodnotí práci a všem připomene, co se bude vyrábět na příštím setkání.

5.9 7. blok – Výroba velikonočních vajíček bavlnkovou technikou

- **Cíl:** Rozvoj sociálních kompetencí, konkrétně: rozvoj vnímavosti a naslouchání, rozvoj sebereflexe, nácvik kooperace, rozvoj samostatnosti, nácvik očního kontaktu, upevnování zásad slušného chování, rozvoj verbální i neverbální komunikace.
- **Dílčí kroky k naplnění cílů:** skupinový rozhovor o Velikonočních svátcích, kladení otázek, nácvik navazování očního kontaktu, práce v týmu, samostatný úklid.
- **Vedlejší efekty:** aktivizace účastníků, rozvoj jemné motoriky, upevnění vědomostí o Velikonocích, nácvik hygienických a pracovních zásad, prožití vlastního úspěchu, radost ze společenského kontaktu, rozvoj estetického citění, upevnování správných pracovních návyků, trénink kognitivních funkcí, rozvoj pracovních kompetencí.
- **Metodická poznámka:** Vybrala jsem zdobení velikonočních vajíček, aby účastníci zakusili velikonoční tradice, opět se lépe zorientovali v aktuálním ročním období a aby je zároveň prodej vajíček motivoval k další a kvalitnější práci.
- **Metody:** rozhovor, předvádění, vysvětlování, instruktáž.
- **Didaktické prostředky:** vyfouknutá slepičí vajíčka, lepidlo, štětce, barevné bavlnky, nůžky, špejle, gumičky, barevné úzké stuhy, vzor hotového vajíčka uvázaného na mašli.
- **Personální zabezpečení:** 4 účastníci, 4 asistenti, 1 lektor.
- **Časový harmonogram:** Plánuji věnovat tvorbě velikonočních vajíček minimálně tři týdny, tzn. devět setkání.
- **Plánovaná struktura bloku:**
 - Přivítání, konverzace o novinkách a zajímavostech, rekapitulace minulého setkání (cca 10 minut);
 - Skupinový rozhovor o Velikonočních svátcích, ukázka finálního výrobku;
 - Vysvětlení postupu a instruktáž (5 – 20 minut);
 - Samotná výroba s asistencí či s částečnou asistencí (cca 70 minut);
 - Přestávka (cca 15 – 20 minut);
 - Samotná výroba s asistencí či s částečnou asistencí (cca 10 – 15 minut);
 - Úklid pracovního místa (10 minut);
 - Rekapitulace tvorby, plány na příští den, rozloučení (cca 10 minut).

Obsah bloku:

- 1. Přivítání, konverzace o novinkách a zajímavostech, rekapitulace minulého setkání.** Lektor opět všechny přítomné přivítá a skupinovým rozhovorem o novinkách a zajímavostech začne dnešní setkání. Poté se účastníků zeptá, co jsme vyráběli na minulém setkání a stručně shrne průběh předchozího bloku.
- 2. Skupinový rozhovor o velikonočních svátcích, ukázka finálního výrobku.** Lektor naváže na blížící se velikonoční svátky a zdůrazní nutnost začít vyrábět velikonoční vajíčka s předstihem, pokud bychom je chtěli nabídnout zákazníkům. Otázky k rozhovoru: „Proč slavíme Velikonoce? Co o Velikonocích vyrábí hlavně dívky a ženy, co naopak vyrábí chlapci a muži? Co typického se o Velikonocích vaří a peče? Jakými technikami můžeme zdobit vajíčka? Z čeho se plete pomlázka? Co se děje o velikonočním pondělí? Jaké je obvykle počasí o Velikonocích? Znáte nějakou velikonoční říkanku či koledu?“ Lektor účastníkům ukáže hotové vajíčko, které je ovázáno barvenými bavlnkami a navrhne, že by si mohli připravená vajíčka takto ozdobit.
- 3. Vysvětlení postupu a instruktáž.** Lektor opět předem vysvětlí postup výroby přítomným asistentům. Jednotlivé kroky výroby poté ukáže účastníkům (nejprve všem najednou, poté obejde ještě každého účastníka zvlášť a pobídne ho, aby si konkrétní krok zkusil sám). Následně poprosí účastníky, aby si připravili na svém pracovní místo pomůcky, které jsou přichystané na stole a jejich seznam je napsaná vedle na tabuli.

Postup výroby: Vyfouklé vajíčko napíchneme na špejli a na obou koncích upevníme gumičkami proto, aby nám vajíčko nesklouzávalo a my ho mohli díky špejli pohodlně držet v ruce. Poté si namočíme štětec do lepidla a natřeme jím zhruba 1 cm plochy vajíčka okolo vyfouklého otvoru. Těsně k otvoru přilepíme konec bavlnky a začneme bavlnkou otvor kolem dokola obmotávat, bavlnku nevrstvíme na sebe, ale klademe nitky vedle sebe (příloha č. 16). Některý z účastníků možná zvládne držet si vajíčko na špejli sám, otáčet s ním a zároveň na něj namotávat bavlnku. Naopak jiní účastníci budou nejspíše potřebovat pomoc asistenta (bude záležet na individuálních schopnostech účastníka, zda bude spíše otáčet vajíčkem na špejli, či nechá otáčet asistenta a on bude vajíčko obmotávat bavlnkou). Kus vajíčka vždy potřeme lepidlem a poté omotáme bavlnkou, několik

řad nitek vždy prstem přitiskneme a uhladíme. Až bavlnkou obtočíme polovinu vajíčka, bavlnku ustříhneme a přilepíme. Poté si vajíčko na špejli otočíme z druhé strany a tím samým postupem ozdobíme i druhou polovinu vajíčka bavlnkou. Bavlnky můžeme různě barevně kombinovat, můžeme zvolit jednu barvu, dvě, nebo tři barvy, či tónované bavlnky, které nám jednoduše vytvoří hezký stínovaný efekt. Vajíčka necháme zaschnout a mezitím si ustříhneme barevné úzké stuhy na zavěšení vajíček. Vezmeme si do ruky špejli, podržíme si jí kolmo na stole a přes její špičku natáhneme směrem dolů ustřiženou stuhu, na dolním konci špejli spolu se stužkou přidržíme rukou. Následně špejli s nataženou stužkou opatrně provlečeme skrz oba vyfouklé otvory ve vajíčku. Jeden konec stužky necháme volně z vajíčka viset a druhý konec vytáhneme z vajíčka a uvážeme na něm mašli s jedním cípem, který zastrčíme do vajíčka, aby nebyl vidět.

4. ***Samotná výroba s asistencí či s částečnou asistencí.*** Poté, co si účastníci připraví pomůcky, lektor každému účastníkovi dá jedno vajíčko. Bude lepší, když si účastník před sebe rozloží kus nachmoustané látky z toho důvodu, kdyby mu vajíčko upadlo na stůl, aby se nerozbilo. Obmotáváme pomalu, pečlivě, průběžně si umýváme ruce od lepidla, na vajíčko nemačkáme a bavlnku držíme v dlani velmi lehce, netaháme za ni, jen ji necháme dlaní prokluzovat.
5. ***Přestávka.*** Před přestávkou nezapomeneme pečlivě umýt štětec od lepidla a vajíčko umístit na bezpečné místo do látky, aby se neskutálelo ze stolu a nerozbilo se.
6. ***Samotná výroba s asistencí či s částečnou asistencí.*** Po přestávce dokončíme zbytek vajíčka. Bude záležet na každém účastníkovi, jak moc bude rychlý a kolik toho zvládne vyrobit. K vajíčkům si položíme jmenovky účastníků, abychom při dalším setkání věděli, kdo má jaké vajíčko a v jakém kroku pracovního postupu budu pokračovat.
7. ***Úklid pracovního místa.*** Účastníci už by měli vědět, co a jak se uklízí, bez větší pomoci asistentů. Při úklidu musíme dbát na bezpečnost vajíček. Po úklidu opět lektor vyzve všechny přítomné, aby se posadili na svá místa a doprostřed stolu opatrně položili svá vyráběná vajíčka.
8. ***Rekapitulace tvorby, plány na příští den, rozloučení.*** Lektor se zeptá postupně všech účastníků, co jsme dnes vyráběli a jak jsme při tom postupovali. Poté jednotlivě poprosí účastníky, aby všem ukázali své vajíčko a řekli ostatním, co ještě

musí příště na vajíčku dodělat, co ještě výrobku chybí. Lektor dnešní práci celkově zhodnotí a ujistí přítomné, že při dalším setkání budeme ve výrobě pokračovat. Lektor také může vyjádřit spokojenost s pokroky a změnami u jednotlivých účastníků, pochválit je za dobře dnešní odvedenou práci a poté se rozloučí.

5.10 8. blok – Výroba velikonočních věnců z vrbového proutí

- **Cíl:** Rozvoj sociálních kompetencí; konkrétně – rozvoj vnímavosti a naslouchání, rozvoj orientace v čase a zájmu o veřejné dění, rozvoj kooperace, prožití vlastního úspěchu, osvojení si základních pravidel etikety.
- **Dílčí kroky k naplnění cílů:** práce ve dvojicích, osobní setkání se zákazníky, kladení otázek, nácvik pravidel slušného chování, půjčování společných pomůcek.
- **Vedlejší efekty:** aktivizace účastníků, rozvoj jemné motoriky, nácvik hygienických a pracovních zásad, prožití vlastního úspěchu, radost ze společenského kontaktu, povědomí a zkušenost s novým materiálem, rozvoj pracovních kompetencí.
- **Metodická poznámka:** Výrobu věnců z vrbového proutí jsem zvolila z toho důvodu, že jsem chtěla do upletených věnců pověsit bavlnková vajíčka, která jsme vyráběli v předchozím bloku. Hotové velikonoční věnce by mohly být určeny k prodeji.
- **Metody:** rozhovor, předvádění, vysvětlování, instruktáž.
- **Didaktické prostředky:** čerstvé vrbové proutí, zahradnické nůžky, vázací drát, vyrobená velikonoční vajíčka, barevné stužky, lepicí pistole, drobné dekorace, nůžky, silonový vlasec, vzor upleteného věnce.
- **Personální zabezpečení:** 4 účastníci, 2 asistenti, 1 lektor.
- **Časový harmonogram:** Plánuji výrobě velikonočních věnců z vrbového proutí věnovat po dvě setkání.

- **Plánovaná struktura bloku**

- Přivítání, konverzace o novinkách a zajímavostech, rekapitulace minulého setkání (cca 10 minut);
- Skupinový opakovací rozhovor o Velikonočních svátcích, ukázka finálního výrobku (cca 10 minut);
- Vysvětlení postupu a instruktaž (5 – 10 minut);
- Samotná výroba s asistencí či s částečnou asistencí (cca 60 minut);
- Přestávka (cca 15 – 20 minut);
- Samotná výroba s asistencí či s částečnou asistencí (cca 10 – 15 minut);
- Úklid pracovního místa (10 minut);
- Rekapitulace tvorby, plány na příští den, rozloučení (cca 10 minut).

Obsah bloku:

1. Přivítání, konverzace o novinkách a zajímavostech, rekapitulace minulého setkání. Lektor na začátku setkání přivítá všechny přítomné a započne skupinový rozhovor o novinkách všech zúčastněných. Poté se zeptá některého z účastníků na to, co účastníci vyráběli v předchozím bloku.

2. Skupinový opakovací rozhovor o Velikonočních svátcích, ukázka finálního výrobku. Lektor poté začne pokládat účastníkům opakovací otázky týkající se velikonočních svátků (viz otázky k rozhovorům v bloku č. 7), přitom klade důraz na dodržování zásad slušného chování. Na konci tohoto kroku ukáže lektor účastníkům vyrobený věnec a vysvětlí jim, že do upleteného věnce se uváží bavlnková vajíčka, která jsme minule vyráběli. A takto ozdobený věnec si mohou koupit zákazníci centra Mo-zai-ka.

3. Vysvětlení postupu a instruktaž. Lektor před každého účastníka položí svazek vrbového proutí (průměr svazku 5 – 10 cm) a doprostřed stolu umístí vázací drát, zahradnické nůžky a lepicí pistoli (tyto pomůcky si účastníci musí mezi sebou půjčovat). Následně všem předvede postup svázání věnce a dá pokyn k výrobě.

Postup výroby: Celý svazek proutí si vezmeme do oboru rukou a všechny proutky najednou přetočíme/zkroučíme (jako bychom ždímalí hadr). Oba konce svazku překřížíme, vznikne nám tvar kapky. Místo překřížení připevníme vázacím drátem. Přecházející konce můžeme zastříhnout a zastrčit do upleteného věnce.

Věnc z proutí je ohebný, rukama ho vytvarujeme do požadovaného tvaru kruhu. Poté si připravíme jednotlivé menší a slabší větvičky, které vždy zasuneme mezi větve v upleteném věnci a obtočíme jimi věnc. Hotový věnc můžeme obmotat barevnou stuhou a na místě, kde máme spojení vázacím drátkem, uvázat velikonoční vajíčko na stužce a přilepit navrch věnce mašli. Věnc dále můžeme dozdobit pomocí lepicí pistole a různých dekorativních předmětů. Posledním krokem je uvázání silonového vlasce na horní část věnce, pomocí kterého můžeme věnc umístit na dveře.

4. ***Samotná výroba s asistencí či s částečnou asistencí.*** Při výrobě musí účastník aktivně spolupracovat s asistentem. Účastník uplete z proutí věnc, překříží jeho konce tak, že vznikne kruh, a věnc takto podrží asistentovi, který ho v místě překřížení sváže drátkem. Společně se také domluví na vylepšení věnce dalšími větvičkami. Věnc poté ozdobí dle svého uvážení mašlemi, vajíčky a dekoracemi.
5. ***Přestávka.*** Před přestávkou nesmíme zapomenout vypojit lepicí pistoli z elektrické zásuvky. Při přestávce si můžeme s účastníky povídat o nadcházejících velikonočních svátcích, o tradicích, které kdo zná.
6. ***Samotná výroba s asistencí či s částečnou asistencí.*** Po přestávce pokračujeme ve zdobení velikonočních věnců. Dbáme zvýšené opatrnosti při manipulaci s vajíčky.
7. ***Úklid pracovního místa.*** Lektor dá povel k ukončování práce a k úklidu. Hotové i nedokončené věnce se umístí zpět doprostřed čistého stolu. Po úklidu si všichni přítomní sednou zpět na svá místa.
8. ***Rekapitulace tvorby, plány na příští den, rozloučení.*** Lektor vyzve účastníky, aby ostatním ukázali a popsali svůj vyrobený velikonoční věnc (příloha č. 18). Poté lektor stručně zrekapituluje, co se dnes dokázalo vyrobit, a připomene, že příští setkání se budou velikonoční věnce dokončovat. Všem přítomným poděkuje a rozloučí se s nimi.

5.11 9. blok – Výroba dekorativní slepičky z vrbového proutí

- **Cíl:** Rozvoj sociálních kompetencí; konkrétně – rozvoj vnímavosti a naslouchání, rozvoj kooperace, rozvoj samostatnosti, rozvoj navazování a udržování očního kontaktu, rozvoj verbální i neverbální komunikace, osvojení si základních pravidel etikety, rozvoj sebereflexe.
- **Dílčí kroky k naplnění cílů:** práce v týmu, dlouhý skupinový rozhovor, rozdělení samostatných úkolů, kladení otázek, využívání pravidel etikety.
- **Vedlejší efekty:** aktivizace účastníků, rozvoj jemné motoriky, radost ze společenského kontaktu, nácvik hygienických a pracovních zásad, prožití vlastního úspěchu, rozvoj pracovních kompetencí.
- **Metodická poznámka:** Rozhodla jsem se vyrobit slepičku z vrbového proutí proto, aby si účastníci vyzkoušeli práci v celém týmu a zároveň abychom si hotovým výrobkem mohli zútlunít prostory centra. Slepička nám bude připomínat naši společnou práci a bude symbolizovat jaro.
- **Metody:** rozhovor, předvádění, vysvětlování, instruktáž.
- **Didaktické prostředky:** čerstvé vrbové proutí, vázací drát, zahradnické nůžky, lepicí pistole, krátká rovná větvička ze stromu, barevné stuhy, velikonoční vajíčko, nůžky, silonový vlasec, drobné dekorativní předměty (např. sušené květiny, peří, korálky apod.), obrázek hotového výrobku.
- **Personální zabezpečení:** 4 účastníci, 2 asistenti, 1 lektor.
- **Plánovaná struktura bloku**
 - Přivítání, konverzace o novinkách a zajímavostech, rekapitulace minulého setkání (cca 10 minut);
 - Skupinový rozhovor o jaru jako o ročním období, ukázka finálního výrobku (cca 10 – 15 minut);
 - Vysvětlení postupu a instruktáž (5 – 10 minut);
 - Výroba v týmu (cca 60 minut);
 - Přestávka (cca 15 – 20 min);
 - Výroba v týmu (cca 10 – 15 min);
 - Úklid pracovního místa (10 minut);
 - Rekapitulace tvorby, plány na příští den, rozloučení (cca 10 minut).

Obsah bloku

- 1. Přivítání, konverzace o novinkách a zajímavostech, rekapitulace minulého setkání.** Lektor jako vždy všechny přivítá a započne skupinový rozhovor o čerstvých zážitcích jednotlivých přítomných. Poté stručně připomene obsah a smysl minulého setkání.
- 2. Skupinový rozhovor o jaru jako o ročním období, ukázka finálního výrobku.** Lektor plynule přejde k otázkám týkající se aktuálního ročního období. Otázky k rozhovoru: „*Jaké teď probíhá roční období, které měsíce řadíme do jara? Jaké je dnes počasí? Co se děje v přírodě během jara? Na jaře se rodí mláďata, která zvířata můžeme vidět na venkově? Jak se říká mláďatům slepice/kachny/kozy/ovce? Jací ptáci se vrací z teplých krajín? Jaké květiny kvetou na jaře?*“ Lektor poté zakončí rozhovory o jaru s tím, že bychom si jednu jarní slepičku také mohli společnými silami vyrobit, aby nám zkrášlovala prostory dílny.
- 3. Vysvětlení postupu a instruktáž.** Lektor nejprve všem vysvětlí, jak se bude slepička z proutí vyrábět, a poté rozdělí jednotlivé úkoly. Bude to společná práce, každý se na finálním výrobku bude podílet určitou mírou.
- 4. Výroba v týmu.** Lektor rozdělí práci a účastníci se mohou začít věnovat svým úkolům. Jednotlivé úkoly: Jeden účastník bude probírat vrbové poutí a vyřazovat seschlé a ošklivé proutky. Někdo z účastníků bude připravovat menší a větší svazky proutí. Další z účastníků bude lektorovi přidržovat vždy část těla vyráběné slepičky. Poslední účastník bude vázacím drátkem přivazovat konkrétní svazky proutí na určená místa na těle slepičky. Lektor bude veškerou práci korigovat a bude vytvářet hlavní kostru slepičky. Po zhotovení proutěné slepičky se postupně všichni účastníci vystřídají u lepicí pistole a každý z nich ozdobí část slepičky.

Postup výroby: „*Základ: 6 až 7 proutků o délce 80 až 90 cm přeložíme přes 6 až 7 proutků o délce 70 m, aby kratší byly nahoře a svíraly vzájemně pravý úhel. Pevně zafixujeme drátem. Z delších proutků vytvarujeme oblouk, který vytvoří břicho, a přiložíme je kolmo k horním kratším proutkům. Zafixujeme drátkem. Ocas: Když zbydou dostatečně dlouhé proutky z břišní partie, rozdělíme je na tři části, které ohneme a přichytíme drátkem. Křídlo: U dostatečně velké slepice můžeme vytvořit křídlo tak, že 3 až 4 jemné proutky dlouhé asi 25 cm na straně šikmo seřízneme a zasuneme do horní hřbetní partie. Přidrátujeme a prohnete*

do obloučku a připevníme k ocasní části drátem. Ted' také můžeme slepici po obvodu omotat drátkem, aby byly okraje začištěné. Nožky: Ustříhneme dva klacíky dlouhé 10 a 5 cm, ty přilepíme tavnou pistolí,“ (CNC, 2016, s. 15). Posledním dozdobením slepičky bude uvázání velikonočního vajíčka do prostoru křídla. Při vyrábění v týmu budu dbát na rozvoj verbální i neverbální komunikace, na dodržování pravidel etikety, rozvoj vnímání, samostatnosti a spolupráce.

5. **Přestávka.** O přestávce si můžeme skupinově povídat o jaru a o tom, jestli účastníci pomáhají například s pracemi na zahradě či na chatě.
6. **Výroba v týmu.** Po přestávce ještě lepicí pistolí dozdobíme slepičku a přivážeme ji na vlasec.
7. **Úklid pracovního místa.** Po úklidu pověsíme hotovou slepičku na zeď a sesedneme se ke stolu.
8. **Rekapitulace tvorby, plány na příští den, rozloučení.** Lektor se zeptá účastníků, co jsme dnes vyráběli, a poté se zeptá jednotlivců, jaké byly jejich konkrétní úkoly a jestli byli se svým úkolem spokojeni, nebo by raději dělali něco jiného. Následně lektor práci v týmu zhodnotí a všichni společně mohou vymyslet pro slepičku jméno. Hotová slepička je k nahlédnutí v příloze č. 19. Lektor poděkuje všem za spolupráci a rozloučí se.

5.12 10. blok – Výroba jarní papírové girlandy

- **Cíl:** Rozvoj sociálních kompetencí; konkrétně – rozvoj vnímavosti a naslouchání, rozvoj orientace v čase a zájmu o veřejné dění, rozvoj verbální i neverbální komunikace, rozvoj samostatnosti.
- **Dílčí kroky k naplnění cílů:** skupinový rozhovor, individuální rozhovory, samostatná práce.
- **Vedlejší efekty:** aktivizace účastníků, rozvoj jemné motoriky, nácvik rýsování, stříhání, lepení, psaní, nácvik zvládnání zásad slušného chování, nácvik hygienických a pracovních zásad, prožití vlastního úspěchu, radost ze společenského kontaktu, rozvoj pracovních kompetencí.

- **Metodická poznámka:** Vybrala jsem výrobu papírové girlandy z toho důvodu, že jsme víceméně stejnou výrobu realizovali již na podzim a mě zajímá, jestli si účastníci postup výroby alespoň z části pamatují a zda se zlepšili jejich pracovní dovednosti a návyky.
- **Metody:** rozhovor, předvádění, vysvětlování, instruktáž.
- **Didaktické prostředky:** barevné papíry, tužka, nůžky, šablony květů/koleček/listů (příloha č. 20), lepidlo, štětec, provázek, stužka, vzor hotové girlandy.
- **Personální zabezpečení:** 4 účastníci, 2 asistenti, 1 lektor.
- **Plánovaná struktura bloku:**
 - Přivítání, konverzace o novinkách, rekapitulace předchozího dne, seznámení s dnešním výrobkem (cca 10 minut);
 - Ukázka finálního výrobku, stručné opakovací povídání o jaru, motivace k tvorbě (10 – 15 minut);
 - Vysvětlení postupu a instruktáž (cca 5 – 10 minut);
 - Výroba částečně samostatně i s asistencí (cca 70 minut);
 - Přestávka (15 – 20 minut);
 - Výroba částečně samostatně i s asistencí (cca 10 minut);
 - Úklid pracovní plochy (10 minut);
 - Pověšení girlandy mezi rámy oken a dveří, rekapitulace tvorby, plány na příští setkání, rozloučení (cca 10 minut).

Obsah bloku

1. ***Přivítání, konverzace o novinkách, rekapitulace předchozího dne, seznámení s dnešním výrobkem, motivace k tvorbě.*** Lektor účastníky přivítá a zeptá se jich na novinky a zajímavosti v jejich životě. Poté stručně shrne, že během minulého setkání jsme společnými silami vyrobili slepičku z vrbového proutí, a navrhne, že bychom dnešní setkání mohli opět věnovat výzdobě prostor centra.
2. ***Ukázka finálního výrobku, stručné opakovací povídání o jaru.*** Lektor účastníkům ukáže papírovou květinovou girlandu a připomene, že stejným principem jsme

na podzim girlandu také vyráběli. Následně se zeptá účastníků na základní informace o jaru.

3. **Vysvětlení postupu a instruktáž.** Lektor v této části stručně vysvětlí postup výroby (obkreslit, vystříhnout, nalepit kolečka na kytičky, spárovat vždy 2 stejné květiny, ustříhnout provázek, mezi páry květin vložit provázek a přilepit, přilepit na provázek lístečky) a dá pokyn k přichystání pomůcek na pracovní místa účastníků. Pracovní postup je obdobný jako u výroby podzimní girlandy (blok č. 5).
4. **Výroba částečně samostatně i s asistencí.** Účastníci by si měli alespoň částečně pracovní postup pamatovat, tudíž je asistenti nechají připravit si veškeré pomůcky samostatně a poté se jich zeptají, jaký bude první krok výroby. Pracovní činnosti (obkreslování, stříhání, lepení) již účastníci znají, proto je asistenti budou nabádat k samostatnosti a vyšší kvalitě.
5. **Přestávka.** O přestávce bude lektor i asistenti dbát na dodržování hygienických zásad i zásad společenského chování.
6. **Výroba částečně samostatně i s asistencí.** Po přestávce by se měly vystřižené tvary začít nalepovat na provázek. Účastníci, kteří již budou hotoví, mohou uvázat mašličky z barevné stuhy a nechat je připravené na stole.
7. **Úklid pracovní plochy.** Lektor dá pokyn k úklidu pracovních ploch, hotová girlanda se nechá položená na stole uprostřed.
8. **Pověšení girlandy mezi rámy oken a dveří, rekapitulace tvorby, plány na příští setkání, rozloučení.** Lektor spolu s účastníky girlandu zavěsí pomocí gumového lepidla mezi rámy oken či dveří a zeptá se účastníků, jak se jim pracovalo a zda si pamatovali pracovní postup. Poté lektor připomene účastníkům, že příští setkání bude poslední. Lektor dnešní setkání zhodnotí, poděkuje všem přítomným a rozloučí se.

5.13 11. blok – Ukončení vzdělávacího programu

- **Cíl:** Ukončit vzdělávací program, připomenout si výrobky, které jsme po dobu kurzu vyrobili a zrekapitulovat si co všechno jsme se naučili.
- **Dílčí kroky k naplnění cílů:** skupinový i individuální rozhovor.
- **Metody:** rozhovor, vysvětlování.
- **Didaktické prostředky:** výrobky zhotovené v průběhu vzdělávacího programu nebo alespoň fotografie.
- **Personální zabezpečení:** všichni účastníci programu, všichni asistenti, lektor.

- **Plánovaná struktura bloku**
 - Přivítání, konverzace o novinkách, informace o tom jak dnešní setkání bude probíhat (cca 15 – 20 minut);
 - Připomenutí a ukázky výrobků, které se během vzdělávacího programu vyrobili (cca 45 minut);
 - Schopnosti a dovednosti, které jsme během vzdělávacího programu získali (cca 30 minut);
 - Hodnocení programu ze strany účastníků, celkové zhodnocení programu lektorem (cca 25 minut);
 - Přestávka (cca 15 – 20 minut);
 - Úklid (cca 5 – 10 minut);
 - Rozloučení (5 minut).

Obsah bloku

1. ***Přivítání, konverzace o novinkách, informace o tom, jak dnešní setkání bude probíhat.*** Lektor přivítá všechny přítomné a jako pokaždé začne sdělením novinek ze svého života, poté se zeptá každého účastníka i asistenta na jeho novinky či zajímavosti. Po společném popovídání lektor vysvětlí, že dnešní setkání nebude typické a jak tedy bude probíhat, stručně popíše jeho strukturu.
2. ***Připomenutí a ukázka výrobků, které se během vzdělávacího programu vyrobili.*** Lektor si připraví krabici s výrobky, které se v době realizace programu vyrobili.

Během otázek, které účastníkům lektor pokládá, průběžně z krabice vyndává konkrétní výrobky a obchází s nimi účastníky či je nechává kolovat. Asistenti se přitom mohou účastníků podrobněji ptát na daný výrobek (co je to za tvar, barvu, materiál apod.). Otázky k rozhovoru: „*Poprvé jsme se zde sešli na podzim, pamatujete si, co jsme na podzim vyráběli? Na výrobu čeho jsme použili přírodniny? Jaké období přichází po podzimu? Vzpomenete si, co jsme vyráběli v zimě? Jak se nazývá období 4 týdnů před Vánoci? Po Vánocích jsme se již začali připravovat na Velikonoce, co jsme vyráběli? Jak a čím jsme zdobili vajíčka, jakou technikou? Jak byste charakterizovali jaro? Na jaře jsme si prostory dílny různě vyzdobili, co například jsme vyráběli?*“

3. **Schopnosti a dovednosti, které jsme během vzdělávacího programu získali.** Poté, co si všichni připomenou výrobky, které v programu vyrobili, lektor dále připomene a vysvětlí, že jsme se naučili také jiné užitečné věci kromě vyrábění (například, že se k sobě chováme slušně podle pravidel etikety, vnímáme druhé lidi s jejich potřeby a specifiky, dokážeme s někým navázat a udržet rozhovor atd.).
4. **Hodnocení programu ze strany účastníků, celkové zhodnocení programu lektorem.** Lektor se zeptá postupně všech účastníků na to, jak hodnotí tento několikaměsíční program. Otázky k rozhovoru: „*Chodil/a jste do výtvarné dílny rád/a, těšil/a jste se na další setkání? Co Vás nejvíce bavilo vyrábět? Pokud byste měl/a možnost, zúčastnil/a byste se programu znovu? Poznal/a jste v programu nové lidi, stali se z vás přátelé?*“ Lektor poté sám zhodnotí celý kurz, vyjádří svoje pocity.
5. **Přestávka.** Lektor s asistenty mohou připravit pro všechny přítomné drobné občerstvení. O přestávce se mohou rozvíjet konverzace na téma blížících se letních prázdnin (kdo má jaké plány, zda se chystá někam na dovolenou apod.).
6. **Úklid.** Po přestávce lektor požádá účastníky, aby uklidili zpět do krabice předváděné výrobky a poklidili společné prostory.
7. **Rozloučení.** Lektor poděkuje účastníkům za to, že docházeli do programu a že s ním spolupracovali. Všem přítomným popřeje hezké léto a jednotlivě se s účastníky rozloučí.

6 Evaluace vzdělávacího programu

6.1 Evaluace programu podle analýzy činnosti účastníků

Na základě pozorování jsem v průběhu vzdělávacího programu zjistila, že největším úskalím programu byl špatně zvolený harmonogram bloků, resp. obtížnost některých pracovních postupů. Jako lektor jsem očekávala, že účastníci zvládnou některé dílčí kroky v pracovním postupu bez větších problémů, a předpokládala jsem, že budou mít osvojené základní dovednosti, jako například obkreslování, stříhání, rýsování, zavázání uzlu, mašle apod. V průběhu jednotlivých bloků jsem tudíž narážela na to, že některý účastník plně nezvládal dílčí krok (například vystřihování), a proto se celý proces výroby zkomplikoval a prodloužil. Příště bych proto jednotlivé bloky uspořádala jinak. Do prvních bloků bych zařadila nácviky těchto dovedností, poté bych přistoupila

k jednoduchému vyrábění sestaveného právě z těchto úkonů a až poté bych zařadila složitější výrobky.

Na základě pozorování během realizace vzdělávacího programu jsem sestavila individuální charakteristiky na začátku a na konci programu, ze kterých vyplývají změny v chování a jednání daných účastníků. Po zanalyzování počátečních a konečných kompetencí u vybraných účastníků se domnívám, že cíl práce byl naplněn. Zejména komunikativní kompetence byly na konci programu téměř u všech účastníků zvýšeny. U vybraných účastníků došlo k významnému posunu v oblastech sociálních a personálních kompetencích, avšak u každého účastníka proběhla změna v různých oblastech a v jiné míře. Zvyšování míry kompetencí je samozřejmě dlouhodobý proces, nicméně určitý náznak zvýšení byl znatelný u všech účastníků.

Následují tabulky míry kompetencí na začátku a na konci vzdělávacího programu u vybraných účastníků.

6.1.1 Porovnání individuálních charakteristik u vybraných účastníků na začátku a na konci vzdělávacího programu

V následujících tabulkách jsou porovnány kompetence jednotlivých účastníků na začátku a na konci vzdělávacího programu. Jedná se o účastníky P., M. a R.

Hodnotící škála:

zlepšení	+
zhoršení	-
beze změny	0

Tabulka č. 1: ÚČASTNÍK VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU P. – Komunikativní kompetence

Komunikativní kompetence		
Počáteční stav (říjen 2015)	Konečný stav (květen 2016)	Změna
P. je introvert, stydlivý, ale s vysokou mírou porozumění řeči. Sám od sebe rozhovor nenaváže, v dialogu není aktivní, do skupinové komunikace se nezapojuje.	P. sám rozhovor stále nenaváže, ale už občas dokáže udržet krátký dialog, do skupinové konverzace se stále nezapojuje (ale už více poslouchá a vnímá rozhovory kolem sebe).	+
Na otázky odpovídá většinou jednoslovně („ <i>Ano.</i> “ „ <i>Ne.</i> “ „ <i>Jojo.</i> “ „ <i>Nevím.</i> “ „ <i>Nechci.</i> “).	Na většinu otázek už odpovídá minimálně dvouslovně (např. „ <i>Ano, mám.</i> “ „ <i>Ne, nechci.</i> “ „ <i>Jojo, ty se mi líbí.</i> “ „ <i>Maso s bramborem.</i> “).	+
P. většinou nenavazuje ani neudržuje oční kontakt, rychle klopi oči.	P. při dobré náladě navazuje i udržuje oční kontakt, při špatném rozpoložení kontakt nenaváže a udrží ho jen malou chvíli.	0
Sám od sebe jen výjimečně poděkuje, poprosí, omluví se. Zdraví nepravidelně.	Při příchodu i odchodu zdraví (při odchodu jen občas), za podané věci většinou poděkuje. Slova „ <i>prosím</i> “ a „ <i>omlouvám se</i> “ používá zřídka.	+
P. většinou sedí na židli schoulený, často rukou si zakrývá obličej, neusměje se. Při práci také není uvolněný, většinou má jednu ruku schovanou, nepracuje oběma rukama.	P. už je při práci více uvolněný, více používá i druhou ruku. Na židli sedí malinko víc uvolněně, celkově působí klidněji, ale při špatně náladě je opět velmi schoulený a rukou si zakrývá obličej.	+
Svůj názor nebo pocity vyjadřuje ostýchavě, často až na vyzvání.	Svůj názor nebo pocity vyjadřuje ostýchavě, často až na vyzvání.	0

Zdroj: vlastní

Tabulka č. 2: ÚČASTNÍK VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU P. – Sociální a personální kompetence

Sociální a personální kompetence		
Počáteční stav (říjen 2015)	Konečný stav (květen 2016)	Změna
U P. se střídají nálady, většinou převažuje nálada špatná. Nerad se zapojuje do dění ve skupině, neumí spolupracovat.	P. se do dění ve skupině pořád nezapojuje, ale s asistenty dokáže mnohem lépe spolupracovat, nálady se mu stále střídají.	+
P. dělá potíže samostatně si přečíst pracovní postup a připravit si dané pomůcky. Na stole s pomůckami se neorientuje, asistent mu musí na pomůcku ukázat.	Pracovní postup si přečte až na pobídnutí asistenta. Pokud je seznam pomůcek napsaný na tabuli, sám si seznam přečte a pomůcky na stole většinou vyhledá.	+
Když něco potřebuje nebo neví, jak dál postupovat, nikoho se nezeptá, ani na sebe nijak neupozorní a čeká na to, až k němu někdo přijde, nebo zariskuje a provede úkon často nesprávně. Po pobídce s radou, koho se má zeptat a na co, vrtí hlavou a zeptat se nechce.	Pokud při vyrábění neví jak dál, většinou pomůcku odloží a řekne směrem k asistentovi: „ <i>Nejde to.</i> “ Po pobídce se již zeptá svého kolegy a poprosí například o zapůjčení pomůcek, asistenta občas sám od sebe požádá o pomoc.	+
P. dokáže pracovat samostatně na velmi jednoduchém úkolu. Spolupracovat většinou dokáže jen s asistentem.	P. dokáže pracovat samostatně na jednodušším úkolu, s asistentem spolupracuje relativně dobře.	0
Ruce si myje jen po návštěvě WC.	Ruce si myje vždy po návštěvě WC a po příchodu. Mytí rukou před a po přestávce provádí většinou až na upozornění.	+
P. se v pravidlech etikety spíše neorientuje.	P. se v pravidlech etikety stále moc neorientuje (například při kýčání a zívání si rukou zakrývá ústa jen občas).	0
Relativně dobře se orientuje v místě i čase.	Relativně dobře se orientuje v místě i čase.	0

Zdroj: vlastní

Sociální a personální kompetence		
Počáteční stav (říjen 2015)	Konečný stav (květen 2016)	Změna
P. má nízké sebevědomí, často ještě předtím, než něco zkusí, odpoví, že to nedokáže a že to dělat nechce, či že danou odpověď nezná.	Pokud se mu při vyrábění něco nedaří, ještě několikrát to (třeba i s použitím síly) zkusí a až poté pomůcku se slovním doprovodem odloží.	+
P. si o přestávce sám nepřipraví ani talíř/hrneček/nůž na mazání. Nádobí si po sobě umyje až na vyzvání.	P. si bez vyzvání připraví o přestávce talíř a občas i nůž na namazání, hrneček si připraví výjimečně. Nádobí si po sobě občas umyje bez vyzvání.	+
P. si své odpadky většinou bez vyzvání vyhodí, ale nevyzná se v pravidlech třídění a recyklace.	P. si své odpadky bez vyzvání vyhodí, ale neorientuje se v zásadách třídění odpadu a recyklace.	0

Zdroj: vlastní

Slovní doplnění k tabulce, účastník P.

Účastník P. během vzdělávacího programu rozvinul hlavně své komunikativní kompetence. U sociálních a personálních kompetencí nedošlo k výrazné změně. P. si potřebné kompetence dostatečně neosvojil, spíše nepředpokládám, že by naučené dovednosti využil v jiném prostředí než v tomto vzdělávacím programu. Nicméně se P. dokázal na nové prostředí po čase adaptovat, přizpůsobil se pravidlům a formě vzdělávacího programu, došlo u něj k aktivizaci, strukturalizoval se mu tím denní režim. Vzhledem k jeho vysokému věku pro něj ale bylo obtížné osvojit si nové dovednosti a návyky, jeho jemná motorika je špatná a v neposlední řadě má již účastník P. zažitý jistý režim a jakákoli změna ho očividně znervózňuje.

Tabulka č. 3: ÚČASTNICE VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU M. – Komunikativní kompetence

Komunikativní kompetence		
Počáteční stav (říjen 2015)	Konečný stav (květen 2016)	Změna
Oční kontakt navazuje a z velké části i udržuje, nicméně i když mluví k celé skupině, tak si vybere jen jednoho člověka a k tomu mluví. M. se většinou zapojuje i do skupinové konverzace.	M. oční kontakt dokáže navázat i udržet, pokud mluví k celé skupině, snaží se chvilkami podívat i na ostatní posluchače.	+
M. má docela bohatou slovní zásobu, často sama započne rozhovor, dokáže se zapojit i do skupinového rozhovoru, vyjadřuje své emoce a pocity většinou bez ostychu.	M. má relativně bohatou slovní zásobu, často sama započne rozhovor, dokáže se zapojit i do skupinového rozhovoru, vyjadřuje své emoce a pocity většinou bez ostychu.	0
Občas se M. při konverzaci zastaví, neodpoví na nějakou otázku, přejde jí a už se k jejímu zodpovězení nevrátí.	M. se občas u nějaké odpovědi najednou zastaví, ale většinou už odpověď dokončí (buď sama od sebe, nebo po vyzvání).	+
M. většinou zdraví při příchodu i odchodu (občas ale rovnou ve dveřích při příchodu vykřikne nějakou otázku bez pozdravu). Slova „děkuji“, „prosím“, „omlouvám se“ ví kdy použít.	M. zdraví při odchodu i příchodu. Umí správně použít slova „děkuji“, „prosím“, „omlouvám se“. Občas použije i vtip.	+

Zdroj: vlastní

Tabulka č. 4: ÚČASTNICE VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU M. – Sociální a personální kompetence

Sociální a personální kompetence		
Počáteční stav (říjen 2015)	Konečný stav (květen 2016)	Změna
M. je schopná pracovat částečně samostatně. Většinou po každém dílčím kroku čeká na pobídnutí a ujištění. M. dokáže většinou i spolupracovat s asistentem. Při řešení různých problémů a komplikací většinou čeká a neví jak dál.	M. zvládá už pracovat částečně samostatně, na pobídnutí stále čeká, ale už ne vždy. Má zjevnou radost, když něco zvládne úplně sama bez pomoci druhého člověka, dokáže i lépe spolupracovat. Při řešení nějakého problému už většinou jen nečeká, ale zkusí něco drobného udělat, nějak pomoci. M. dokáže občas nabídnout svou pomoc druhému člověku.	+
Zadané úkoly plní pečlivě a trpělivě, čeká na další pokyny. Pokud M. nějaký úkol dělá problém, projevuje negativní emoce.	M. je při vyrábění trpělivější, už tolik neprojevuje negativní emoce a nevzdává konkrétní úkol.	+
M. dokáže spolupracovat s druhými lidmi, z větší části se chová dle pravidel etikety.	M. dokáže spolupracovat s druhými lidmi, snaží se řídit pravidly etikety (a to i při každodenních záležitostech mimo prostory centra.	+
M. si ruce myje jen po návštěvě WC. Po svém příchodu, před a po přestávce si je myje na vyzvání. Nádobí si po sobě sama bez vyzvání nemyje. Své odpadky vyhazuje, ale neumí třídit odpad.	M. si ruce myje vždy po svém příchodu, po návštěvě WC a většinou i před přestávkou; po přestávce si ruce myje na vyzvání. Nádobí si po přestávce umyje bez vyzvání. Odpadky vyhazuje a orientuje se v zásadách třídění odpadu a recyklace.	+
Relativně dobře se orientuje v místě i čase.	Relativně dobře se orientuje v místě i čase.	0
M. si o přestávce sama připraví hrneček. Talíř a nůž na mazání si bere většinou až po upozornění.	M. si sama připraví talíř, hrneček, nebo nůž na mazání. M. se také naučila sama si připravit čaj.	+

Zdroj: vlastní

Slovní doplnění k tabulce, účastnice M.

Komunikativní kompetence účastnice M. byly na začátku vzdělávacího programu na poměrně dobré úrovni, v průběhu vzdělávacího programu zůstal stav těchto kompetencí víceméně nezměněn. Oproti tomu se u ní ale zvýšily kompetence sociální a personální. M. byla na konci vzdělávacího programu o hodně samostatnější než na jeho začátku. V začátcích programu M. většinou čekala na pobídnutí a ujištění ze strany lektora či asistentů. Na konci vzdělávacího programu nejenom, že M. dokázala provádět úkony sama bez předchozího pobídnutí, ale začala i sama nabízet svou pomoc či radu ostatním kolegům. Na M. je vidět, jak ji těší, když něco zvládne úplně sama. M. také uplatňuje osvojené dovednosti a návyky ze vzdělávacího programu i ve svém každodenním životě. Vedlejší efekt, který program měl, byl například rozvoj pracovních kompetencí. Hlavně tato účastnice si velmi dobře osvojila různé pracovní návyky, při samotném vyrábění byla pečlivá a mnohem více trpělivější než v úvodu vzdělávacího programu.

Tabulka č. 5: ÚČASTNÍK VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU R. – Komunikativní kompetence

Komunikativní kompetence		
Počáteční stav (říjen 2015)	Konečný stav (květen 2016)	Změna
R. neumí číst ani psát, schopnost porozumění je u něj poměrně nízká.	R. zvládne napsat své jméno a několik dalších písmen (A, O). Poznává a napíše některé číslice, vyjmenuje číselnou řadu do 10, občas dokáže spočítat předměty.	+
Dokáže sám od sebe navázat a udržet jednoduchý rozhovor. Do skupinové konverzace se zapojuje výjimečně.	R. sám dokáže navázat a udržet rozhovor. Většinou se zapojuje i do skupinové konverzace.	+
Zvládne navázat a většinou i udržet oční kontakt.	Dokáže navázat i udržet oční kontakt.	0
R. má hodně špatnou výslovnost a relativně nízkou aktivní slovní zásobu.	Jeho výslovnost je srozumitelnější. R. má širší aktivní slovní zásobu.	+
R. při příchodu zdraví (při odchodu už ne), ale neděkuje, ani nepoprosí.	R. zdraví při příchodu i odchodu, používá slova „děkuji“ a „prosím“, ale občas si plete jejich význam (slovo „promiňte“ používá ve správných chvílích).	+

Zdroj: vlastní

Tabulka č. 6: ÚČASTNÍK VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU R. – Sociální a personální kompetence

Sociální a personální kompetence		
Počáteční stav (říjen 2015)	Konečný stav (květen 2016)	Změna
R. dokáže částečně pracovat samostatně a dokáže i spolupracovat na jednoduchém úkolu.	R. dokáže pracovat samostatně na jednoduchém úkolu a s asistentem dobře spolupracuje.	+
Je nadšený a vděčný, když může s něčím pomoci (sám i pomoc často nabídne), ale občas úkol provede až moc zbrkle a nepozorně.	R. už není při vyrábění tak zbrklý, pracuje pečlivěji. R. se stále snaží udělat radost hlavně asistentovi nebo lektorovi.	+
Když si s něčím neví rady, většinou řešení riskne, o pomoc požádá jen výjimečně.	Pokud si neví rady, většinou požádá o pomoc. R. nabízí svou pomoc druhým lidem, projevuje s nimi například i soucit.	+
O přestávce si nepřipraví talíř, hrneček nebo nůž na mazání.	Bez vyzvání si o přestávce připraví talíř, hrneček nebo nůž na mazání.	+
Ruce si myje jen po návštěvě WC.	R. si myje ruce vždy po příchodu a po návštěvě WC. Před a po přestávce si ruce myje většinou po upozornění.	+
R. se v pravidlech etikety spíše neorientuje.	R. se v pravidlech etikety orientuje lépe.	+
R. si pracovní místo ani nádobí po svačině neuklízí. R. si své odpadky většinou neuklízí a v zásadách třídění odpadu a recyklace nerozumí.	Po přestávce si nádobí většinou i sám bez vyzvání umyje. Odpadky si po sobě uklidí, ale ještě se neorientuje v zásadách třídění odpadu a recyklace.	+
Špatně se orientuje v místě a čase, hodinám nerozumí.	R. se špatně orientuje v místě i čase. Na hodinách pozná začátek a konec našeho setkání (tedy 13:00 a 15:30).	+

Zdroj: vlastní

Slovní doplnění k tabulce, účastník R.

U tohoto účastníka byl po celou dobu realizace vzdělávacího programu asi nejvíc znatelný pokrok a změny v jeho chování a jednání. Kompetence účastníka R. se velmi zvýšily. Na začátku vzdělávacího programu R málo komunikoval, bylo mu hůře rozumět, neznal žádná písmena ani hodiny, při vyrábění byl zbrklý. Na konci programu se R. umí podepsat, zná několik písmen a číslic, dokáže na ručičkových hodinách poznat čas, který trávíme ve výtvarné dílně, při vyrábění není tak zbrklý, pracuje pečlivěji. R. dříve nebyl schopný požádat o pomoc či radu, ale na konci vzdělávacího programu už vždy trpělivě vyčkal a poprosil asistenta o pomoc. R. je na konci vzdělávacího programu o hodně samostatnější, veselejší a projevuje i soucit s druhým člověkem, chce mu být nápomocný.

6.2 Autoevaluace programu

Při plánování a následném vedení vzdělávacího programu jsem již měla určité zkušenosti nabyté během studií na vysoké škole. Měla jsem představu a znalosti, jak by měla vypadat práce s touto cílovou skupinou, a zároveň jsem několik účastníků částečně znala z různých dřívějších aktivit v centru Mo-zai-ka.

Před zrealizováním jednotlivých bloků jsem měla v plánu vytvořit tištěný pracovní postup v konceptu „Easy to read“ pro každý výrobek. Nicméně v průběhu vzdělávacího programu, kdy jsem se s účastníky setkávala třikrát týdně a vždy jsem se připravovala na následující setkání, jsem byla vytížena školními a jinými pracovními činnostmi a bohužel důsledkem toho bylo nevytvoření pracovních postupů pro všechny bloky programu.

Při plánování dalšího vzdělávacího programu bych tentokrát více zaangažovala asistenty v sociální a společenské stránce programu. Domnívám se, že když jsme si s účastníky vysvětlovali určitou sociální situaci či nějakou zásadu slušného chování, většinou mě asistenti podpořili jen málo. Byla to spíše moje chyba, protože jsem jim asi málo zdůraznila, jak je potřebné a užitečné pro účastníky vzdělávacího programu slyšet stejný názor od více lidí a vysvětlení (kterému ode mě nemuseli hned napoprvé porozumět) opakovaně.

Domnívám se, že jsem při realizaci vzdělávacího programu dokázala svým klidným projevem pro účastníky navodit příjemnou a přátelskou atmosféru, jelikož po několika prvních setkáních účastníci vcházeli do prostor dílny plni nadšení a elánu. V průběhu programu mi účastníci sdělovali, že jsou rádi, když mohou do programu docházet a vždy byli zklamaní, pokud se lekce některý den zrušila. Realizace tohoto vzdělávacího programu mě bavila a naplňovala, měla jsem vždy radost z nastalých změn v sociálním chování u vybraných účastníků a zároveň i z pokroků týkajících se pracovních dovedností. Nicméně na konci programu to pro mě bylo již velmi náročné.

Po skončení vzdělávacího programu jsem požádala všechny asistenty, aby mi osobně řekli, či napsali, jaké mají z proběhlého programu pocity, co si myslí, že jsem mohla udělat jinak, co se jim líbilo a nelíbilo. Zhruba 3/4 asistentů

mi odpověděly slovní či písemnou formou a vyjádřily se k celému programu kladně. Zbylá 1/4 mi neposkytla žádnou zpětnou vazbu.

6.3 Evaluace programu dle výpovědí účastníků

Při posledním setkání (viz kapitola 5.12 – 11. blok programu, str. 87) jsem se všech účastníků postupně zeptala na jejich hodnocení programu. Použila jsem k tomu tyto otázky: „*Chodil/a jste do výtvarné dílny rád/a, těšil/a jste se na další setkání?*“, „*Co Vás nejvíce bavilo vyrábět?*“, „*Pokud byste měl/a možnost, zúčastnil/a byste se programu znovu?*“ a „*Poznal/a jste v programu nové lidi, stali se z vás přátelé?*“

Všichni čtyři účastníci uvedli, že se programu rádi zúčastnili a většinou se na další blok těšili. Dva účastníci na otázku, jaký výrobek tvořili nejraději, odpověděli, že velikonoční vajíčka, další účastník odpověděl, že záložky do knihy, a jeden účastník se nedokázal rozhodnout, odpověděl, že neví. Všichni účastníci se shodli na tom, že by se programu znovu rádi zúčastnili a za přátele považují všechny, se kterými se v programu pravidelně stýkali.

Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo vytvořit, zrealizovat a vyhodnotit pravidelnou pracovní činnost určenou specifické skupině dospělých s mentálním postižením a zaměřenou primárně na rozvoj sociální integrace. Pro dosažení tohoto cíle bylo třeba nejprve vyhledat a zanalyzovat informace obsažené v odborných informačních zdrojích týkající se specifík osob s mentálním postižením, jejich sociální integrace, vhodných vzdělávacích metod a významu práce pro člověka. Díky tomu jsem zjistila, že pro úspěšnou sociální integraci dospělých s mentálním postižením je podstatné, aby měli v dostatečné míře rozvinuty a zvnitřněny některé z klíčových kompetencí, a to zejména kompetence sociální, personální a komunikativní.

Zároveň je však nutné si uvědomovat, že jejich rozvoj je do značné míry podmíněn aktivní participací na vzdělávacím procesu, a tudíž je nezbytné, aby dospělí s mentálním postižením byli vhodně motivováni. V tom mohou pozitivní roli sehrát mimo jiné i pracovní činnosti. Při jejich realizaci vzniká u lidí potřeba spolupracovat, komunikovat, sdílet výsledky, být kladně hodnocen apod. Pro využití potenciálu pracovních činností v oblasti sociální integrace je však třeba zvolit vhodné pedagogické metody. Na základě získaných informací jsem dospěla k tomu, že se jedná zejména o metody názorně-demonstrační, konkrétně metody pozorování, vysvětlování, předvádění, instruktáže, rozhovoru a napodobování. Ty jsem pak využila při přípravě vzdělávacího programu.

Do vzdělávacího programu se dobrovolně přihlásili čtyři účastníci, přičemž jsem se rozhodla sledovat rozvoj kompetencí jen tří účastníků z toho důvodu, že jeden účastník docházel velmi nepravidelně. Program byl realizován třikrát týdně, vždy 2,5 hodiny po dobu sedmi měsíců (od října 2015 do května 2016) v prostorách vzdělávacího centra Mo-zai-ka. Na počátku realizace vytvořeného vzdělávacího programu účastníci souhlasili s tím, že budeme dodržovat a rozvíjet správné návyky potřebné pro dobré vzájemné vztahy ve skupině a výsledky pracovní činnosti. Na základě individuálních charakteristik účastníků jsem připravovala pracovní činnosti, které měly přispět také k rozvoji sociálních a personálních a komunikativních kompetencí. Ty jsem průběžně sledovala a zaznamenávala. Během realizace programu

jsem kladla důraz na opakování, trpělivé jednání s účastníky a vytvoření přátelské atmosféry.

Po ukončení vzdělávacího programu jsem rozvoj kompetencí u tří vybraných účastníků vyhodnotila. Na základě toho jsem dospěla k závěru, že k největší změně došlo v komunikativních kompetencích. Posun jsem zaznamenala i v sociálních a personálních kompetencích, zde se však výsledky u jednotlivých účastníků značně lišily. Přesto se domnívám, že cíl práce byl splněn. Uvedené výsledky ukazují, že vzdělávání ve volném čase založené na pracovních činnostech může vést k rozvoji sociálních a personálních a komunikativních kompetencí, které jsou pro dospělé s mentálním postižením nezbytné v procesu sociální integrace.

Seznam použitých informačních zdrojů

APP, 2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. 5th ed. Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing, c2013, xliv, ISBN 978-0-89042-555-8.

ARNOLD, John a Ray RANDALL, 2010. *Work psychology: understanding human behaviour in the workplace*. 5th ed. New York: Financial Times Prentice Hall, xxix, ISBN 978-0-273-71121-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Dagmar OPATŘILOVÁ a Marie VÍTKOVÁ, 2013. *Přístupy k dětem a mládeži se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním mimo školu: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-242-0.

BĚLECKÝ, Zdeněk, 2007. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, ISBN 978-80-87000-07-6.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2011. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 2. Překlad Dana LISÁ. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-930-9.

BENKE, Magdolna a Petr NOVOTNÝ (ed.), 2009. *Pracoviště jako prostor k učení*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4918-5.

CARLGREN, Frans a Arne KLINGBORG, 2013. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy z mezinárodního hnutí waldorfských škol*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, ISBN 978-80-905222-4-4.

CNC, 2016. *Blesk Hobby: dům, zahrada, pěstujeme, chováme*. Praha: Czech News Center, 11 (3). ISSN 1801-3074.

ČERNÁ, Marie, 2008. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, ISBN 978-802-4615-653.

ČESKO, 2007. Krajská ročenka školství. 2007. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha [cit. 2016-08-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/krajska-rocenka-skolstvi>

ČESKO, 2010. RVP pro obor vzdělání praktická škola jednoletá a dvouletá. 2010. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT ČR [cit. 2016-08-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/rvp-pro-obor-vzdelani-prakticka-skola-jednoleta-a-dvouleta>

ČESKO, 2011. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Opční protokol: Convention on the rights of persons with disabilities and Optional protocol*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, ISBN 978-80-7421-037-2.

ČESKO, 2016. RVP pro základní vzdělávání. 2016. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT ČR [cit. 2016-08-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

FIALOVÁ, Ilona, 2011. *Analýza faktorů determinujících edukaci a profesní orientaci jedinců se zdravotním postižením*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-5591-9.

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara, 2006. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: www.scio.cz, 177 s. ISBN 80-869-1053-9.

HARTL, Pavel, 2004. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, ISBN 80-717-8803-1.

HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE (eds.), 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7092-5.

KOCUROVÁ, Marie, 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí: monografie*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk. ISBN 80-864-7323-6.

KOSÍKOVÁ, Věra, 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.

KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Olga KREJČÍŘOVÁ a Oldřich MÜLLER, 2013. *Charakteristika dospívání a dospělosti osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-3712-5.

KREJČÍŘOVÁ, Olga, 2013. *Příručka vzdělávacích činností s cílem pracovní integrace osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4409-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2006. *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Praha: Grada, Psyché (Grada). ISBN 80-247-1370-5.

LANGER, Stanislav, 1996. *Mentální retardace: etiologie, diagnostika, profesiografie, výchova*. 3. přeprac. vyd. Hradec Králové: Kotva, ISBN 80-900-2548-X.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, Psyché (Grada). ISBN 80-716-9195-X.

LUSTIG, D. C., 1996. Family adaptation to a young adult with mental retardation. *Journal of Rehabilitation*. 62 (4), 22-27. ISSN 0022-4154.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido, ISBN 80-731-5039-5.

NOVOSAD, Libor, 1997. *Některé aspekty socializace lidí se zdravotním postižením: kapitoly ze sociologie handicapu*. Liberec: Technická univerzita, ISBN 80-708-3268-1.

OPATŘILOVÁ, Dagmar a Lucie PROCHÁZKOVÁ, 2011. *Předprofesní a profesní příprava jedinců se zdravotním postižením*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-5536-0.

PIPEKOVÁ, Jarmila, 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

PROCHÁZKOVÁ, Lucie a Kateřina SAYOUD SOLÁROVÁ, 2014. *Speciální andragogika: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-254-3.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8772-8.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2008. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, Jan, 2015. *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-675-4.

ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3148-6.

ŘÍČAN, Pavel, 2004. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, ISBN 80-736-7124-7.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA, 2008. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. ISBN 80-738-7014-2.

SOLOVSKÁ, Vendula, 2013. *Rozvoj dovedností dospělých lidí s mentálním postižením*. Praha: Portál, ISBN 978-802-6203-698.

SZYMANSKI, Edna a Randall M. PARKER, 2010. *Work and disability: contexts, issues, and strategies for enhancing employment outcomes for people with disabilities*. 3rd ed. Austin, Tex.: Pro-Ed, vi, ISBN 14-164-0436-8.

ŠELNER, Ivo, 2012. *Fenomén člověk s postižením*. Olomouc: Caritas – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, ISBN 978-80-87623-06-0.

ŠTIKAR, Jiří, 2003. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum, ISBN 80-246-0448-5.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva, 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7060-7.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva, 2011. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-807-3678-890.

ULRICH, Tomáš, 1999. *Harmonický rozvoj osobnosti: dospělost z hlediska antropologického*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 46 s. ISBN 80-7266-035-7.

VÁGNEROVÁ, Marie, 1993. *Psychologie handicapu: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. Dot. Praha: Karolinum, ISBN 80-706-6582-3.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, ISBN 80-717-8802-3.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2007. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, ISBN 978-80-246-1318-5.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER, 2003. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta, ISBN 80-732-0039-2.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER, 2009. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, ISBN 978-807-3201-371.

VALENTA, Milan, 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0937-9.

VETEŠKA, Jaroslav, 2009. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service, ISBN 978-80-87306-04-8.

VETEŠKA, Jaroslav (ed.), 2014. *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století: Lifelong learning for all – challenge of 21st century*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-047-1.

VOCILKA, Miroslav, 1997. *Integrace sociálně a zdravotně handicapovaných a ohrožených dětí do společnosti*. Ústav pro informace ve vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, Phare-access to documents '97. ISBN C306.882.

VYBÍRAL, Zbyněk, 2000. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8291-2.

WAGNEROVÁ, Irena, 2011. *Psychologie práce a organizace: nové poznatky*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3701-0.

WHO, 2008. Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: Desátá revize. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. Ženeva: 2008. Aktualizovaná verze k 1. 4. 2014 [cit. 2016-08-14]. Dostupné z: http://www.uzis.cz/system/files/mkn-tabelarni-cast_1-4-2014.pdf

Seznam příloh

- Příloha č. 1 – Realizace jednotlivých bloků vzdělávacího programu
- Příloha č. 2 – Pravidla vzdělávacího programu
- Příloha č. 3 – Seznam státních svátků a jiných významných dnů
- Příloha č. 4 – Pracovní postup výroby nástěnného kalendáře v konceptu „Easy to read“
- Příloha č. 5 – Šablony k výrobě nástěnného kalendáře
- Příloha č. 6 – Fotografie nástěnného kalendáře vyrobeného ve vzdělávacím programu
- Příloha č. 7 – Pracovní postup výroby papírové záložky do knihy v konceptu „Easy to read“
- Příloha č. 8 – Šablony k výrobě papírové záložky do knihy
- Příloha č. 9 – Fotografie papírových záložek do knih vyrobených ve vzdělávacím programu
- Příloha č. 10 – Fotografie věnce z přírodnin vyrobeného ve vzdělávacím programu
- Příloha č. 11 – Fotografie podzimního svícínku vyrobeného ve vzdělávacím programu
- Příloha č. 12 – Šablony k výrobě podzimní girlandy
- Příloha č. 13 – Fotografie podzimní girlandy vyrobené ve vzdělávacím programu
- Příloha č. 14 – Fotografie adventních věnců vyrobených ve vzdělávacím programu
- Příloha č. 15 – Fotografie postupu vázání chvojí při výrobě adventního věnce
- Příloha č. 16 – Fotografie postupu obmotávání vajíčka bavlnkou
- Příloha č. 17 – Fotografie velikonočních vajíček vyrobených ve vzdělávacím programu
- Příloha č. 18 – Fotografie velikonočních věnců vyrobených ve vzdělávacím programu
- Příloha č. 19 – Fotografie slepičky z vrbového proutí vyrobené ve vzdělávacím programu
- Příloha č. 20 – Šablony k výrobě jarní papírové girlandy
- Příloha č. 21 – Fotografie jarní papírové girlandy vyrobené ve vzdělávacím programu

Realizace jednotlivých bloků vzdělávacího programu

Realizace 1. bloku vzdělávacího programu

1. – 4. setkání: Celého bloku se zúčastnili vždy 4 účastníci, 2 asistenti a 1 lektor. První, úvodní, hodina proběhla bez komplikací, klienti se viditelně na naší spolupráci těšili, pamatovali si, že jsme se setkávali i před letními prázdninami. Nejprve jsem jako lektor ukázala účastníkům hotový výrobek nástěnného kalendáře, všichni klienti se k nápadu vyrobit si nástěnný kalendář vyjádřili pozitivně. Domluvili jsme se, že když někdo z naší pracovní skupiny bude mít svátek nebo narozeniny, vyrobíme mu společně papírové přáníčko a popřejeme mu. Před začátkem hodiny jsem asistentům vysvětlila chronologicky podrobný postup a možné komplikace při tvorbě. Poté jsme si na tabuli vypsali narozeniny a svátky všech osob, které se budou v programu vyskytovat. Následně jsem každému asistentovi přidělila dva účastníky, se kterými danou hodinu spolupracovali. Každý účastník měl svůj pracovní postup, ve kterém si s pomocí asistenta četl konkrétní body. Nejprve si všichni připravili na své pracovní místo pracovní pomůcky. Poté již postupovali dle svého individuálního tempa. Podrobný pracovní postup je k nahlédnutí v příloze č. 4. Po svačině jsme ještě zhruba dvacet minut vyráběli a poté si každý účastník uklidil svůj pracovní prostor a každý také uklidil část společných prostor (zametání, setření pracovních stolů, očištění a úklid pomůcek). Po úklidu si ještě všichni účastníci i asistenci sedli na svá místa a zrekapitulovali jsme dnešní hodinu (já jako lektor jsem vyhodnotila celkový výrobek a práci jednotlivých účastníků, účastníci sdělili své pocity z vyrábění a celkový dojem z daného bloku). Všem účastníkům se konečný výrobek líbil, byli překvapení z jeho přehlednosti a měli radost z jednoduché tvorby. Společně jsme umístili kalendář na zeď dílny. Následně jsem všem sdělila, na čem budeme další hodinu pracovat, poděkovala jsem všem za spolupráci a rozloučili jsme se.

5. – 6. setkání: Při plánování tohoto bloku jsem nepočítala s tím, že nám tolik času zabere popisování vystřižených tvarů. Většina účastníků si musela napsat údaje nejprve nanečisto.

7. – 9. setkání: Nalepování již vystřižených a popsaných tvarů proběhlo bez komplikací, většina účastníků byla v tomto kroku hodně samostatná.

Reflexe 1. bloku vzdělávacího programu

Ze začátku měli účastníci problém pracovat s pracovním postupem samostatně, byla potřeba asistence. Jednotlivé pracovní úkony trvaly poměrně dlouhou dobu a účastníci se poté špatně orientovali, kde v pracovním postupu naposledy skončili. Možná by bylo efektivnější použít pracovní postup a naučit se s ním pracovat při výrobě jednoduššího výrobku, kde výroba nezabere tolik času. Při dalším vyrábění kalendáře bych místo barevných papírů použila barevné čtvrtky, které jsou pevnější a nejsou průhledné; a místo fixu, který se maže, gumovací pero. Účastníkům se nápad výroby kalendáře líbil, nicméně příště bych je více aktivně zapojila do vymýšlení a sepisování důležitých a významných dat a událostí. Účastníci, kteří do kurzu docházeli, už v základu ovládali manipulaci s nůžkami, lepidlem, šablonami a rýsovacími potřebami, tudíž jsme v průběhu kurzu jen zlepšovali jejich dovednosti. Nicméně účastníky, kteří s těmito pomůckami nepracovali, by bylo zapotřebí seznámit se s zákonitostmi práce u konkrétních pomůcek, a to v jednom samostatném bloku ještě před výrobou kalendáře.

Hodnocení 1. bloku vzdělávacího programu

Celý blok proběhl až na drobnosti dle mého očekávání, cíle byly splněny. Vyrobený kalendář jsme používali během celého vzdělávacího programu, účastníci si na něj zvykli, orientovali se v něm a hlavně jim výrazně pomohl ke strukturalizaci a vizualizaci abstraktního času, který je pro ně obtížný.

Vy pozorované změny u vybraných účastníků v 1. bloku vzdělávacího programu

- Účastník P. na konci tohoto bloku po svém příchodu pozdravil, podíval se na mě a pantomimicky ukázal, že si jde umýt ruce. P. při navázání očního kontaktu rychle oči zase klopi. P. také často nesleduje ani samotný výrobek, nesoustředí se na něj.
- Účastnice M. mě během tohoto bloku jednou potkala ve městě, poznala mě, pozdravila, zastavila se se mnou a zhruba 5 minut jsme si povídaly (ona sama navázala i ukončila náš rozhovor, relativně dobře udržovala oční kontakt). M. si po příchodu chodí umývat ruce již bez vyzvání.
- Účastník R. se při dlouhém vysvětlování a instruktáži nudí, neposlouchá.

Realizace 2. bloku vzdělávacího programu

Jednotlivých bloků, kdy jsme vyráběli záložky, se zúčastnili vždy 1 – 4 účastníci, 1 – 2 asistenti a 1 lektor. Výrobě záložek jsme věnovali během celého programu celkem šest setkání. Zhruba po dvou setkáních si už klienti pamatovali z velké části pracovní postup. Proto asistenti při tomto tvoření kladli důraz na kvalitu a čistotu výrobku. Pracovní postup v konceptu „Easy to read“ je k nahlédnutí v příloze č. 7. Průběh tvorby se v poklidu odvíjel dle navržené struktury. Během jednoho dne zvládl každý účastník vyrobit 1 – 2 záložky. V tomto období se slavil státní svátek, vysvětlili jsme si tedy, proč a kvůli čemu je tento den významný (následující den jsem se klientů ptala na informace, které jsme si k tomu sdělovali, a z velké části se mi dostalo správných odpovědí na otázky).

Výroba záložek do knih se dá zvládnout během jednoho bloku. Jak už jsem psala výše, každý účastník vyrobil během tohoto bloku 1 – 2 záložky. Nicméně pokud by někdo chtěl záložek více, může toto vyrábění realizovat více dnů za sebou, či touto tvorbou prokládat vzdělávací program, jako jsem to praktikovala já (záložky jsme nevyráběli několik dnů či týdnů v kuse, jako tomu bylo u kalendáře, ale během celého programu jsem výrobu záložek několikrát zařadila do bloku).

Reflexe 2. bloku vzdělávacího programu

Myslím si, že celkově tento proces vyrábění proběhl v poklidu a bez větších komplikací. Příště bych možná jen o několik milimetrů zvětšila velikost záložky a k lepení malých papírových komponentů dala účastníkům k dispozici pinzetu, aby se zamezilo ušpinění záložky lepidlem. Také by malé papírové části mohli nalepit asistenti místo účastníků. Místo čtverce barevného papíru, který sloužil jako jazyk záložky, bych příště zvolila barevnou čtvrtku pro zpevnění konstrukce záložky. Šablony bych již nepřipravila z obyčejné čtvrtky, ale z tlustšího a pevnějšího kartonu, který se nedeformuje a lépe se podle něj obkresluje.

Hodnocení 2. bloku vzdělávacího programu

Tvorba záložek proběhla částečně dle mých očekávání. Domnívala jsem se, že účastníci budou schopni pracovat podle pracovního postupu z velké části samostatně, nicméně

Příloha č. 1

nikdo z účastníků se bez pomoci asistenta neobešel. Každopádně již při několikátém vyrábění záložek se účastníci velmi zlepšovali v jednotlivých krocích výroby. Co se týče cílů, tak se domnívám, že byly naplněny. Rozvoj samostatnosti a spolupráce se nacvičoval v průběhu celého bloku, asistenti podněcovali účastníky i k vnímavosti vůči ostatním a aktivnímu naslouchání.

Zpozorované individuální změny u klientů ve 2. bloku vzdělávacího programu

Účastník P. měl špatnou náladu, nechtěl se zapojovat do skupiny, seděl schoulený na židli a rukou si zakrýval obličej. P. zároveň dělá potíže samostatně si přečíst pracovní postup a připravit si dané pomůcky. Na stole s pomůckami se neorientuje, asistent mu musí na pomůcku ukázat. Účastník P. i R. si při zívání nepřikládají ruku k ústům, R. se vysmrká většinou až na upozornění.

Realizace 3. bloku vzdělávacího programu

Tvorby podzimního věnce se zúčastnili 4 účastníci, 2 asistenti a 1 lektor. Výroba věnce nám zabrala oproti původnímu plánu celkem dvě setkání. Na začátku první hodiny jsme se seskupili u kalendáře a podívali jsme se, co všechno nás v novém měsíci čeká. Zjistili jsme, že se v těchto dnech bude slavit Památka zesnulých, svátek všech svatých, a proto jsme si o tomto svátku povídali a rozhodli se, že si vyrobíme věnec z aktuálních přírodních materiálů. Na začátku jsem jako lektor z krabice vyndávala jednotlivé přírodniny a ptala se každého z klientů, zda ví, co to je. Společně jsme si vždy o konkrétní přírodnině pověděli několik informací. Vysvětlili jsme si specifika práce s tavnou pistolí, protože nikdo z klientů s ní nikdy nepracoval.

Následně jsme se všichni sesedli kolem věnce a já jsem s každým asistovaně chvíli přilepovala přírodniny na věnec, ostatní se dívali a po chvíli si odsedli k velkým stolům. Mezitím, co jsem s daným účastníkem vytvářela věnec, ostatní účastníci si spolu s asistenty povídali o podzimu a procvičovali názvy přírodnin a zjišťovali zajímavosti o nich. Při samotném vyrábění jsem zapnula potichu na pozadí rádio, jelikož účastníci se tento blok zdáli unavení a málo komunikativní (u účastníků vyvolalo zapnutí rádia nadšení, všichni se zaktivizovali a někteří z nich si začali pobrukovat či zpívat při

známých písních). Po přestávce jsme opět uklidili prostory, zrekapitulovali a ohodnotili dnešní práci. Hlavně z neverbálních projevů jsem poznala, že polovině účastníků se aktivita moc nelíbila, nejspíše měli strach z lepicí pistole a někomu nebylo příjemné společné asistované lepení.

Reflexe 3. bloku vzdělávacího programu

Jelikož účastníci měli docela problém s vymáčknutím lepidla z tavné pistole, například na kaštan, a s následným umístěním na příslušné místo na věnci, příště bych zvolila jiný postup – nejprve na vyznačené místo na věnci vymáčknout lepidlo a až poté přitisknout daný předmět. Místy nám také na věnci prosvítal bílý korpus, ten bych příště nejprve obvázala například přírodní širokou stuhou či plátýnkem. Myslím si, že tato aktivita je vhodná spíše pro samostatnější klienty s dobrou jemnou motorikou.

Hodnocení 3. bloku vzdělávacího programu

Rozvoj vnímavosti a naslouchání se díky dnešním rozhovorům o Památce zesnulých, podzimu a přírodninách naplnil velmi dobře. Účastníci sdělili verbálně či neverbálně svoje pocity z dnešního vyrábění, zamysleli se nad tím. Zvláště o přestávce byl naplněn cíl upevňování zásad slušného chování a nácvik očního kontaktu

Vyozorované změny u vybraných účastníků ve 3. bloku vzdělávacího programu

- Účastník P. měl dnes dobrou náladu, sám dokonce poprvé požádal o pomoc (nešla mu zapnout bunda, a proto se po chvíli ke mně otočil a řekl: „*Prosím, pomohla byste mi?*“). Ale úklid pracovního místa provádí až na požádání.
- Účastník R. si pamatoval z minulého setkání, že jsem mu ukazovala, jak vyndat z hrnečku a vyždímat čajový sáček tak, abychom neznečistili stůl. Dnes o přestávce začal sáček s čajem ždímat tak, jak jsem mu ukazovala (sice si pamatoval jen začátek, ale i tak je to úspěch). R. také dnes po přestávce šel sám od sebe, bez vyzvání, umýt a následně utřít hrneček. R. na konci tohoto bloku sám od sebe začal počítat lepicí tyčinky do tavné pistole a spočítal je správně.

Realizace 4. bloku vzdělávacího programu

Výroba svícínek nám zabrala jeden blok, tedy jedno setkání. Tohoto setkání se zúčastnili 3 účastníci, 2 asistenti a 1 lektor. Tvorba probíhala podle naplánované struktury. Po úvodním přivítání a popovídání si o novinkách jsem přistoupila k otázkám a následnému vysvětlování recyklace. Zopakovali jsme si také různé druhy stromů a jejich listy a poté už si každý klient došel s asistentem pro pomůcky.

Reflexe 4. bloku vzdělávacího programu

Podzimní svícínky jsme dokázali vyrobit během jednoho setkání. Účastníci měli radost, že rychle viděli výsledek, postup byl velice jednoduchý a zářící lucernička se všem moc líbila. Ale i přesto, že byl postup jednoduchý, nikdo z účastníků nezvládl postup výroby úplně sám (bylo zapotřebí, aby asistent vždy například přidržel na sklenici listy, či pomohl s uvázáním mašle na sklenici nebo přilepením dekorací tavnou pistolí).

Listy, které chceme na sklenici lepit, nesmí být suché, jinak se polámou či rozdrobí. Listy břechťanu mají krásný tvar i barvy, nicméně jsou poměrně silné a tuhé, tudíž se špatně přichycují na skleněný povrch a jejich tloušťku světlo z lucerničky bohužel neprosvítí.

Tvorbu svícínku jsem měla zařadit spíše o setkání dříve z toho důvodu, abychom si mohli zapálit svíčku ve svícínku přímo na Památku všech svatých.

Hodnocení 4. bloku vzdělávacího programu

Při tomto setkání byly cíle naplněny, zvláště rozvoj sebereflexe, kdy účastníci na konci shlédli všechny vyrobené svícínky a někteří z účastníků se zamysleli nad tím, že mohli svůj svícínek udělat lépe či jinak.

Vyozorované změny u vybraných účastníků ve 4. bloku vzdělávacího programu

Jedna z mých kolegyně mi říkala, že účastnice M. jí minulý týden na jiné aktivitě zaujatě povídala o tom, že jsme si při vyrábění vysvětlovali význam Památky zesnulých. Účastník R. mi po příchodu do centra Mo-zai-ka přišel pomáhat s přípravou pomůcek, byl nadšený, když jsem mu za to poděkovala a pochválila ho.

Realizace 5. bloku vzdělávacího programu

Výroby papírové girlandy se zúčastnili 3 účastníci, 1 asistent a 1 lektor. Předpokládala jsem, že girlandu zhotovíme za jedno setkání, ale celkem jsme na papírové girlandě strávili tři odpoledne. Relativně dlouho účastníkům trvalo vystříhování a hlavně žilkování listů. Každému z nich jsem proto individuálně vysvětlila a názorně ukázala na živém listu směr žilkování. V tomto bloku jsem se zdržela u M., jelikož neuměla uvázat uzel ani mašli, proto jsme spolu začaly trénovat.

Reflexe 5. bloku vzdělávacího programu

Co se týče šablon listů, příště bych udělala stonky určitě silnější a delší. Šablony listů bych opět připravila z pevnějšího a tlustšího materiálu. Jak už jsem zmínila výše, příště by bylo potřeba vysvětlit účastníkům žilkování na listech hned na začátku bloku.

Hodnocení 5. bloku vzdělávacího programu

V tomto bloku byly cíle splněny. Mile mě překvapilo, že účastníci mezi sebou již mnohem lépe spolupracují a pamatují si některé zásady slušného chování. Návčik očního kontaktu při individuálních rozhovorech je už také znatelně lepší.

Vy pozorované změny u vybraných účastníků v 5. bloku vzdělávacího programu

- Účastník R. byl dnes spokojený, když mohl chvilku razítky potiskávat jmenovky na vánoční dárky, a ptal se své asistentky: „*Chceš si to zkusit? Já ti to ukážu, to je jednoduchý!*“ R. vždy čeká až na upozornění, aby se vysmrkal, a občas si nezavře dveře na WC.
- Účastník P. zatím není schopen pracovat samostatně dle pracovního postupu. K přečtení instrukcí jsem ho musela pobízet, a když byl pobídnut, aby si došel sám pro pomůcky, říkal, že to neumí, že to nezvládne. Nicméně už si zapamatoval, že při práci s papírem šetříme místem a umístil šablonu hezky do rohu.
- Účastnice M. byla nejvíce nadšená, když mi mohla asistovat při vyzdobování oken.
- Účastníci M. a R. pořád často skákalí do řeči, když mluví někdo jiný. R. ani P. si při zívání nedávají ruku před ústa.

Realizace 6. bloku vzdělávacího programu

Prvních tří setkání se zúčastnili jen dva účastníci, další dva týdny už se zúčastnil vždy plný počet čtyř účastníků. Na začátku tohoto bloku jsme si s účastníky pěkně popovídali o adventním čase, o vánočních tradicích a celkově o zimě jako o ročním období. Účastníci se už zapojovali do rozhovorů i sami, bez pobízení, věděli hodně informací. Výroba proběhla dle naplánované struktury, věnce jsme vyráběli po dobu sedmi setkání. Při plánování tohoto bloku jsem si nebyla jistá, zda klientům nebude vadit pichlavé jehličí a zda jim věnec půjde uvít. Nikdo z účastníků adventní věnce nikdy nevyráběl, doma se většinou všichni setkali jen s věnci kupovanými.

Reflexe 6. bloku vzdělávacího programu

Na účastnicích bylo vidět, že mají radost z toho, že jsme celý jeden věnec stihli dokončit v rámci jednoho setkání. Účastníci M. vadila stuha se třpytkami, nenutila jsem ji tedy do práce s ní. Mile mě překvapilo, jak dobře účastníkům vyrábění věnců šlo. Věnce jsme vyráběli více dní, účastníci si už při druhé hodině pamatovali postup výroby. M. se na vití věnce podílela tak ze 70 – 80 %, ostatní zhruba z 50 – 60 %, spolupracovali se svými asistenty.

Hodnocení 6. bloku vzdělávacího programu

Účastníci pracovali s chutí, zlepšila se mezi nimi kooperace. Účastníky opravdu motivovali zákazníci, kteří si věnec koupili a vyjádřili našim účastníkům pochvalu a poděkování.

Vy pozorované změny u vybraných účastníků v 6. bloku vzdělávacího programu

- Účastník R. si šel sám od sebe umýt a utřít hrneček po svačině. Domnívám se, že se R. zvětšila slovní zásoba. Pokud R. delší dobu nepracuje na žádném úkolu, začne si sám nacházet novou aktivitu.
- Účastníci M. vadila práce se třpytkovou mašlí, vadily jí odpadávající flitry, proto s ní nechtěla pracovat, byla z toho nervózní. Ale až teprve na mou konkrétní otázku, zda s mašlí chce pracovat, zavrtěla hlavou, že nechce. M. si po příchodu již chodí mýt ruce bez vyzvání. M. poslední dobou chodí na hodiny

Příloha č. 1

s několikaminutovým zpožděním. Potěšilo mě ale, když jsem slyšela, jak si mezi sebou dvě účastnice povídají o tom, co jsme dělali předchozí týden v dílně, a navzájem si vysvětlovali pracovní postupy i zajímavé informace o adventních svátcích.

- Účastník P. se pořád ostýchá, nevěří si a nechce se projevovat. Pobídku, aby uvázal mašli, nejprve odmítl, ale po ujištění, že je šikovný a zvládne to, mašli uvázal. P. odpovídá i na otázky, na které zná odpověď slovem „nevím“. P. ale už myje hrneček po svačině automaticky, ale stále ho uklízí ještě mokry do poličky.

Realizace 7. bloku vzdělávacího programu

Výroby velikonočních vajíček se první dva týdny zúčastnili všichni čtyři účastníci, třetí týden byli přítomni jen tři účastníci a vždy dva asistenti a jeden lektor. Vajíčka jsme zdobili tři týdny dle naplánované struktury. Zdobení velikonočních vajíček znali teoreticky všichni účastníci, ale jen jedna účastnice vajíčka někdy sama zdobila. Bavlnkovou techniku neznal nikdo z přítomných. Při plánování bloku jsem se domnívala, že účastníci budou více samostatnější, resp. že zvládnou držet vajíčko na špejli a zároveň ho obmotávat bavlnkou. To nakonec zvládla víceméně jenom účastnice M., ostatní účastníci většinou vajíčko obmotávali bavlnkou a asistent přidržoval vajíčko na špejli. Výsledný efekt obmotaného vajíčka uvázaného na stužce se všem účastníkům líbil, měli radost z odvedené práce.

Reflexe 7. bloku vzdělávacího programu

Účastník P. s R. se na konci hodiny (když jsme rekapitulovali tvorbu a loučili se) rychle zvedli a bez pozdravu utekli ven ke svému doprovodu. Moje chyba byla ta, že jsem je nezastavila a nevysvětlila jsem jim, že to není slušné, že ještě neskončila hodina a musí tedy chvíli počkat. Neustále se přesvědčuji o tom, jak je důležitá trpělivost, nevzdat se a vytrvat. Například s M. jsme hodně času strávily nácvičkou uvázání mašle, pořád jí to nešlo, ale nakonec po několikátém vysvětlení a procvičení již mašli uvázat umí a má z toho pokroku radost.

Hodnocení 7. bloku vzdělávacího programu

Cíle byly v tomto bloku naplněny. Domnívám se, že úroveň sociálních kompetencí se u vybraných účastníků postupně zvyšuje.

Vy pozorované změny u vybraných účastníků v 7. bloku vzdělávacího programu

- Účastník R. se dnes sám od sebe ptal při výrobě asistentek, jaké měly Vánoce, co dostaly za dárky apod. R. již často naváže sám rozhovor, jedno setkání mi například po příchodu ukazoval a vysvětloval, co má ten den k svačině. R. si plete používání slov „*děkuji*“ a „*prosím*“.
- Účastník P. stále nenavazuje oční kontakt, choulí se na židli a nechce s ostatními kolegy spolupracovat. P. si o přestávce nádobí připravuje až na vyzvání. Účastník P. v tomto bloku šel několikrát umýt štětec bez předchozího vyzvání.
- Účastníci P. ani R. nezdraví návštěvu, která do dílny přijde, účastnice M. ano.
- Účastnice M. většinou čeká na pobídnutí k pokračování v činnosti. M. směrem ke mně dnes při vyrábění řekla: „*Děkujem.*“ – „*Za co, Míšo?*“ – „*Za to, že nás chválíte!*“ Účastnice M. dnes také sama od sebe vysvětlovala účastníkovi R. o přestávce, kam má vyhodit čajový sáček a kam papírový obal od čaje.

Realizace 8. bloku vzdělávacího programu

Celého bloku se zúčastnili vždy 4 účastníci, 2 asistenti a 1 lektor. Nikdo z účastníků neměl s pletením vrbových věnců zkušenosti, ale překvapivě všem účastníkům šlo vázání věnců velmi dobře. Při realizaci jsem postupovala podle naplánované struktury a vše se poklidně odvíjelo. Nicméně celá výroba věnců nám nezabrala jen dvě setkání, ale nakonec tři. Upletení věnců proběhlo relativně rychle, ale samotné zdobení nám zabralo více času i z toho důvodu, že se účastníci museli o některé pomůcky střídát. Myslím si však, že právě díky tomu se učili trpělivosti, toleranci vůči ostatním a vnímavosti.

Reflexe 8. bloku vzdělávacího programu

Mám radost z toho, že účastnice M. používá zde naučené dovednosti i v běžném životě. Například minulý týden jsem se od svých kolegyň dozvěděla, že M. své kamarádce na jiné aktivitě důrazně vysvětlovala, že když právě hovoří někdo jiný, ona musí počkat, poslouchat a neskákat do řeči.

Příště bych vrbové proutí uskladnila namočené v kýblech s vodou, aby proutí zbytečně rychle neseschlo.

Hodnocení 8. bloku vzdělávacího programu

Cíle bloku byly naplněny, velikonoční věnce měly u zákazníků úspěch. Osobní setkání se zákazníky motivovalo účastníky k další práci.

Vy pozorované změny u vybraných účastníků v 8. bloku vzdělávacího programu

- Účastník P. už není tak nervózní, neodkládá hned rychle z ruky pomůcky, čeká na další pokyny. U kalendáře pozorně poslouchal a bez váhání odpovídal na mé otázky, usmíval se, když jsem ho chválila za správné odpovědi. P. si také v tomto bloku již sám vždy přečetl seznam pomůcek na tabuli, skoro všechny pomůcky na stole našel a správně je vybral. Dokonce si na začátku jednoho setkání P. s účastníkem R. vyměnili mezi sebou několik vět. S účastníkem P. se již snáze navazuje a udržuje konverzace, několikrát jsme si povídali o hudbě, když nám v místnosti hrálo rádio.
- Účastník R. si po přestávce sám bez vyzvání umývá po sobě nádobí a nechá ho uschnout na odkapávači, nebo ho utěrkou utře a uklidí na své místo. Po přestávce si sám bez vyzvání chodí mýt ruce. R. se mě na konci jedné hodiny ptal, jestli další den přijdu a kdo z asistentů tu bude další setkání. R. také velmi dobře reaguje na emoce ostatních lidí ve skupině (například jednou se mě ptal proč jsem smutná a chtěl mě obejmout).
- Účastnice M. navazuje a udržuje komunikaci s asistenty i se svými kolegy účastníky. M. v tomto bloku po neočekávaném příchodu jedné účastnice z jiné aktivity přestala ve výrobě a řekla klidným hlasem oné účastnici, která k nám

do programu nechodí, aby šla do vedlejší místnosti a zavřela za sebou dveře, že nás ruší při práci.

Realizace 9. bloku vzdělávacího programu

Celého bloku se zúčastnili 4 účastníci, 2 asistenti a 1 lektor. Výroba slepičky nám zabrala jedno setkání, což jsem předpokládala. Jako lektor jsem při realizaci práci korigovala a říkala účastníkům, kde mají jaké proutky přidržet nebo kde mají svazky proutí svázat. K mému překvapení účastníci byli ze společné výroby slepičky nadšeni, měli radost z rychle ubíhající práce a finálního výrobku. Co se týče výběru jména pro slepičku, tak účastníci žádné jméno nenavrhli, proto jsem nadhodila jméno Matylda, všichni se jménem souhlasili.

Reflexe 9. bloku vzdělávacího programu

Příště bych na ocas použila opravdu slaboučké proutky a místo větviček na nožičky bych použila provázek, který by se uvázal, protože lepicí pistolí nám nechtěli nožičky na proutkách držet. Také bych obstarala barevné peří, které bychom mohli nalepit na některá místa slepičky. Před realizací této aktivity jsem měla z týmové činnosti obavy, ale po této zkušenosti už bych se společné výroby nebála a naopak ji do vzdělávacího programu zařadila častěji.

Hodnocení 9. bloku vzdělávacího programu

Předem naplánované cíle byly naplněny. Navíc při tomto setkání vládla příjemná rozverná atmosféra, účastníky to dnes očividně velmi bavilo.

Vy pozorované změny u vybraných účastníků v 9. bloku vzdělávacího programu

- Účastník P. už většinou děkuje například za darovanou svačinu či za pomoc se zapnutím bundy. Už také není tolik nervózní, i když změny nálad u něj stále přetrvávají. Když jsem se ptala P. na novou průkazku ZTP, sám od sebe se zvedl ze židle a přinesl mi jí ukázat. Jedno setkání jsem před mo-zai-kou potkala P., poznal mě, pozdravil a docela hezky jsme si popovídali (sám od sebe mi P. ten den

Příloha č. 1

řekl, že účastník R. je nemocný, tudíž celý týden nepřijde). Účastník P. také již částečně udrží oční kontakt.

- Účastník R. se neslušně ptá „*Kdo to byl?*“, „*Kdo to je?*“ ve chvíli, když někdo právě telefonuje nebo přijde návštěva. Také R. poslouchá cizí hovory a v tu chvíli přestane vyrábět. Účastník R. ale zároveň už po kýchnutí jde na WC a umyje si ruce. Po jednom setkání, kdy jsem ho upozorňovala na špinavý látkový kapesník, přišel další den s kapesníkem již čistým.
- Všichni tři vybraní účastníci při svém příchodu zdraví, chodí si sami bez vyzvání umýt ruce.
- Účastnice M. při tomto bloku občas skákala druhému člověku do řeči. M. se však rychle poučí z chyb, sama je často objeví a snaží se své nedostatky při výrobě napravit.

Realizace 10. bloku vzdělávacího programu

Předpokládala jsem, že papírovou girlandu zvládneme vyrobit za jedno setkání, ale museli jsme girlandě věnovat setkání dvě. Obou setkání se zúčastnili 3 účastníci, 2 asistenti a 1 lektor. Jeden z účastníků měl na začátku problém najít dvě stejné květiny (např. žlutá květina s červeným středem), tudíž mu asistentka musela vysvětlit systém párování. Každopádně pracovní postup jako takový si všichni účastníci pamatovali tak z 80 %, pomoc asistentů byla většinou minimální.

Reflexe 10. bloku vzdělávacího programu

Příště bych si sebou přinesla živé květiny na ukázkou pro účastníky, aby si připomněli, co je stonek, list, okvětní lístky, apod. Na začátku setkání, kdy jsem chtěla znát odpovědi účastníků na základní otázky týkající se jara, bych příště postupovala jinak, a to tak, že bych postupně požádala jednotlivé účastníky, aby mi řekli vždy alespoň jednu větu, která charakterizuje jarní období.

Hodnocení 10. bloku vzdělávacího programu

Naplánované cíle byly naplněny, účastníci se v tomto bloku projevovali velmi samostatně.

Vy pozorované změny u vybraných účastníků v 10. bloku vzdělávacího programu

- Účastnice M. dnes v čase úklidu došla sama pro koště na zametání a zametla celou místnost. M. si při obou setkáních při práci prozpěvovala.
- Účastník R. při jednom setkání projevil soucit a lítost nad tím, když jsem se bouchla do ruky.
- Účastník P. dokázal relativně dlouho udržet jednoduchou konverzaci s jednou z asistentek.

Realizace 11. bloku vzdělávacího programu

Závěrečného setkání se zúčastnili 4 účastníci, 2 asistenti a 1 lektor. Setkání probíhalo dle naplánované struktury. Při ukázce výrobků zhotovených v průběhu vzdělávacího programu mě překvapilo nadšení všech účastníků. Když jsem totiž o vyrobených předmětech jen mluvila, bylo u většiny účastníků znát, že si nemohou na výrobek úplně vzpomenout. Jakmile jsem vyndala výrobek z krabice a nechala ho kolovat, většina účastníků jásavě vykřikovala, že už si vzpomínají. Když se jim po chvíli dostal výrobek do rukou, bez pobídnutí ho většinou začali popisovat a někdy i vysvětlovat postup výroby. Při mém vysvětlování schopností a dovedností, které jsme se v programu naučili, většina účastníků souhlasně pokyvovala hlavou. O přestávce vládla příjemná atmosféra, povídali jsme si o plánech na léto. Samotné rozloučení bylo trochu rozpačité, většina účastníků moc nechápala, že se přes léto nebudeme scházet.

Reflexe 11. bloku vzdělávacího programu

V kroku, kdy jsem jako lektor účastníkům vysvětlovala schopnosti a dovednosti, které jsme se v programu také naučili, bych příště postupovala jinak. Lepší by pravděpodobně bylo, kdybych se na získané schopnosti ptala přímo účastníků.

Příloha č. 1

Při otázkách týkající se hodnocení programu ze strany účastníků jsem možná měla položit otázky „*Na co jste se vždy před dalším setkáním nejvíce těšil/a?*“, „*Je něco, co byste chtěl/a v programu jinak, chtěl/a byste něco změnit?*“, „*Napadá Vás něco, co bychom mohli v příštím programu vyrobit?*“

Myslím, že jsem po dobu celého programu měla o přestávce dbát na to, aby si účastníci připravovali pití sami (já jsem jim ho naopak většinou připravovala).

Hodnocení 11. bloku vzdělávacího programu

Cílem tohoto posledního setkání bylo program oficiálně ukončit a zhodnotit ho. Tento cíl byl naplněn.

Pravidla vzdělávacího programu

Tvořivou pracovní činností vychováváme účastníky k:

- Ⓢ **Slušnému chování** – tzn. zdravit, vykat, poprosit, poděkovat, omluvit se, prominout, neskákat do řeči, respektovat osobní zónu kolegů, vznést otázky
- Ⓢ **Správným hygienickým návykům** – mýt si ruce mýdlem (při příchodu, před svačinou, po přestávce, po návštěvě WC), omýt si čerstvou zeleninu/ovoce, vysmrkat se v případě potřeby, přikládat ruku k ústům při kýchání/kašlání
- Ⓢ **Samostatnosti a odpovědnosti** – netvoříme celý výrobek místo účastníků, jen asistujeme (vždy je pobídneme k nové činnosti, trpělivě opakujeme postup, povzbuzujeme), vysvětlujeme recyklaci materiálu (neplýtváme), nepřehlídíme nevhodné chování.
- Ⓢ **Sebedůvěře a radosti z nových zkušeností** – povzbuzujeme, motivujeme, chválíme, povídáme v souvislostech s běžným každodenním životem, oceníme snahu a zlepšení, tolerujeme výběr/rozhodnutí účastníka.
- Ⓢ **Smyslu pro pořádek a čistotu** – dbáme na úklid jednotlivých pracovních míst i společných prostor, čisté pomůcky vracíme na určená místa, každý si po sobě umývá nádobí/vyhazuje odpadky.
- Ⓢ **Toleranci a spolupráci s druhými lidmi** – Každý z nás je jedinečný a má jiné potřeby, ale je důležité naučit se vzájemně spolu komunikovat, pracovat, žít. Každý má právo se zmýlit. Není ostuda požádat o pomoc.

Jedno procento pomoci je víc než sto procent soucitu.

- P. Bosman

Zdroj: vlastní

Seznam státních svátků a jiných významných dnů

LEDEN

- 1. 1. Den obnovy samostatného českého státu/Nový rok
- 6. 1. Tři králové

ÚNOR

- 14. 2. svátek sv. Valentýna

BŘEZEN

- 20. 3. jarní rovnodennost (rovný den i noc, obojí stejně dlouhé)
- 27. 3. Změna zimního času na letní (2:00 – 3:00)
- 28. 3. Velikonoční pondělí

DUBEN

- 22. 4. Den Země

KVĚTEN

- 1. 5. svátek práce
- 8. 5. Den vítězství
- 10. 5. Den matek

ČERVEN

- 21. 6. letní slunovrat (den je nejdelší)

ČERVENEC

- 5. 7. Den slovanských věrozvěstů Cyrila a Metoděje
- 6. 7. Den upálení mistra Jana Husa

SRPEN

-

ZÁŘÍ

- 23. 9. podzimní rovnodennost (začíná podzim)
- 28. 9. Den české státnosti

ŘÍJEN

- 25. 10. Změna letního času na zimní (3:00 – 2:00)
- 28. 10. Den vzniku samostatného českého státu

LISTOPAD

- 2. 11. Památka zesnulých
- 17. 11. Den boje za svobodu a demokracii

PROSINEC

- 22. 12. zimní slunovrat (začíná zima, den je nejkratší)
- 24. 12. Štědrý den
- 25. 12. 1. svátek vánoční
- 26. 12. 2. svátek vánoční
- 31. 12. Silvestr

VÝROBA KALENDÁŘE



1) Připravte si pomůcky na své pracovní místo:

- tužka
- nůžky
- šablony (kolečko, čtverec, srdce)
- žlutý papír, zelený papír, červený papír
- tekuté lepidlo
- štětec
- fixy
- pastelky
- provázek

2) Tužkou obkreslete šablony na barevný papír:

- obkreslete 6 koleček na žlutý papír
- obkreslete 6 čtverců na zelený papír
- obkreslete 6 srdíček na červený papír

3) Pečlivě vystříhněte všechny obkreslené tvary.

4) Z vystřižených tvarů vytvořte dvojice.

Vystřižené tvary ve dvojici mají:

- stejný tvar
- stejnou barvu

5) Na dvojice vystřižených tvarů napište důležité dny.

Na dvojici vystřižených tvarů bude napsaný jeden důležitý den.

Seznam důležitých dní vám dají asistentky.

Příklad:



6) Odměřte si provázek dlouhý 80 cm.

Naměřený provázek ustříhněte.

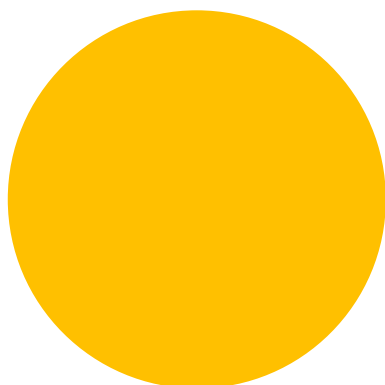
7) Vezměte si jednu dvojici popsaných vystřižených tvarů.

8) Jeden z dvojice vystřižených tvarů položte napsaným

textem na stůl.

Teď byste měli vidět nepopsanou stranu vystřiženého tvaru.

Příklad:



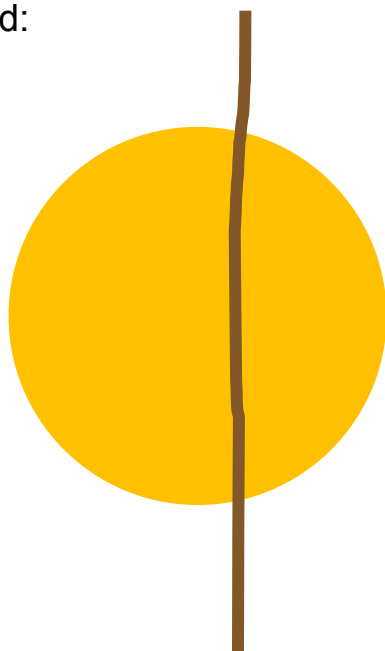
9) Vystřižený tvar natřete štětcem lepidlem.

Lepidlo musí být rozetřeno po celém vystřiženém tvaru.

10) Doprostřed natřeného tvaru vložte ustřižený provázek.

Provázek by měl vést směrem od vás.

Příklad:



11) Vezměte druhý vystřižený tvar z dvojice.

Vystřižený tvar držte popsanou stranou k sobě.

Teď byste na vystřiženém tvaru měli vidět napsaný text.

Příklad:



12) Vystřížený tvar položte na druhý vystřížený tvar potřený lepidlem.

Vystřížené tvary by se měli přesně překrývat.

Příklad:

SPRÁVNĚ:



ŠPATNĚ:



13) Přimáčkněte oba tvary k sobě.

14) Stejný postup opakujte i u dalších dvojic tvarů.

Začněte znovu od postupu popsaného v bodě číslo

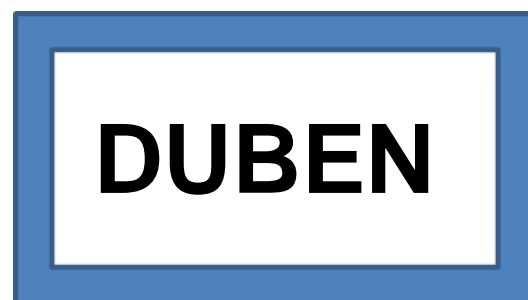
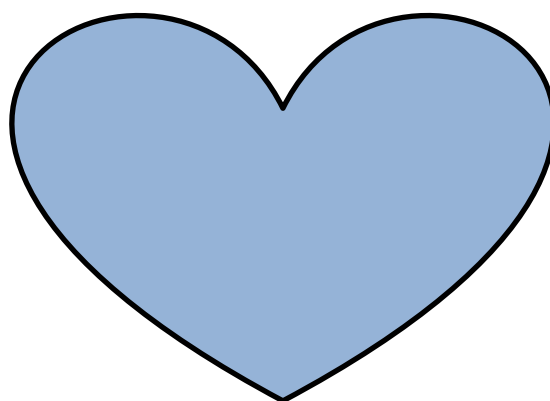
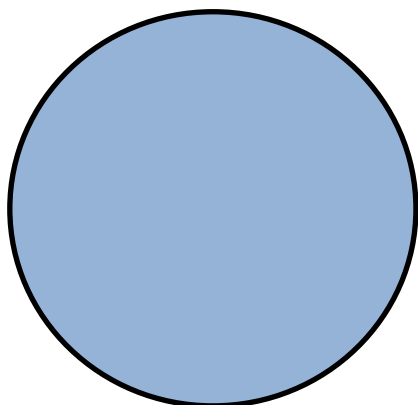
15) Asistentka připraví dřevěnou tyčku.

16) Na dřevěnou tyčku společně přivážete provázek s nalepenými tvary.

Na každém z provázků jsou nalepeny události jednoho měsíce.

17) Kalendář společně připevníte na zeď.

Šablony k výrobě nástěnného kalendáře



KVĚTEN

ČERVEN

ČERVENEC

SRPEN

ZÁŘÍ

ŘÍJEN

LISTOPAD

PROSINEC

Fotografie nástěnného kalendáře vyrobeného ve vzdělávacím programu



Zdroj: vlastní



VÝROBA ZÁLOŽEK DO KNIH

1) Připravte si pomůcky na své pracovní místo:

- tužka
- šablony (velký čtverec, malý čtverec, zuby, kolečko, půlkruh)
- nůžky
- barevné papíry (červený, zelený, modrý, černý, hnědý, oranžový, žlutý)
- bílá čtvrtka
- štětec s plochými štětinami
- lepidlo
- mistička (víčko) na lepidlo
- černý fix nebo černá pastelka

2) Tužkou obkreslete šablony na barevné papíry:

- Obkreslete 1 velký čtverec na zelený papír.
- Obkreslete 1 malý čtverec na červený papír.
- Obkreslete 1 zuby na bílou čtvrtku.
- Obkreslete 2 kolečka na bílou čtvrtku.
- Obkreslete 2 půlkolečka na hnědý papír.

3) Všechny obkreslené tvary pečlivě vystříhněte.

4) Položte si před sebe velký vystřižený čtverec.

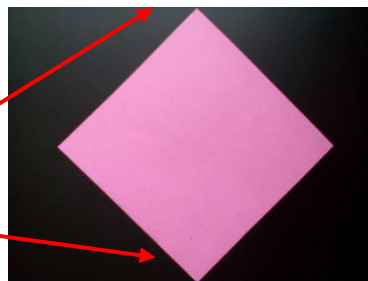


- 5) Čtverec posuňte doleva tak, aby jeden vrchol (roh) čtverce směřoval k vám.

Teď vidíte tvar jménem kosočtverec.

horní cíp

dolní cíp



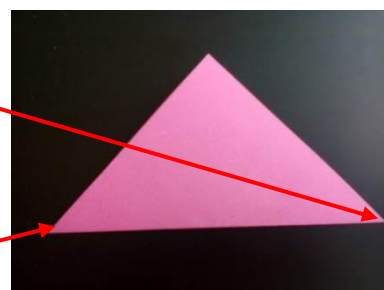
- 6) Chyťte dolní část kosočtverce a přeložte ho nahoru.
Dolní cíp teď bude ležet na horním cípu.

Vznikl vám trojúhelník.

Tvar pečlivě uhladěte.

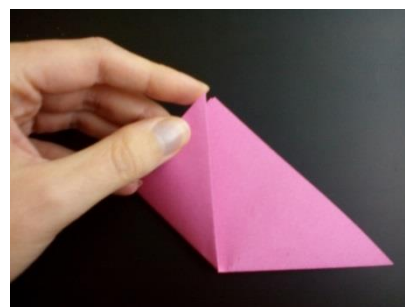
pravý cíp

levý cíp



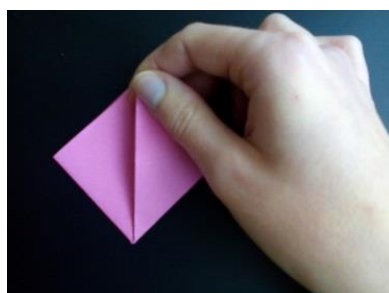
- 7) Vezměte levý cíp trojúhelníku a přeložte k hornímu cípu.

Tvar pečlivě uhladěte.



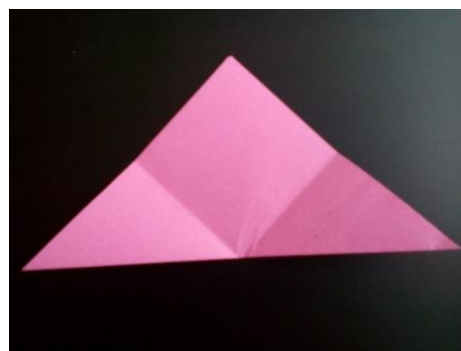
- 8) Vezměte pravý cíp trojúhelníku a cíp přeložte k hornímu cípu.

Tvar pečlivě uhladěte.



9) Oba cípy přeložené nahoru rozevřete zpět.

Vidíte opět tvar trojúhelníku.



10) Vezměte špičku vrchního papíru trojúhelníku.

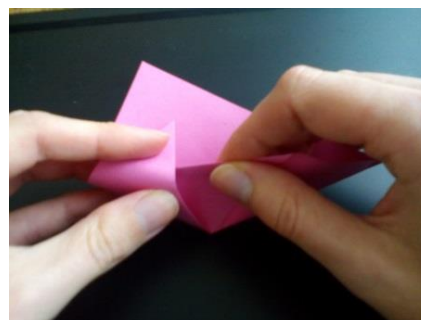
Přetáhněte špičku dolů tak,
aby špička trojúhelníku ležela
uprostřed na spodní
části trojúhelníku.

Tvar uhlad'te.



**11) Vezměte levý cíp trojúhelníku a směrem nahoru
cíp zastrčte dovnitř.**

Vznikne půlka kapsy.

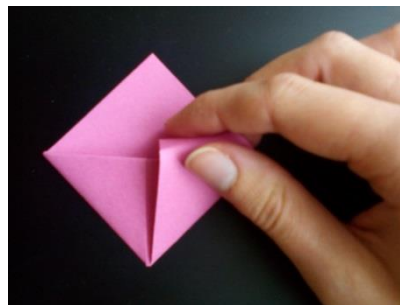


**12) Vezměte pravý cíp trojúhelníku a opět cíp směrem nahoru
zastrčte dovnitř.**

Vznikne kapsa.



13) Tělo záložky je nyní složeno.



14) Záložku si otočte tak, aby kapsa byla nahoře.



15) Vezměte si vystřižený malý čtverec.

Čtverec natřete po celé části slabou vrstvou lepidla.

16) Čtverec přilepte dovnitř složené kapsy.



17) Vezměte si vystřižené zuby.

Vrchní linku zubů natřete lepidlem.

Natřené zuby vložte do složené kapsy

a přilepte k vrchní části kapsy.



18) Vezměte si 2 vystřižená kolečka.

Kolečka natřete slabou vrstvou lepidla.
Kolečka přilepte doprostřed
složeného trojúhelníku.



19) Vezměte si 2 vystřižené půlkruhy.

Půlkruhy natřete slabou vrstvou lepidla.
Půlkruhy přilepte na horní polovinu
nalepených koleček.



20) Vezměte si černý fix nebo ořezanou černou pastelku.

Doprostřed každého bílého kolečka
nakreslete 1 puntík.



**21) Černým fixem nebo pastelkou můžete dokreslit na obličej
řasy nebo obočí.**

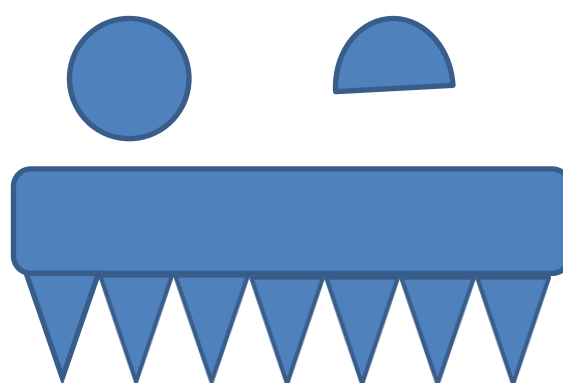
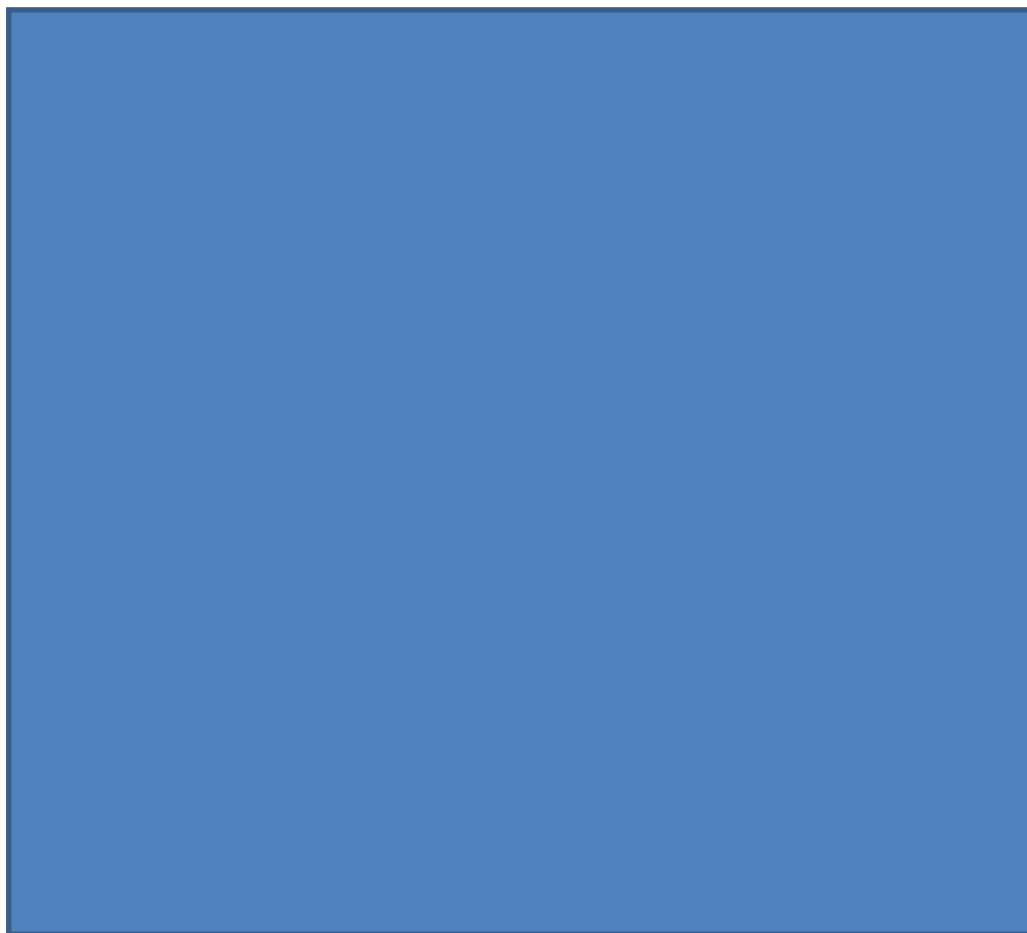


22) Záložku můžete vložit do knihy.

Vezměte si 1 list papíru v knize.
Horní roh listu vložte do záložky, kterou jste vyrobili.
Knihu zavřete.

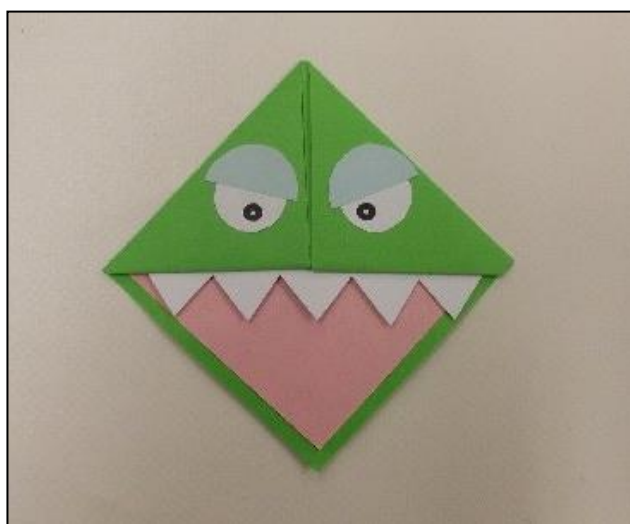
Zdroj: vlastní

Šablony k výrobě papírové záložky do knihy



Zdroj: vlastní

Fotografie papírových záložek do knih vyrobených ve vzdělávacím programu



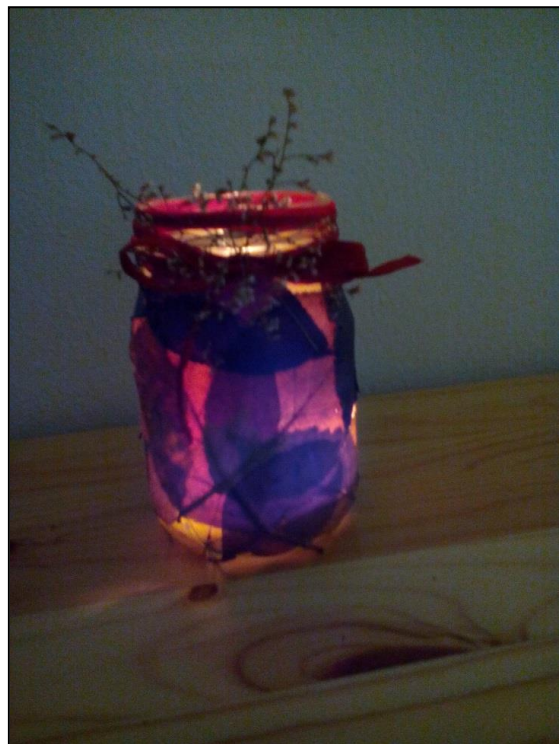
Zdroj: vlastní

Fotografie věnce z přírodnin vyrobeného ve vzdělávacím programu



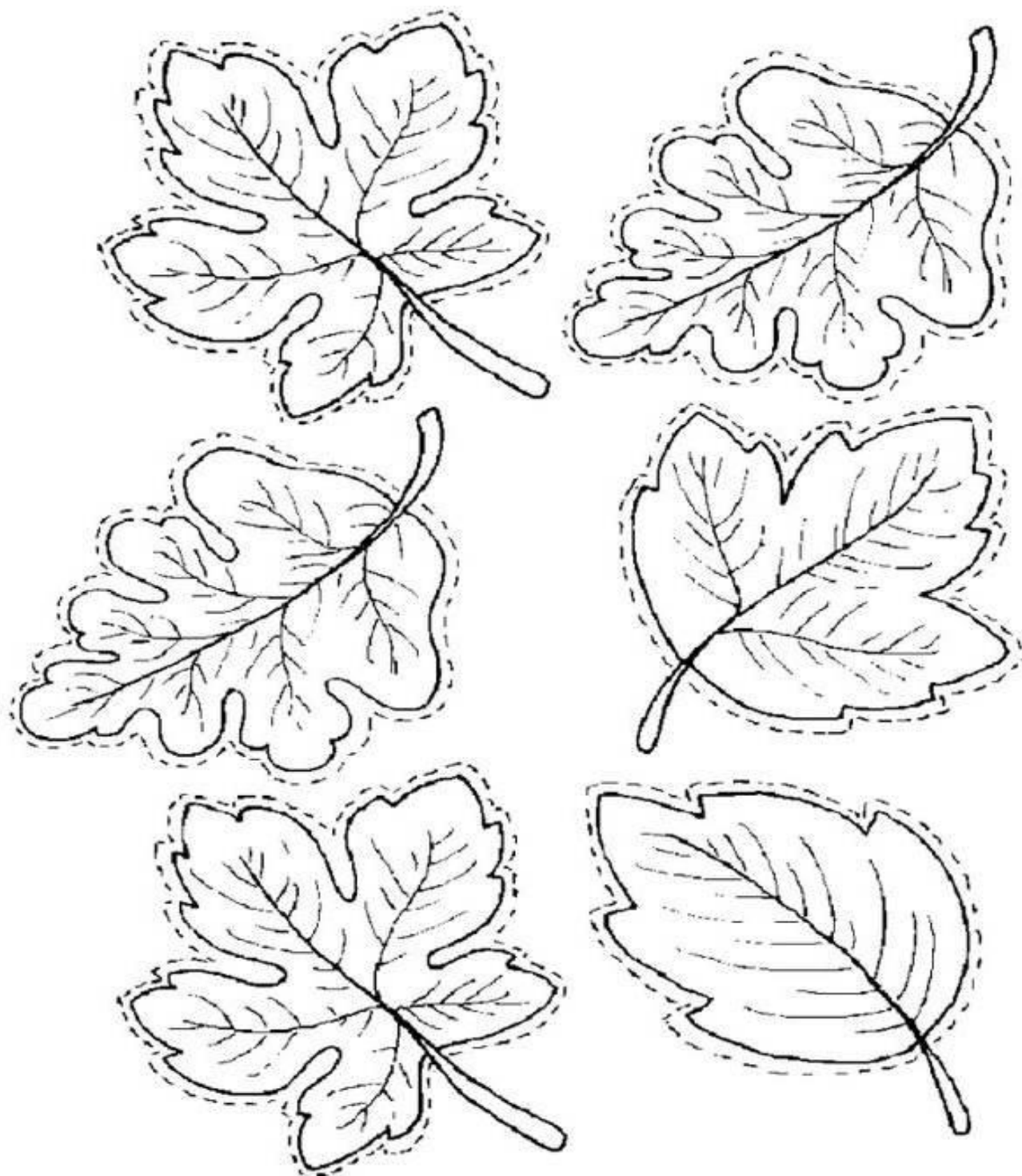
Zdroj: vlastní

Fotografie podzimního svícínku vyrobeného ve vzdělávacím programu



Zdroj: vlastní

Šablony k výrobě podzimní girlandy



Fotografie podzimní girlandy vyrobené ve vzdělávacím programu



Zdroj: vlastní

Fotografie postupu vázání chvojí při výrobě adventního věnce



Zdroj: www.zivotnistyl.cz

Fotografie adventních věnců vyrobených ve vzdělávacím programu



Zdroj: vlastní



Zdroj: vlastní

Fotografie postupu obmotávání vajíčka bavlnkou



Zdroj: vlastní

Fotografie velikonočních vajíček vyrobených ve vzdělávacím programu



Zdroj: vlastní

Fotografie velikonočních věnců vyrobených ve vzdělávacím programu





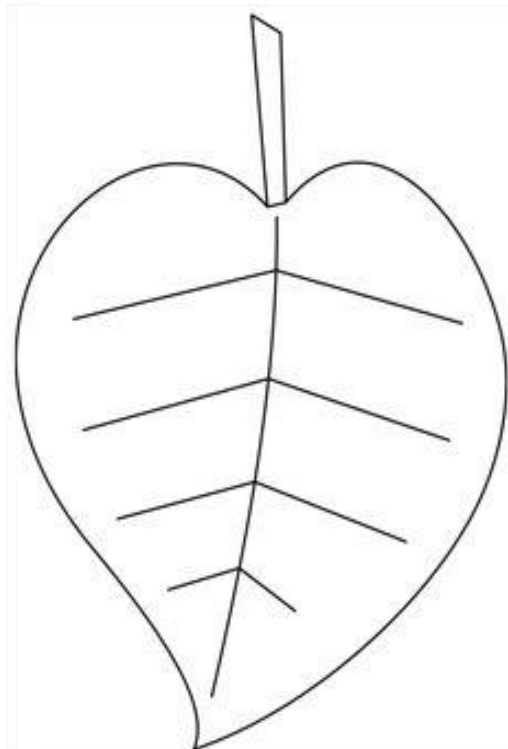
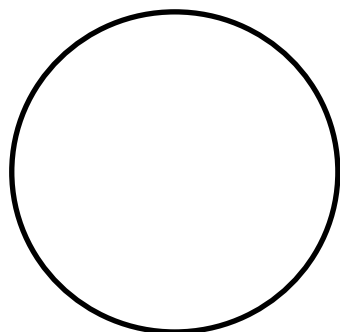
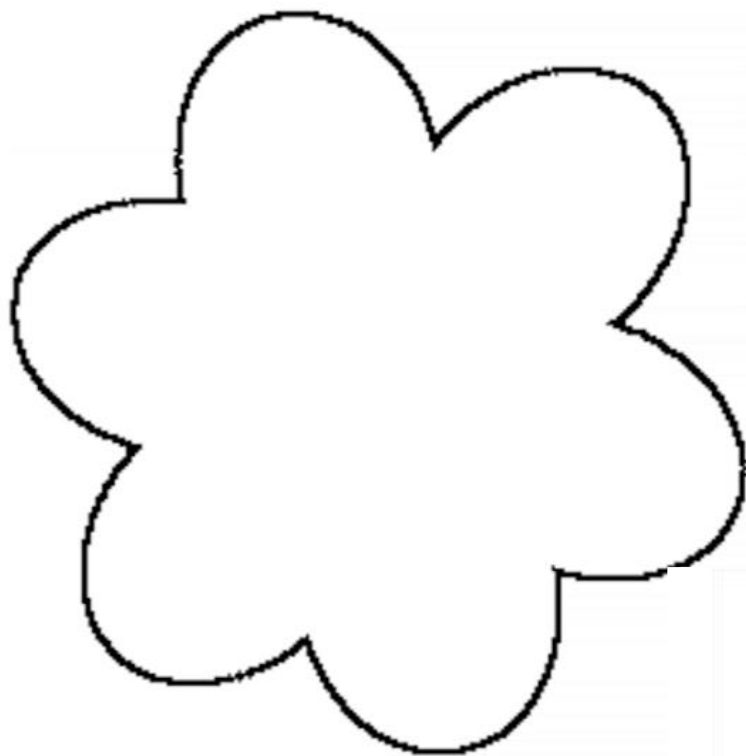
Zdroj: vlastní

Fotografie slepičky z vrbového proutí vyrobené ve vzdělávacím programu



Zdroj: vlastní

Šablony k výrobě jarní papírové girlandy



Fotografie jarní papírové girlandy vyrobené ve vzdělávacím programu



Zdroj: vlastní