

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Pedagogická fakulta
ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ

Diplomová práce
Lenka Šalamounová

Poezie a děti se specifickými poruchami učení

Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Kroupová, Ph.D.

OLOMOUC 2023

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne:

Lenka Šalamounová

.....

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Kateřině Kroupové, Ph.D. za cenné rady, trpělivost a vstřícnost, kterou mi poskytovala v průběhu vypracovávání diplomové práce. Zároveň bych chtěla poděkovat pedagogům za spolupráci při vyplňování dotazníku. Poděkování patří také mé nejbližší rodině za podporu při psaní této práce.

Obsah

Obsah	3
Úvod	1
1 Specifické poruchy učení.....	3
1.1 Definice specifických poruch učení	3
1.2 Etiologie specifických poruch učení	6
1.2.1 Genetické a neurologické pojetí etiologie specifických poruch učení	6
1.2.2 Lehká mozková postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér a odchýlnou organizací cerebrálních aktivit	7
1.2.3 Kognitivní rovina v etiologii specifických poruch učení.....	7
1.2.4 Nepříznivý vliv prostředí, podmínky školního prostředí	8
1.3 Klasifikace a projevy specifických poruch učení.....	8
1.3.1 Klasifikace SPU podle MKN.....	9
1.3.2 Klasifikace SPU podle základních projevů a oblastí, v nichž se projevují	10
1.4 Diagnostika specifických poruch učení	16
1.4.1 Průběh vstupního vyšetření ve školském poradenském zařízení	18
1.4.2 Rozdíl mezi tradiční a dynamickou diagnostikou	18
1.5 Reeducace a intervence	19
1.5.1 Průběh reeducace	21
1.5.2 Oblasti reeducace.....	21
1.5.3 Zásady reeducace.....	22
1.5.4 Chyby při reeducaci.....	23
1.5.5 Intervenční metody a přístupy	23
1.5.6 Stručný přehled reeducace jednotlivých poruch a deficitů	23
2 Žák se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ.....	27
2.1 Legislativa systému základního vzdělávání v České republice	27
2.2 Inkluzivní vzdělávání.....	28
2.3 Srovnání přístupů inkluzivního vzdělávání v dalších zemích Evropské unie	29
3 Výuka českého jazyka na 1. stupni ZŠ	30
4 Literární výchova na ZŠ.....	33
4.1 Problematika dětského čtenářství	33
4.2 Výzkum dětského čtenářství	35
5 Dětská poezie	37
5.1 Metody práce s poezií	37

5.2	Definice poezie	39
5.3	Výstavba básně.....	40
5.4	Zvláštnosti dětské poezie	40
5.5	Současná dětská poezie	40
6	Poetoterapie.....	43
6.1	Počátky poetoterapie	43
6.2	Definice poetoterapie	44
6.3	Cíle poetoterapie.....	45
6.4	Formy poetoterapie	45
6.5	Poezie v poetoterapii a její funkce	45
6.6	Psychosomatické aspekty poetoterapie	46
6.7	Hlavní zdroje poetoterapie a zásady tvoření básní.....	47
6.8	Využití poetoterapie při práci s dětmi.....	48
7	Učitelé a poezie	50
7.1	Stanovení výzkumných otázek a hypotéz	50
7.2	Výzkumné nástroje a výzkumný soubor.....	51
7.3	Rozbor výzkumného šetření.....	52
7.4	Vyhodnocení výzkumných otázek a hypotéz	69
7.5	Diskuse	72
8	Metodická inspirace	74
8.1	Charakteristika a cíle	74
8.2	Poetické lekce.....	75
8.3	Poetické chvílky	82
8.3.1	Dyslexie	82
8.3.2	Dysgrafie.....	91
8.3.3	Dysortografie.....	92
8.3.4	Psychické aspekty.....	93
8.4	Diskuse	95
ZÁVĚR		96
Seznam použitých zdrojů		98
Seznam zkratk		102
Seznam tabulek		102
Seznam grafů.....		102
Seznam příloh.....		103

Úvod

Dnešní doba je velmi zrychlená, nabitá událostmi, zážitky, povinnostmi, tím, co chceme stihnout, zvládnout, dokázat, prožít a zažít. Týká se to nejen dospělé populace, ale i dětí. Škola, domácí povinnosti, pravidelně plánovaná zábava a koníčky. Známe to jistě všichni, že pokud se necháme tímto tempem strhnout a nedáme si pozor na to, abychom si uhájili svůj potřebný klid, tak to život vždycky nějak zařídí. Jak s touto dobou koresponduje poezie? Při správném „užívání“ to může být právě jeden z prostředků, který nám do života vnáší klid, zastavení, zamyšlení, zpomalení.

Poezie se umí tvářit velmi vážně, to některé její čtenáře odrazuje. Ale umí být i velmi hravá, je s ní legrace, dokáže uvolnit, rozesmát i rozplakat. Několika slovy dokáže vyjádřit něco, co by se nám jinou formou vyjadřovalo možná mnohem zdlouhavěji a obtížněji. To je důvod, proč bychom se stále měli snažit dostat poezii k dětem. Tak, aby se stala jejich partnerem, jejich kamarádem.

Hlavním cílem diplomové práce je analyzovat a ověřit jaké jsou aplikační možnosti práce s poezií u cílové skupiny žáků se specifickými poruchami učení v prostředí běžné výuky na prvním stupni základní školy. Co může žákům poetický text a práce s ním dát, jaké mohou být jeho přínosy. Primárně se zaměříme na děti se specifickými poruchami učení. Práce s dětmi se specifickými poruchami učení je neustále velmi důležitým tématem prolínajícím se celým školským systémem. Tato diplomová práce by měla prokázat schopnost poezie podat dětem pomocnou ruku v nejrůznějších oblastech jejich obtíží. Předpokladem je, že práce s poetickým textem může nejen pomoci, ale může zůstat stále hravou a tvořivou.

V teoretické části se proto nejprve zabýváme pojmem specifických poruch učení, jejich definicí, klasifikací, diagnostikou a především možnostmi intervence a reedukace. Podíváme se na žáka se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ a možnosti inkluzivního vzdělávání. Budeme se věnovat průzkumům v oblasti dětského čtenářství a dále dětské poezii, kde představíme základní přehled autorů současné dětské poezie. V závěru teoretické práce věnujeme pozornost poetoterapii – expresivní terapeutické technice, která má potenciál nabídnout učitelům nové zajímavé techniky při práci s poezií.

Praktická část diplomové práce se bude zabývat dvěma oblastmi. V první části věnované kvantitativnímu výzkumu svoji pozornost obrátíme především na učitele vyučující na 1. stupni základní školy a jejich vztah k poezii. Kladný vztah k poezii je základním předpokladem předávání tohoto pozitivního vztahu dětem. Zabývat se budeme také četností zařazování poezie

do vyučování a technikám, které jsou přitom využívány. Součástí kvantitativního výzkumu bude i povědomí učitelů na 1. stupni základní školy o poetoterapii a ochota s technikami poetoterapie pracovat.

Ve druhé části zmapujeme možnosti přínosu poezie a její využití v různých oblastech obtíží dětí se specifickými poruchami učení. Přitom budeme mít na zřeteli, hravost, vnímavost a tvořivost poezie, které by se neměly vytratit. Vytvořeny budou poetické lekce, které bude možné přímo bez větší přípravy využít v celých hodinách, a dále poetické chvílky, které budou zaměřeny na jednotlivé oblasti obtíží dětí se specifickými poruchami učení.

Poslední část práce bude věnována shrnutí a vyhodnocení závěrů výzkumu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Specifické poruchy učení

Cílem této kapitoly je vymezit pojem specifické poruchy učení. Tato část je rozdělena do několika podkapitol, ve kterých se postupně zaměříme na to, co to vlastně specifické poruchy učení jsou, na jejich klasifikaci, projevy, etiologii. Pozornost zaměříme i na diagnostiku a možnosti intervence a reedukace. Zmapování této oblasti je důležité pro základní orientaci v této problematice.

1.1 Definice specifických poruch učení

V dnešní době už asi není pedagog, který by se s dítětem (ať už diagnostikovaným nebo nediodagnostikovaným), které má specifické obtíže v učení, nesetkal. V následující části práce se podíváme na některé z definic, které nám více přiblíží tuto problematiku.

„Specifické poruchy učení jsou s vysokou pravděpodobností stejně staré jako lidstvo samo. Proces čtení je o něco mladší záležitost a je dobré si uvědomit, že jde o uměle vytvořenou dovednost. Kdysi dávno se lidé dohodli, jak budou číst a psát, a my se to teď musíme učit – a není to vůbec jednoduché, potřebujeme k tomu mnoho dílčích dovedností a schopností.“
(Krejčová, 2018, s. 7)

Selikowitz (2000) uvádí, že je zcela v pořádku, pokud má dítě v počátcích školního vzdělávání se čtením, psaním, počítáním potíže. Po určité době by tomu tak už ale být nemělo.

To, že dítě teď momentálně něco nedokáže zvládnout, ale neznamená, že toho není schopné.

Podle Krejčové (2018) jsou děti se specifickými poruchami učení lidmi, kteří mají předpoklady naučit se všemu stejně jako lidé bez těchto problémů, pouze se potřebují učit jinak. A oni sami se tyto vlastní cesty ke vzdělání musí naučit. Musí objevit tu, která u nich bude fungovat. V tom jim můžou pomoci rodiče, a především kvalitní pedagog či speciální pedagog.

Specifické poruchy učení postihují docela velkou část naší populace. Jucovičová (2014) uvádí, že je to kolem 3-4 % dětí školního věku. Krejčová (2018) upozorňuje na to, že v současné době se podle statistik učí ve školách 5 % žáků s těmito poruchami. A to jsou jen žáci, kteří už jsou touto poruchou diagnostikováni. K tomu přidává ještě dalších 5 % dětí, které mají tyto obtíže, ale z nejrůznějších důvodů nejsou oficiálně takto označovány. Pokud bychom tato dvě

čísla sečetli, dostaneme se k 10 % dětí, které mají ve škole problémy s tradičně pojímanou výukou. To je docela velká část naší populace, a my bychom měli zpozornět. Pokud se této části naší společnosti nedostane adekvátní pomoci, je tu velké nebezpečí rozšiřování tzv. funkčního analfabetismu (tj. lidí, kteří sice prošli školní výukou, ale v reálném životě nedokážou používat čtení, psaní ani počítání) (Pokorná, 2010).

Definovat specifické poruchy učení není snadné. Velmi často se u dítěte projeví více než jedna tato specifická porucha, projevy jsou navíc u každého dítěte jiné, velmi rozmanité.

Terminologie specifických poruch učení není jednotná ve světě, ale ani v České republice. U nás se můžeme setkat s pojmy specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy, vývojové poruchy učení. Tyto tři pojmy jsou synonyma a jsou nadřazené termínům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie atd., které vyjadřují zaměřenost na jednotlivé školní výkony (srov. Kovářová, 2013, Beníčková, 2011, Pokorná, 2010). Předpona dys – v této terminologii znamená neúplné, nedostatečné, nesprávné vyvinutí dané dovednosti (Zelinková, 2009).

V zahraniční literatuře je používána následující terminologie. Americká literatura používá termín learning disability, ve Velké Británii převažuje název specific learning difficulties, ve francouzštině dyslexie. V německé literatuře se setkáme s výkladovým označením Legasthenie, Kalkulasthenie (Zelinková, 2009).

Nejdůležitější základní vymezení specifických poruch učení:

- projevují se v oblastech základních dovedností jako je mluvení, pochopení mluvené řeči, čtení, psaní, počítání a matematické usuzování,
- jsou podmíněny dysfunkcí centrální nervové soustavy,
- typický je individuální charakter, velká rozmanitost a variabilnost projevů,
- bývají mnohdy dědičně podmíněné,
- jednotlivé typy specifických poruch učení se mohou vyskytovat ve vzájemných kombinacích,
- nejsou způsobeny sníženými intelektovými schopnostmi, často postihují děti s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí,
- mohou být jednou z příčin neúspěchu žáka ve škole,
- (srov. Kovářová, 2013, Jucovičová, 2014, Bartoňová, 2019, Selikowitz, 2000).

Děti se specifickými poruchami učení mají ve škole spoustu potíží. Ať už se to týká ústního zkoušení, porozumění instrukcím, častého zapomínání, zápisů v sešitech. Na školní neúspěchy potom mohou reagovat nezájmem, uzavíráním se do sebe nebo naopak agresí. Potíže se potom mohou projevit i v interakci s okolím. Je potřeba pomoci jim probíranou látku přiblížit. Vhodnou volbou jiných než klasických vyučovacích metod, zavedením určitého řádu do jejich školní práce, pokud je to třeba, tak snížením nároků a velkou dávkou trpělivosti.

Mezi hlavní projevy specifických poruch učení patří:

- pomalé, váhavé čtení se základními chybami, domýšlení čteného příběhu, hádání slov,
- nezralé a nečitelné písmo, extrémně pomalé psaní úhledným písmem,
- neporozumění smyslu základních matematických operací,
- nezralá a nezřetelná řeč, omezená slovní zásoba,
- chybějící cit pro jazyk, nepochopení struktury jazyka,
- potíže s porozuměním instrukcím,
- potíže ve zrakovém a sluchovém vnímání,
- poruchy rytmu, automatizace, paměti, koncentrace,
- špatná organizace, soustředění, nedostatek sebekontroly,
- neohrabanost, neposednost, impulzivnost,
- potíže při uspořádání věcí podle určitého pravidla,
- poruchy pravolevé orientace, orientace v čase a prostoru,
- poruchy hrubé i jemné motoriky ruky, ale i očních pohybů a mluvidel,
- (srov. Selikowitz, 2000, Fernandes, 2004, Zelinková, 2009, Pokorná, 2010, Kovářová, 2013, Jucovičová, 2014, Bartoňová, 2019).

Podle Beníčkové (2011) se specifické poruchy učení často pojí s poruchami chování. Ty jsou v odborné literatuře uváděny jako sekundární symptomatologie specifických poruch učení.

„Dítě může odmítat pracovat na školních úkolech nebo může chodit za školu. Může se stáhnout nebo být agresivní či vzdorné. Jiné děti jím mohou opovrhovat a může být sociálně izolované.“ (in Selikowitz, 2000, s. 21).

Bartoňová (2019) připomíná, že příznaky poruch učení způsobují selhávání žáka ve školních výkonech a prolínají se do celého edukačního procesu. Znemožňují mu přiměřeně reagovat,

porozumět pokynům, plnit běžné úkoly a instrukce učitele. Dodává ještě, že opakované neúspěchy mohou způsobovat pocity úzkosti a strachu. Některé z těchto problémů mohou přetrvávat až do dospělosti a ovlivňovat kvalitu života jedince, včetně volby povolání. Proto je potřeba volit vhodná opatření, která podpoří další růst dítěte. Intenzivní práce ve školním věku a osvojení si vhodných studijních dovedností a pracovních mechanismů je správnou cestou k výraznému snížení všech obtíží.

1.2 Etiologie specifických poruch učení

Specifické poruchy učení není možné vidět jen z hlediska jednotlivých příznaků, je potřeba uvidět za nimi člověka jako celistvou osobnost – jeho růst a vývoj; rodinu; prostředí, ve kterém žije; podmínky vzdělávání; celou společnost, jíž je součástí. Člověk je komplexní bytost, a to je třeba mít na zřeteli i při hledání příčin specifických poruch učení.

Stejně jako definice specifických poruch učení, tak i etiologie je velmi různorodá a variabilní, co se týká popisu a kategorizace jednotlivých příčin.

Bartoňová (2019) nabízí rozdělení, které považuje za odpovídající tomuto současnému systematickému pohledu na tuto problematiku:

- genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému,
- lehká mozková postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér a odchýlnou organizací cerebrálních aktivit,
- kognitivní rovina,
- nepříznivé vlivy rodinného prostředí,
- podmínky školního prostředí.

1.2.1 Genetické a neurologické pojetí etiologie specifických poruch učení

Je známo, že vlohy pro specifické poruchy učení jsou vrozené – děti, jejichž rodiče jsou postižení, mají vysoké riziko stejné poruchy. Z tohoto pohledu je dobré upozornit na to, že vědci na helsinské univerzitě v nedávné době ohlásili objev genu pro dyslexii (Bartoňová, 2019).

Jucovičová (2014) uvádí, že specifické poruchy učení jsou vrozené nebo získané v raném dětství – vznikají často drobným poškozením v době před narozením, při narození nebo časně po narození dítěte, kdy je mozková tkáň snadno zranitelná. Významnou roli hraje i dědičnost, případně kombinace obou faktorů.

Genetickou výbavu člověka tvoří 30-50 tisíc genů. Z toho přibližně 30 % genů ovlivňuje vývoj mozku a mozkové aktivity přímo. Určité geny v kombinaci s dalšími faktory včetně vlivu prostředí přispívají k riziku dyslexie (Zelinková, 2009).

Kovářová (2013) poukazuje na to, že genetické vlivy se jako příčina specifických poruch učení vyskytují ve 40-60 % případů. Nedědí se přímo konkrétní porucha. Již v předškolním věku můžeme výskyt této poruchy v rodině považovat za rizikový faktor (srov. Zelinková, 2009, Pokorná, 2010).

1.2.2 Lehká mozková postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér a odchylnou organizací cerebrálních aktivit

Jsou dokázány rozdíly mezi mozky dyslektiků a intaktní populací. Týkají se poruchy spolupráce a netypické dominance mozkových hemisfér, rozdílné organizace cerebrálních aktivit při procesu zpracování řečových informací, funkčních deficitů mozečku (srov. Bartoňová, 2019, Jucovičová, 2014, Zelinková, 2009, Pokorná, 2010).

Zelinková (2009) představuje tzv. **cerebelární teorii**:

„Mozeček (cerebellum) se podílí na kontrole pohybů končetin především v rychlých cílených pohybech. Porucha v různých částech mozečku může vést k rozmanitým symptomům, od poruch rovnováhy a postojů, ke ztuhlosti končetin, ztrátě napětí, poruše koordinace, poruše automatizace pohybů.“ (Zelinková, 2009, s. 24)

Analýzou anamnestických údajů dětí se SPU mnozí autoři prokázali častější výskyt levorukosti, ambidextrie nebo zkřížené laterality (Pokorná, 2010).

1.2.3 Kognitivní rovina v etiologii specifických poruch učení

Tady se projevují deficity v několika rovinách. Je to především deficit fonologický, který je považován za jednu z nejčastějších příčin dyslektických potíží. Dále jsou to deficit v procesu automatizace, v oblasti paměti, vizuální deficit (dříve označovaný jako slovní slepota). Potíže ve vyjadřování, jazykovém citu, artikulační neobratnost a menší slovní zásobu má na svědomí deficit v oblasti jazyka a řeči. A v neposlední řadě sem patří i deficit v časovém uspořádávání,

který způsobuje potíže při rychlém jmenování po sobě následujících podnětů. Jednotlivé deficity se samozřejmě mohou vyskytovat i ve vzájemných kombinacích (srov. Bartoňová, 2019, Zelinková, 2009).

1.2.4 Nepříznivý vliv prostředí, podmínky školního prostředí

Vnější podmínky, ve kterých jedinec vyrůstá jsou brány mnoha autory za další příčinu vzniku specifických poruch učení. Podle Bartoňové (2019) nepříznivé vlivy prostředí, ani podmínky školního prostředí nejsou přímou příčinou specifických poruch učení, ale mohou se na nich spolupodílet a ovlivňovat školní výkon jedince.

Fernandes (2004) uvádí, že 25 % dětí, které jsou diagnostikovány jako obtížně se učící, své potíže získalo z tzv. psychologicko-školních příčin (nemotivovanost, nezájem o sebe i okolí, negativní obraz sebe sama, nepřiměřenost, špatná vztahová pedagogika, nedostatek interakce, nesoulad stylu a obsahu školní výuky s vývojovou úrovní dítěte).

Tyto děti pak nedokážou plně využít svůj potenciál, mají potíže s přijímáním a zpracováváním vědomostí i s jejich další interpretací.

„Nemít potíže při učení podle Fernandese (2004, s. 214) předpokládá aktivní účast a zvnitřnění strategií a procesů vhodných pro uskutečnění úkolů, orientaci činnosti a energie na zapojení do školního učení i určitou úroveň neurofyziologické zralosti a rozvoje a afektivní a emocionální zralost. To potom vyvolává v člověku sebedůvěru, kognitivní uvědomování a adaptační záměry.“

Pokorná (2010) připomíná, že úroveň jednotlivých škol závisí v tomto ohledu na přístupu vedení škol k této problematice a samozřejmě i na stylu práce jednotlivých učitelů. Zároveň zdůrazňuje vliv, jenž má emocionální klima rodiny na školní výkony dětí – spoluprožívání úspěchů i neúspěchů, zájem o jejich školní práci, pomoc při zvládnutí obtíží, očekávání rodičů, týkající se školní výkonnosti dětí.

1.3 Klasifikace a projevy specifických poruch učení

V následující kapitole se blíže seznámíme s klasifikací a projevy specifických poruch učení. Nejprve se podíváme na klasifikaci SPU v Mezinárodní klasifikaci nemocí. Následně se budeme zabývat jednotlivými typy specifických poruch učení z hlediska jejich projevů. Téma

této diplomové práce se dotýká především prvních tří typů, a proto si je v této kapitole představíme podrobněji a ostatních typů se jen zlehka dotkneme.

1.3.1 Klasifikace SPU podle MKN

Specifické poruchy učení je možné najít v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 (MKN-10) pod pojmem specifické vývojové poruchy školních dovedností. Jsou zařazeny mezi poruchy psychického vývoje v kategoriích F80 – F89:

- F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka.
 - F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností.
 - F81.0 Specifická porucha čtení.
 - F81.1 Specifická porucha psaní.
 - F81.2 Specifická porucha počítání.
 - F81.3 Smíšená porucha školních dovedností.
 - F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností.
 - F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná.
 - F82 Specifická vývojová porucha motorické funkce.
 - F83 Smíšené specifické vývojové poruchy.
- (uzis.cz).

V květnu 2019 Světová zdravotnická organizace (WHO) schválila na 72. Světovém zdravotnickém zasedání 11. revizi MKN, která vstoupila v platnost dne 1. ledna 2022 s pětiletým přechodným obdobím. Tato revize představuje přechod od knižních systémů k propracovanějšímu systému uloženému v elektronické databázi. Revize MKN-11 bude na rozdíl od dřívějších revizí primárně dostupná v digitální podobě. Podle harmonogramu aktivit navržených v rámci implementace MKN-11 v ČR je rozhodnutí o termínu zavedení české verze MKN-11 naplánováno na prosinec 2024 (uzis.cz). Z tohoto důvodu zde prezentujeme klasifikaci dle MKN-10.

Aktivita	2021												2022												2023											
	měsíc												měsíc												měsíc											
	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
Řídící kroky																																				
· Deklarace záměru zavedení MKN-11 v ČR																																				
· Rozhodnutí o zveřejnění 1. české verze MKN-11																																				
· Rozhodnutí o způsobu nasazení MKN-11 v ČR (MMS/národní linearizace/Foundation)																																				
· Rozhodnutí o způsobu distribuce české verze MKN-11																																				
· Rozhodnutí o úpravě datových rozhraní																																				
· Rozhodnutí o termínu zavedení české verze MKN-11																																				
Příprava																																				
· Preimplementační analýza																																				
· Tvorba a schválení Implementačního plánu																																				
· Aktualizace a realizace Implementačního plánu																																				
· Mapování terénu																																				
· Identifikace potřeb																																				
· Příprava podkladů pro rozhodnutí o způsobu nasazení české verze MKN-11																																				
· Příprava podkladů pro rozhodnutí o způsobu distribuce české verze MKN-11																																				
Česká verze MKN-11																																				
· Vytvoření české verze MKN-11 (1. verze)																																				
· Připomínkování experty																																				
· Schválení a publikace 1. české verze MKN-11																																				

<https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11#implementace>

1.3.2 Klasifikace SPU podle základních projevů a oblastí, v nichž se projevují

Všechny specifické poruchy učení začínají jednotnou předponou dys-, která znamená deformaci. I když tato klasifikace popisuje jednotlivé poruchy izolovaně, v praxi dochází ve většině případů k různým kombinacím těchto obtíží. Krátce zde bude představeno všech sedm typů specifických poruch učení, větší prostor však bude věnován především dyslexii, dysgrafií a dysortografií, tedy u poruchám, se kterými nejvíce souvisí téma této práce.

Samotné projevy nedostatků v oblasti čtení, psaní a počítání je možno chápat z hlediska individuálních schopností žáka jako aktivitu nebo z hlediska uplatnění v sociální situaci jako participaci (např. ve škole). Výkony jedince s SPU potom mohou být ovlivněny podmínkami prostředí, které tyto výkony buď usnadňují (podpora – pomoc při přečtení zadání) nebo ztěžují (negativní postoj učitele, vytváření časového tlaku) (Bartoňová, 2019).

1.3.2.1 Dyslexie

Je to první porucha, o které se začalo v souvislosti s SPU hovořit. Projevuje se v oblasti čtenářských dovedností, a to v základních oblastech jako je technika čtení (závisí na metodě, kterou se žák učí číst) a porozumění čtenému textu. Postihuje základní znaky čtenářského

výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu (srov. Zelinková, 2009, Kovářová, 2017).

Podle Bartoňové (2019) se dyslexie projevuje jako neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami. Je to porucha, která se projevuje ve vyjadřování psanou řečí a zpracování psané řeči. Tyto obtíže jsou neočekávané vzhledem k ostatním poznávacím schopnostem.

Podle definice Mezinárodní dyslektické společnosti publikované v *Annals of Dyslexia* v roce 2003 jsou tyto obtíže typickým následkem deficitu ve fonologické oblasti jazyka.

Podle příznaků projevujících se při čtení je možné rozlišit dva typy dyslexie, které mají přímou spojitost s mozkovými hemisférami. Prvním z nich je pravo hemisférový neboli P-typ dyslexie, který je nápadný pomalým, trhaným a nepřesným čtením, protože to zůstává na percepční úrovni. Tento druh čtení je jinak typický pro předčtenářské období a období prvního čtení. Druhým typem je levo hemisférový neboli L-typ dyslexie. Ten je naopak charakteristický rychlým čtením, při kterém děti dělají mnoho chyb a čtenému nerozumějí. Tento typ dyslexie znamená, že nebyla dostatečně zvládnuta percepční etapa čtení (Jošt, 2011).

Objevují se typické specifické chyby:

- dítě má problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak v rozlišování písmen tvarově podobných – tzv. statické inverze (b-d-p, s-z, m-n, a-o-e), ale např. písmena b-d zaměňují téměř všichni začínající čtenáři,
- objevuje se přesmykování písmen, slabik (tzv. kinetické inverze), např. kluk-lkuk, lokomotiva-kolomotiva,
- přidávání písmen (zvl. vkládání samohlásek do shluků souhlásek), slabik,
- odhadování koncovek slov,
- vynechávky diakritických znamének (háčků, čárek) nebo jejich nesprávné použití,
- problémem může být i rozlišování zvukově podobných hlásek (a-e-o, b-p),
- náročné je spojování hlásek v slabiku a souvislé čtení slov, dochází k vynechávání hlásek a částí slov,
- porucha může postihnout rychlost čtení, správnost čtení, porozumění čtenému textu,
- dochází k používání slov v nesprávném významu,

- potíže při rýmování, neschopnost zapamatovat si básničku, obtíže opakovat rytmus,
 - problémy s intonací a melodií věty (monotónní čtení), nesprávná práce s dechem,
 - neschopnost určit první a poslední hlásku ve slově,
 - potíže s orientací v textu, přeskokování řádků,
 - nesprávná technika čtení při analyticko-syntetické metodě, tzv. dvojí nebo tiché čtení (nejprve si slovo čte potichu a teprve pak je vysloví nahlas),
 - dítě může číst přiměřeně rychle, ale přesto může mít potíže při chápání obsahu slov, protože pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu,
 - potíže v porozumění textu v důsledku nesprávně přečteného slova, přílišného soustředění na vlastní akt čtení,
 - důsledkem mohou být problémy s vyjadřováním (chudý slovník),
- (srov. Zelinková, 2009, Kovářová, 2017, Jucovičová, 2014, Bartoňová, 2019).

Problémy s dyslexií se promítají i v dalších oblastech (např. učení se cizím jazykům, opis, přepis, kontrola diktátu, naukové předměty, matematika – čtení zadání slovních úloh, čtení číslic a čísel). Logicky bývá narušen i vztah dětí s dyslexií ke čtení – nerady čtou, protože je to stojí velkou námahu a výsledek neodpovídá vynaloženému úsilí. Náročné je pro ně i učení prostřednictvím čtení (Jucovičová, 2014).

1.3.2.2 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. celkovou úpravu, osvojování jednotlivých písmen, napodobování tvaru písmen, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Projevuje se v kvalitě i kvantitě písemného projevu.

Podkladem této poruchy bývá nejčastěji porucha motoriky. Obtíže vznikají i při problémech v lateralizaci. Drobné svalstvo rukou u dětí s dysgrafií bývá ochablé, svalové napětí je zvýšené. Děti mívají neuvolněné prsty, zápěstí, někdy i předloktí a celou paži. (Jucovičová, 2014).

Typické specifické projevy:

- obtíže při osvojování, zapamatování a pohotovém vybavování písmen,

- zaměňování tvarově podobných písmen (m-n, o-a, r-z, l-k-h) nebo i číslic (4-7, 3-5, 6-9),
- zachovávání správného tvaru písmen,
- písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné,
- časté škrtnání, gumování, zmizíkování,
- písmo špatně čitelné až nečitelné,
- píše pomalu a namáhavě, nestačí průměrnému tempu ostatních dětí, při psaní nejsou schopni se soustředit na obsah a gramatickou stránku,
- nejsou schopni simultánně provádět opravy napsaného textu,
- tendence směřovat psací a tiskací písmo, potíže při převodu tiskacích písmen na psací
- navazování jednotlivých písmen,
- dodržování velikosti písma, mimořádně velké či naopak malé písmo, udržování písma na řádku,
- dodržování směru psaní a správného sklonu písma,
- dodržování rozestupů mezi písmeny, mezer mezi jednotlivými slovy,
- potíže se stanovením hranic slov,
- řadu slov píše foneticky, tedy tak, jak je slyší,
- nesprávné držení psacího náčiní, nesprávná poloha lokte, nesprávný způsob sezení,
- potíže mohou vznikat při levorukém psaní (důležitý je obrácený sklon sešitu, nenutit ke sklonu písma doprava, protože pro leváky nebývá přirozený),
- dysgrafie zasahuje i do předmětu matematika (zápis slovních úloh, nesprávný zápis čísel),
- dysgrafie má vliv i na další formy grafického projevu – např. rýsování (nepřesnost, příliš tlačí na tužku, nedokáže pracovat s kružítkem) nebo výtvarnou výchovu (kresba, malba),
- mohou mít potíže i při psaní na klávesnici (proto psaní na počítači jako kompenzační pomůcka není vhodné pro všechny),
- patrná bývá zvýšená unavitelnost a psychické napětí při psaní (srov. Zelinková, 2009, Kovářová, 2017, Jucovičová, 2014, Bartoňová, 2019).

1.3.2.3 Dysortografie

Dysortografie je porucha ortografické stránky jazyka. Projevuje se zvýšeným počtem dysortografických chyb a obtížemi při osvojování gramatického učiva a při jeho aplikaci (srov. Zelinková, 2009, Kovářová, 2017). Často se vyskytuje společně s dyslexií. (Bartoňová, 2019).

Specifické dysortografické chyby vyplývají z problémů v oblasti sluchového vnímání (měkčení, špatné rozlišení sykavek, nedokonalá sluchová analýza a syntéza, sluchová diferenciacce, orientace, paměť), narušeno bývá vnímání rytmu a jeho reprodukce, snížený jazykový cit (dítě se sice dokáže naučit např. vyjmenovaná slova, ale už nedokáže správně přiřadit slova příbuzná), výjimkou nejsou ani problémy v oblasti řeči. Projevují se zejména při psaní formou diktátu a při časově limitovaných úkolech. Obtíže se zákonitě projevují i při výuce cizího jazyka.

Ke specifickým dysortografickým chybám patří:

- rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek,
- rozlišování měkkých a tvrdých slabik,
- rozlišování sykavek (ostrých a tupých), záměna hlásek znělých a neznělých (tzv. spodoba hlásek),
- v souvislosti s vadou řeči se mohou projevit i tzv. sykavkové asimilace (jak dítě mluví, tak také píše),
- vynechaná, přidaná nebo přesmyknutá písmena, slabik nebo slov,
- vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének,
- potíže s dodržováním hranic slov v písmu (psaní slov dohromady, spojování slov s předložkami, nelogické rozdělování slov),
- chaos v gramatických pravidlech – teoreticky je ovládají, ale v praxi nedokážou rozhodnout, které pravidlo v dané chvíli uplatnit,
- daleko obtížněji rozlišují některé grafické symboly

(srov. Zelinková, 2009, Kovářová, 2017, Jucovičová, 2014, Bartoňová, 2019).

1.3.2.4 Dyskalkulie

Podle Bartoňové (2019) se jedná o specifickou poruchu matematických schopností, která se týká početních výkonů. Postihuje manipulaci s čísly, chápání a osvojování matematických pojmů, provádění číselných operací, matematické představy i geometrii. Bývá porušena matematická logika, počítání si osvojuje pouze na základě paměti, typické je dlouhé setrvávání na počítání pomocí prstů (Zelinková, 2009).

Tyto děti často prožívají intenzivní úzkost, pokud mají řešit nějaký aritmetický problém. Nedokážou si představit více než jeden nebo dva kroky, které budou následovat při řešení. Často dokážou lépe řešit daný problém u tabule než sami v sešitě (Bartoňová, 2019).

Existuje několik typů dyskalkulie, které se projevují obtížemi ve specifických oblastech matematiky. Např. praktognostická dyskalkulie se projevuje v manipulaci s konkrétními předměty, děti s verbální manipulací mají problémy mimo jiné s označováním množství a počtu předmětů. Lexická dyskalkulie se projevuje neschopností číst čísla a matematické symboly a při operační dyskalkulii je narušená schopnost provádět matematické operace (srov. Zelinková, 2009, Kovářová, 2017, Jucovičová, 2014, Bartoňová, 2019).

1.3.2.5 Další specifické poruchy učení

O dalších specifických poruchách učení se zmíníme jen krátce, protože nepatří mezi poruchy, se kterými se v praxi často setkáváme a i ve výzkumné části této práce se budeme zabývat především prvními třemi zmíněnými poruchami.

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, která se společně s dysmúzií se vyskytuje pouze v české odborné literatuře. Je charakteristická nízkou úrovní kresby, neobratným zacházením s tužkou a potížemi s perspektivou (Bartoňová, 2019).

Dysmúzie je specifická porucha hudebních schopností, která se projevuje např. obtížemi v rozlišování jednotlivých tónů, neschopností zapamatovat si melodii a také neschopností rozlišovat a reprodukovat rytmus (srov. Bartoňová, 2019, Zelinková, 2009).

Dypraxie se projevuje jako porucha motorických funkcí. Typická je pomalost, nešikovnost, neupravenost (srov. Zelinková, 2009, Bartoňová, 2019).

1.3.2.6 Společné projevy SPU a jejich zvláštnosti v projevech chování

U dětí se specifickými poruchami učení se můžeme setkat s poruchami koncentrace a pozornosti, ty způsobují, že se žák nedokáže dlouhodobě soustředit a není schopen dokončit započatý úkol nebo se naopak začne soustředit až po dlouhé době, ale nakonec se mu podaří dokončit svoji práci. K dalším specifickým projevům patří poruchy zrakového a sluchového vnímání, narušena může být i oblast vnímání a reprodukce rytmu, paměti a automatizace. Setkat se můžeme i s poruchami jemné a hrubé motoriky a pravolevé a prostorové orientace. V oblasti řeči je to narušení porozumění mluvené řeči i artikulační neobratnost a specifické asimilace (Kovářová, 2017).

Důsledky, které přinášejí tyto poruchy, pokud se s nimi nepracuje mohou vyústit v různé specifické projevy chování jako je např. nechuť ke školní práci a vzdělávání, únikové reakce, které mohou vyústit až v záškoláctví. Projevovat se mohou vykřikováním, nevhodným chováním, snahou na sebe upoutat pozornost, agresivním chováním. U citlivých jedinců se můžou začít objevovat i psychosomatické problémy v podobě bolestí hlavy, teploty, zvracení (srov. Kovářová, 2017, Zelinková, 2009).

1.4 Diagnostika specifických poruch učení

Správně diagnostikovat specifické poruchy učení je nejen pro vzdělávání, ale i další život dítěte velmi důležité. Tento problém se stále více dotýká i samotných pedagogů, kteří s dítětem pracují. Pedagog, který je empatický a má dostatek znalostí a informací může být tím, kdo jako první upozorní na to, že potíže ve vzdělávání daného dítěte nejsou jen důsledkem nepodnětného prostředí či nezralosti, ale že mohou mít i jiné příčiny. Může si všimnout nerovnoměrnosti výkonů dítěte v různých oblastech.

Čím dříve jsou tyto obtíže specifikovány, tím lépe. Tím méně je dítě vystaveno neopodstatněnému stresu z neúspěšných výkonů ve škole. Tím dříve je potom možné s dítětem individuálně pracovat a volit takové metody práce, které budou pro dítě přínosné.

Cílem diagnostiky SPU je poznat, co dítě potřebuje, poznat jeho potíže a navrhnout následnou prevenci, případně intervenci. Zjistit jeho silné i slabé stránky, faktory, které ovlivňují úspěch či neúspěch dítěte. (Krejčová, 2019).

V této kapitole se zaměříme na to, kdo může SPU diagnostikovat, jak diagnostika probíhá a jak se s ní dále pracuje. Podíváme se na to, jaké jsou možnosti učitele při diagnostikování SPU, kde je jeho místo a jak může v této fázi žákům co nejvíce pomoci. V závěru si představíme dva rozdílné přístupy k diagnostice SPU.

Na diagnostice SPU dítěte se mimo pedagoga podílí samozřejmě i rodiče, kteří si mohou uvědomit, že čas a energie dítěte vložená do procesu učení neodpovídá výsledkům. Další osobou podílející se na diagnostikování dětí s rizikem SPU je školní speciální pedagog, který může být kontaktován rodiči nebo učitelem dítěte.

Rizika SPU je možno v odhalit již v předškolním věku, ale velká většina těchto potíží se naplno projeví až na 1. stupni ZŠ, kdy se dá diagnostikovat. Proto je právě toto období pro diagnostiku nejdůležitější. Na počátku celého diagnostického procesu směřujícího ke zjištění SPU může být vnímavý pedagog a jeho dobře odvedená pedagogická diagnostika.

Podmínkou dobře odvedené pedagogické diagnostiky je dodržování určitých zásad při jejím postupu. Je potřeba zajistit podmínky pro dlouhodobé sledování žáka, možnost konzultací s rodiči, pedagogickými pracovníky i školním speciálním pedagogem. Důležitou zásadou je komplexnost v přístupu. Ve spolupráci se školním speciálním pedagogem je možné vypracovat plán pedagogické podpory, sledovat jeho účinnost a v případě potřeby následně vypracovat komplexní zprávu o žákovi a postoupit ji dále na PPP, kde může být diagnostikována specifická porucha učení. Na základě závěrů z vyšetření v PPP je nastíněn další postup ze strany učitele, popř. školního speciálního pedagoga, kteří mohou sestavit v případě potřeby individuální vzdělávací plán nebo plán reedukace (srov. Krejčová, 2013, Krejčová, 2019).

Při pedagogické diagnostice učitel může využít diagnostických metod jako je např. záměrné pozorování, u kterého si všímá interakce žáka s ostatními dětmi ve třídě, jeho práce v hodinách, samostatnosti, schopnosti spolupráce a dalších. Další využitelnou diagnostickou metodou je rozhovor (s rodiči, žákem, dalšími pedagogy) a analýza školních a domácích prací žáka, kde se zaměřuje především na hodnocení čtení, opisu, přepisů, diktátu, matematických dovedností. Pokud má učitel u žáka podezření na možnost výskytu specifické poruchy učení, pak je dobré mu založit portfolio jeho prací (Zelinková, 2001).

Pokud učitel zjistí, že bude potřeba diagnostikovat specifické poruchy učení v PPP, potom je nutné o tom nejprve promluvit s rodiči dítěte. Následně učitel vypracuje zprávu o dítěti pro školské poradenské zařízení a připraví rodiče na to, co se bude dít dále (pozvánka

k vyšetření jim přijde domů, co si mají vzít s sebou a na co se mají připravit). Potom odešle zprávu do školského poradenského zařízení (Krejčová, 2019).

1.4.1 Průběh vstupního vyšetření ve školském poradenském zařízení

Rodiče žáka dostanou pozvánku k vyšetření. Na vstupním vyšetření se obvykle podílí psycholog a speciální pedagog, ve větších zařízeních i sociální pracovník, který zpracovává vstupní anamnézu.

Nejprve je zpracována vstupní anamnéza, následně psycholog provádí pomocí klinických a testových metod vyšetření pro stanovení diagnózy. Potom speciální pedagog navazuje na psychologické vyšetření a sleduje výkony žáka v oblasti školních dovedností (čtení, psaní a matematických schopností) a odhalení deficitních funkcí, které jsou důležité pro kvalitní výkony žáka v oblasti školních dovedností (Kovářová, 2013).

Zákonný zástupce žáka dostane na konci vyšetření zprávu z vyšetření, která obsahuje závěr vyšetření a doporučená opatření pro práci ve škole i doma. Pro školu je určený dokument Doporučení pro vzdělávání žáka se SVP ve škole.

V případě diagnostikování SPU probíhá obvykle každé dva roky kontrolní vyšetření v PPP (opět žádost školy a souhlas rodičů s vyšetřením). Tady už neprobíhá vyšetření ve stejném rozsahu, ale zaměřuje se pouze na SPU, které byly zjištěny dříve. Kontrolní vyšetření většinou provádí jen speciální pedagog. (srov. Kovářová, 2013, Krejčová, a spol.,2018).

Se žákem, kterému byla stanovena podpůrná opatření pracuje dále většinou školní speciální pedagog, který nastavuje podpůrná opatření, vypracovává individuální vzdělávací plán a plán reedukace.

1.4.2 Rozdíl mezi tradiční a dynamickou diagnostikou

Tradiční diagnostika nám řekne, co žák neumí, dokáže jen zmapovat aktuální stav, dynamická nám ukáže, kam žák může dojít, pokud se mu dostane adekvátní podpory. Je přesnější při zjišťování jeho učebního potenciálu. Je ale časově náročnější a má vyšší nároky i na samotného diagnostika vzhledem k jeho vzdělání a schopnostem. (srov. Mertin, Krejčová, 2012, Tzuriel, 2015).

Dynamická diagnostika vychází ze sociokulturní teorie Vygotského (koncept zóny nejbližšího vývoje, Feuersteinovy teorie zkušenosti zprostředkovaného učení a Tzurielovy dynamické diagnostiky.

K cílům dynamické diagnostiky patří:

- schopnost dítěte definovat podstatu problému a správně jej vyřešit (podobný cíli statické diagnostiky);
- redukovat impulzivitu (záměrné oddalovat řešení problému, dostatek času, hledání různých alternativ řešení);
- podporovat vhléd dítěte (vztah mezi myšlenkovými procesy a konečným výsledkem, záměrné nabízení víceznačných nebo absurdních situací);
- výuka pojmů, vztahů apod., které jsou potřebné ke zvládnutí zadaného problému
- zpětná vazba (od dítěte k examinátorovi a naopak);
- definovat specifické kognitivní funkce, které se podílejí na neúspěších, i ty které pomáhají dítěti být úspěšným (vrozené schopnosti, učební návyky, postoje k učení, motivace, kognitivní strategie);
- posoudit kvalitu a kvantitu vynaloženého úsilí směřujícího k pozitivní změně – důležité pro následné doporučení pro pedagoga;
- rozpoznat preferenci dítěte pro určitý formát informací (obrázky, slova, čísla);
- zjistit efektivitu různých strategií nácviku;
- rozvíjet přesnou komunikaci a logickou argumentaci při vyjadřování;

(srov. Braun, 2014, Tzuriel, 2015).

1.5 Reedukace a intervence

Žák se SPU by měl dostat příležitost zvládnout stejně náročnou práci jako jeho vrstevníci. Reedukace je činnost, která mu může pomoci tuto výzvu dobře zvládnout. Tato kapitola nás nejprve seznámí s pojmem reedukace a jejím průběhem. Poté si vymežíme tři oblasti, kterými se reedukace zabývá a její hlavní zásady. Zabývat se budeme i nejčastějšími chybami při reedukaci. Představíme si všeobecné intervenční přístupy a intervenční metody, se kterými se

při práci s dětmi se SPU můžeme setkat. Závěr kapitoly bude patřit stručnému představení reedukace jednotlivých poruch a deficitů.

Reedukace patří k základním speciálně pedagogickým disciplínám. Jejím cílem je utváření nových dovedností, nových cest, návyků. Je to pro dítě i všechny zúčastněné osoby (pedagog, speciální pedagog, rodiče) běh na dlouhou trať. Je třeba počítat s tím, že dítěti se SPU se reedukace stane parťákem na celé období jeho školní docházky. Péče musí být dlouhodobá a soustavná. Samotný proces reedukace je velmi variabilní. Každé dítě potřebuje individuální přístup tak, jako jsou variabilní a individuální jeho obtíže.

Reedukace má podporovat silné stránky dítěte, měla by být hravá, podporovat chuť pracovat, zároveň by měla vždy být pro dítě splnitelnou výzvou. Reedukace by měla pracovat se všemi smysly – měla by být multisenzoriální. Reedukace je komplexní záležitost, musí být zaměřena na celou osobnost dítěte. Důležité jsou také podmínky, ve kterých k reedukaci ve školním prostředí dochází – příjemné, přívětivé prostředí, citlivý přístup pedagoga.

Je důležité snažit se probouzet především vnitřní motivaci. To je stav, kdy člověk danou činnost vykonává kvůli ní samé. Pro radost. Je do ní pohroužen. Nepotřebuje žádné pobídky (odměny, pochvaly). Vnitřní motivace k učení se projevuje i na výsledcích učení – žáci si učivo lépe pamatují a mají větší schopnost pojmového učení, které rozvíjí myšlení pomocí logických operací.

Úkol, který se žák snaží zvládnout by neměl být ani příliš jednoduchý, ale ani příliš náročný. Díky němu se opět posune o kousek dál. Potřebuje jen jiné podmínky – delší časovou dotaci, jiný přístup k řešení problému. Nepotřebuje úlevy, potřebuje dostat šanci. Správně vedená reedukace by měla tuto příležitost poskytnout (Kovářová, 2013).

Podle Kovářové (2013) je reedukace interakcí mezi speciálním pedagogem nebo jinak proškoleným pedagogem a žákem, která je zaměřená na trénink deficitních funkcí, čtenářských technik, učebních strategií, práci s kompenzačními pomůckami apod. Takováto praxe ale není dostačující. Je potřeba přenést tyto intervenční techniky do domácího prostředí dítěte tak, aby reedukace byla pravidelná a intenzivní. Stačí 10-15 minut denně.

1.5.1 Průběh reedukace

Na začátku reedukace je velmi důležité stanovit si cíl a plán (strukturu) reedukace. Obojí vychází z doporučení ŠPZ nebo školního speciálního pedagoga. Většinou bývá reedukace rozvržena do 1 hodiny nebo dvou 25 minutových bloků týdně.

Reedukaci může na základní škole provádět třídní učitel, školní speciální pedagog nebo speciální pedagog školského poradenského zařízení, do kterého dítě dochází a samozřejmě rodič nebo jiný člen rodiny. Je důležité dbát na to, aby se reedukace nastala pouhým doučováním.

Každý kvalitní plán reedukace musí mít nejprve stanoven svůj cíl a metody práce, které se budou používat. Dále je třeba rozvrhnout reedukační hodiny a úkoly pro práci v těchto hodinách. důležité jsou i úkoly pro práci doma. A nedílnou součástí celého reedukačního plánu je i hodnocení práce (Kovářová, 2013).

1.5.2 Oblasti reedukace

Reedukace ve školním prostředí se zabývá třemi oblastmi, které si tu nyní podrobněji představíme:

1. reedukace deficitních funkcí (např. zraková diferenciací)
 - sluchová analýza a syntéza;
 - prostorová a pravolevá orientace;
 - zraková, sluchová a kinestetická paměť;
 - rozvoj jemné a hrubé motoriky;
 - rozvoj slovní zásoby, vyjadřování;
 - vnímání a reprodukce rytmu;
 - schopnost koncentrace;
 - zraková diferenciací.
2. utváření dovedností správně číst, psát a počítat
 - čtení s okénkem;
 - metoda dublovaného čtení (společné čtení s rodičem či učitelem);

- metoda globálního čtení (tři verze textu – první celý text, druhý text s vynechanými písmeny či slabikami, třetí text s vynechanými celými slovy);
 - metoda G.Fernaldové (vyhledávání neznámých nebo těžkých slov v textu a jejich dekodování, kdy dítě snadněji a lépe slova přečte, protože už je s nimi seznámeno).
3. příznivé působení na psychiku dítěte je důležité pro jeho sebepojetí, motivaci ke školní práci, přijetí zodpovědnosti za výsledky své práce; to vše předchází např. sekundárním důsledkům SPU, kterými často bývají poruchy chování; (srov. Pokorná, 2001, Zelinková, 2009).

1.5.3 Zásady reedukace

Respektování zásad reedukace je důležité pro naplnění cílů reedukace. Je důležité, aby reedukace nesklouzla k pouhému doučování nebo nahodilému používání reedukačních cvičení. Obojí vede k nenaplnění cílů reedukace. Je třeba si neustále uvědomovat, že jde o vysoce individualizovaný proces, který musí respektovat osobnost dítěte. Je třeba mít na zřeteli, že jde o dlouhodobý proces a že je nutná pravidelná každodenní práce. Dítě musí mít pro svou práci (reedukaci) zajištěny co nejlepší podmínky. Důležitou zásadou, na kterou bychom nikdy neměli zapomínat je nechat už od počátku dítě zažívat úspěch. A nechat jej zažívat úspěch opakovaně. To je totiž jedna z věcí, která dětem se SPU chybí. Předkládat dítěti úkoly, které je zajímají, úkoly, které jsou známé, ale od dítěte vyžadují nový přístup. Nepostupovat dál, dokud dítě nezvládne určitou úroveň úkolu a neporozumí učebnímu procesu. Dítě by vždy mělo vědět, co dělá a proč to dělá. Vždy respektovat úroveň, na které se dítě nachází. při reedukaci využívat multisenzoriální přístup a systematizovat a předávat jasnou strukturu. Vést dítě k reálnému sebehodnocení a budovat v něm na základě pozitivní zpětné vazby pocit kompetence a sebedůvěry v to, že dokáže dané situace a úkoly, které před ním stojí, zvládnout. Samozřejmě je důležité vždy vycházet ze závěrů vyšetření (srov. Pokorná, 2001, Zelinková, 2009).

1.5.4 Chyby při reedukaci

Zelinková (2009) shrnula nejčastější chyby při reedukaci, kterých bychom se měli vyvarovat. Neměli bychom vyčítat a hubovat, ani srovnávat dítě s ostatními. Častou chybou rodičů nebo prarodičů bývá, že se snaží z dítěte vymámit slib, že se polepší. Reedukaci také nepomáhá každodenní úmorné psaní diktátů či čtení nepřiměřeně dlouhých a náročných textů. Chybou je nutit dítě učit se z paměti aniž by pochopilo souvislosti. Důležité je v každém případě zasloužené kladné ohodnocení výkonů či snahy dítěte.

1.5.5 Intervenční metody a přístupy

Intervenční metoda je komplex nápravných cvičení nebo způsobů práce s jedincem se SPU, který je nasměrován na předcházení, odstranění nebo alespoň zmírnění deficitů dílčích funkcí, je i dobrou prevencí vzniku specifických poruch chování. Můžeme sem zařadit např. Metodu dobrého startu, Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování, Deficity dílčích funkcí podle B. Siendelarové a další (Kovářová, 2013).

K osvědčeným intervenčním přístupům patří jednat okamžitě, rozvíjet metakognici, volit vhodné kompenzační pomůcky, využívat silných stránek dítěte. Je třeba hledat správné učební strategie a rozvíjet oslabené funkce. Důležité je upravit vhodně způsoby prověřování učiva a využívat přehledy učiva, které si může dítě např. vytvářet v rámci alternativního domácího úkolu (Krejčová, 2019).

1.5.6 Stručný přehled reedukace jednotlivých poruch a deficitů

V této podkapitole si uvedeme podrobnější přehled reedukace jednotlivých poruch a deficitů, které se u dětí se specifickými poruchami učení objevují, protože s nimi budeme pracovat v praktické části této diplomové práce, kdy se budeme zabývat otázkou, jak by mohla poezie dětem se SPU právě v těchto jejich potížích pomoci.

Využijeme přitom rozdělení reedukace podle Zelinkové (2009):

1) Reedukace dyslexie

a) L typ dyslexie:

- cvičení zrakové percepce (figura-pozadí, zraková analýza a syntéza);
- upevňování znalosti písmen s použitím hmatu (různé povrchy písmen, kreslení písmen do písku);
- čtení graficky náročného textu (různé typy písmen).

b) P typ dyslexie:

- rozvoj slovní zásoby, tvarosloví, skladby;
- čtení textu s překrýváním spodní části slov a slovních spojení, čtení textu s vynechanými písmeny a slabikami, označování slov, která do textu nepatří nebo doplňování vynechaných slov.

2) Reedukace dysgrafie

- rozvoj jemné a hrubé motoriky;
- správné držení psacího náčiní;
- uvolňovací cviky.

3) Reedukace dysortografie

a) Specifické dysortografické chyby

- Používání bzučáku:
 - napodobování rytmu realizovaného učitelem;
 - přehrávání slov předřikávaných učitelem;
 - vyhledávání slov, která odpovídají struktuře rytmu, který předvedl učitel;
 - použití bzučáku učitelem při diktátu nebo pravopisných cvičeních.
- Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek:
 - určování shodnosti dvou vymyšlených slov;
 - znázorňování dlouhých a krátkých samohlásek ve slově (stavebnice, graficky);
 - doplňování krátkých a dlouhých samohlásek do textu, podtrhávání v textu;
 - vymýšlení vět se slovy, která se liší samohláskou.
- Rozlišování slabik dy, ty, ny x dí, ti, ni:
 - používání měkkých a tvrdých kostek;
 - vyhledávání slov s danou slabikou;
 - procvičování slov, která obsahují více kritických slabik.
- Rozlišování sykavek:

- rozlišování sykavek ve slabikách a ve slovech;
- vyhledávání slov se sykavkami;
- rozlišování sykavek, které mění smysl slova;
- více sykavek v jednom slově.

b) Gramatické chyby

Gramatické chyby jsou v dysortografii způsobené především nedostatečným rozvojem řeči, který je spojen s nedostatečným jazykovým citem, malou slovní zásobou, poruchami pracovní paměti, poruchami automatizace, neschopností číst po sobě napsaný text, uvědomovat si chyby a opravit je. K reedukaci gramatických chyb je možné zařadit:

- vyhledávání příbuzných slov;
- ústní doplňování i/y;
- doplňovací cvičení;
- zápis pouze těch slov, která obsahují pozorovaný jev;
- mechanické opakované opisování slov – pro děti s dobrou zrakovou nebo pohybovou pamětí;
- při opravě písemných prací chyby označíme tužkou a necháme je žáka opravit (červeně označené chyby si může kontraproduktivně zafixovat);
- zavést deník slov, ve kterých žák často chybuje.

4) Reedukace sluchového vnímání:

a) Nácvik naslouchání

b) Sluchová paměť

- zapamatování hlásek, slabik, slov;
- rozvíjení vět, zapamatování melodie.

c) Sluchová diferenciacce

- rozlišování slabik, slov (jestli jsou stejné nebo ne);
- určování hlásky, kterou se slovo liší;
- tvoření vět se slovy, která se liší jednou hláskou.

d) Sluchová analýza a syntéza

- věta – slovo;
- slovo – slabika;
- hlásková stavba slov (poznávání hlásky ve slově, rozklad slov na hlásky).

e) Vnímání reprodukce a rytmu.

5) Reedukace zrakového vnímání:

- zraková paměť, zraková diferenciacie;
- rozlišování barev a tvarů;
- zraková analýza a syntéza;
- figura – pozadí;
- cvičení očních pohybů.

6) Reedukace pravolevé a prostorové orientace:

- nácvik orientace v prostoru;
- pravolevá orientace;
- vnímání tělesného schématu.

7) Reedukace motoriky:

- nácvik koordinace a pohybů těla;
- rozvoj jemné motoriky (navlékání korálků, tkaničky, modelování, třídění drobných předmětů).

8) Reedukace koncentrace pozornosti a dalších kognitivních funkcí:

- psychorelaxační techniky;
- pracovní listy na rozvoj koncentrace;
- slovní, deskové a didaktické hry.

2 Žák se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ

2.1 Legislativa systému základního vzdělávání v České republice

V této části diplomové práce se zaměříme na systém a možnosti vzdělávání žáků se SPU na 1. stupni ZŠ. Zmíníme se o legislativním orámování tohoto tématu. Patří sem školský zákon, příslušné vyhlášky a v neposlední řadě také RVP. Vymezíme si pojem inkluzivní vzdělávání a pro srovnání se podíváme na systémy inkluzivního vzdělávání v některých dalších zemích Evropské unie.

Snahy o inkluzivní zapojení dětí se SPU do běžného vzdělávacího systému započaly již v roce 2008. Přelomovým rokem byl začátek školního roku 2016/2017, kdy vstoupily v platnost legislativní změny prosazující koncept inkluzivního vzdělávání. Podstatou inkluzivního vzdělávání je akceptování individuálních potřeb každého dítěte a důraz na kvalitu vzdělávacího procesu (Zilcher, 2019).

Vzdělávání žáků se SPU z velké části probíhá na běžných základních školách. Jsou součástí běžného vzdělávání, jsou jim poskytována podpůrná opatření 1. – 3. stupně.

Základním legislativním dokumentem je Zákon č. 561/2004 Sb., tzv. školský zákon. Je to Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – jeho plné znění je dostupné např. na stránkách MŠMT (<https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>). Poslední znění tohoto zákona je účinné od 1.2.2022. Vzdělávání žáků se SPU je zahrnuto pod paragraf 16 tohoto zákona. V příloze č. 1 jsou zde blíže specifikována tzv. podpůrná opatření, která mohou žáci se SPU využívat.

Potřebám žáků se SPU se podrobněji věnuje vyhláška č. 27/2016 Sb. Jedná se o Vyhlášku o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v platném posledním znění od 1.1.2021. Plné znění této vyhlášky je rovněž dostupné např. na stránkách MŠMT (<https://www.msmt.cz/file/54675/download/>). Jsou zde uvedeny zásady uplatňování podpůrných opatření a jejich podrobný přehled, pravidla normované finanční náročnosti, možnosti poskytování poradenských služeb, náležitosti zpráv a doporučení ze ŠPZ, náležitosti IVP. Pozornost je věnována činnosti asistenta pedagoga.

Dalším důležitým dokumentem je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – RVP ZV, ze kterého potom vycházejí školní vzdělávací programy na jednotlivých školách.

V RVP ZV jsou uvedeny očekávané výstupy základního vzdělávání pro jednotlivá období základní školní docházky. Ty se ve velké většině týkají i žáků se SPU. Plné znění RVP ZV je dostupné ze stránek MŠMT, kde nalezneme odkaz na stránky edu.cz (<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>).

2.2 Inkluzivní vzdělávání

Donnelly (2021) přibližuje inkluzivní vzdělávání v současnosti jako vzdělávání, které nechápe žáka jako problém, jehož vzdělávání je potřeba nějak vyřešit, nějakým způsobem začlenit do běžné výuky, naopak inkluze je chápána jako proces, který je veden s uvědoměním si nutnosti personalizace celého vzdělávacího procesu, automatickým používáním nejrůznějších strategií, které umožňují individuální přístup ke každému. Nejdůležitějšími zásadami pro úspěšnost tohoto procesu jsou „... *žáci podporující žáky, učitelé podporující učitele, rodiče jako partneři při vzdělávání dětí a komunity jako podporovatelé škol a jiných center vzdělávání.*“ (Mezinárodní úřad pro vzdělávání UNESCO, 2016, in Donnelly, 2021, s. 29).

V současné době má žák se SPU několik možností pro splnění své povinné základní devítileté docházky.

Žáci, kterým je přiznán 1. stupeň PO se vzdělávají v běžném systému základního vzdělávání. Podpora je realizována učitelem. Ten by měl být seznámen s problematikou SPU a jeho úkolem je individuální přístup k žákovi tak, aby se mohl co nejlépe rozvíjet. Učitel by měl využívat možností reedukace v oblastech, ve kterých je žák oslaben. Vhodná je spolupráce se školním speciálním pedagogem.

U žáků jejichž oslabení odpovídá 2. a 3. stupni PO je potřeba vytvořit podmínky, které zajistí inkluzi těchto žáků v běžné třídě ZŠ. Pro správně nastavené inkluzivní vzdělávání je potřeba kvalitní spolupráce pedagogů vyučujících daného žáka, školního speciálního pedagoga a ŠPZ.

Další možností je vzdělávání ve speciálních třídách při běžné ZŠ nebo ve škole zřízené pro žáky se SPU. Zde je celý vyučovací proces přizpůsoben potřebám těchto žáků. Ve třídách je také snížený počet žáků.

2.3 Srovnání přístupů inkluzivního vzdělávání v dalších zemích Evropské unie

Ve většině zemí probíhá vzdělávání žáků se SPU stejně jako u nás v běžných třídách, speciálních třídách nebo ve speciálních školách. Záhořáková (2016) srovnává inkluzivní přístup vybraných zemí Evropské unie:

- ❖ Finsko patří mezi země s nejvíce rozvinutým inkluzivním vzděláváním a má velmi dobré výsledky v mezinárodních testech těchto žáků. Využívá několik základních opatření, která fungují. Je to možnost přidělení různých časových dotací různým předmětům a využití netradičních forem výuky, ke kterým patří např. týmové vyučování nebo možnost přeskupování žáků.
- ❖ V Německu je patrná snaha o zapojení všech dětí do proudu běžného vzdělávání, pokud je to jen trochu možné. Existuje tu šest stupňů speciálního vzdělávání od vzdělávání v běžné škole bez speciálně pedagogické podpory až po speciálně pedagogickou podporu ve speciálních školách.
- ❖ Polsko se snaží zjišťovat možná rizika SPU již od mateřské školy a samotné vzdělávání pak může probíhat v běžných třídách nebo v tzv. integračních třídách, kde je přítomno 3-5 žáků se SVP a další pedagog s odborným vzděláním v oblasti speciální pedagogiky. Další možností je vzdělávání ve speciálních třídách, kde jsou jen děti se SVP nebo ve speciálních školách.
- ❖ Ve Velké Británii musí všichni budoucí učitelé mít alespoň základní vzdělání z oblasti speciální pedagogiky. V běžných školách je přítomen koordinátor, který má na starost fungující začleňování žáků se SVP do výuky a jejich podporu. Pokud není možná výuka v běžných školách, potom i zde existují školy speciální, které mají povinnost úzce spolupracovat s běžnými školami.

Ve vzdělávacích systémech všech zmíněných zemí mají důležitou roli při zařazení do daného systému samozřejmě rodiče těchto dětí. Problematice inkluzivního vzdělávání je ve světě i u nás věnována neustálá velká pozornost, protože inkluze je jednou ze zásad, která zajišťuje rovné právo na vzdělávání všech dětí. Dostatečně účinná a opravdová realizace inkluze je ale ještě během na dlouho trať a před každým, kdo se jí chce věnovat leží ještě velké množství úkolů, se kterými se bude muset vypořádat.

3 Výuka českého jazyka na 1. stupni ZŠ

Tato část práce bude věnována českému jazyku a jeho postavení v rámci vzdělávání na 1. stupni ZŠ. Podíváme se na cíle výuky českého jazyka, jeho tři základní složky, které se objevují v RVP ZV. Dále si představíme očekávané výstupy pro jednotlivá období výuky na 1. stupni ZŠ a důležitou součástí vzdělávacího procesu – klíčové kompetence a možnosti jejich rozvoje v rámci literární výchovy.

Cíl výuky českého jazyka nejen na 1. stupni ZŠ je jasný. Postupné praktické ovládnutí českého jazyka hraje klíčovou úlohu v základních komunikačních situacích, se kterými se žáci potkají v běžném životě. Porozumění českému jazyku je důležité také pro vzdělávání v ostatních předmětech, neboť je důležité porozumět textům, zadáním, pokynům a umět se správně vyjadřovat. Kvalitní znalost jazyka je rovněž stěžejní pro samostatnou tvořivou činnost žáků v rámci slohové a literární výchovy. Základní zásadou při vzdělávání českého jazyka by mělo být: „*Učit jazyku, ne o jazyce. Vzdělávat literaturou, ne o literatuře.*“ (Holasová, 2004).

Obor Český jazyk a literatura je v RVP ZV součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace spolu s Cizím jazykem a Dalším cizím jazykem. Obor Český jazyk a literatura je rozdělen do tří základních složek, které se ve výuce vzájemně prolínají:

- komunikační a slohová složka, která se zabývá jazykovým sdělením;
- jazyková složka zabývající se osvojováním spisovné podoby jazyka;
- literární složka, pro kterou je typická práce s uměleckým textem.

Literární výchova by se neměla stát pouhou konzumací literárních útvarů. Mělo by jít především o výchovu tvořivou, která postupuje od základních čtenářských dovedností k porozumění čtenému, jeho dekodování, celkovému vnímání, interpretaci a následnému usouvztažňování. Součástí hodin by měla samozřejmě být vlastní literární tvorba žáků (Holasová, 2004).

Výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura jsou rozděleny na 1. stupni ZŠ do dvou základních období:

- 1. období je období 1. až 3. ročníku;
- 2. období zahrnuje 4. až 5. ročník.

Tzv. očekávané výstupy jsou charakterizovány velmi obecně. Proto byl především pro začínající nezkušené učitele vytvořen dokument Standardy základního vzdělávání RVP ZV, který může sloužit jako vodítko k ověření zvládnutí jednotlivých kompetencí na konci 2. období.

V prvním období si děti osvojují základy čtení s porozuměním, dodržování základních pravidel správného verbálního i neverbálního projevu, základní hygienické návyky spojené s psaním a vlastní písemný projev a základní dovednosti a pravidla pro vyprávění. Dále základní pravidla pravopisu a v literární výchově základy čtení a přednesu a také tvořivé práce s textem.

Ve druhém období by děti měly umět pracovat s podstatnými informacemi získanými z textu, reprodukovat jednoduchý text a ovládat písemně jednoduché komunikační žánry. Také volit vhodné komunikační prostředky. V jazykové složce dochází k dalšímu prohlubování znalostí z oblasti pravopisných pravidel. V literární výchově dokáže vyjádřit a zaznamenat své dojmy z četby a reprodukovat volně přečtený text. Dochází k prohloubení znalostí základních literárních pojmů v oblasti prózy i poezie a nechybí tvorba vlastních literárních textů (RVP ZV, online).

V literární výchově je důležité klást důraz na zážitkové čtení a naslouchání, stejně jako na volnou reprodukci textu. Vhodné je zařazovat do výuky i dramatizaci, vlastní výtvarný doprovod textů žáky nebo další techniky podporující kladné vnímání a vytváření pozitivního vztahu k literatuře.

Pojem klíčové kompetence je v RVP ZV definován jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a plnohodnotné uplatnění každého člověka ve společnosti. Tyto kompetence se začínají rozvíjet již v předškolním věku a jejich rozvoj pokračuje dál i po ukončení základního vzdělávání. K rozvoji klíčových kompetencí by měly směřovat veškeré aktivity, které ve škole probíhají (RVP ZV, online).

Klíčové kompetence, které jsou nejdůležitějším výstupem základního vzdělávání by se měli prolínat celou výukou. Literární výchova je předmětem, kde můžeme velmi dobře rozvíjet kompetence k učení (práce s literárním textem, přednes básní), komunikativní (interpretace literárního textu, samotná tvorba literárního textu), občanské (rozbor literárních textů na daná témata), sociální a personální (skupinová či týmová práce v hodinách) i kompetence k řešení

problémů. Děti se SPU si budou osvojovat všechny klíčové kompetence stejně jako ostatní žáci s přihlédnutím k jejich individuálním potřebám.

4 Literární výchova na ZŠ

Literární výchovu můžeme směle zařadit k předmětům vychovávajícím děti k lásce k umění. V tomto případě umění psaného nebo mluveného slova. Má velký potenciál k tomu vychovat uvědomělého čtenáře, který se dokáže orientovat přiměřeně svému věku v tomto oboru. Uvědomělého znamená, že si dokáže vybírat literaturu (českou i světovou), která odpovídá jeho věku, zaměření, zájmům, ale i schopnostem pojmout daný text – porozumět mu, odnést si z něj to, co je třeba.

Literatura nás přibližuje kultuře a tradici, zprostředkovává nám estetický zážitek, předkládá životní příběhy a pomáhá nám chápat okolní svět (Hník, 2014).

Samozřejmě součástí literatury by měla být i složka tvořivá. Ta se může v hodinách literatury projevat jednak samotnou tvorbou literárních textů různých žánrů, dále pak vyjádřením pomocí dramatizace, výtvarného umění, pohybu v jeho nejrůznějších formách.

Z očekávaných výstupů RVP ZV jsme se dozvěděli, že cílem 1. a 2. období, tedy 1. stupně ZŠ je v oblasti literární výchovy v kostce:

- čtení a přednes literárních textů;
- vyjádření dojmů a pocitů z daného textu;
- vlastní literární tvorba;
- orientace v základních literárních pojmech.

Vnímavý pedagog dokáže dětem tyto výstupy předávat aktivně, činnostním učením, důrazem na pozdější praktické využití získaných znalostí a dovedností. V literární výchově můžeme velmi efektivně využívat technik biblioterapie či poetoterapie. Jednotlivé techniky mohou být zaměřené i na pomoc dětem se SPU. Ať už se jedná o reedukaci nebo o sebepojetí či jednoduchou relaxaci. V této kapitole se ještě blíže podíváme na problematiku dětského čtenářství a dětskou poezii.

4.1 Problematika dětského čtenářství

Trávníček (2017) definuje čtenářství jako cílevědomé a plánovité rozvíjení a pěstování čtení.

Pro dětského čtenáře je důležité, aby se četba pro něj stala živou, zážitkovou, expresivní. Takto bude malý čtenář zapojen celou svou osobností. Je to cesta, kterou lze zábavněji a úspěšně dojít k požadovaným výstupům literární výchovy (Hník, 2014).

Plnohodnotná literární výchova je *“výchova, která je kromě systematického pozná(vá)ní literárních děl, literárního vývoje a kulturního kontextu také výchovou ke čtenářství a prostřednictvím působení uměleckého textu na city, vůli a charakter dítěte výchovou k lidskosti...”* (Hník, 2014, s. 37).

Důležité postavení při vytváření vztahu dítěte ke knihám má samozřejmě rodina. Neméně důležitou roli však může zastávat i škola – kvalitní pedagog a jeho přístup.

Je třeba překonat jednosměrnost literární výchovy, kdy poznatky přináší pouze učitel, a otevřít dialog mezi žákem a učitelem, diskusi o prožitku z četby, reflektovat poznatky, postřehy a dojmy dítěte. Takovýto zpětnovazební přístup přináší do výuky dynamičnost, nové vztahy mezi žáky a učitelem, otevírá nové možnosti vzdělávání (Helšusová, 2003).

Aktivním čtenářem se dítě nestává tehdy, když se naučí číst a ovládne techniku čtení. K aktivnímu čtenářství je třeba dojít. Dítě se stává aktivním čtenářem teprve tehdy, když se začte s porozuměním do příběhu. Teprve potom dokáže nad příběhem přemýšlet.

Klíčovými v didaktice literatury, která respektuje žáka jako osobnost, by se měly stát interpretace textu, konfrontace zkušeností a zážitků jednotlivých žáků, formování čtenářského vkusu, sebereflexe čtenářství. Je třeba vzdát se tradičního výkladu literárního díla. Důležitým předpokladem úspěšnosti jsou samozřejmě učitelovi didaktické kvality (Hník, 2014).

Hník (2014) nastiňuje ve své práci tři hlavní výzvy kvalitativně pojaté výuky literární výchovy, mezi které patří četba, tvorba a nauka, přičemž všechny tři jsou rovnocenné. Četba má vychovávat nejen ke čtenářství, ale samotná četba má být elementem výchovy. K naplnění těchto cílů je možné využívat například metod kritického myšlení a důležitou součástí takové výchovy je reflexe a sebereflexe.

Tvořivá část literární výchovy zahrnuje mimo vlastní tvorby i přetváření textu, jeho dramaturgii a různé hry s textem. Důležitou a rovnocennou součástí je potom nauka, která učí čtenáře poznávat literární dílo v nejrůznějších rovinách.

Mezi příklady výukových metod tvořivé práce s textem v hodinách literární výchovy patří:

- Čtenářské dopisy (žáci po přečtení textu napíší dopisy spolužákovi nebo učiteli, ve kterých zachytí jejich bezprostřední reakci na text);
- Literární kroužek (žáci diskutují nad přečteným textem z pozic svých předem daných rolí);
- Párové čtení (dvojice žáků si souběžně přečte stejnou část textu, jeden z dvojice text reprodukuje a druhý navádí k zapomenutému nebo zadává doplňující otázky; po další přečtené části textu si své role vymění);
- Diskusní pavučina (žáci vytvoří dvě názorové skupiny, které postupně střídavě argumentují, cílem je naučit mimo jiné naučit se vyslechnout názor druhého, i když je jiný než ten můj);
- Horké křeslo (literární postava odpovídá na dotazy účastníků diskuse);
- Divadelní fórum (společná dramatizace textu s možností změn ve vývoji děje) (Čapek, 2020, Ginnis, 2017).

4.2 Výzkum dětského čtenářství

V následující části se zaměříme na srovnání několika výzkumů, které zjišťovaly čtenářství dětí v těchto letech: 2002, 2013, 2017, 2021. Můžeme si tak udělat představu o vývoji dětského čtenářství v rozmezí 19 let. Zajímavá bude také informace o tom, jaké procento dětí z těchto dětských čtenářů čte poezii. V praktické části této práce na toto zjištění potom navazuje výzkum oblíbenosti poezie mezi dětmi 3. – 5. tříd ZŠ v roce 2023.

Budeme vycházet z těchto výzkumů provedených v populaci dětí v rozmezí 9-14 let:

- Jak čtou české děti: analýza výsledků sociologického výzkumu 2002 (Václavíková Helšusová, 2003);
- České děti jako čtenáři 2013 (Homolová, 2013);
- České děti a mládež jako čtenáři 2017 (Friedlanderová, 2017);
- České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021 (Friedlanderová, 2021).

Definujeme si pojmy, které se v tabulce objeví:

- Respondent pravidelně čte – čte nejméně 1-2 krát týdně;
- Respondent nečte – nepřečte ani 1 knihu za měsíc;

- Čtení je pro respondenta zábava – čte knihy pro zábavu i pro poučení, nečte jen povinnou školní četbu;
- Respondent čte poezii.

Z následujícího srovnání vyplývá, že počet pravidelných čtenářů ve věku 9-14 let se od roku 2002 snížil o 9 %, s neustále klesající tendencí. Počet dětí, které nečtou, tzn. nepřečtou ani 1 knihu za měsíc vzrostl od roku 2002 o 2 % na výsledných 28 %. Klesl počet respondentů, pro které je čtení zábava a to o 12 % oproti roku 2002. Počet dětí, které čtou poezii není podle očekávání velký, ale i tak jich ve věkové kategorii 9-14 ubývá. V roce 2002 to bylo v průměru 4 % respondentů, zatímco v roce 2021 uvedlo jen 1 % dotázaných dětí, že čte poezii.

Úbytek pravidelných čtenářů a dětí, pro které je čtení zábava má na svědomí současný způsob života, ve kterém děti dávají přednost hraní her, sledování videí, sociálním sítím, vyhledávání na internetu. Četba je pro mnoho z nich málo atraktivní, příliš statická, vyžaduje soustředění, se kterým mají dnešní děti problém. Podle výzkumu z roku 2021 59 % dětí ve věku 9-14 let tráví večer před spaním čas na mobilu.

ROK VÝZKUMU	2002	2013	2017	2023
Respondent pravidelně čte	52 % respondentů	52 % respondentů	49 % respondentů	43 % respondentů
Respondent nečte	26 % respondentů	30 % respondentů	31 % respondentů	28 % respondentů
Čtení je zábava	54 % respondentů	47 % respondentů	54 % respondentů	42 % respondentů
Respondent čte poezii	4 % respondentů	5 % respondentů	průzkum neproběhl	1 % respondentů

Tabulka č. 1: Porovnání čtenářství dětí ve věku 9-14 let z výzkumů prováděných v letech 2002–2023.

Tento trend je důsledkem celkového vývoje společnosti. Rodiče a škola mají možnost ovlivnit každého dětského čtenáře tím, že mu nabídnou kvalitní živou dětskou literaturu. Škola může pracovat s expresivními technikami, může nabídnout čtenáři aktivní dialogickou výuku a důležitou zpětnou vazbu.

5 Dětská poezie

V této části práce si představíme dětskou poezii. Zmíníme se o metodách, které můžeme využít k tomu, abychom pomohli dětem přestat se poezie bát. Zaměříme se na stavbu básně a shrneme si některé základní pojmy, se kterými se v hodinách literární výchovy pracuje. Podíváme se na zvláštnosti dětské poezie a závěr této části bude tvořit přehled oceňovaných autorů současné dětské poezie a jejich děl, ze kterých je možno v hodinách literatury vycházet.

Poezie bývá žáky, ale i učiteli zařazována mezi nejobtížnější útvary literární výchovy. Práce s poezií musí být odlišná od práce s prózou, což je dáno odlišností těchto uměleckých textů (způsob vyjadřování, umělecký záměr, cíle textu). Porozumění poezii neprobíhá na úrovni racionální, jedná se o zážitek v oblasti dojmů, pocitů. Proto je těžké o poezii mluvit, i když to neznamená, že by jí čtenář nerozuměl (Vala, 2016).

Učitel, který chce vhodně předávat vztah k poezii dětem by měl znát jejich preference v této oblasti, aby tak mohl lépe vybírat vhodné texty, které jim předloží.

5.1 Metody práce s poezií

Stejně jako v ostatních předmětech i v literární výchově a konkrétně při práci s poezií je dobré využívat potenciálu učebních úloh, které jsou základem kvalitní výuky. Učební úlohy aktivizují žáka k učební činnosti, směřují plánovitě k cíli, mají danou formu, organizaci a průběh (Slavík, Dyrtrtová, Fulková, 2010, in Vala, 2016). Učební úlohou v literatuře je samotný umělecký text.

Umělecké texty skýtají vysoký stupeň individuální percepce i recepce. Neexistuje jen jeden správný výklad. Učitel se může stát moderátorem setkání s poezií. Nemusí nutně být tím, kdo nabízí jedině správné řešení.

Poezie dokáže rozvíjet komunikační dovednosti, obohacovat slovní zásobu. Literární dílo dostává tvář, kterou mu dá čtenář teprve při čtení-

„Skrze poezii čtenář poznává především sám sebe“ (Peskin, 2007, in Vala, 2016).

Důležité je zvýšení sebevědomí žáků při práci s poezií, ať už se jedná o interpretaci nebo vlastní tvorbu. To je ovlivnitelné vhodně zvolenými metodami ve výuce.

Pokud chceme dobře porozumět poezii, nesmíme se snažit doslova porozumět každému jejímu elementu, ale musíme reflektovat báseň jako celek. Celkový význam tohoto obrazu je syntézou básníkovy záměru a toho, co do obsahu básně vloží ten, kdo ji čte (Vala, 2016).

Je nutné si uvědomit, že báseň nikdy nebude mít jen jeden jediný správný význam. Že dokonce při několikerém čtení můžeme text chápat pokaždé jinak, jinak ho prožívat, jiné věci si více uvědomovat, mít jiné emoční zážitky.

Metody vhodné pro expresivní vnímání poezie:

- vedení deníkových záznamů – zaznamenávání čtenářských postojů a prožitků;
- zážitková pedagogika;
- konstruktivistické pojetí výuky;
- recepční estetika;
- doplňování chybějících slov nebo veršů do básní;
- převedení básně do prózy a naopak;
- psaní poezie.

Za velmi vhodný a jeden ze základních při práci s poezií je považován třífázový model učení, který využívá ve svých poetických lekcích fáze evokace – aktivity před čtením (motivace, navození atmosféry), fáze uvědomění si významu – aktivity při čtení (vlastní setkání s básní, vnímání a hledání významu) a fáze reflexe – aktivity po čtení, ke kterým patří sdílení přečteného nebo záznam o přečteném a samozřejmě vlastní tvorba (srov. Vala, 2011, Veselková, 2022).

Veselková (2022) zmiňuje cíle pro práci s poezií v hodinách literární výchovy:

- četbou poezie rozvíjet čtenářské dovednosti žáků, posílit jejich čtenářství;
- zprostředkovat vnímání poezie prožitkem, ne výkladem;
- podpora hledání vlastního smyslu daného textu;
- podpora sdílení a vzájemného naslouchání při interpretaci;
- aktivní a kooperativní učení;
- vlastní svobodná básnická tvorba;
- v začátcích psaní je dobré napodobování přečtených děl (nemusí nutně vznikat úplně nová báseň), žáci se tím učí řemeslné zručnosti a může jim to pomoci při překonávání ostych z vlastní tvorby;
- porozumět tvorbě autorů v souvislosti s historickým a kulturním kontextem.

Psaní poezie je pro žáky možností vyjádřit svobodněji své pocity a myšlenky, dostávají se do užšího komunikačního kontaktu se svým okolím i učitelem (Vala, 2011).

Při interpretaci poezie je třeba učit se diskutovat, argumentovat, naslouchat. Interpretace má svá pravidla, která je potřeba dodržovat – je nutné respektovat text. Při diskusi o básni někdy nastane chvíle, kdy je dobré, aby zasáhl učitel. Může pomoci, když se diskuse nerozvine nebo když ustrne na mrtvém bodě. Měl by ovšem zůstat průvodcem (Veselková, 2022).

Poezie žáky baví, pokud v ní nacházejí odezvu na své starosti nebo události okolního světa. Stejně jako jiná umělecká díla, např. obrazy, hudba, tanec, i poezie je stále živým dílem, které se neustále proměňuje podle toho, kdo ji právě vnímá. I tady samozřejmě platí, že nejprve musí poezie svého čtenáře zaujmout. Začínáme hravě a zábavně. Teprve až žák získá sebevědomí ve všech třech oblastech, tedy ve čtení, interpretaci i vlastní tvorbě, teprve potom je možné posouvat hranice obtížnosti směrem k náročnějším textům (Veselovská, 2022).

Jak hodnotit ne příliš podařená díla?

Je třeba nalézt správnou rovnováhu. Povzbudit k další tvorbě. Navodit příznivou atmosféru celé skupiny, která potom dokáže přijmout a hodnotit, pomoci, doporučit. Žáci sami mnohdy překvapí svým empatickým přístupem. Jen k tomu musí mít příležitost.

Užitečná metoda, která může velmi pomoci dětem zvyšovat sebevědomí při interpretaci básnických textů, při vyjadřování se, je tzv. metoda „*myšlení a pocitů nahlas (think-and-feel-alouds)*“ (Ewa-Wood, 2008, in Veselková, 2016). Jedná se o spontánní vyjadřování myšlenek přímo během četby.

V hodinách literatury se děti seznamují nejen se samotnou básnickou tvorbou, ale i s pojmovým aparátem a samotnou metodikou tvorby básnických textů nejrůznějších typů.

5.2 Definice poezie

Když se děti zeptáme, co je to poezie, dostaneme nejčastěji odpověď typu „*rýmuje se to, skládá se z veršů*“.

Poezie ale je především výpovědí. Výpovědí o pocitech, zážitcích, dojmech, zkušenostech, o okolním světě, a především o básníku samotném a jeho postojích k okolí. Nemusí mít vždy formu přesného opakovaného vzorce. Může mít nejrůznější formy od pravidelně opakovaných rýmů, přes haiku, nonsens, akrostich až např. k volnému verši.

5.3 Výstavba básně

Báseň je základní poetický útvar, celek. Má své typické komponenty, kterými jsou zvukomalba, rým, rytmička slov, rytmus veršů, vlastní výpověď (Svoboda, 2007).

Báseň se skládá ze slok. Sloka představuje rytmický a myšlenkový celek. Sloka se skládá z veršů spojených soustavou rýmů nebo společným rytmem. Verš je základní rytmickou a významovou jednotkou básně, který má obvykle jasně určené hranice. Verš je v básni nadřazen větě i každému slovu. Obvykle je to jeden řádek básně. Dělení básně do veršů se nejvíce projeví při recitaci (Lederbuchová, 2002).

Pro poezii však není přítomnost rýmu nezbytná. Bez rýmu si vystačila antická poezie i Shakespearovo drama, bez rýmu se obejde i moderní poezie (Lederbuchová, 2002). Typická je přítomnost rýmu v dětské poezii.

5.4 Zvláštnosti dětské poezie

Hausenblas (in Formánková, 1964) ve své studii „O stylu dětské poezie“ dělí pojem dětská poezie podle postavení dítěte do tří oblastí. Patří sem poezie psaná dětmi, poezie o dětech a poezie pro děti.

My si dětskou poezii vymezíme jako poezii psanou pro děti, tj. určenou dětem a psanou dospělými. Pokusíme se najít její typické rysy. V dnešní době je už dětská poezie opravdovým uměleckým dílem. Její zvláštnost spočívá v tom, že se přizpůsobuje dětskému čtenáři – jeho schopnostem, jazykovým dovednostem i požadavkům. To zároveň přináší určitá omezení. Ta jsou ale vyvážena na druhou stranu vyzdvižením rytmu, zvukomalebných prostředků a prvků jazykové komiky (Formánková, 1964).

V 19. století dětská poezie často vznikala formálním i obsahovým zjednodušením poezie pro dospělé. V současné dětské poezii je kladen důraz na estetickou stránku, poetickou hru a humor (Lederbuchová, 2002).

5.5 Současná dětská poezie

Jaroslav Provazník (2012) píše ve svém článku o tom, že v poezii psané pro děti můžeme najít období, která můžeme označit za „zlatou éru“. Prvním obdobím byl konec 19. století s básnickými velikány Sládkem, Raisem a Kožiškem. Další „zlatou érou“ byla 40. léta 20. století, kdy se v dětské poetické tvorbě otevíraly nové cesty. Sem patří básníci těchto jmen:

Vítězslav Nezval, František Halas, František Hrubín, Jan Čarek, Ivan Blatný, Josef Kainar, Jaroslav Seifert.

Polistopadová tvorba v této kategorii nepřinesla nic nového ani výrazného. Autoři dětské poezie povětšinou jen využívali osvědčených postupů.

Na přelomu tisíciletí dochází k velké kvalitativní změně. Tvorbě dětské poezie se začínají věnovat básníci původně píšící pro dospělé. Do tvorby pro děti se začínají zapojovat nakladatelství podporující odvážné experimentální projekty – Baobab, Meander, dybbuk a další (Provazník, 2012).

Následující část práce přinese přehled tvůrců a jejich básnických sbírek, které jsou důkazem velké změny a možná další „zlaté éry“ této literární kategorie:

- Josef Brukner
 - Obrazárna (1982);
 - Pojd'te s námi za zvířaty aneb malování zvířat (1995);
- Věra Provazníková
 - Padla Madla do říkadla (1998);
 - Piky piky ententýny (2004);
 - Elce pelce kotrmelce (2006);
 - Když na hrušce buchty zrály (2009);
 - Pošlem Anku pro Hádanku (2004);
- Karel Šiktanc
 - Spadl buben do kedluben (2005);
- Ivo Štuka
 - Kde bloudí velbloudi (2003);
- Ludvík Středa
 - Knoflík pro štěstí (2005);
- Pavel Žiška
 - Neříkejte teleti aneb knížka básní pro děti (2008);
- Radek Malý
 - Kam až smí smích (2009);
 - Listonoš vítr (2011);
- Daisy Mrázková
 - Písňe mravenčí chůvy (2009);

- Josef Hiršal
 - Hiršalův skicák (2009);
- Jiří Havel
 - Kdo má smysl pro nesmysl (2007);
- Petr Nikl
 - O Rybabě a Mořské duši (2002);
 - Zá hádky (2007);
 - Jělěňoviti (2008);
- Viliam Klimáček – slovenský autor
 - Noha k noze (2005) – překlad Joachim Dvořák;
- Ivan Wernisch
 - Chodit po provaze je snadné (2011);
- Daniela Fischerová
 - Milion melounů (2011);
- Robin Král
 - Vynalezárium (2016);
- Marka Míková
 - Rýmovačky opičí (2021).

Cílem tohoto základního přehledu současné české básnické tvorby je představit autory a jejich díla, které je možné využívat v hodinách literární výchovy a dále s nimi pracovat podle principů uvedených výše, tzn. s důrazem na aktivizaci žáka, jeho prožitek, dialog mezi žáky i učitelem, reflexi i sebereflexi. Tyto přístupy mají potenciál k tomu dát dětem možnost vytvořit si k poezii svůj jedinečný osobitý vztah.

6 Poetoterapie

Přestože poetoterapie už není v terapeutických technikách nováčkem, její rozšíření mimo odbornou veřejnost je minimální. Jsme přesvědčeni, že v sobě skrývá velký potenciál například právě pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení, a proto se s ní v následující kapitole blíže seznámíme. Nejdříve se lehce dotkneme počátků poetoterapie, toho, kde jsou její kořeny. Poté si ve zkratce společně projdeme její definici, cíle, formy. Dále zde načrtnu poezii jako prostředek poetoterapie, základní funkce poetoterapie a její psychosomatické aspekty. Předposlední část této teoretické kapitoly se bude zabývat hlavními zdroji poetoterapie, zásadami vlastního tvoření básní a poetoterapeutickými technikami.

Závěrečná část nastíní ve zkratce možnosti využití poetoterapie při práci s dětmi. Především v prostředí 1. stupně základních škol.

6.1 Počátky poetoterapie

Kořeny poetoterapie sahají až k počátkům vzniku lidské řeči. Provází je rytmus a melodie související s nejrůznějšími rituály. Léčení pomocí básní najdeme už ve starověkém Římě kolem prvního tisíciletí.

V novodobější historii se spojení léčení a poezie objevilo v americké Pensylvánii v nemocnici založené Benjaminem Franklinem. Poezie zde byla terapeutickým prostředkem pro duševně nemocné pacienty.

V roce 1969 byla v USA založena Společnost pro poetoterapii. Používala se pro pacienty trpící následky znásilnění, incestu, domácího násilí, kteří byli hospitalizováni na psychiatrickém oddělení v Cumberland Hospital v Brooklynu. V roce 1980 byla v USA stanovena přesná pravidla poetoterapie.

V dnešní době se poetoterapie opět vrací k využívání rituálů kvůli jejich pevné struktuře a stmelovací funkci.

6.2 Definice poetoterapie

Poetoterapie využívá při své práci poezii. Pomocí její symboliky má napomáhat vybavování si pocitů, zkušeností, zážitků. Vede k uvolnění napětí, uvědomění si sebe sama i porozumění okolnímu světu a jeho fungování. Při její aplikaci dochází k rozvoji osobnosti a jejího myšlení. Vrací se ke kořenům lyriky. K zvukomalbě, rytmu a rýmům. Využívá dynamiky slov i přednesu. Jejím hlavním posláním je působit na estetické vnímání člověka. Poezie nesmí nudit, má být lehká a hravá. Je však třeba přihlížet k recepčním schopnostem i psychickému vývoji daného člověka (srov. Malý, 2019, Svoboda, 2007, Majzlanová, 2015).

„Lze ji definovat jako terapeutickou metodu, která využívá prvků poezie za účelem navození žádoucího prožívání, chování a jednání klientů.“ (Svoboda, 2007, str.15).

Stejně jako ostatní expresivní terapeutické metody je metodou velmi kreativní. Využívá fantazii, tvořivost. Poskytuje velký prostor pro využití metafor a symboliky. Tím umožňuje každému zůstat v bezpečí a otevřít se ostatním, tak jak je pro něj v danou chvíli přijatelné.

Jednotlivé expresivní terapeutické přístupy se mohou vzájemně doplňovat. Např. tzv. barevné básnění. Z básní se mohou vytvářet koláže nebo naopak se mohou vymýšlet básně k výtvarným dílům. Při poetoterapii se může používat i účinků jednotlivých barev. Využívá se muzikoterapie. Přednes básní může být doprovázen na nejrůznější hudební i nehmudbní nástroje. Hudba může sloužit jako inspirace pro tvorbu poezie. Ve spojení s arteterapií je možné k nejrůznějším malbám či kresbám vymýšlet neologismy nebo nonsensy (Svoboda, 2015).

Poezie má i své psychosomatické projevy. Může nás z ní mrazit, může se nám z ní rozbušit srdce, stoupnout krevní tlak.

Velmi důležitá je vlastní tvorba, která vychází z emocí a postojů člověka. Je možné plně se pohroužit do světa poezie a přestat na chvíli myslet na svět kolem nás. Básně můžeme číst, recitovat, poslouchat nebo sami vytvářet.

V České republice je v současnosti součástí terapií speciálněpedagogické péče. Své využití má v logopedii. Objevit ji můžeme v eurytmii ve waldorfské pedagogice. Antroposofická eurytmie Rudolfa Steinera zná vliv jednotlivých vibrací hlásek na vnitřní orgány člověka a dokáže toho využít při léčení (Svoboda, 2007).

6.3 Cíle poetoterapie

Obecným cílem poetoterapie je pozitivní změna emocionálního naladění člověka. Celkově by mělo dojít k jeho harmonizaci (Svoboda, 2007).

Konkrétnější cíle vychází především z naladění každé osobnosti. Nejčastěji uváděnými změnami může být např. navození vnitřní relaxace, odvrácení pozornosti od vnitřních problémů, stimulace v oblasti emocí a sociálního citění, objevuje se tu i rozvoj paměti, pozornosti a myšlení a motivace k nalézání nových řešení a pro lepší seberealizaci (Svoboda, 2007).

Majzlanová (2015) uvádí ve své práci cíle poetoterapie, ze kterých zde uvedeme ty, které lze uplatnit především při práci s dětmi na 1. stupni ZŠ. Patří sem cíle diagnostické, komunikační, výchovné a preventivní.

6.4 Formy poetoterapie

Poetoterapie se vyskytuje ve dvou základních formách, receptivní a aktivní (expresivní).

Při receptivní formě je předkládán text dětem, tedy posluchačům, je možné ho i předčítat ve skupině. Při této formě se může jednat i o individuální tiché čtení. Projevuje se zde několik receptivních fází, ke kterým patří vnímání poezie, výpověď o sobě skrze vnímanou báseň, emoční prožívání a uvolnění, hledání odpovědi a v závěru nezbytné sdílení zážitků (srov. Svoboda, 2007, Majzlanová, 2015).

Při aktivní formě poetoterapie se děti samy zapojují do práce s textem. Na úvod je vždy důležité zařadit nějaké rozehřívací techniky (tzv. warm up). A každou lekci je dobré a také důležité zakončit reflexí se sdělením dojmů a zážitků. Při aktivní formě poetoterapie můžeme využít spojení s dramaterapeutickými, muzikoterapeutickými nebo arteterapeutickými aktivitami a samozřejmě také vlastní tvořivé práce v nejrůznějších možných obměnách (srov. Svoboda, 2007, Majzlanová, 2015).

6.5 Poezie v poetoterapii a její funkce

Poezie využívaná v poetoterapii je především poezie lyrická, svým působením dokáže vyvolávat u posluchačů volné asociace a silný emotivní náboj.

Základním stavebním kamenem poezie je slabika. Ta vytváří zvukomalbu, rým, rytmiku slov, rytmus veršů a děj.

K dalším důležitým faktorům patří ty přednesové. Řadíme mezi ně barvu hlasu přednášejícího, dynamiku, tempo a hlasitost přednesu, vizuálně prostorové prostředky, ke kterým můžeme zařadit kostýmy, barvy, vzhled místnosti a další. V neposlední řadě je součástí poetoterapie i osobnost přednášejícího, výběr básní a volba metod, se kterými pracujeme (Svoboda, 2007).

Poetický text má v poetoterapii několik základních funkcí. Podíváme se blíže na funkce, které souvisí s tématem naší práce:

- estetická:
 - je důležité, aby terapeut vnímal emocionální naladění každého klienta a přizpůsoboval mu výběr básní, se kterými společně pracují,
 - ve společných diskusích, pak mohou básně rozebírat a sdělovat si vzájemně své dojmy,
- relaxační:
 - navození relaxace je důležitým prvkem komplexního léčebného individuálního plánu klienta,
- očištná:
 - poezie dokáže člověka nejen obohatit v mnoha směrech,
 - dokáže ho taky očistit od nežádoucího napětí, záporných emocí nebo nahromaděného stresu,
- sociální:
 - mezi účastníky poetoterapeutických sezení vznikají pevné sociální vazby,
 - lidé mluví o svých vnitřních pocitech, jsou upřímnější, dokáží více otevřít své nitro ostatním,
 - důležité je během této terapie budování důvěry, pocit bezpečí,
 - součástí práce klienta je i postupné rozšiřování sebevědomí, (Svoboda, 2007).

6.6 Psychosomatické aspekty poetoterapie

Základním nástrojem užívaným při práci s poezií je lidský hlas, který může stejně jako hudební nástroje způsobovat psychosomatické změny osobnosti.

K prostředkům, které dokážou ovlivnit psychosomatiku člověka je možné zařadit:

- vysoké tóny – způsobují svalový i psychický tonus,
- hluboké tóny – navozují psychické i svalové uvolnění,
- barva hlasu – velmi individuální, kdy je příjemná a kdy ne,
- intenzita – negativně může působit nadbytek hluku i naprosté ticho,
- intenzita a dynamika básní – přechází od vnímání něžnosti až k agresivním pocitům,
- harmonie básní – důležité je vzájemné souznění a symbióza všech básnických složek,
- rytmus básní – dokáže ovlivnit látkovou výměnu a motoriku končetin, pomalejší rytmus uklidňuje a rychlejší člověka aktivuje, přesná a stupňující rytmičnost působí harmonicky a její opak může člověka rozladit (Svoboda, 2007).

6.7 Hlavní zdroje poetoterapie a zásady tvoření básní

Poetoterapie bývá spojena se hrou. Je to nezávazná, tvořivá a relaxační činnost, hra se slovy. Nemusíme tvořit jen vědomě, můžeme za sebe nechat tvořit i naše podvědomí. Hra dokáže zvýšit účinky poetoterapie. Dalším zdrojem je hudba, která zesiluje účinek poezie stejně jako hra. Vždyť píseň je přece zhudebnělá poezie. Poetoterapie může využít jako zdroje i dramaterapie. Pro obě terapeutické techniky je slovo základní stavební materiál. Pro nás důležitým zdrojem je literární výchova. Ta má dva cíle, jednak vytvoření pozitivního vztahu k literárnímu dědictví a jednak vlastní literární tvorbu. Poetoterapie však nestojí na tvůrčí aktivitě. Tvorba není cílem, ale cestou. Pro nás zajímavým zdrojem je i fonetika, která se zabývá zvukovou stránkou jazyka (Svoboda, 2007).

Vlastní tvoření básní je důležitou součástí poetoterapie. Nejdůležitějšími prvky při tvoření jsou zvukomalba, rytmus a rým. Děti nemají mít pocit, že jen perfektně složené a smysluplné básně jsou tím správným výsledkem. Důležitá je při vlastní tvorbě příjemná atmosféra. Vlastní básnění má být relaxací, která nás může odvést od ne vždy příjemné každodenní existence. Poetoterapie nemá způsobovat nepříjemné pocity a děti by při ní neměly zažívat neúspěch (Svoboda, 2007).

6.8 Využití poetoterapie při práci s dětmi

Poetoterapii je možno využívat při práci s dětmi všech věkových kategorií, již od těch nejmenších. Důležité je přizpůsobit terapii dané věkové kategorii.

Metody poetoterapie je možné úspěšně využívat při práci s dětmi, které potřebují v oblasti českého jazyka zvýšenou péči. Velkým pomocníkem může být při inkluzi. Pomůže dětem překonávat nechuť, který mnohdy pramení ze strachu ze špatných výkonů. Týká se to čtení, samostatné literární tvorby i přednesu. (Svoboda, 2021).

Velkou pozornost a dostatečně velký časový prostor je třeba věnovat úvodním zahřívacím aktivitám i tzv. „ledolamkám“. Tedy technikám, které pomáhají odbourávat počáteční stres, který je důsledkem obav z možného nepřijetí výstupu nebo samostatné tvorby – básnění. Děti se obávají, že jejich přednes není dostatečně kvalitní, jejich poetická díla jsou stupidní. Bojí se posměchu a kritiky. Nevěří si, mají trému. Tím víc dětí, které mají problémy v oblasti jazyka. Pokud tuto trému a negativní pocity nepřekonají, ponese se tento jejich vztah k poezii celým jejich dalším životem (Svoboda, 2021).

Při práci s poetickým textem není primárně důležitý obsah básnického textu, ale spíše dojmy, pocity, nálady, které báseň v dítěti vyvolává. Pokud s dětmi pracujeme, je třeba, co se týká výběru témat, brát v úvahu jejich zájmy a také zkušenosti s poezií.

Stimulace rytmického citění je velmi potřebná především u dětí se specifickými poruchami učení. Je součástí čtení, psaní i plynulost řeči. Rozvíjí paměť i slovní zásobu. Proto je velmi důležité poezii nezanedbávat, a naopak jí věnovat dostatečný prostor.

Pro děti samotné je poezie zajímavým a důležitým tématem až do středního školního věku, kdy poněkud ustupuje do pozadí. Zpět se do pole pozornosti dětí vrací ve starším školním věku.

Poetoterapie nabízí více možností, jak s poetickým textem s dětmi pracovat. Je možné využít rytmu, který přináší pocit jistoty a je spojený i s lidským tělem. Rytmus najdeme i v takových činnostech jako je čtení, psaní, počítání. Rýmy napomáhají rozvoji kreativity a zvukomalba napomáhá relaxaci. Dobrý pedagog se při poetoterapii může z dílek svých žáků dozvědět informace, které by se jindy nedozvěděl. A v neposlední řadě nabízí poetoterapie v určitých momentech naprostou svobodu tvorby, která není limitovaná (Svoboda, 2021).

Odvahu k tvorbě poezie je potřeba s dětmi postupně vytvářet. Důležitá je atmosféra, kterou dětem nabídneme – lidé i samotné prostředí. Práci s poezií je možné a žádoucí podpořit i jednotlivými technikami, které jsou použitelné v pedagogickém procesu.

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část práce se zaměřuje na možnosti přínosu práce s poezií a poetoterapií pro děti se specifickými poruchami učení, které se vzdělávají na 1. stupni běžných základních škol ZŠ. Zmapuje vztah k poezii a práci s ní mezi učitelskou veřejností a představit její možné benefity pro děti se SPU.

V první části proto budou představeny výsledky výzkumu, který proběhl na jaře tohoto roku s cílem zjistit vztah učitelů pracujících s dětmi se SPU k poezii, protože předpokládáme, že jen učitel, který má pozitivní vztah k poezii může předávat tento pozitivní vztah dál.

V další části budou v představeny čtyři poetické lekce zaměřené na současnou českou poezii, které využívají možností přínosu poezie pro děti se SPU. Na ně potom budou navazovat tzv. poetické chvíle, což jsou kratší aktivity pracující s poezií a poetoterapií, které budou koncipovány tak, aby se daly využít v co nejširším spektru potíží dětí se SPU. Budou rozděleny podle jednotlivých oblastí, zaměřených na jednotlivé obtíže těchto dětí.

7 Učitelé a poezie

7.1 Stanovení výzkumných otázek a hypotéz

Tato část práce zmapuje vztah učitelů pracujících s dětmi se SPU k poezii a její využívání ve vzdělávání. Současně bude prozkoumáno jejich povědomí o poetoterapii, která má velký potenciál týkající se především změny přístupu k poezii – jak žáků se SPU, tak i samotných pedagogů, kteří se mohou naučit poezii v pedagogickém procesu vnímat a následně ji i předávat jinak – aktivněji, hravěji, zábavněji, tvořivěji, vnímavěji.

Ke zjištění postojů těchto učitelů k poezii a poetoterapii jsou stanoveny následující výzkumné otázky:

- Výzkumná otázka VO1: Využívají učitelé na 1. stupni ZŠ častěji tradiční techniky práce s poezií nebo alternativnější aktivizující techniky?
- Výzkumná otázka VO2: Věnují se učitelé 1. stupně ZŠ poezii ve svém volném čase?
- Výzkumná otázka VO3: Existuje souvislost mezi četností učitelů na 1. stupni ZŠ, kteří se aktivně věnují poezii a četností zařazování poezie do výuky|?

- Výzkumná otázka VO4: Je učitelům pracujícím na 1. stupni ZŠ s dětmi se SPU znám pojem poetoterapie?
- Výzkumná otázka VO5: Mají učitelé na 1. stupni ZŠ zájem využívat technik poetoterapie ve svých hodinách?

K těmto výzkumným otázkám jsou stanoveny hypotézy, které se pokusí následující výzkum potvrdit nebo vyvrátit:

- Hypotéza H1: Učitelé na 1. stupni ZŠ využívají ve svých hodinách ve vyšší míře klasických způsobů práce s poezií (čtení, recitace, poslech) než metod alternativnějších, více aktivizujících (dramatizace, vlastní tvorba básní, hra se slovy, spojení s hudbou a další).
- Hypotéza H2: Nejméně třetina učitelů na 1. stupni ZŠ se pravidelně aktivně věnuje poezii ve svém volném čase.
- Hypotéza H3: Existuje pozitivní vztah mezi četností učitelů na 1. stupni ZŠ, kteří se pravidelně sami aktivně věnují poezii a četností těchto učitelů, kteří zařazují poezii do vyučování nejméně jedenkrát týdně.
- Hypotéza H4: Méně než 10 % učitelů na 1. stupni ZŠ pracujících ve svých hodinách s dětmi se SPU má povědomí o významu pojmu poetoterapie.
- Hypotéza H5: Učitelé na 1. stupni ZŠ po základním seznámení s možnostmi využití poetoterapeutických technik si dokážou představit jejich možný pozitivní přínos pro žáky se SPU a mají zájem s těmito technikami pracovat.

7.2 Výzkumné nástroje a výzkumný soubor

Pro ověření platnosti hypotéz vztahujících se k výzkumným otázkám v první oblasti tohoto výzkumu (viz. výše) bylo využito metody kvantitativního výzkumu, konkrétně výzkumného nástroje dotazníkového šetření. Byl sestaven dotazník s předem danými 14 otázkami. Distribuce a postupné sesbírání dat dotazníku bylo realizováno v průběhu měsíce května 2023. K učitelům 1. stupně ZŠ, kteří pracují se žáky se SPU byl dotazník distribuován pomocí publikace tohoto dotazníku na internetu. Data byla při online vyplnění získána anonymně. Skutečnost, zda mají respondenti ve třídě, kde vyučují žáky se SPU, byla zjišťována v rámci úvodních otázek na začátku dotazníku. Touto cestou bylo získáno 98 relevantních vyplněných dotazníků, které byly následně zpracovány a s analyzovanými daty je možné se blíže seznámit v následující části této práce. V dotazníku se objevily složky funkcionální (oslovení, úvodní

část a závěrečná část s poděkováním za spolupráci při vyplňování dotazníku) a složky obsahové, které byly zaměřené na získání relevantních dat (Chráška, 2016). Použity byly převážně otázky uzavřené a polouzavřené, ve kterých bylo možno doplnit vlastní odpověď. Otázky nebyly kladeny způsobem, který by vytvářel tlak na možnost volby jediné správné odpovědi. V závěru dotazníku je položena otevřená otázka.

7.3 Rozbor výzkumného šetření

Data získaná z učitelů vyučujícími na 1. stupni ZŠ byla zpracována a jejich analýza bude zveřejněna v této části práce. Zaměříme se na analýzu jednotlivých položek. Dotazník byl vyplněn celkem 98 respondenty.

V první části dotazníku byly ve čtyřech otázkách zjišťovány základní obecné údaje o respondentech – pohlaví, věk, délka pedagogické praxe a to, zda mají ve třídě, kde vyučují žáka se SPU. Druhá část dotazníku potom tvořila otázky, které se zabývaly poezií a poetoterapií. Cílem tohoto dotazníku bylo zjistit, jaký mají učitelé 1. stupně běžných základních škol vztah k poezii, jaké techniky práce s poezií využívají ve svých hodinách, jestli mají povědomí o poetoterapii, zda by případně měli zájem používat poetoterapeutické techniky ve vyučování a jaký by podle nich mohla mít poetoterapie pro děti se specifickými poruchami učení přínos.

Otázka č. 1: Zjišťující rozložení respondentů z hlediska pohlaví

1. Jste:*

Muž

Žena

Z celkového počtu 98 respondentů byli dva muži, tedy 2,0 %. Převážnou většinu respondentů, 98,0 %, tedy tvořily ženy. Tento poměr mezi muži a ženami byl očekávaný vzhledem k tomu, že podle statistik je podíl mužů vyučujících na 1. stupni ZŠ kolem 6 %. Podíl respondentů mužů je tedy v tomto výzkumu pod statistickým průměrem.

Otázka č. 2: Zjišťující rozložení respondentů z hlediska věku

2. Jaký je Váš věk?*

Doplňte, prosím, Váš věk

Napište jedno nebo více slov...

50

Otázka č. 2 zjišťující věk respondentů byla položena tak, aby respondenti sami dopsali svůj věk. Nejmladší respondent měl 28 let a nejstarší 59 let. Následně byly vytvořeny věkové kategorie, do kterých jednotliví respondenti spadali. Nejvíce respondentů spadalo do věkové kategorie 36-50 let (44,9 % respondentů). Druhou nejpočetnější kategorií tvořili učitelé ve věkové kategorii 28-35 let (31,6 % respondentů). Nejméně odpovědí na tento dotazník bylo získáno ve věkové kategorii 51 a více let (23,5 % odpovídajících respondentů). Blíže je možné se s věkovými kategoriemi seznámit v následující tabulce (Tabulka 1).

VĚKOVÉ KATEGORIE	ČETNOST	PODÍL V %
28 – 35 let	31	31,6 %
36 – 50 let	44	44,9 %
51 a více let	23	23,5 %

Tabulka 1

Otázka č. 3: Zjišťující délku pedagogické praxe respondentů

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?*

Vyberte jednu odpověď

0 - 5 let

6 - 10 let

11 - 20 let

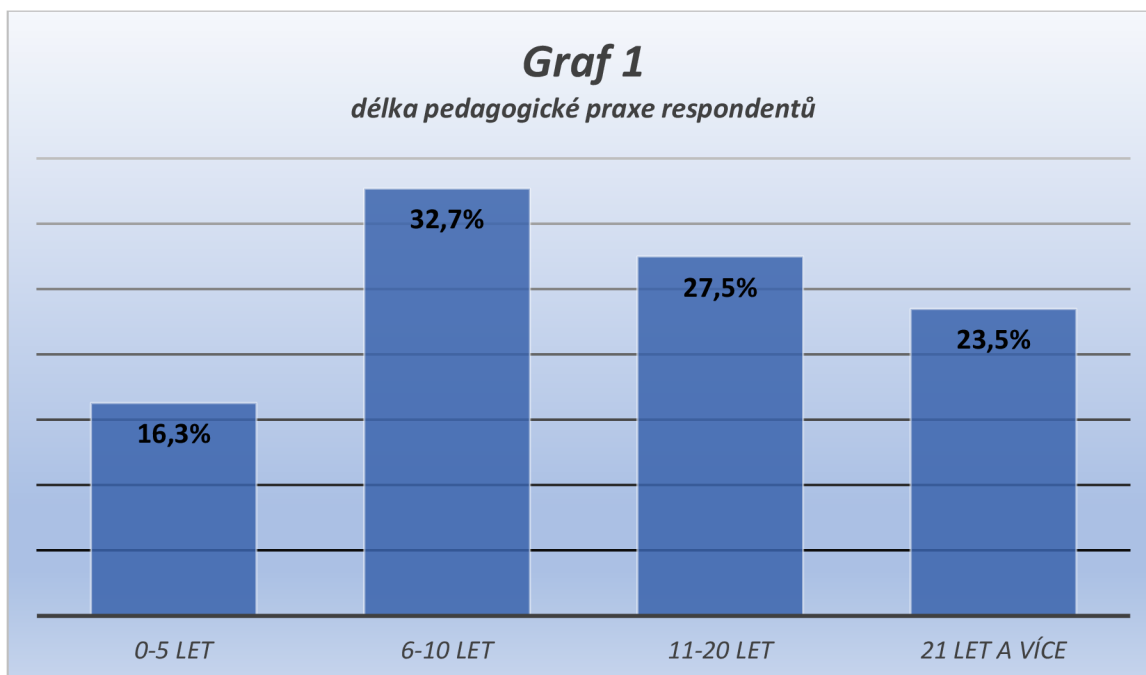
21 let a více

Třetí otázka zjišťovala délku pedagogické praxe respondentů. Jednalo se o uzavřenou otázku s výběrem jedné odpovědi. Délka pedagogické praxe byla takto rozložena do čtyř časových období. Nejvíce učitelů spadá do kategorie od 6 do 10 let (32,7 %). Následuje kategorie učitelů s praxí od 11 do 20 let (27,5 %). Nejméně, tedy 16 respondentů, bylo z kategorie s délkou praxe do pěti let. V kategorii s délkou praxe 21 let a více odpovídalo 23 respondentů. Blíže jsou

jednotlivé kategorie respondentů specifikovány v následující tabulce a grafu (Tabulka 2, Graf 1).

DÉLKA PEDAGOGICKÉ PRAXE	ČETNOST	PODÍL V %
0 – 5 let	16	16,3 %
6 – 10 let	32	32,7 %
11 – 20 let	27	27,5 %
21 let a více	23	23,5 %

Tabulka 2



Graf 1

Otázka č. 4: Zjišťující přítomnost žáků se specifickými poruchami učení ve třídě, v níž respondent vyučuje

4. Jsou ve třídě, kde vyučujete žáci se specifickými poruchami učení?*

Vyberte jednu odpověď

ANO

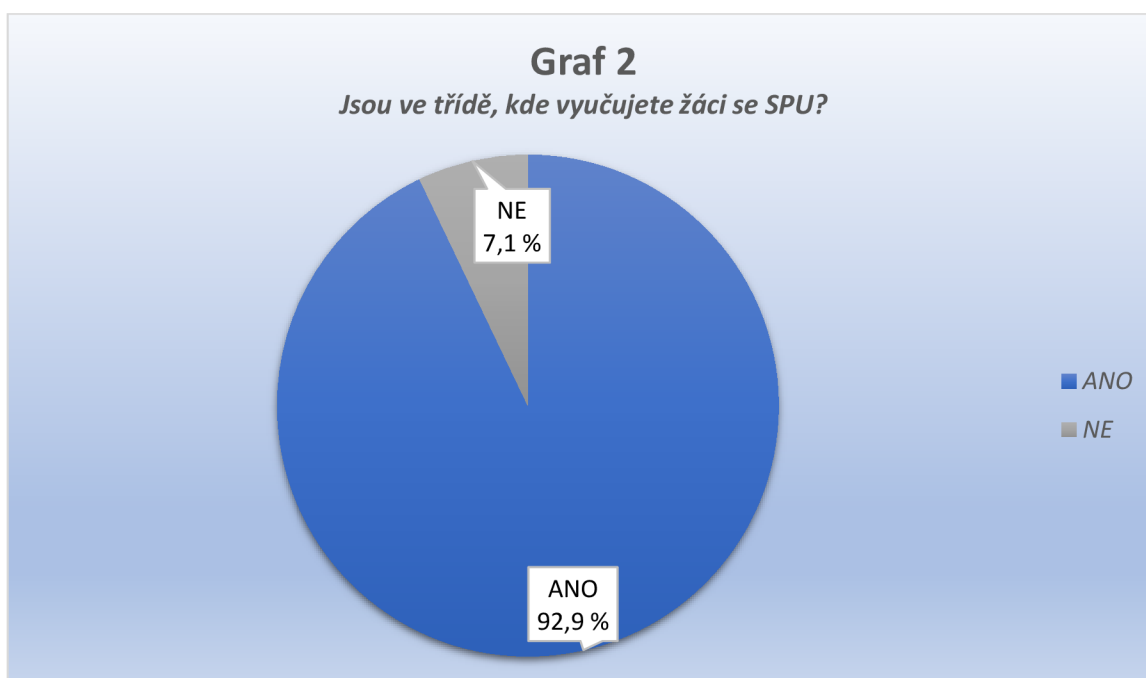
NE

Cílem této otázky bylo zjistit, zda má respondent možnost pracovat ve své třídě s dětmi se specifickými poruchami učení. Jednalo se o uzavřenou otázku s výběrem jedné odpovědi. Dle předpokladů již v dnešní době většina učitelů pracuje s dětmi se specifickými poruchami. Na tuto otázku kladně odpovědělo 92,9 % respondentů. Učitelů, kteří v současnosti nemají ve své

třídě dítě se specifickými potřebami učení je 7,1 %. Detailněji je tato otázka zpracována v následujícím grafu a tabulce (Graf 2, Tabulka 3).

Přítomnost dětí se SPU ve třídě	ČETNOST	PODÍL V %
ANO	91	92,9 %
NE	7	7,1 %

Tabulka 3



Graf 2

Protože je tato empirická část práce zaměřena na pedagogy, kteří pracují s dětmi se specifickými poruchami učení, byly v následující části vyloučeny odpovědi respondentů, kteří ve třídě, kde vyučují děti se specifickými poruchami učení nemají. Byly to odpovědi 7 respondentů. Proto se v další části již pracuje se souborem 91 respondentů.

Otázka č. 5: Zjišťující, zda učitelé na 1. stupni ZŠ znají pojem poetoterapie

5. Je Vám znám pojem poetoterapie?*

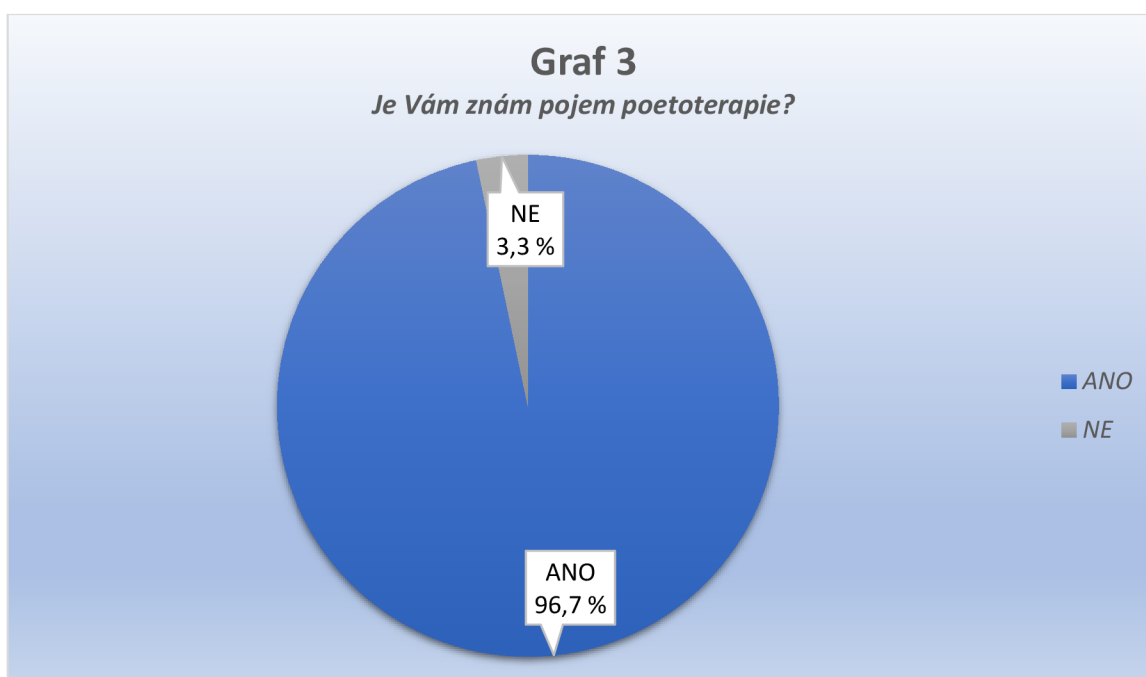
ANO

NE

Poetoterapie je expresivní terapeutická technika, která má velký potenciál s možností využívání i ve výuce, ale je to disciplína, která dosud není obecně příliš rozšířená. V souladu s předpokladem autora této práce odpovědělo 96,7 % dotázaných učitelů, že tento pojem nezná. Odpověď ano zvolilo jen 3,3 % respondentů. Blíže jsou výsledky odpovědí na tuto otázku zobrazeny v Grafu 3 a Tabulce 4.

Možnosti odpovědí	ČETNOST	PODÍL V %
ANO	3	3,3 %
NE	88	96,7 %

Tabulka 4



Graf 3

Otázka č. 6: Zjišťující, zda by respondenti dokázali tento pojem definovat

6. Pokud ANO, pokuste se POETOTERAPII definovat vlastními slovy.

Napište jedno nebo více slov...

500

Jednalo se o otevřenou otázku. Jejím cílem bylo zjistit, co si respondenti pod pojmem poetoterapie představují. Otázka nebyla povinná, protože podle předpokladu na ni neodpovídali

respondenti, kteří v otázce č. 5 odpověděli, že pojem poetoterapie neznají. Odpovědi tří respondentů jsou přehledně uspořádány v Tabulce 5.

ODPOVĚDI	ČETNOST
Využívání zvukomalebných slov, využití veršů k nápravě SPU	1
Hra s poezií	1
Xxx	1

Tabulka 5

Otázka č. 7: Zjišťující, jak často učitelé ve svých hodinách pracují s poezií

7. Jak často zařazujete poezii do svých hodin?*

Vyberte jednu odpověď

Méně než jednou měsíčně

Jedenkrát měsíčně

Více než jedenkrát měsíčně

Jedenkrát týdně

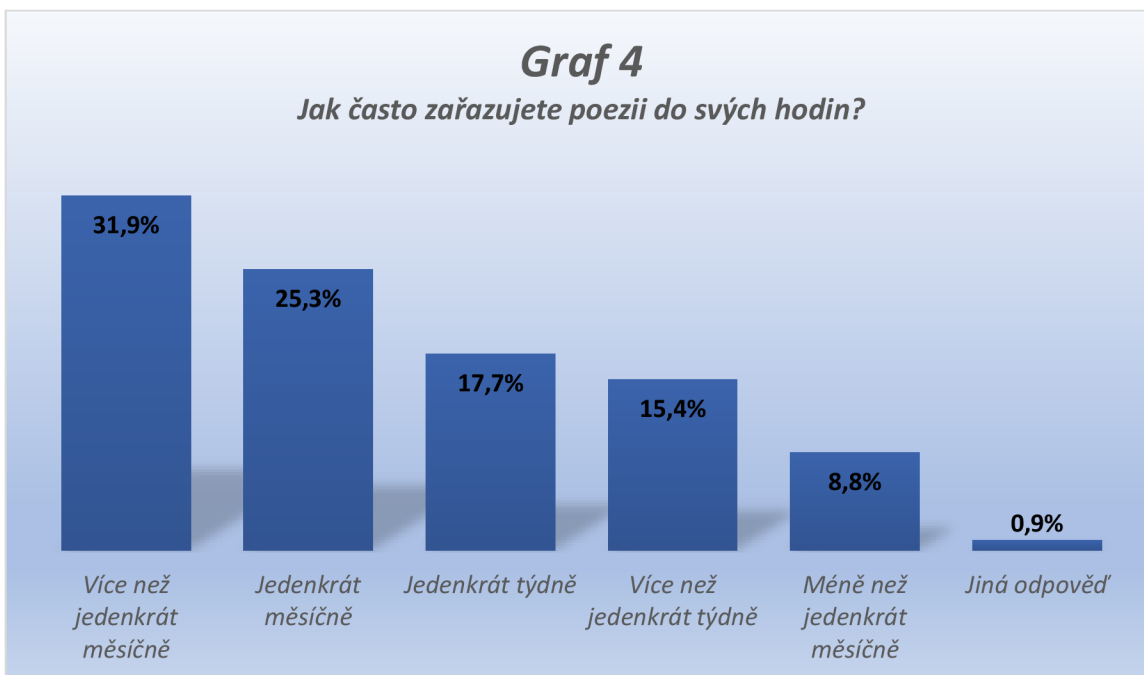
Více než jedenkrát týdně

Jiná možnost (doplňte, prosím)

Pokud pracujeme s poetoterapií, pracujeme s poezií. Cílem položení této otázky bylo zjistit, jak často učitelé poezii do svých hodin zařazují. Otázka byla polouzavřená s možností výběru jedné odpovědi, respondenti měli možnost volby vlastního vyjádření. Nejvíce respondentů (31,9 %) zařazuje poezii *Více než jedenkrát měsíčně*. *Jedenkrát měsíčně* zařazuje poezii do svých hodin 25,3 % respondentů. Možnost *Více než jedenkrát týdně* zvolilo 15,4 % respondentů a možnost *Jedenkrát týdně* zvolilo 17,7 % respondentů. Osm respondentů (8,8 %) zvolilo možnost *Méně než jednou měsíčně*. A jeden respondent v odpovědi *Jiná možnost* dopsal „zřídka kdy“. Ze získaných dat vyplývá, že poezii do svých hodin na 1. stupni ZŠ zařazuje alespoň jednou týdně jen necelá třetina učitelů. Blíže jsou výsledky specifikovány v Tabulce 6 a Grafu 4.

ODPOVĚDI	ČETNOST	PODÍL V %
Více než jedenkrát měsíčně	29	31,9 %
Jedenkrát měsíčně	23	25,3 %
Více než jedenkrát týdně	14	15,4 %
Jedenkrát týdně	16	17,7 %
Méně než jednou měsíčně	8	8,8 %
Jiná odpověď: zřídka	1	0,9 %

Tabulka 6



Graf 4

Otázka č. 8: Zjišťující, do kterých vyučovacích předmětů respondenti zařazují poezii

8. Ve kterých vyučovacích předmětech zařazujete poezii?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

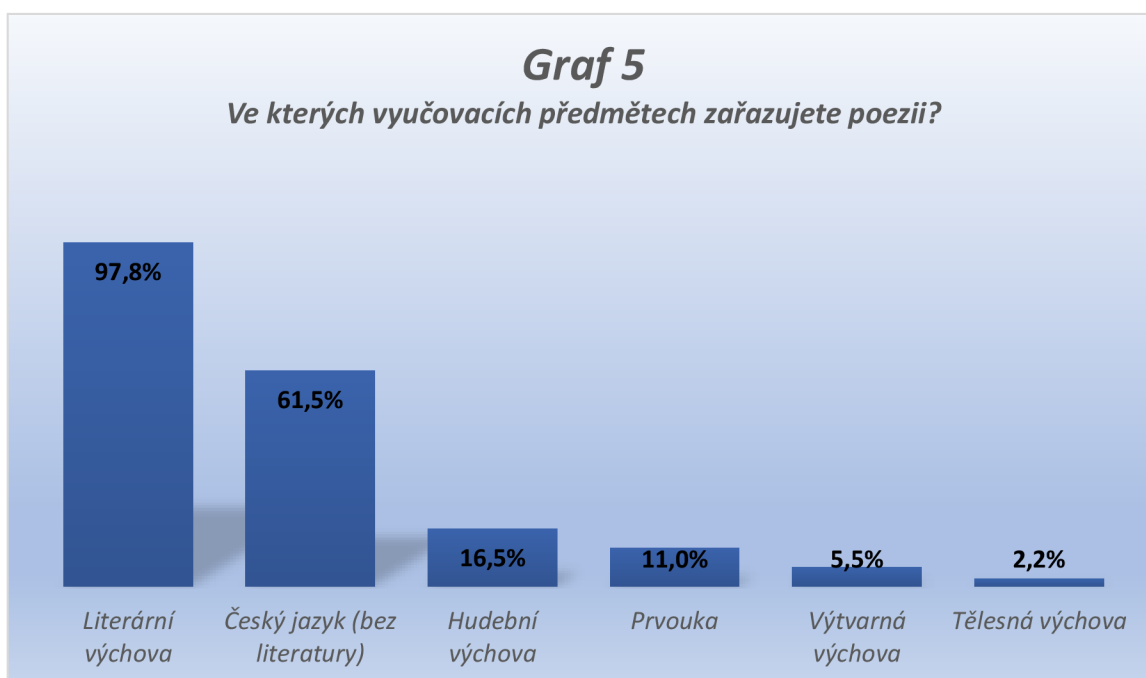
 v hodinách literatury
 v hodinách českého jazyka (ne literatury)
 jiné (prosím, uveďte název předmětu)
 jiné (prosím, uveďte název předmětu)

Tato otázka směřovala k zamyšlení respondentů nad tím, kde používají poezii. Otázka byla polouzavřená s výběrem jedné nebo více odpovědí. Podle předpokladu nejčastěji učitelé

zařazují poezii do hodin literární výchovy (97,8 %), dva respondenti, kteří odpověděli, že do těchto hodin poezii nezařazují ovšem zadrželi odpověď, že ji zařazují do hodin českého jazyka. Do hodin českého jazyka (vyjma literatury), zařazuje 61,5 % respondentů. Pozitivní zprávou je využívání poezie i v jiných předmětech. Patří sem hudební výchova (16,5 %), prvouka (11 %), výtvarná výchova (5,5 %) a tělesná výchova (2,2 %). Blíže je možné se s výsledky této otázky seznámit v Tabulce 7 a Grafu 5, kde je vyznačený procentuální podíl jednotlivých odpovědí vzhledem k počtu odpovídajících respondentů.

Ve kterých vyučovacích hodinách je zařazována poezie	ČETNOST	PODÍL V %
v hodinách literatury	89	97,8 %
v hodinách českého jazyka (ne literatury)	56	61,5 %
v hodinách hudební výchovy	15	16,5 %
v hodinách prvouky	10	11,0 %
v hodinách výtvarné výchovy	5	5,5 %
v hodinách tělesné výchovy	2	2,2 %

Tabulka 7



Graf 5

Otázka č. 9: Zjišťující, jaké techniky používají učitelé 1. stupně ZŠ při práci s poezií

9. Jaké techniky práce s poezií využíváte?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

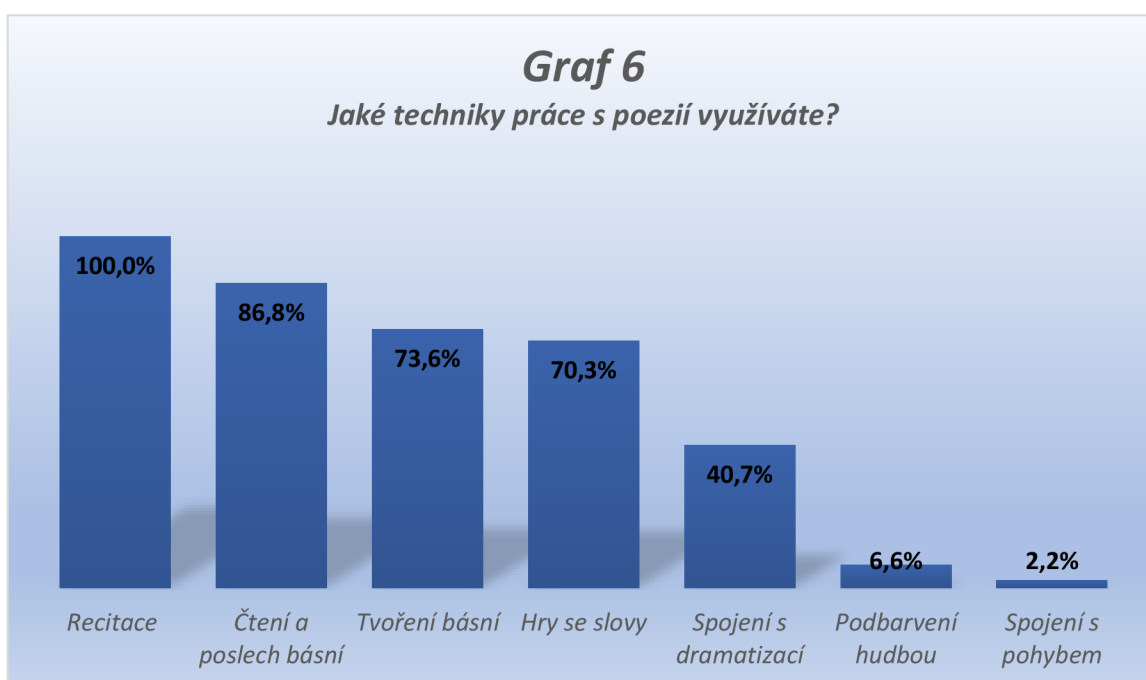
Hry se slovy
Recitace básní
Čtení a poslech básní
Tvoření básní
Spojení s dramatizací
Podbarvení hudbou
Jiná odpověď (prosím, doplňte)

Tato otázka byla polouzavřená s možností volby jedné nebo více odpovědí a s možností dopsat svou vlastní odpověď, pokud by respondent chtěl výběr odpovědí doplnit. Otázka byla zaměřená na techniky práce s poezií, které učitelé využívají ve svých hodinách. Jednalo se o klasické techniky jako je čtení, poslech či recitace básní, tvoření vlastní poezie, ale i např. spojení s dramatizací či využití hudebního podbarvení poetického textu. Cílem této otázky bylo zjistit, které z těchto technik jsou nejvíce používané a zda učitelé ve svých hodinách využívají i méně obvyklý způsob práce. Všichni učitelé využívají ve svých hodinách recitaci. Ve velké míře (81,3 %) učitelé zařazují i čtení a poslech básní. K dalším nepoužívanějším technikám patří hra se slovy, kterou používá 73,6 % učitelů a tvorba vlastní poezie (70,3 %). Dramatizaci v hodinách literatury při práci s poezií využívá 40,7 % respondentů. Méně často se při práci s poetickým textem využívá hudební podbarvení – 6,6 % respondentů. Dva respondenti přidali k nabídnutým možnostem spojení poezie a pohybu (2,2 % z celkového počtu dotázaných). Z výše popsaného vyplývá, že ve vyučovacím procesu jsou nejvíce používány klasické techniky při práci s poezií, k nimž patří recitace, čtení, poslech a také vlastní tvorba básní. Z výše uvedených odpovědí respondentů vyplývá, že je možné se v hodinách literatury setkat i s technikami, které ke své práci využívají dramatizaci, podbarvení hudbou nebo spojení s pohybem. Zcela jistě to rozšiřuje repertoár možností a ukazuje to poezii v její aktivnější a atraktivnější podobě, což může mít pozitivní vliv na vnímání oblíbenosti poezie mezi dětmi. V Tabulce 8 je možné najít

absolutní četnost odpovědí a společně s Grafem 6 je tu zobrazen procentuální podíl jednotlivých odpovědí vzhledem k celkovému počtu respondentů.

Jaké techniky práce s poezií jsou využívány	ČETNOST	PODÍL V %
Recitace	91	100 %
čtení a poslech básní	79	86,8 %
tvoření básní	67	73,6 %
hry se slovy	64	70,3 %
spojení s dramaturgií	37	40,7 %
podbarvení hudbou	6	6,6 %
spojení s pohybem	2	2,2 %

Tabulka 8



Graf 6

Otázka č. 10: Zjišťující vztah pedagogů k poezii

10. Vyhledáváte aktivně poezii ve svém volném čase?

*

Vyberte jednu odpověď

Ano - pravidelně

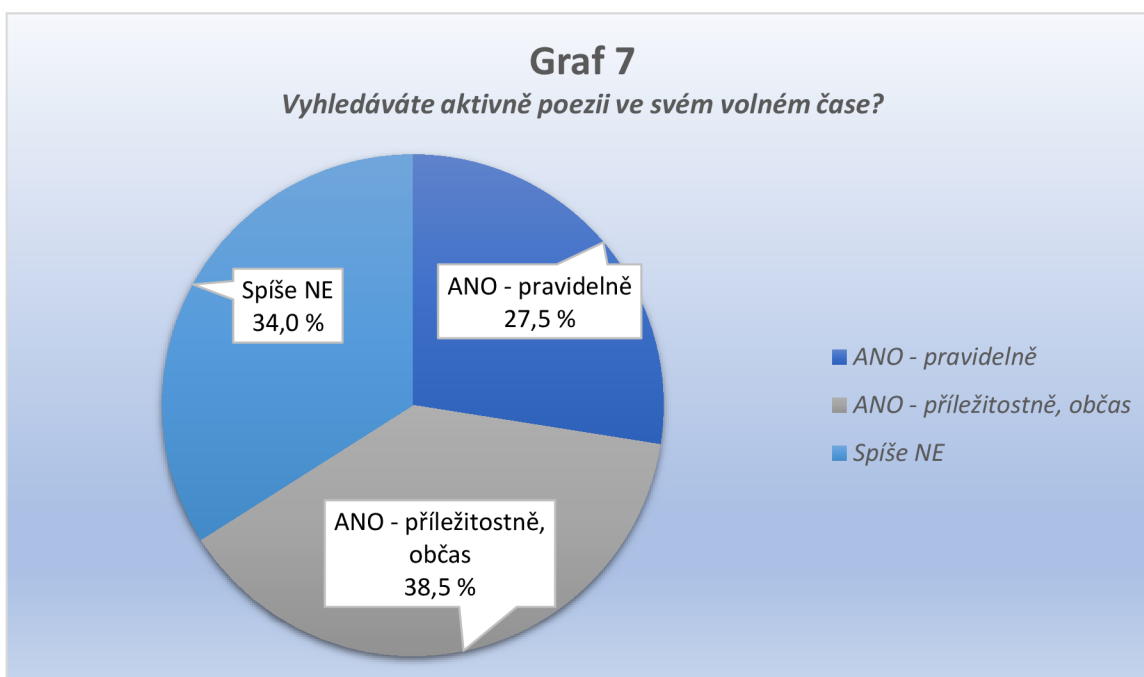
Ano - občas, příležitostně

Spíše ne

Pro předávání pozitivního postoje k poezii je důležité i to, jaký vztah k poezii má samotný pedagog. Tato uzavřená otázka s volbou jedné ze tří odpovědí zjišťovala, zda se učitelé aktivně věnují poezii ve svém volném čase. Méně než jedna třetina (27,5 %) respondentů odpověděla, že se poezii aktivně věnuje pravidelně. Více než jedna třetina respondentů (38,5 %) odpověděla, že se poezii aktivně věnuje jen občas nebo příležitostně. Méně než jedna třetina respondentů (34 %) odpověděla, že se aktivně poezii spíše nevěnuje. Tento postoj k poezii je ve svých kladných hodnotách mírně nad daty zjištěnými např. při průzkumu z roku 2011 (Chvátalová, 2011), kde svůj aktivní postoj k poezii potvrdilo 24 % respondentů. Vyšší procentuální podíl respondentů, kteří aktivně vyhledávají poezii v této práci je pravděpodobně dán tím, že se jedná o učitele 1. stupně ZŠ. Tedy jejich profesním zaměřením. Přehledněji jsou výsledky týkající se otázky č. 10 představeny v Tabulce 9 a Grafu 7.

Aktivní vyhledávání poezie ve volném čase	ČETNOST	PODÍL V %
ANO – pravidelně	25	27,5 %
ANO - občas, příležitostně	35	38,5 %
Spíše NE	31	34,0 %

Tabulka 9



Graf 7

Otázka č. 11: Zjišťující způsob, jakým se učitelé poezii věnují

11. Jak se poezii ve svém volném čase věnujete?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Rád/ráda ji čtu

Rád/ráda ji poslouchám

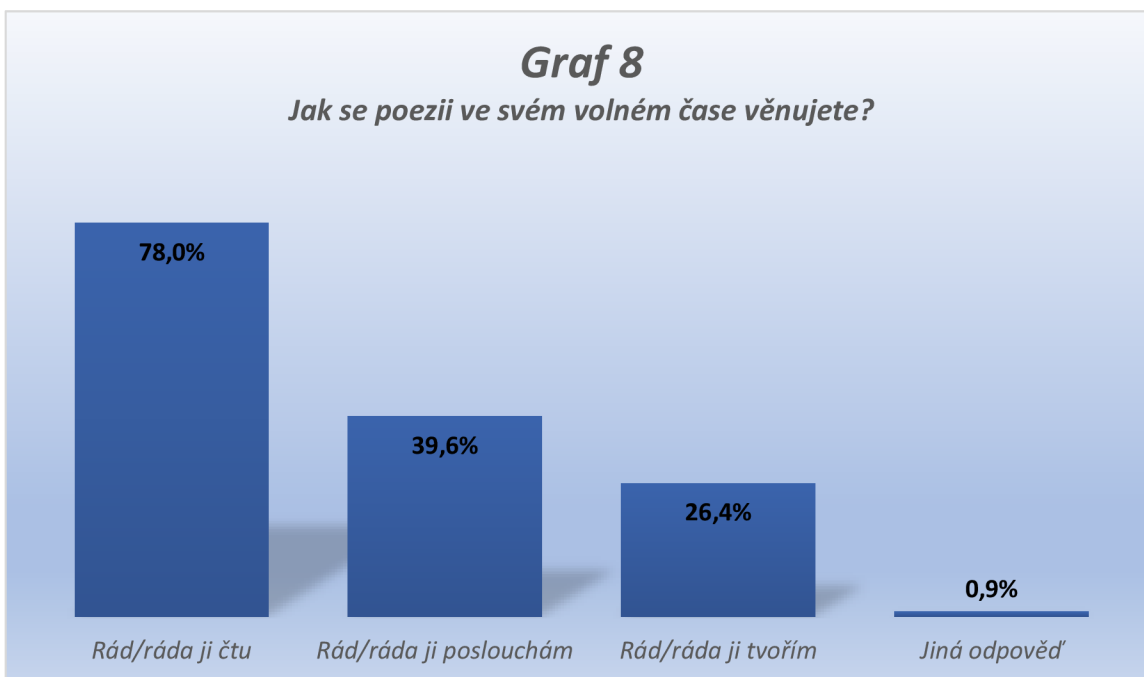
Rád/ráda ji vytvářím

Jiná možnost (prosím, dopište)

Cílem této otázky bylo zjistit, jak se učitelé nejčastěji poezii věnují. Zda ji sami čtou, poslouchají nebo sami píší. Otázka byla polouzavřená s možností výběru jedné nebo více odpovědí. Více než tři čtvrtiny (78,0 %) respondentů poezii čte, více než jedna třetina (39,6 %) respondentů si poezii poslechne, méně než jedna třetina (26,4 %) respondentů poezii píše. Jeden respondent uvedl k této otázce do odpovědi: „*nijak zvlášť*“. Výsledky týkající se této otázky je možné si prohlédnout v Tabulce 10 a Grafu 8.

Jak se poezii ve svém volném čase věnujete?	ČETNOST	PODÍL V %
Rád/ráda ji čtu.	71	78,0 %
Rád/ráda ji poslouchám.	36	39,6 %
Rád/ráda ji vytvářím.	24	26,4 %
Jiná odpověď	1	0,9 %

Tabulka 10



Graf 8

Před následující otázkou bylo v samostatném textu krátce shrnuto, co pojem poetoterapie vlastně znamená, k čemu se dá u dětí využít. Toto shrnutí bylo potřebné, protože v následující části dotazníku se tento termín objevuje a existoval předpoklad, že učitelé na 1. stupni až na výjimky nebudou tento pojem znát. To se také potvrdilo při analýze odpovědí na Otázku č. 5.

Poetoterapie je terapeutická metoda využívající pro dosažení svých cílů prvků poezie.

Je to hra se slovy. Relaxační a tvořivá činnost.

Důležitá je práce s rýmy, rytmikou, zvukomalbou.

Dokáže vyvolat vnitřní relaxaci, zlepšit paměť, myšlení, ovlivnit psychiku.

Podporuje rozvoj čtenářských dovedností a slovní zásoby.

Otázka č. 12: Zjišťující, které možnosti využití poetoterapie by učitelé ve vyučování upřednostnili

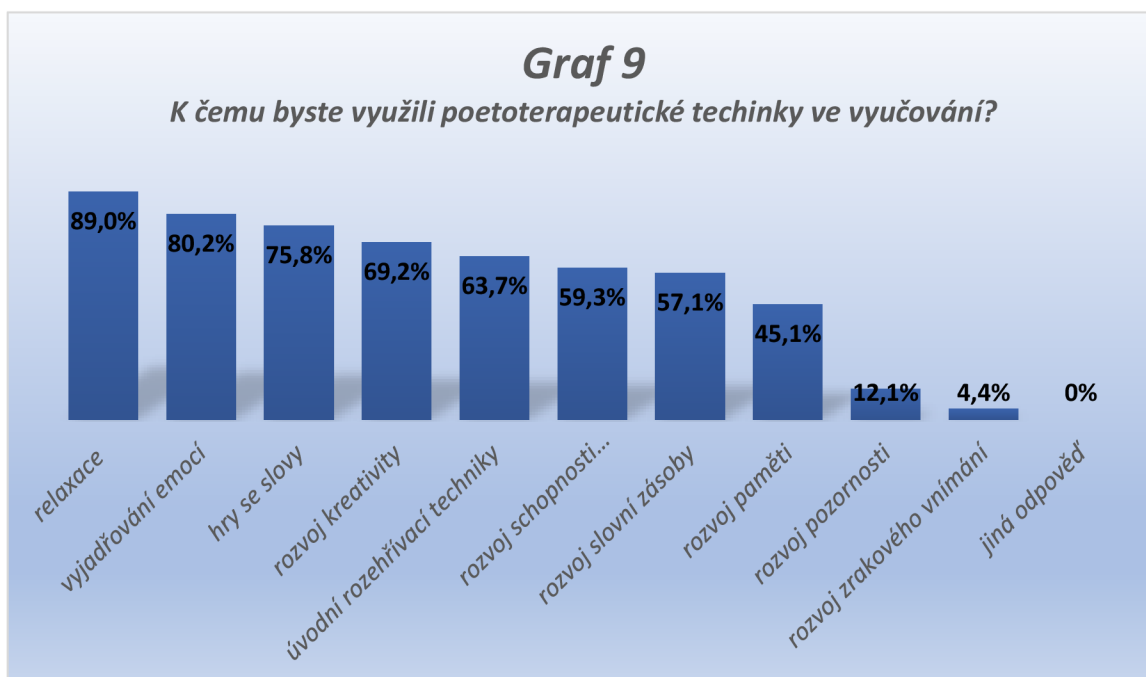
12. K čemu byste využili poetoterapeutické techniky ve vyučování Vy?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

úvodní rozechřívací techniky
hry se slovy
relaxace
rozvoj paměti
rozvoj pozornosti
vyjadřování emocí
rozvoj kreativity
rozvoj zrakového vnímání
rozvoj schopnosti reprodukce rytmu
rozvoj slovní zásoby
Jiná odpověď (uvedte, prosím)

Tato polouzavřená otázka s výběrem jedné nebo více odpovědí měla za cíl zjistit, které z možností využití poetoterapie by učitelé ve svých hodinách upřednostňovali, na co by se zaměřili. Nejvíce respondentů vidělo možnost využití poetoterapie ve vyučování jako relaxace (89,0 %), vyjadřování emocí (80,2 %) a her se slovy (75,8 %). Téměř dvě třetiny učitelů (63,7 %) by poetoterapii využívalo jako úvodní rozechřívací techniky. Velká část respondentů viděla možný přínos použití poetoterapie pro rozvoj kreativity (69,2 %), rozvoj schopnosti reprodukce rytmu (59,3 %) a rozvoj slovní zásoby (57,1 %). Méně, než polovina respondentů si dokáže představit poetoterapii jako aktivitu, která rozvíjí paměť (45,1 %). Jako aktivitu rozvíjející pozornost by poetoterapii využilo jen 12,1 % respondentů a nejméně respondentů (4,4 %) by si dokázalo představit poetoterapii jako techniku, která může přispět k rozvoji zrakového vnímání. Přehledněji se získaným odpovědím věnuje Tabulka 11 a Graf 9.

K čemu byste využili poetoterapeutické techniky ve vyučování Vy?	ČETNOST	PODÍL V %
Relaxace	81	89,0 %
vyjadřování emocí	73	80,2 %
hry se slovy	69	75,8 %
rozvoj kreativity	63	69,2 %
úvodní rozehřívací techniky	58	63,7 %
rozvoj schopnosti reprodukce rytmu	54	59,3 %
rozvoj slovní zásoby	52	57,1 %
rozvoj paměti	41	45,1 %
rozvoj pozornosti	11	12,1 %
rozvoj zrakového vnímání	4	4,4 %
jiná odpověď	0	0 %



Graf 9

Otázka č. 13: Zjišťující zájem zařazovat poetoterapii a její techniky do vyučovacího procesu

13. Pokud techniky poetoterapie nevyužíváte, chtěli byste je do práce s dětmi zařadit?*

Vyberte jednu odpověď

ANO

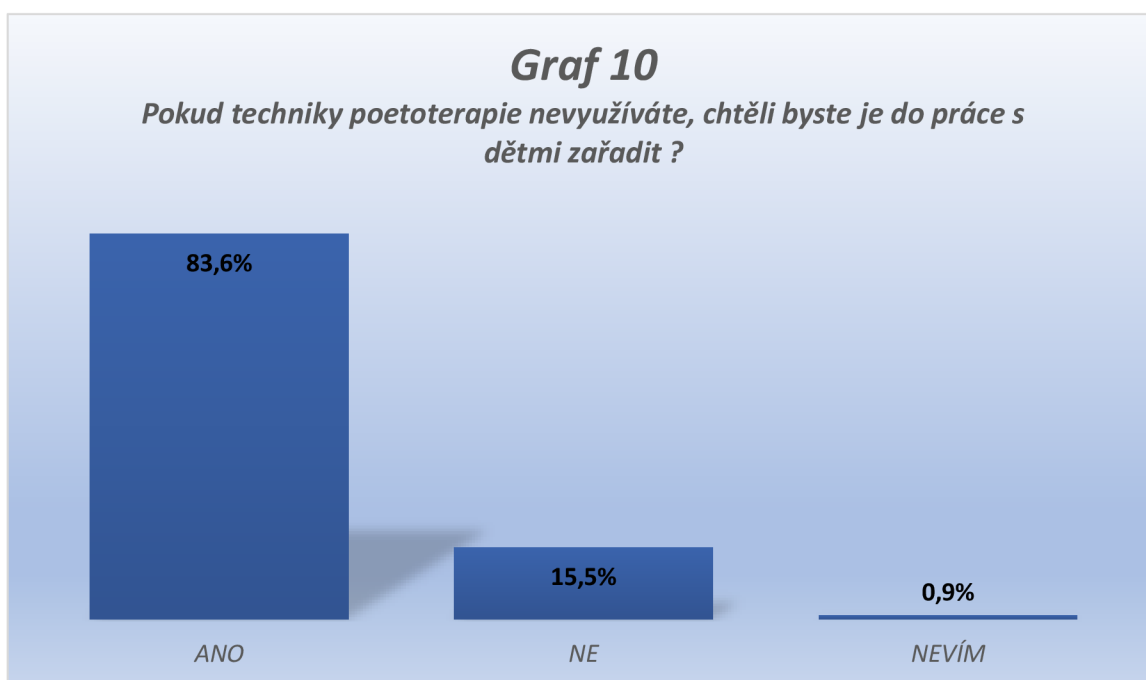
NE

Jiná odpověď (prosím, dopište)

Tato polouzavřená otázka s výběrem jedné odpovědi měla za cíl zjistit případný zájem učitelů o zařazování poetoterapie a jejích technik ve vyučování. Více než čtyři pětiny (83,6 %) respondentů by mělo zájem zařazovat tyto techniky ve svých hodinách. Čtrnáct respondentů na tuto otázku odpovědělo NE a jeden respondent zvolil jinou odpověď a do ní dopsal „nevím“. Pro lepší přehlednost jsou tyto odpovědi zpracovány v Tabulce 12 a Grafu 10.

Pokud techniky poetoterapie nevyužíváte, chtěli byste je do práce s dětmi zařadit?	ČETNOST	PODÍL V %
ANO	76	83,6 %
NE	14	15,5 %
Jiná odpověď	1	0,9 %

Tabulka 12



Graf 10

Otázka č. 14: Zjišťující názor učitelů na možný přínos poetoterapie pro žáky se specifickými poruchami učení.

14. Jaký přínos může mít podle Vašeho názoru poetoterapie pro žáky se specifickými poruchami učení?*

Doplňte, prosím Vaši odpověď

Napište jedno nebo více slov...

500

Poslední otázka dotazníku byla otevřená a nabízela prostor, kde respondenti mohli vyjádřit svůj názor na přínos poetoterapie pro žáky se specifickými poruchami učení. Většina odpovědí vycházela z možností poetoterapie nabídnutých v Otázce č. 12, tedy relaxace, rozvoj slovní zásoby, vyjádření emocí, hra se slovy, rozvoj kreativity, rozvoj rytmických schopností. Někteří respondenti se k této otázce nevyjádřili. V následující části jsou pro ilustraci uvedeny citace z odpovědí vybraných respondentů, které představují vlastní názor na možný přínos poetoterapie pro žáky se specifickými poruchami učení.

Větší soustředění na práci s textem.

Uklidňující, rozvíjející fantazii.

Rozvoj jazykového citu.

Pomáhají se vyjadřovat.

Procvičování problematiky zábavnou formou.

Odreagování.

Lepší vztah k poezii.

Kromě možností z předchozí otázky vidím potenciál i v tom, že básně bývají kratšího rozsahu, „neděsí“ tolik děti, které mají problém se čtením delších souvislých textů, a mohou tak být dobrým začátkem, jak probudit zájem o literaturu.

Koncentrace, zlepšení porozumění slov.

Pokud shrneme tyto odpovědi, tak většina respondentů si dokáže představit pozitivní přínos poetoterapeutických technik při práci s dětmi se specifickými poruchami učení, a to ve velkém spektru oblastí, kde se mohou projevovat jejich obtíže. V následujícím Přehledu 1 shrneme oblasti, o kterých se pedagogové ve svých odpovědích zmiňovali.

Jaký přínos může podle respondentů mít poetoterapie pro žáky se SPU?
Relaxace
rozvoj slovní zásoby
vyjadřování emocí
hra se slovy
rozvoj kreativity
rozvoj schopnosti reprodukce rytmu
větší soustředění na práci s textem
Uklidnění
rozvoj fantazie
rozvoj jazykového citu
pomoc při vyjadřování
zlepšení porozumění slov
zábavná forma procvičování problematiky
Odreagování
lepší vztah k poezii
snadnější práce s textem pro jeho kratší rozsah
dobrý začátek při probouzení zájmu o literaturu
rozvoj koncentrace

Tabulka 13

7.4 Vyhodnocení výzkumných otázek a hypotéz

Analýza odpovědí jednotlivých respondentů na otázky dotazníkového šetření je podkladem pro vyhodnocení hypotéz stanovených na základě položených výzkumných otázek.

Výzkumná otázka VO1:

Využívají učitelé na 1. stupni ZŠ častěji tradiční techniky práce s poezií nebo alternativnější aktivizující techniky?

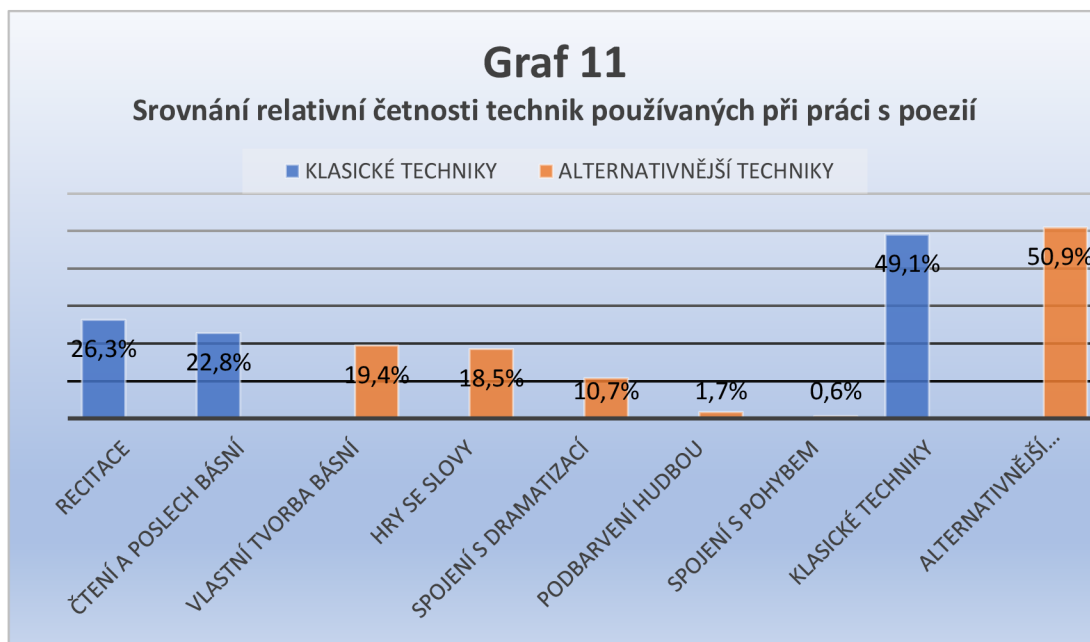
Hypotéza H1:

Učitelé na 1. stupni ZŠ využívají ve svých hodinách ve vyšší míře klasických způsobů práce s poezií (čtení, recitace, poslech) než metod alternativnějších, více aktivizujících (dramatizace, vlastní tvorba básní, hra se slovy, spojení s hudbou a další).

Tato hypotéza byla zamítnuta.

Pro zkoumání této hypotézy byla sestavena otázka č. 9, která se dotazuje na využívání jednotlivých technik práce s poezií v hodinách. Z celkového počtu odpovědí byla sestavena relativní četnost používání jednotlivých technik. Srovnáním relativních četností klasických technik používaných učiteli ve výuce s relativními četnostmi technik, které můžeme z hlediska používání ve škole považovat za alternativnější, více aktivizující jsme došli k závěru, že

používání obou druhů technik ve výuce co do četnosti uvedených odpovědí je celkem vyrovnané (viz. Graf 11). Přesnější odpověď, by mohl přinést výzkum zabývající se tím, jak často jsou jednotlivé techniky ve výuce používány. Důvodem nepotvrzené hypotézy může být i skutečnost, že na 1. stupni ZŠ učitelé zařazují většinou méně obvyklé techniky práce právě pro větší hravost a aktivizaci dětí ve svých hodinách.



Graf 11

Výzkumná otázka VO2:

Věnují se učitelé 1. stupně ZŠ poezii ve svém volném čase?

Hypotéza H2:

Nejméně třetina učitelů na 1. stupni ZŠ se pravidelně aktivně věnuje poezii ve svém volném čase.

Tato hypotéza byla zamítnuta.

Výsledky potřebné pro potvrzení nebo vyvrácení této hypotézy byly získány od respondentů odpovědí na otázku č. 10, která zjišťovala, zda aktivně ve svém volném čase vyhledávají poezii. Odpověď ANO byla dále strukturována na pravidelně či jen občas, příležitostně. Pro potvrzení této hypotézy byly relevantní jen odpovědi ANO – pravidelně, kterou zvolilo 25 z celkového množství 91 odpovídajících respondentů, tedy 27,5 % respondentů. Předpoklad pro potvrzení této hypotézy tedy nebyl naplněn.

Výzkumná otázka VO3:

Existuje souvislost mezi četností učitelů na 1. stupni ZŠ, kteří se aktivně věnují poezii a četností zařazování poezie do výuky?

Hypotéza H3:

Existuje pozitivní vztah mezi četností učitelů na 1. stupni ZŠ, kteří se pravidelně sami aktivně věnují poezii a četností těchto učitelů, kteří zařazují poezii do vyučování nejméně jedenkrát týdně.

Tato hypotéza nebyla potvrzena ani zamítnuta.

Pro potvrzení či vyvrácení této hypotézy byly v dotazníku zkonstruovány otázky č. 7 a 10. Otázka č. 7 se zabývala četností využívání poezie ve vyučování na 1. stupni ZŠ. Otázka č. 10 se zabývala zjišťováním četnosti učitelů, kteří se ve svém volném čase sami aktivně zabývají poezií. Z porovnání údajů zjištěných v těchto dvou otázkách byly zjištěny tyto informace:

- Četnost učitelů, kteří poezii zařazují do svých hodin nejméně jedenkrát týdně je 33,1 %.
- Četnost učitelů, kteří se pravidelně sami aktivně věnují poezii je 27,5 %

Ze srovnání těchto dvou informací je vidět, že četnost učitelů, kteří se sami pravidelně aktivně věnují poezii je sice nižší než četnost učitelů, kteří poezii nejméně jedenkrát týdně zařazují do svých hodin, nicméně rozdíl je jen 5,6 %. Proto tato hypotéza nemůže být v tomto výzkumu potvrzena ani vyvrácena. K potvrzení či vyvrácení by musel přispět podrobnější výzkum této problematiky.

Výzkumná otázka VO4:

Je učitelům pracujícím na 1. stupni ZŠ s dětmi se SPU znám pojem poetoterapie?

Hypotéza H4:

Méně než 10 % učitelů na 1. stupni ZŠ pracujících ve svých hodinách s dětmi se SPU má povědomí o významu pojmu poetoterapie.

Tato hypotéza byla potvrzena.

V realizovaném dotazníkovém šetření se této hypotéze věnovala otázka č. 5, kde potvrdilo povědomí o významu tohoto pojmu pouze 3,3 % respondentů.

Výzkumná otázka VO5:

Mají učitelé na 1. stupni ZŠ zájem využívat technik poetoterapie ve svých hodinách?

Hypotéza H5:

Učitelé na 1. stupni ZŠ po základním seznámení s možnostmi využití poetoterapeutických technik si dokážou představit jejich možný pozitivní přínos pro žáky se SPU a mají zájem s těmito technikami pracovat.

Tato hypotéza byla potvrzena.

Potvrzení či vyvrácení této hypotézy byly věnovány otázky č. 12, 13 a 14. Otázky 12 a 14 se věnovali možnému přínosu poetoterapeutických aktivit ve vyučování. Většina učitelů se vyjadřovala k možnému pozitivnímu přínosu poetoterapie pro žáky se SPU. Podrobněji jsou tyto odpovědi zaznamenány v Přehledu 1. Otázka č. 13 se přímo dotazovala na zájem učitelů pracovat s těmito technikami. Velká většina učitelů (83,6 %) projevila zájem o zařazení poetoterapeutických aktivit při práci s dětmi. Nezájem projevilo 15,5 % učitelů.

7.5 Diskuse

Kvantitativní výzkum, který proběhl pomocí dotazníkového šetření byl rozdělen na několik dílčích částí, ze kterých vyšly následně výzkumné otázky.

Jednou z nich bylo zjistit vztah učitelů 1. stupně ZŠ k poezii, protože jak již bylo řečeno v úvodu, předpokladem předávání pozitivního vztahu k poezii je, že pozitivní vztah k poezii má sám učitel. Výzkumem bylo zjištěno, že pravidelně se věnuje poezii ve svém volném čase necelá třetina (27,5 %) učitelů vyučujících na 1. stupni ZŠ. Toto číslo je vyšší než například číslo týkající se podílu respondentů s aktivním postojem k poezii v průzkumu z roku 2011 (Chvátalová, 2011), kde byl tento podíl 24 %. Je nutné dodat, že ani v tomto výzkumu se ovšem nejednalo o běžnou populaci, neboť se jednalo o posluchače rozhlasové stanice Vltava, což samo o sobě určuje předpokládané zájmy respondentů. Při pokusu o srovnání dosažených výsledků v tomto výzkumu s výzkumem aktivního postoje k poezii u respondentů běžné dospělé populace nebyl nalezený žádný výzkum, který by měl identifikovanu i kategorii poezie. Protože však ani v dětské populaci není příliš velký podíl respondentů, kteří se poezii aktivně pravidelně věnují nebo ji považují za oblíbenou (viz. porovnání výzkumů dětského čtenářství z let 2002, 2013, 2017 a 2021, kde se podíl dětí, které čtou poezii pohyboval od 4 do 1 % dětské populace) je možné předpokládat, že oblíbenost a aktivní postoj k poezii u dospělé populace nebude o mnoho vyšší.

Dalším z výzkumných otázek se týkala vzájemného podílu zařazování klasických a aktivizujících metod práce s poezií na 1. stupni ZŠ. Nebyly zjištěné žádné významné rozdíly mezi používání těchto dvou druhů metod, přičemž předpoklad byl, že více jsou využívány klasické techniky práce s poezií (čtení, poslech, recitace). Příčinou může být jednak to, že

učitelé na 1. stupni základní školy se žáky mladšího školního věku automaticky používají aktivizačních metod k udržení pozornosti těchto dětí. Další výzkum, který by podrobněji zjišťoval např. i frekvenci používání těchto metod ve výuce by mohl přinést i odlišné výsledky.

Třetí oblastí, které se tento výzkum věnoval bylo povědomí učitelů vyučujících v 1. až 5. ročníku na běžných základních školách o poetoterapii a jejich případná představa o možném přínosu poetoterapie pro děti se SPU. Podle předpokladu je toto povědomí mezi populací učitelů minimální. Přesto velká většina učitelů viděla možný pozitivní přínos poetoterapie pro žáky se specifickými poruchami učení a projevila zájem o zařazování poetoterapeutických technik ve svých hodinách. Výsledky v této části výzkumu jsou spíše orientační, sloužící k nasměrování možných dalších výzkumů.

8 Metodická inspirace

8.1 Charakteristika a cíle

Tato část práce se bude zabývat možnostmi konkrétního využití poezie u dětí se specifickými poruchami učení. Jak již bylo několikrát zmíněno, poezie může být u dětí se SPU využita nejen při samotné reedukaci oblastí v nichž mají děti konkrétní potíže. Může se stát důležitou součástí při vnímání sebe sama i okolního světa, může se tedy stát obrazem toho, co děti vnímají a prožívají, může jim pomoci při sebeuvědomování a vytváření reálného pohledu na svět. Její nemalý přínos tkví v možnosti sebevyjádření, možnosti vyjádřit svobodně své emoce. Mimoto může být také zdrojem zábavy, odreagování a relaxace. Pro děti se SPU je důležité zažívat opakovaně pocit úspěchu a naučit se sebereflexi, i to se dá samozřejmě promítnout do práce s poezií. A v neposlední řadě tu stojí také vytváření či prohlubování pozitivního vztahu k poezii samotné.

Je vhodné tyto děti co nejvíce zapojovat do společné práce s ostatními. Je důležité se jim v případě oprávněné potřeby individuálně věnovat, tak, aby mohly být úspěšné. Je třeba dobře vyvážit, kdy pomoc potřebují a kdy ne, aby se mohly posouvat dál a cítily důležitost své vlastní práce.

V následující části si představíme čtyři poetické lekce, které jsou zaměřeny na práci se současnou poezií pro děti. A v další části pak budou představeny tzv. poetické chvílky, připravené k okamžitému použití ve výuce, u kterých bude vždy uvedeno, k jakému účelu je můžeme využít a proč. Tato praktická část se snažila zakomponovat práci s co nejširším spektrem potíží, se kterými se děti se SPU potýkají právě do těchto tzv. poetických chviliek tak, aby se děti mohly s poezií potkávat co nejčastěji.

8.2 Poetické lekce

Lekce č. 1:

HAIKU

- tato básnická forma přináší hned několik pozitiv pro děti s dyslexií:

- je krátká;
- poskytuje jim pevný řád a tím i jistotu (forma 5-7-5 je pevně daná);
- nutí děti přemýšlet nad slabikami, jejich počtem, opakovaně jim věnovat pozornost;
- je to atraktivní forma, protože je jednoduchá, ale přitom nepůsobí dětinsky;
- dobré je pro děti s dyslexií, dysgrafií i dysortografií, protože je učí pracovat s rytmickým cítěním slabik, učí se opakovaně vnímat slabiky ve slovech.

Ročník:

3., 4. a 5

Stanovené cíle:

- žák se seznámí s básnickou tvorbou haiku prostřednictvím ukázek;
- žák rytmicky správně vytleskává či jinak ztvárňuje počet slabik v haiku;
- žák umí vyprávět o pocitech či obrazech, které v něm přečtené haiku zanechává;
- žák sám vytvoří, případně vhodně ilustruje své haiku;
- žák v sebereflexi zhodnotí svoji práci – zaměří se na pozitivní stránku.

Návrhy aktivit:

1. Co je to haiku

- tuto lekci uvedeme několika haiku, na kterých si ukážeme, jak vypadá forma haiku (Příloha 1);
- krátce vysvětlíme odkud haiku přišlo (Japonsko) a jaký je jeho účel (báseň napsaná na třech řádcích se sedmnácti slabikami, která zachycuje nějaký obraz nebo pocit, nemá název a nerýmuje se).

2. Rytmus haiku

- se žáky si některá haiku přečteme a společně rytmicky spočítáme slabiky (tleskání nebo dupání, zakreslení formy haiku graficky na tabuli a potom slabiky spočítat);
- povíme si o pocitu nebo obrazu, jaký v nás přečtené haiku zanechá, pokusíme se najít jedno klíčové slovo, které ho vystihuje.

3. Vlastní tvorba haiku

- pro první pokusy je dobré zadat nějaké klíčové slovo nebo situaci (sněhulák, slunce, slza, vosy, noc...);
- je možné haiku doplnit i pomocí kresby nebo malby;
- děti, které chtějí svá dílka představit ostatním.

4. Závěrečná reflexe

- v závěrečné sebereflexi každý zhodnotí, jak se mu při tvorbě vedlo, co se mu dařilo;
- můžeme vytvořit nástěnku haiku, kam můžou děti průběžně doplňovat nové básně v této formě, vystavíme zde i kresby k jednotlivým básním.

Lekce č. 2:

Čtení graficky náročného textu - kaligram

- tato forma je opět velmi atraktivní, k jejím pozitivům patří:

- rozvoj schopnosti soustředit se, udržet pozornost;
- příkladem může být kaligram, ve kterém je báseň psaná do obrazce, kde se do smyslového vnímání zapojuje i zrak;
- obrazec může, ale nemusí mít souvislost s textem;
- rozvíjí představivost a tvořivost.

Ročník:

4. – 5. ročník ZŠ

Stanovené cíle:

- žák si v úvodu hodiny procvičí jemnou motoriku pomocí „jednotažek“
- žák se seznámí s básnickou formou a postupem tvorby kaligramu;
- žák vytvoří společně se spolužákem jejich vlastní kaligram;
- žák umí povídat o přednostech i úskalích kaligramu.

Návrhy aktivit:

1. Jednotažky

- v úvodu hodiny si můžeme představit několik tzv. jednotážek, které budou mít děti přichystané na pracovním listu;
- tyto jednotážky si vyzkouší sami jedním tahem nakreslit, potom si můžeme povídat o jednotlivých tvarech, které kreslily;
- navázat můžeme diskusí, jestli si myslí, že by i báseň mohla mít nějaký jiný tvar, třeba takový, jaký před chvílí kreslily.

2. Co je to kaligram

- společně si potom několik kaligramů prohlédneme (viz. Příloha 3); při společném prohlížení si povídáme o tom, co vidíme (dům, květina, srdce, míč, pavučina...);
- následně se zaměříme na text a necháme děti jednotlivé kaligramy přečíst; povíme si o dojmech ze čtení, o tom, jak se jim kaligramy čtou, jak se jim pamatuje text básní;
- popovídáme si o tom, jaký tvar by kaligram mohl mít, jak může vypadat forma, jakou se píše, jednotlivé nápady na tvar kaligramů zapisujeme postupně na tabuli.

3. Tvorba kaligramu – práce ve dvojicích

- v další části se vytvoří dvojice a každá dvojice si vybere jedno ze slov na tabuli;
- úkolem každé dvojice je nyní napsat dva jednoduché řádky – dva jednoduché verše, které se nějakým způsobem týkají jejich vybraného slova, po napsání veršů je další fází vytvoření samotného kaligramu.

4. Závěrečná reflexe

- jednotlivé kaligramy si potom společně představíme, můžeme porovnat ty, které mají shodné téma, jaký je rozdíl v jejich tvorbě a pozastavit se tím u individuálnosti tvorby;
- při závěrečné reflexi jednotliví autoři či dvojice mohou sdělit ostatním, jak se jim s kaligramem pracovalo, co je na něm bavilo, co bylo naopak těžké, zda je případně vlastní tvar kaligramu inspiroval při tvorbě textu;
- kaligramy mohou být vystaveny na literární nástěnce, kam mohou jednotliví autoři případně přidávat svá další díla.

Lekce č. 3:

Doplňování rýmů a veršů – tvorba Radka Malého

- tato lekce seznámí děti s básnickou tvorbou Radka Malého a jeho sbírkou Listonoš vítr;
- zaměříme se na oblasti rozvoje slovní zásoby, a to především doplňováním rýmů a veršů;
- budeme se věnovat také porozumění textu, které bude ověřeno hned několikrát, nejprve při doplnění prozaického textu a potom při vymýšlení názvu básně, kterou si žáci přečtou;
- svůj postoj k básni žáci vyjádří vlastní ilustrací.

Ročník:

3.- 5. ročník

Stanovené cíle:

- žák vytváří rýmy na daná slova či sousloví a tím rozvíjí svoji slovní zásobu;
- žák si pozorně přečte se spolužákem text a ujistí se o jeho porozumění společným doplněním textu;
- žák dokáže doplnit verše v básni a vymyslet básni originální název;
- žák dokáže určit, kolik slov a veršů má báseň.

Návrhy aktivit:

1. Doplňování rýmů

- žáci budou pracovat ve dvojicích, jeden ze dvojice přinese kartičku se slovem či slovním spojením, kterou „uloví“ ve třídě a společně na dané slovo či sousloví vymyslí rým, který si i s původním slovem zapíší do pracovního listu (Příloha 4);
- společně si po skončení předem daného časového limitu (5-10 minut) rýmy jednotlivých dvojic přečteme, na tabuli můžeme zaznamenat ty povedené.

2. Doplnění textu dopisu

- společně si přečteme úvod napsaný k dopisu od babičky;
- poté už opět dvojice doplňují dopis, co v něm asi mohlo být napsáno;

3. Doplňování veršů básně a vymýšlení názvu básně

- opět dvojice žáků bude společně doplňovat do veršů slova tak, aby báseň měla svůj smysl (pro děti s dyslexií je možná úprava textu a také přidat nabídku slov, ze které by vybíraly);
- až budou mít žáci doplněno, báseň si znovu přečtou a pokusí se domyslet její název;
- potom k ní můžou přidat svoji ilustraci.

4. Reflexe básně i vlastní tvorby

- v závěru této práce se opět sejde celá třída;
- přečteme si jednotlivá zakončení dopisu a necháme žáky, aby se navzájem ohodnotili (klademe důraz na pozitivní hodnocení – co se komu povedlo);
- popovídáme si, jaké dali básni názvy a proč a prohlédneme si ilustrace, které vytvořili (můžeme se podívat, na co se jednotliví ilustrátoři zaměřili, co pro ně bylo v básni důležité);
- na dokreslení potom ještě můžeme žákům s podkresem tiché hudby přečíst další verše Radka Malého z této sbírky a nechat je v žácích doznít.

Lekce č. 4:

Objevování formy básně – Vynalezárium Robina Krále

- tato lekce seznámí děti s tvorbou českého současného básníka Robina Krále;
- jejím hlavním cílem, ale bude objevovat neznámé básnické formy;
- děti se budou zamýšlet nejen nad významem, ale i nad formou básní, budou hledat jejich rytmus, jejich zvláštnosti;
- poslední část hodiny bude věnována skupinové recitaci, kde se mohou jednotliví spolužáci navzájem podporovat, a navíc budou mít u sebe jako možnou oporu i text.

Ročník:

4. a 5. ročník

Stanovené cíle:

- žák se zamýšlí nad možným obsahem pro něj neznámého slova a jeho správný význam si následně ověří v textu básně;
- žák vyhledává v textu neznámá slova, která si zapisuje a poté jejich významy spolu s ostatními spolužáky vyhledává;

- žák čte samostatně báseň a snaží se uvědomit její pravidelný rytmus a její stavbu, seznamuje se s méně obvyklými básnickými formami pantum a rondel;
- žák s oporou spolužáků a textu recituje vybranou báseň.

Návrhy aktivit:

1. Vynalezárium

- necháme žáky chvíli přemýšlet nad tím, co by mohlo znamenat slovo „vynalezárium“, nápady můžeme zapisovat na tabuli nebo na velký arch balícího papíru formou clusteringu;
- 2. Porovnání našeho bádání s autorovu představou
- přečteme si společně báseň a porovnáme naše představy s tím, co nazval „vynalezárium“ autor této básně.

3. Slova, kterým nerozumím

- poté si děti samostatně přečtou báseň ještě jednou a do svého pracovního listu si vypíšou všechna neznámá slova, společně potom hledáme jejich význam.

4. Pantum

- před začátkem další aktivity si pomocí básně zopakujeme pojmy rým, verš, sloka
- dalším úkolem dětí je najít zákonitosti básně, které jsou na ní zvláštní a opakují se v pravidelném rytmu, děti se SPU mohou požádat o pomoc učitele nebo spolužáka;
- společně si pak pantum představíme a řekneme si v čem tkví jedinečnost jeho básnické tvorby.

5. Rondel

- stejně jako v předchozím cvičení budeme postupovat i v případě rondelu, opět budeme hledat opakující se zákonitosti, které ho dělají jedinečným.

6. Recitace básně

- před závěrečnou reflexí bude posledním úkolem žáků vytvořit si skupinky po 3-4 žácích a vybrat si vždy do skupinky některou z probíraných básní, kterou na závěr společně zarecitují.

7. Závěrečná reflexe

- v závěru lekce si společně znovu připomeneme jednotlivé básně a jejich formy;

- závěrečná reflexe se může dotknout proběhlé recitace jednotlivých skupin, jak se jim recitovalo, jak hodnotí svou spolupráci.

8.3 Poetické chvílky

8.3.1 Dyslexie

A. Stavba slova

1. *Básničky na tvary jednotlivých slov*

- dětem zadáme základní tvar slovesa, např. píše a budeme od nich chtít, aby vymysleli další tvary tohoto slovesa, ovšem všechny ve stejné osobě;
- takto můžeme rozepsat i několik dalších sloves, např. skočí, vaří, maluje...
- potom si dvojice žáků vyberou jedno z těchto sloves i se všemi jeho tvary a pokusí se vytvořit z nich krátkou báseň;
- básně si na konci této aktivity přečteme a společně celou aktivitu zhodnotíme.

2. *Básničky z poskládaných slov*

- děti se rozdělí do skupinek a každá skupinka dostane sadu písmenek;
- jejich úkolem bude složit z těchto písmenek co nejvíce slov, která potom následně použijí v básních.

3. *Veršování*

- jednoduché verše nebo básničky můžeme vytvářet i se slovy, která se liší jen jednou hláskou;
- jsou to často slova, ve kterých děti se SPU chybují, a proto je dobré se s nimi setkávat, aby je znaly;
- ubírání hlásky (např. slova hlad-had, snad, zrak...);
- záměna hlásky (např. slova brok-krok, máte, láska...);
- přidání hlásky (např. slova rak-drak, roky, lak...).

B. Rozvoj slovní zásoby

1. *Na básníka*

- můžeme pracovat v kruhu, začít jednoduchými slovy, na které ostatní postupně navazují rýmy;

- pokud už někdo další rým nezná, tak „vykopne“ nové slovo, na které budou ostatní tvořit rým;
- v další fázi si připravíme báseň, ve které budeme vynechávat rýmující se slova a úkolem dětí bude tato slova při poslechu jednoduché básně či říkanky doplňovat.

2. Metafory

- děti budou mít na koberci v kruhu připravené lístečky s první částí, sloužící pro doplnění metafory (sladký jako..., studený jako..., zelený jako...);
- každý si vezme jeden lísteček, potom postupně každý svůj lísteček přečte a pokusí se metaforu doplnit (když nebude vědět, můžou pomoci spolužáci);
- poté můžou tuto metaforu doplnit jednoduchým veršem.

3. K–B–N verše

- děti vytvářejí verše, v nichž všechna slova začínají na předem daná písmena, např. K-B-N (Königová, 2007);
- můžeme v začátcích zadat např. jen jedno povinné slovo ve verši, později můžeme přidávat náročnější podmínky.

4. Doplně slova

- k předem zadanému slovu (auto, květina, trpaslík...) vymýšlet co nejvíce hodících se přídavných jmen;
- můžeme pracovat všichni společně, samostatně, ve dvojicích i ve skupinách.

5. Vybavování souvislostí (nerozlučné dvojice)

- můžeme slova sami vymýšlet (palačinka s..., chleba s..., čepice a...);
- k vybavování chybějící dvojice můžeme využít i nejrůznějších karet (pexesa, hrací karty se známými postavami);
- můžou to být dvojice z pohádek, filmů, věci kolem nás...
- dobrou formou může být opět práce v kruhu nebo můžeme vyzkoušet řetěz, kdy ten, kdo odpoví „vykopává“ další dvojici.

6. Synonyma a slova opačného významu

- při doplňování synonym můžeme mimo předchozí aktivity na koberci využít i básní;

- připravíme si pro děti básničku, ve které vyznačíme slova, která děti budou nahrazovat synonymem nebo slovem opačného významu.

7. Co se ti vybaví jako první?

- s dětmi si můžeme povídat o tom, co se jim vybaví jako první, když vyslovíme např. tato slova a slovní spojení (kvetoucí louka, les, zasněžená cesta, šedé mraky...)
- toto cvičení rozvíjí zároveň i slovní pohotovost.

8. Akrostich

- je to opět jedna z atraktivních forem pro děti, která je velmi baví;
- je vhodné dětem nejdříve nějaké akrostichy předvést a rozebrat si je;
- úkolem dětí je vymyslet báseň, jejíž verše budou začínat postupně na písmena v jejich jméně (nebo můžeme vymyslet jiné téma, např. vlastnosti, roční období, zvíře...).

9. Slova na dané písmenko a jejich třídění

- děti mohou vymýšlet co nejvíce slov začínajících na dané písmeno, můžeme klidně zvolit formu brainwritingu nebo brainstormingu, kdy jeden nebo více žáků bude nápady zapisovat;
- následujícím úkolem potom může být třídění jednotlivých slov podle jejich počtu slabik (děti si procvičují slovní rytmiku);
- vytvořenou banku slov opět můžeme využít ke tvoření básní.

C. Text s vynechanými písmeny, slabikami

1. Doplnování vynechaných písmen ve verších

2. Vymyslet verše, které neobsahují dané písmeno

- tuto aktivitu můžeme při dalším opakování ztížit např. zadáním nějakého tématu.

3. Doplnování vynechaných slabik ve verších

- někdy můžeme použít báseň, kterou děti znají;
- někdy můžeme naopak použít báseň, kterou ještě nečetly, je třeba potom dát pozor na to, aby děti slova poznaly.

D. Označování slov, která nepatří do textu

1. *Básničky s nesmyslem*

- děti si přečtou báseň a najdou v ní slovo, které tam nepatří, které nedává v daných souvislostech smysl;
- nahradí ho smysluplným slovem;
- v tomto případě je nejlepší formou práce s pracovním listem, která může být i dobře diferencovaná podle schopností dětí.

E. Doplňování vynechaných slov

1. *Malovaná báseň*

- je to variace na malované čtení, kdy dítě nahrazuje jednoduchý obrázek v textu slovem tak, aby vytvořilo rým.

F. Porozumění textu (předchází mu porozumění izolovaným výrazům)

1. *Četba učitele*

- učitel čte dětem báseň, která je podpořena obrazovým materiálem na tabuli;
- žáci potom podle obrázků buď převyprávějí obsah básně nebo u kratších básnických útvarů samotnou báseň reprodukuje;
- toto cvičení zároveň podporuje rozvoj paměti a pozornosti.

2. *Básně obrazům*

- báseň čtenou nebo přednášenou učitelem či někým jiným se žák pokusí převést do obrazu;
- celou tvorbu obrazu lze doprovázet tichou reprodukovanou relaxační hudbou – podle povahy básně (Svoboda, 2007).

3. *Leporelo z básně*

- tuto aktivitu je možné pojmout jako práci samostatnou nebo skupinovou, případně práci dvojic;
- ke ztvárnění básně jako leporela je vhodná delší báseň, která má více slok (např. básně z knihy Elli Woollardové – Ezop o zvířátkách, jejíž verše do češtiny přeložil Robin Král);

- báseň je vhodné si nejdříve společně přečíst a v jednotlivých slokách si zdůraznit nějaké klíčové okamžiky;
- potom dětem předložíme báseň nastříhanou na jednotlivé sloky a každý si vybere část, kterou bude výtvarně ztvárňovat;
- můžeme určit nějaký časový limit, po kterém se společně sejdeme a prohlédneme si jednotlivé výtvořky;
- poté si společně prohlédneme jednotlivé ilustrace a můžeme hádat, ke které části básně, která z nich patří;
- v následující části můžeme z básně a jejich ilustrací vytvořit leporelo a celou báseň si ještě jednou společně přečíst (Malý, 2019).

3. Vymysli název básně

- tuto aktivitu můžeme používat k oživení a aktivizaci při čtení jakékoliv nové neznámé básně;
- po přečtení básně dětem necháme čas k přemýšlení a potom si společně poslechneme jednotlivé návrhy i to, proč daný název zvolily;
- nakonec odhalíme pravý název básně.

4. Dramatizace básně

- je třeba vybrat báseň, která se dětem bude dobře dramaticky ztvárňovat, v tomto případě půjde spíše jen o drobnou etudu;
- vhodnými se jeví např. veršované bajky Ezop o zvířátkách od Elli Woollardové;
- dětem báseň nejdříve přečteme, společně si o ní popovídáme a pomůžeme vybrat klíčové momenty;
- důležitá je po každé takovéto produkci citlivá reflexe.

5. Přepiš báseň

- jiný pohled na poslech básně budou mít děti, pokud jim řekneme, že po nich budeme chtít po přečtení básně, aby ji samy převyprávěly nebo přepsaly jako prózu;

- děti, které mají problém se psaním mohou pracovat ve dvojicích, kdy jeden ze dvojice zapisuje nápady své i svého spolužáka, protože prioritou je tu porozumění a převyprávění textu.

6. *Hádky ve verších*

- jednoduše a bez velkého nároku na čas je možné ověřit porozumění textu pomocí hádanek ve verších;
- najdeme je např. v knihách Jiřího Žáčka, Jiřího Havla a dalších;
- můžeme vyzvat také děti, ať se pokusí pro ostatní nějakou veršovanou hádanku vymyslet.

7. *Předvádění jednotlivých slok básně*

- námět pro využití skupinové práce;
- děti si mezi sebou můžou po přečtení básně rozdělit jednotlivé sloky, které dostanou rozstříhané a pokusí se je opět v jednoduché scénce ztvárnit;
- ostatní budou mít vždy před sebou i celý text, aby mohli hádat, kterou sloku právě daná skupinka předvádí.

8. *Technika koláže*

- báseň, kterou děti neznají dostanou rozstříhanou na jednotlivé části, mohou to být celé sloky, ale i jednotlivé verše (Svoboda, 2007);
- je možné nechat děti, aby si celý proces sestavování řídily samy a pozorovat, kdo se, jak zhostí úkolu, případně zasahovat jen tehdy, pokud bude z nějakého důvodu potřeba;
- až bude báseň složená, porovnáme ji s originálem a společně s dětmi si popovídáme o tom, jak přicházely na umístění jednotlivých částí básně (velká písmena, tečky, čárky, dějová linie...).

9. *Hledej zlobivé písmenko*

- děti v předem připravené básničce na pracovním listu hledají slova, která v sobě mají zlobivé písmenko (tzn. písmenko, které do slova nepatří) a v básni ho vyznačí.

G. Rozvoj jazykového citu

1. *Příslovní ve verších*

- krátkodobá aktivita, pro kterou jsou opět vhodné básně např. Jiřího Žáčka, Jiřího Havla nebo Zuzany Pospíšilové.

2. *Hledat ve slovech skrytá jiná slova*

- na tabuli napíšeme slovo, ve kterém je možné hledat další skryté slovo nebo slova (např. medvěd, kapesník...);
- děti můžeme vybídnout, aby se pokusily samy taková slova najít a napsaly je pro ostatní na tabuli.

H. Vytváření asociací na dané slovo

- viz. výše *Co se ti vybaví jako první?* a *Nerozlučné dvojice*
- těmito cvičeními se mimo rozvoje slovní zásoby a slovní pohotovosti aktivizuje i mechanická paměť, tzn., že dítě se už s tímto spojením setkala a dochází u něj k vybavování.

I. Rozvoj sluchového vnímání

1. *Reaguj na písmeno, slabiku*

- děti pozorně poslouchají básně a reagují domluveným signálem (pohybovým nebo zvukovým) na předem dané písmeno nebo slabiku.

3. *Znázorni básničku*

- vnímání hranic jednotlivých slov, které je pro děti se SPU velmi důležité, můžeme procvičovat např. tak, že učitel čte nebo říká dětem jednotlivé rýmy a děti je graficky znázorňují po jednotlivých slovech;
- potom můžeme básně přečíst ještě jednou a jednotlivá slova si např. vytleskat.

4. *Oskar*

- aktivizující činnost, rozvíjející sluchové vnímání, při které učitel čte dětem básně a jejich úkolem je zvolat „Oskar“ pokaždé, když uslyší slovo, které se

rýmuj se s předem daným slovem – to si můžeme napsat na tabuli (Paterson, 2015).

5. Vytváření jednoduchých básniček nebo veršů na slova, kterým se mění jedna hláska

- stejně jako u cvičení **A3. veršování**, jde především o to, aby se děti s těmito slovy setkávaly;
- jsou to slova jako kos-nos-nos, leze-veze, koupe-houpe...

J. Rozvoj zrakového vnímání

1. Kreslicí diktát

- diktát, který je všeobecně známý můžeme využít i u vhodné básničky;
- učitel čte a děti postupně kreslí, co slyší;
- v závěru můžeme výsledky vzájemně porovnat a popovídat si o případných rozdílech a jejich příčinách.

2. Rozstříhaný obrázek

- tato aktivita může být využita jednotlivci či jako skupinová práce;
- děti získají rozstříhaný vhodný obrázek, který složí a potom k němu napíší jednoduchou básničku vystihující to, co na obrázku vnímají;
- obrázky s jednotlivými básněmi si potom můžeme společně prohlédnout a poté vystavit na poetické nástěnce.

K. Rozvoj pozornosti

1. Ozvěny

- tato aktivita probíhá ve trojicích, kdy každý žák má jednu roli a tu si následně mění, aby se vystřídal ve všech třech rolích;
- první žák bude „předčítač“ z nabídnutých básní si vybere a přečte ostatním dvěma žákům jednu báseň;
- druhý žák bude „posluchač“, který pozorně poslouchá, aby potom mohl báseň reprodukovat (buď doslovně nebo převyprávět);
- třetí žák bude „pozorovatel“, který zhodnotí „posluchače“;

- následně si své role vymění a na konci této aktivity může proběhnout reflexe, jak se jednotlivým žákům pracovalo v jednotlivých rolích (Königová, 2007).

L. Rozvoj paměti

- rozvoji paměti se věnují i některá cvičení v předchozím textu jako např. **K1. ozvěny**, **F1. četba učitele** nebo **F5. přepiš báseň**

1. Limerik

- při poslechu i vytváření limeriků dochází ke stimulaci paměti;
- je to humorná báseň, ve které se s malou obměnou v posledním verši vždy opakuje verš první;
- děti můžeme nejprve s limerikem seznámit, můžeme si společně některé přečíst;
- při opakovaném setkání se děti můžou pokusit o vlastní tvorbu.

M. Slovní pohotovost

- podporuje ji časové omezení odpovědí.

1. Intelektuální rozcvička

- požádáme děti, aby na papír napsaly pět slov, která je v tomto okamžiku napadnou jako první;
- v další fázi je požádáme, aby na tato slova vytvořily básničku (může jít i o tzv. volný verš (nemusí se rýmovat));
- básničky si potom společně můžeme přečíst a pozitivně zhodnotit (Königová, 2007).

2. Diktát s mezerami

- učitel si předem připraví začátek básně ve stylu:
Jakýsi pes šel jakousi cestou,
potkal....
- úkolem dětí bude v první fázi doplnit verš, případně v básni pokračovat;
- ve druhé fázi můžou ve své básni nahradit nekonkrétní přídavná jména konkrétními;

- dílka si opět společně prohlédneme a zhodnotíme, jak se nám v jednotlivých fázích pracovalo (Königová, 2007).

3. Společná báseň

- mimo odreagování a relaxace je společné básnění v kruhu také zdrojem rozvoje slovní pohotovosti, protože nutí děti reagovat na měnící se podmínky;
- společně básnit mohou i děti ve dvojicích, kdy se střídají po jednom verši a vzájemně na sebe navazují, stejně jako při básnění v kruhu;
- můžeme začít jednotlivými zvuky, na které budeme reagovat, potom slabikami a jednoslabičnými slovy, dále slovy víceslabičnými a nakonec jednoduchými verši (Svoboda, 2007).

5. Řekni to písni

- vhodná aktivita pro práci ve dvojicích;
- společně si vybereme jednoduchou melodii, kterou děti znají (např. Kočka leze dírou, Skákal pes...);
- dvojice spolu vzájemně vede rozhovor, ale přitom zpívají na danou melodii (samotné je to přirozeně navede k tomu, aby veršovali (Paterson, 2015).

8.3.2 Dysgrafie

A. Rytmus a plynulost

- Stimulace rytmického citění je velmi potřebná především u dětí se specifickými poruchami učení. Je součástí čtení, psaní i plynulost řeči. Rozvíjí paměť i slovní zásobu (Svoboda, 2021).

1. Hravé básnění

- pracujeme v kruhu;
- zvolíme si jednoduchou říkanku, kterou všichni znají a nejprve si ji všichni v kruhu přeříkáváme dohromady;
- potom můžeme postupně recitovat po jednotlivých verších nebo slovech;
- učitel může určit někoho, kdo při recitaci najednou tleskne a v tu chvíli musí všichni přestat, po dalším tlesknutí se znovu pokračuje;

- můžeme pracovat se silou hlasu od pianissima po fortissimo;
- můžeme pracovat s tempem nebo náladou přednesu;
- můžeme pracovat se hrou na tělo;
- některá slova můžeme nahrazovat pouze tleskáním či jiným zvukem (Paterson, 2015).

2. Rytmus v kruhu

- rytmizaci můžeme samozřejmě rozvíjet i mnoha variacemi práce s rytmem v kruhu;
- nejprve si domluvíme jednotlivé rytmické pohyby (tlesk, dup, plesk...), které si společně předvedeme všichni najednou;
- v další fázi jeden začne předvádět a postupně v kruhu všichni danou rytmickou sekvenci opakují;
- ke hře na tělo postupně můžeme přidávat i slova (oslovení jménem, nějaké zvolání...);
- v další fázi může první předvádějící předvést jen jeden zvuk a po něm se budou řetězovou reakcí nabalovat další zvuky – kdo si sekvenci zvuků nezapamatuje, tak začíná novou sekvenci (Hickson, 2000).

8.3.3 Dysortografie

A. Dodržování rytmu slov, veršů

1. *Dodržuj rytmus*

- příčinou dysortografie bývá chybná analýza a syntéza slov, kterou je třeba procvičovat zvukovou i zrakovou cestou;
- v tomto cvičení dbáme na to, aby při přednesu básniček, říkanek a rozpočítadel děti dodržovaly rytmus daného útvaru (pomoci jim může např. u rozpočítadel ukazování).

8.3.4 Psychické aspekty

A. Vnímání sebe sama a světa kolem nás

1. *Odpovědi na otázky*

- můžeme mít připravené básně, které se týkají světa kolem nás;
- dětem můžeme zadat a pro ně zajímavé téma, na které se pokusí samy nebo ve dvojicích či jiných skupinách napsat báseň;
- jednotlivé básně si potom společně přečteme a zhodnotíme, jak rozdílně se např. tématu věnovaly

Co vím o světě?

Čím voní růže?

Čím vším může být...?

(Königová, 2007).

B. Sebevyjádření – emoce

1. *Báseň jako odpověď na otázku*

- „Proč?“
- „Co je pro mě nejdůležitější?“
- „Moje nejmilejší místo v bytě.“
- „Co udělám s jedním milionem?“ (Königová, 2007, s. 114).

2. *Báseň jako barva*

- při sebevyjadřování můžeme u dětí velmi dobře použít spojení poezie s výtvarnou výchovou;
- přečteme dětem báseň a jejich pocity z poslechu je necháme vyjádřit pomocí barev, neměla by to být žádná konkrétní malba, jen barvy;
- při práci můžeme jejich tvořivost podpořit vhodně zvoleným hudebním podkresem.

C. Zábava, odreagování, relaxace

- při vytváření kvalitního vztahu dětí k poezii je velmi důležitý i pocit odreagování, zábavy a relaxace;
- poezie by pro ně neměla být těžkou prací, z které je bolí hlava.

1. Slova a symboly

- můžeme využít skupinové práce;
- úkolem dětí bude pro druhé vytvořit báseň, ve které nahradí např. pět zvolených slov obrázkovým symbolem;
- následuje vzájemné čtení básní druhých skupin a zhodnocení, jak jednoduché nebo složité bylo jejich básně číst.

2. Vylepšit báseň

- v předem připravené básni, kterou dětem přečteme a rozdáme vytištěnou budou vyznačená slova;
- po přečtení básně děti požádáme, aby se pokusily nahradit vyznačená slova jinými tak, aby báseň neztratila svůj smysl ani formu básně;
- jindy se děti mohou pokusit do básně samy vsadit nějaké nesmysly (Skalková in Čapek, 2015).

3. Tvoříme nová slova

- jako úvodní motivaci k této aktivitě můžeme dětem předložit tuto báseň

Nová slova

Letadlo je mrakolet,

židle zase zadkosed.

Bota, to je světochodka,

nos je nejspíš rýmorodka.

Nůžky, ty jsou šmikostřih,

činka, to je těžkozdvih,

zmrzlina je lízoleď

A okno je venkohled.

(Pospíšilová, Zuzana. Hrajeme si s básničkou. Praha: Grada, 2007, s. 125)

- společně s dětmi si jednotlivá nová pojmenování projdeme;
- v další fázi můžeme dětem připravit obrázky nějakých obvyklých, často se vyskytujících věcí a vybídíme je, aby se jim pokusily vymyslet nové názvy, které zapisujeme např. na tabuli;
- na závěr můžeme společně vybrat nejtrefnější a nejpovedenější nové názvy jednotlivých věcí z obrázků (Pospíšilová, 2007).

8.4 Diskuse

Cílem této části práce bylo prozkoumat možnosti propojení práce s poezií a práce učitele s dítětem se specifickými poruchami učení v jednotlivých oblastech, ve kterých může mít toto dítě potencionálně potíže. Snahou bylo ukázat, že je možné poezii do výuky zařazovat často, a to jak v lekcích, které mohou být náplní celé vyučovací hodiny, tak v jednotlivých tzv. poetických chvilkách, které je možné zařadit do vyučovacích hodin kdykoli.

Poetické lekce i poetické chvilky jsou použitelné ve vyučování v běžných třídách tak, že v nich mohou pracovat i žáci bez specifických poruch učení s tím, že i pro ně tato práce bude mít přínos. Práce se snažila pokrýt co nejširší možný záběr oblastí, ve kterých může poezie dětem se specifickými poruchami pomoci tak, aby byl vytvořen základní přehled aktivit, se kterými je možné pracovat.

Při hledání odborných prací, které se věnují podobným tématům bylo nalezeno několik bakalářských a diplomových prací, jejichž téma se ovšem vždy shoduje pouze v některém kritériu. Buď se zabývá dětmi se specifickými poruchami a jejich reedukací, ovšem ne prací s poezií nebo se zabývá prací s poezií, ale ne z pohledu možností využití pro děti se specifickými poruchami učení.

První částečně podobná je diplomová práce Silvie Kubáňové z roku 2018 na téma *Možnosti využití a práce s poetickým textem na 1. stupni základní školy*. Tato práce se věnovala poetickým lekcím, ovšem není přímo věnována využití dětmi se specifickými poruchami učení.

Druhou prací je bakalářská práce Jany Samuhelové z roku 2019 na téma *Využití poezie a pohybu u žáků s narušenou komunikační schopností*. Zde byly navrženy aktivity, které využívají poezii ve spojení s pohybem pro žáky s narušenou komunikační schopností.

Další výzkum v této oblasti by mohl směřovat k praktickému prověření jednotlivých lekcí i chvilek a jejich přijetí dětmi. Je možné zkoumat zlepšení dětí se specifickými poruchami učení jednak v jednotlivých oblastech potíží, ale i možnost zlepšení vztahu těchto dětí k poezii, pokud bude využívána častěji.

ZÁVĚR

Poezie se může stát důležitým nástrojem třibení jazyka, vyjadřování vnitřních pocitů a postojů k okolnímu světu, zastavení se v uspěchané době. Má velký potenciál v mnoha směrech, a proto je dobré nenechávat ji na okraji zájmu, pečovat o ni tím, že se o ni budeme zajímat. A učitelé mají možnost ukázat dětem, že poezie není jen intelektuální záležitostí, že se s ní dá hrát, že se s ní dá smát, že je možné s ní řešit i věci a vztahy kolem nás. Především na 1. stupni základní školy je možné poezii učinit přítomnou tak, aby děti poznaly, že se jí nemusí obávat, a že to ani nemusí být velká nuda.

Diplomová práce byla zaměřena na možnosti využití poezie u dětí se specifickými poruchami učení ve vyučování.

V teoretické práci jsme se proto nejprve věnovali základní problematice specifických poruch učení. Zabývali jsme se klasifikací, diagnostikou, a především možnostmi reedukace. Další důležitou kapitolou je představení základního přehledu současných autorů dětské poezie, z jejichž prací je možné čerpat i zajímavá témata pro práci s dětmi. v závěru jsme se zmínili o expresivní terapeutické technice - poetoterapii, která rovněž může být hlubokou studnicí, ze které můžou učitelé beze strachu čerpat.

Empirická část se nejprve zabývala především vztahem učitelů k poezii, neboť vycházíme z předpokladu, že jen učitelé s pozitivním vztahem k poezii mohou tento vztah předávat dál. Pozornost byla věnována i četnosti zařazování poezie do vyučování a technikám, které jsou využívány. Předmětem výzkumu byla i ochota učitelů vyzkoušet při práci s poezií techniky poetoterapie. Z průzkumu vyplynulo, že téměř jedna třetina učitelů je aktivními uživateli poezie a téměř třetina učitelů zařazuje poezii do svých hodin nejméně jedenkrát týdně. Učitelé na 1. stupni základní školy také do vyučování zařazují pestré spektrum poetických aktivit a nezaměřují se jen na ty klasické. To je pro poezii, děti i nás všechny dobrá zpráva. Podle předpokladu je poetoterapie mezi učiteli téměř neznámou terapeutickou technikou, ale velká většina učitelů by byla ochotna její techniky do vyučování zařadit a dokáže si představit její možné přínosy pro děti se specifickými poruchami učení.

Cílem druhé části bylo zmapovat možnosti přínosu poezie pro děti se specifickými poruchami učení. Zjišťovali jsme, zda je možné využít poezii při práci s různými oblastmi obtíží těchto dětí tak, aby pro ně poezie stále zůstala hravá a zajímavá, a aby se z práce s ní nevytratila tolik důležitá tvořivost. Věříme, že se nám v této části podařilo vytvořit základní přehled, který

je možné využít v podobě poetických chviliek a lekcí v rámci inkluzivní výuky v běžné škole tak, aby měly svůj přínos jak pro děti se specifickými poruchami učení, tak pro děti bez těchto poruch.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné zdroje

- BARTOŇOVÁ, Miroslava. Specifické poruchy učení a chování: distanční studijní text. Opava: Slezská univerzita, 2019. ISBN 978-80-7510-338-3.
- BENÍČKOVÁ, Marie. Muzikoterapie a specifické poruchy učení. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3520-7
- BRAUN, Richard. Pedagogicko-psychologická diagnostika. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, 117 s. ISBN 978-80-7290-656-7.
- ČAPEK, Robert. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.
- FERNANDES, Evaristo. Učení a jeho problémy: mozek, emoce, mysl a činnost. Litomyšl: Klíma, 2004. ISBN 80-239-2797-3.
- GINNIS, Paul. Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka. Vydání druhé. Praha: Euromedia Group: Čtení pomáhá: EDUKAČNÍ LABORATOŘ. 2019. ISBN 978-80-7617-582-2. 365 s.
- HICKSON, Andy. Dramatické a akční hry: ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-387-0.
- HNÍK, Ondřej. Didaktika literatury: výzvy oboru: Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru. Praha: Karolinum. 2014. ISBN 978-80-246-2659-8 (pdf).
- CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. 254 stran. ISBN: 978-80-2475-326-3.
- JOŠT, Jiří. Čtení a dyslexie. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3030-1.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Specifické poruchy učení a chování: distanční studijní text. Praha: Univerzita Karlova, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.
- KOVÁŘOVÁ, Renata. Specifické poruchy učení ve školní praxi: studijní opora. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-466-5.
- KOVÁŘOVÁ, Renata a Helena MRAVCOVÁ. SPU – diagnostika a terapie. 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-531-0.
- KOVÁŘOVÁ, Renata. Specifické poruchy učení ve školní praxi. Ostrava: Ostravská univerzita. 2017. ISBN 978-80-7464-466-5.
- KÖNIGOVÁ, Marie. Tvořivost: techniky a cvičení. Praha: Grada, 2007. 188 stran. ISBN: 978-80-247-1652-7.
- KRÁL, Robin a Jana Hrušková. Vynálezárium. Praha: František Havlůj – běžiliška, 2015. 137 stran. ISBN: 978-80-906112-1-4.

- KREJČOVÁ, Lenka, Dyslexie: psychologické souvislosti. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-3950-2.
- KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana BODNÁROVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ. Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Praha: Nakladatelství H & H, 2002. ISBN 80-7319-020-6.
- MAJZLANOVÁ, Katarína. 2015. Poetoterapeutika - Monológ s minulosťou, dialóg s prítomnosťou, spätný pohľad do budúcnosti. - 1. vyd. - Bratislava: Iris, 2015. - 106 s. ISBN 78-80-8153-035-7.
- MALÝ, Radek. Poetický slovníček dětem v příkladech. Praha: Meander, 2012. ISBN: 978-80-86283-79-1.
- MERTIN V., KREJČOVÁ L., eds. Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.
- NIKL, Petr. Zá hádky. Praha: Meander, 2007. ISBN: 978-80-86283-57-9.
- PATERSON, Kathy. Motivační třiminutovky. Praha: Portál, 2015. ISBN: 978-80-262-0974-8.
- POKORNÁ, V. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- POKORNÁ, Věra. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POSPÍŠILOVÁ, Zuzana. Hrajeme si s básničkou. Praha: Grada, 2007. [cit. 2023-06-06]. ISBN: 978-80-247-6101-5. (pdf).
- SEIKOWITZ, Mark. Dyslexie a jiné poruchy učení. Praha: Grada, 2000, ISBN 80-7169-773-7.
- SVOBODA, P. Poetoterapie. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1682-3.
- SVOBODA, Pavel, et al. Poezie v Kontextu dětí s dyslektickými problémy. O dieťati, jazyku, literatúre, 2021, 9.2: 100-107.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy. 1. vyd. Brno: Host, 2017. 445 s. ISBN 978-80-88069-50-8.
- WOOLLARDOVÁ, Elli. Ezop o zvířátkách. Praha: Presco Group, 2020. ISBN: 978-80-88276-97-5.
- ZELINKOVÁ, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.
- ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

- ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-2725-2.

Elektronické zdroje

- DONNELL, V.J., Y, A. Watkins, ed. Klíčové principy – Podpora rozvoje a realizace politiky pro inkluzivní vzdělávání. Odense, Dánsko, ISBN: 978-7110-942-9 [online]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key_Principles_2021_CS.pdf
- FORMÁNKOVÁ, Věra. Dvě studie o jazyce literatury pro mládež. [online]. Naše řeč. Ročník 47. 1964, (3), s. 162-164 [cit. 2023-06-01]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5038>
- FRIEDLANDEROVÁ, Hana et al. České děti a mládež jako čtenáři 2017 [online]. Praha: Národní knihovna ČR. 2017 [cit. 2023-05-30]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/ceske-deti-jako-ctenari-2017-1>
- FRIEDLANDEROVÁ, Hana et al. České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021 [online]. Praha: Národní knihovna ČR. 2021 [cit. 2023-05-30]. Dostupné z: [České děti jako čtenáři 2021 \(nkp.cz\)](https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/ceske-deti-jako-ctenari-2021-1)
- HOMOLOVÁ, Kateřina et al. České děti jako čtenáři 2013 [online]. Praha: Národní knihovna ČR. 2013 [cit. 2023-05-30]. Dostupné z: https://ipk.nkp.cz/docs/cteni-2013/NKCR_Deti_Tisk_2014.pdf
- HOLASOVÁ, Táňa. Pojetí oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV. Metodický portál: Články [online]. 29. 07. 2004, [cit. 2023-05-20]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/35/pojeti-oboru-cesky-jazyk-a-literatura-v-rvp-zv.html>
- CHVÁTALOVÁ, Kateřina. Poezie a její místo v programovém schématu stanice Český rozhlas 3 – Vltava [online]. Brno, 2011 [cit. 2023-06-06]. Bakalářská práce. Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Divadelní fakulta. doc.PhDr. Alena Blažejovská. Dostupné z: https://is.jamu.cz/th/o82m2/text_prace.pdf
- MALÝ, Radek. Specifika tvůrčího psaní pro děti a mládež. In: KRIŠTOF, Václav a Daniel Kubec. Podoby tvůrčího psaní: Sborník z mezinárodní vědecké konference Podoby tvůrčího psaní. [online]. Praha: Professional Publishing, 2019. [cit. 2023-05-30]. Dostupné z: <https://www.vskk.cz/cz/wp-content/uploads/sites/2/2020/04/Sbornik-Podoby-tvurciho-psani.pdf#page=30>.
- MŠMT [online]. Školský zákon. [cit. 2023-05-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>.
- MŠMT [online]. Vyhláška č. 27/2016 Sb. [cit. 2023-05-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54675/download/>
- MŠMT [online]. RVP ZV. [cit. 2023-05-20]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

- PROVAZNÍK, Jaroslav. Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? [online]. Tvořivá dramatika, 2012, ročník XXIII (1), [cit. 2023-06-01]. Dostupné z: <https://www.iliteratura.cz/clanek/30141-soucasna-poezie-pro-deti-nova-zlata-era>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021. 174 s. [cit. 2023-05-20]. Dostupné z: file: <https://www.msmt.cz/file/56005/>.
- TZURIEL David. Dynamická diagnostika učebního potenciálu: teoretické a výzkumné pohledy. Psychologie pro praxi. [online] 2015, 2015(1-2), 9-35. [cit. 2023-05-15]. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/1662/PPP_2015_1_2_tzuriel%209-35.pdf
- VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. Ivan Gabal. Jak čtou české děti: analýza výsledků sociologického výzkumu [online]. Praha: Gabal Analysis & Consulting, 2003 [cit. 2023-05-30]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf>
- VALA, Jaroslav. Smíšený design ve výzkumu recepce poezie. In: *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* [online]. Masaryk University Press, 2011, s. 446-450 [cit. 2023-06-01]. ISBN 978-80-2105-774-6. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/vala.pdf>
- VALA, Jaroslav. Specifika lyrické poezie jako učební úlohy. *ORBIS SCHOLAE* [online]. 2016, 9 (3), 53-67 [cit. 2023-06-01]. ISSN 2336-3177. Dostupné z: <https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-9/cislo-3/clanek-2605>
- VESELKOVÁ, Hana, Jaroslav VALA a Jiřina FINSTERLOVÁ. V říši poezie aneb Jak číst s žáky poezii. [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2022.[cit. 2023-06-01]. ISBN: 978-80- 7578-091-1. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/MP_-_V_riši_poezie_aneb_Jak_císt_s_žaky_poezii_final.pdf

Seznam zkratk

PPP.....	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC.....	Speciálně pedagogické centrum
SPU.....	Specifické poruchy učení
ZŠ.....	Základní škola

Seznam tabulek

Tabulka 1: Věkové kategorie respondentů	66
Tabulka 2: Délka pedagogické praxe respondentů	67
Tabulka 3: Přítomnost dětí se SPU ve třídě	68
Tabulka 4: Povědomí o poetoterapii mezi učiteli	69
Tabulka 5: Definování poetoterapie	70
Tabulka 6: Četnost zařazování poezie do vyučování	70
Tabulka 7: Využití poezie ve vyučování	72
Tabulka 8: Techniky práce s poezií	74
Tabulka 9: Vyhledávání poezie ve volném čase	75
Tabulka 10: Poezie ve volném čase učitelů	76
Tabulka 11: Využití poetoterapeutických technik ve vyučování	78
Tabulka 12: Možnosti zařazení poetoterapeutických technik	79
Tabulka 13: Přínos poetoterapie pro děti se SPU	80

Seznam grafů

Graf 1: Délka pedagogické praxe respondentů	67
Graf 2: Přítomnost dětí se SPU ve třídě	68
Graf 3: Povědomí o poetoterapii mezi učiteli	69
Graf 4: Četnost zařazování poezie do vyučování	71
Graf 5: Využití poezie ve vyučování	72
Graf 6: Techniky práce s poezií	74
Graf 7: Vyhledávání poezie ve volném čase	75

Graf 8: Poezie ve volném čase učitelů	76
Graf 9: Využití poetoterapeutických technik ve vyučování	78
Graf 10: Možnosti zařazení poetoterapeutických technik	79
Graf 11: Srovnání technik používaných při práci s poezií	82

Seznam příloh

Příloha 1: Haiku

Příloha 2: Kaligram

Příloha 3: Ukázky kaligramů

Příloha 4: Listonoš vítr

Příloha 5: Vynalezárium

Příloha 6: Dotazník

HAIKU

Haiku je jednoduchá básnická forma, která pochází z Japonska.

Na třech řádcích jsou tři verše o 17 slabikách. První verš má 5 slabik, druhý 7 slabik a třetí verš má opět 5 slabik. Tedy forma 5–7–5.

Haiku zachycuje nějaký obraz nebo pocit, je to zachycení okamžiku. Nemá žádný název a jeho verše se nerýmují.

1. úkol:

Přečti si následující haiku od českého básníka Radka Malého. Přepočítej v každém trojverší slabiky, jestli je jich opravdu 5-7-5.

Kvetou kaštany.

Jak věřit, že z nich budou

zelení ježci?



Po lemu pole

jde liška. Uvažuje

o zimním spánku.

Jedenáct vloček

sněhu a mnoho ticha.

Křik sněhuláků.

Spadla mi vosa

do limonády. Za ní

veliká hvězda.

2. úkol:

Dokážeš správně ke každému haiku přiřadit roční období, ke kterému se vztahuje?

3. úkol:

Zkus vymyslet vlastní haiku. Může být stejně jako ta v ukázce o ročním období nebo můžeš vymyslet haiku na některé ze zadaných slov. Svě haiku můžeš doplnit i ilustrací. Přeji pěkné básnění. 😊

SNĚHULÁK

SLUNCE

SLZA

VOSA

NOC

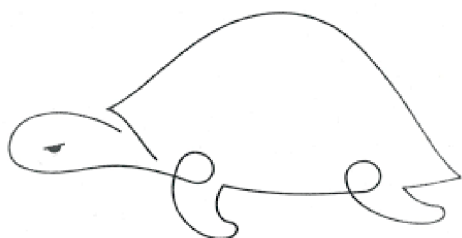
Příloha č. 2

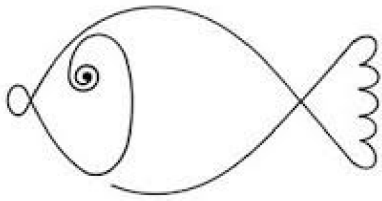
KALIGRAM

Kaligram je básní a zároveň obrazem. Výtvarná podoba básně zároveň vyjadřuje i téma této básně.

1. úkol:

Nakresli vedle každé jednotažky její kopii. Nezapomeň, že kreslíš jedním tahem. Jestli chceš, můžeš si nejprve každou jednotažku i několikrát obtáhnout. Který tvar se ti kreslil nejlépe?



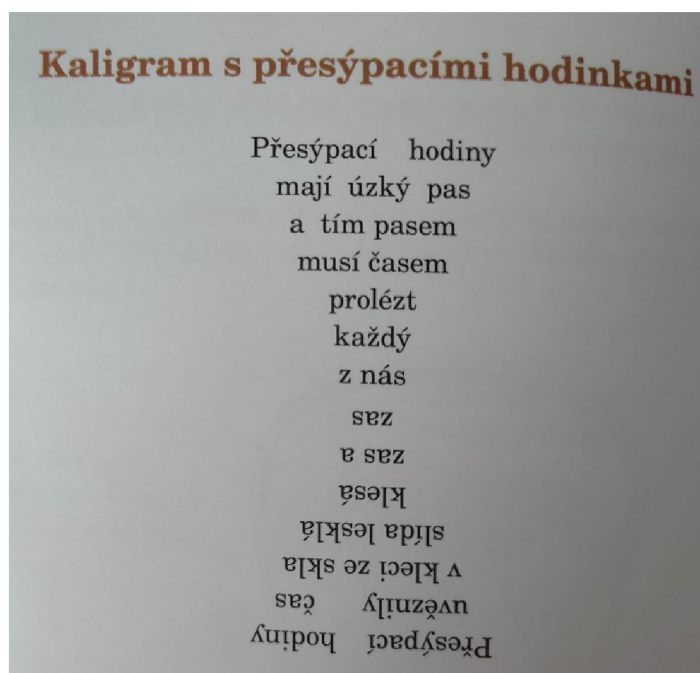


2. úkol:

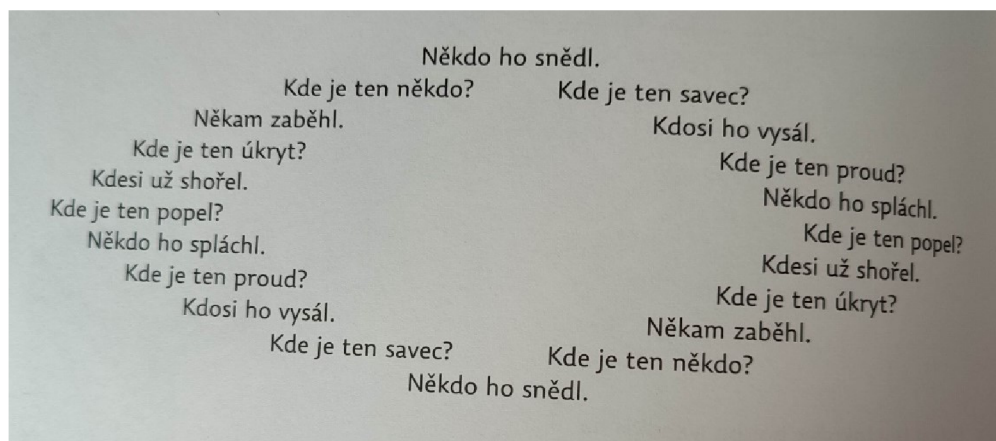
Tady je místo pro tvůj vlastní kaligram.

Příloha č. 3:

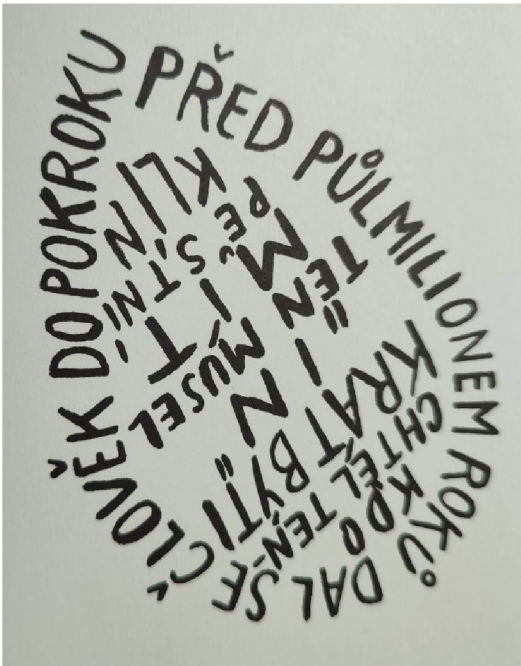
UKÁZKY KALIGRAMŮ



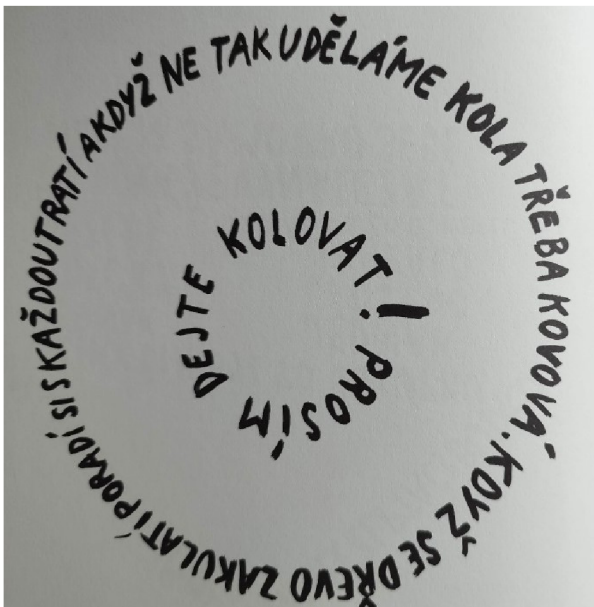
(MALÝ, Radek. *Poetický slovníček dětem v příkladech*. Praha: Meander, 2012, s. 14)



(NIKL, Petr. *Zá hádky*. Praha: Meander, 2007)



(KRÁL, Robin, J. Hrušková, Z. Brečanová. Vynalezárium. Praha: František Havlůj – běžiliška, 2015, s. 70)



(KRÁL, Robin, J. Hrušková, Z. Brečanová. Vynalezárium. Praha: František Havlůj – běžiliška, 2015, s. 73)

LISTONOŠ VÍTR

RADEK MALÝ

PRACUJTE VE DVOJICI:

1.

- JEDEN Z VÁS PŮJDE HLEDAT PO TŘÍDĚ LÍSTEČEK SE SLOVEM ČI SOUSLOVÍM
- PŘINESE HO DO LAVICE
- OPÍŠETE SI HO A POKUSÍTE SE K NĚMU VYMYSLET RÝM
- POTOM PŮJDE DRUHÝ ZE DVOJICE PRO DALŠÍ LÍSTEČEK
- TAKTO BUDETE PRACOVAT DO VYPRŠENÍ ČASOVÉHO LIMITU
- SPOLEČNĚ SI PAK VAŠE RÝMY PŘEČTEME



Milé děti,

jsem dopis, který napsala jedna babička v Praze a nesla na vínohradskou poštu.

Mraky se honily, vítr fičel ulicí. Takový to byl nezbeda, že mne vytrhl babičce z ruky. Rozhněvaně jsem vykřikl, že krást dopisy se nesmí.

" Já tě neukradl, neboj se ! Jsem listonoš vítr a roznáším poštu po celém světě. Odletíme spolu a já tě odevzdám na správné adrese. Uvidíš kus naší krásné země. Vždyť jsi byl dosud jen zavřený v šuplíku! "

A už jsme letěli. Pod námi lesy, louky, vesničky, zahrady, města, silnice, kroutily se potůčky, valily se řeky. Kam se dřív podívat? Nevycházel jsem z údivu.

Jak jsme se přehoupli přes Českomoravskou vysočinu, začali jsme klesat. Z krásného výhledu se mi točila hlava a už dávno jsem se nezlobil.

A vtom jsme se ocitli nad staroslavným městem Olomouc. Než listonoš vítr našel správnou adresu, stačil jsem mu pěkně poděkovat.

Pak už mne adresát rozlepil a přečetl.

Chtěli byste vědět, co v dopise stálo? Ale to je přece poštovní tajemství!

2.

CO MOHLO V DOPISE OD BABIČKY BÝT?
• PIŠ DO RÁMEČKU



3.

- PŘEČTI SI BÁSEŇ A POKUS SE DOPLNIT VYNECHANÁ SLOVA TAK, ABY SE RÝMOVALA
- NAKONEC MŮŽEŠ DOPLNIT I NÁZEV BÁSNĚ

PATÁLIE S _____

Čtyři kluci výtržníci,
nečestní a líní,
prodávali na tržnici
ukradenou _____.

Pak se kluci pohádali,
za kolik ji _____,
až ji vůbec neprodali.
Tak co k tomu dodat?

" Kupte, paní, není drahá!
Za pět korun _____! "
Jenže se jí strhla váha.
Těch kil totiž bylo...

(Možná tohle, museli ji:
večer domů koulet,
hekají a teskně vyjí
a jsou samá _____.)

Robin Král
Jana Hrušková
Zuzana Brečanová

VYNALEZÁŘIIM!

1. Co tě napadne, když se řekne VYNALEZÁŘIIM ?

2. Přečti si následující báseň. Co autor nazval VYNALEZÁŘIEM ?

Ryby se mají. Plavou, piji,
jsou spokojené v akváriích.

Člověka ale něco nutí
jit stále dál a pořád kutit:

ráno si básní na pergamen,
v poledne otesává kámen,

okolo čtvrté taví zlato,
v půl sedmé běží rozbit atom

a večer potom ze svých nálad
vyskládá krásné tvary balad.
To místo, kde my lidi žijem,
bych nazval vynalezářiem.

2.

3.

3. Jsou v básni slova, kterým nerozumíš ?
Vypiš je. Společně se pokusíme najít jejich význam.

VYNALEZÁŘIUM

4. Že má každá báseň sloky a verše už víme.
Dokážeš ale poznat, co zvláštního je na následující básni ?
- Tato básnická forma pochází z Malajsie a nazývá se PANTUM.

Jeden chlapík, neposeda,
řikal vždycky: "Já hned přijdu!"
Každou chvíli se sám zvedal,
nevydržel sedět v klidu.

Nevydržel sedět v klidu,
takže zničil každou židli.
Stal se z něho postrach lidu
od obydlí ku obydlí.

Od obydlí ku obydlí
každý na něj zuby cenil.
Ani chléb mu nenabídli, že se vrtěl při
sezení.

Že se vrtěl při sezení,
zbyl sám, měl čas na práci.
Postavil si, velectění,
krásné křeslo: houpací!

4.

VYNALEZÁŘIUM

5. Dokážeš poznat, co zvláštního je na následující básni ?
- Tato básnická forma pochází z Francie a nazývá se RONDEL.

Dneska už je lidem blaze,
když jsme vynalezli stůl.
Jídlo se jí mnohem snáze,
než když bylo na podlaze.

Nemusíš z něj lovit saze,
vysypat ho vždycky púl.
Dneska už je lidem blaze,
když jsme vynalezli stůl.

Stůl je zkrátka slušná báze,
aby byl svět v rovnováze.
Dřív si člověk jen tak plul.
Dneska už je lidem blaze,
když jsme vynalezli stůl.

5.

6. Tvůj dnešní poslední úkol je velmi jednoduchý:
- vytvořte skupiny po 3-4 a vyberte si jednu z básní
 - básně si společně několikrát přečtěte
 - diskutujte o ní (o čem je, co se vám na ní líbí, co ne)
 - každý si vyberte jednu část básně tak, aby ji mohla vaše skupinka celou zarecitovat (neučte se ji zpaměti, můžete číst, snažte se spíš o srozumitelnost a vyjádření textu)

Kopie: Poezie a žáci na 1. stupni ZŠ

Dobrý den,

vánujte prosím několik minut svého času vyplnění dotazníku, který poslouží jako podklad pro diplomovou práci na téma "Poezie a děti se SPU".

Tento dotazník je určen pro pedagogy vyučující na 1. stupni ZŠ a je plně anonymní.

Předem děkuji za Váš čas a spolupráci.

Lenka Šalamounová

1 Jste:

- Muž
 Žena

2 Jaký je Váš věk?

Nápowěda k otázce: *Dopíšte, prosím, Váš věk*

3 Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Nápowěda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 0 - 5 let 6 - 10 let 11 - 20 let 21 let a více

4 Jsou ve třídě, kde vyučujete žáci se specifickými poruchami učení?

Nápowěda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ANO NE

5 Je Vám znám pojem poetoterapie?

- ANO NE

6 Pokud ANO, pokuste se POETOTERAPII definovat vlastními slovy.

7 Jak často zařazujete poezii do svých hodin?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Méně než jednou měsíčně Jedenkrát měsíčně Více než jedenkrát měsíčně Jedenkrát týdně Více než jedenkrát týdně
- Jiná možnost (doplňte, prosím)

8 Ve kterých vyučovacích předmětech zařazujete poezii?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- v hodinách literatury v hodinách českého jazyka (ne literatury)
- jiné (prosím, uveďte název předmětu)
- jiné (prosím, uveďte název předmětu)

9 Jaké techniky práce s poezií využíváte?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Hry se slovy Recitace básní Čtení a poslech básní Tvoření básní Spojení s dramaturgií
- Podbarvení hudbou
- Jiná odpověď (prosím, doplňte)

10 Vyhledáváte aktivně poezii ve svém volném čase?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Ano - pravidelně Ano - občas, příležitostně Spíše ne

11 Jak se poezii ve svém volném čase věnujete?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- Rád/ráda ji čtu Rád/ráda ji poslouchám Rád/ráda ji vytvářím
 Jiná možnost (prosím, doplňte)

Poetoterapie je terapeutická metoda využívající pro dosažení svých cílů právě poezie.

Je to hra se slovy. Relaxační a tvořivá činnost.

Důležitá je práce s rým, rytmičkou, zvukomalbou.

Dokáže vyvolat vnitřní relaxaci, zlepšit paměť, myšlení, ovlivnit psychiku.

Podporuje rozvoj čtenářských dovedností a slovní zásoby.

12 K čemu byste využili poetoterapeutické techniky ve vyučování Vy?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- úvodní rozehřívací techniky hry se slovy relaxace rozvoj paměti rozvoj pozornosti
 vyjadřování emocí rozvoj kreativity rozvoj zrakového vnímání rozvoj schopnosti reprodukce rytma rozvoj slovní zásoby
 Jiná odpověď (uveďte, prosím)

13 Pokud techniky poetoterapie nevyužíváte, chtěli byste je do práce s dětmi zařadit?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ANO NE Jiná odpověď (prosím, doplňte)

14 Jaký přínos může mít podle Vašeho názoru poetoterapie pro žáky se specifickými poruchami učení?

Nápověda k otázce: Doplňte, prosím Vaší odpověď

Děkujeme za čas, který jste vyplnění dotazníku věnovali a přeji hezký den.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lenka Šalamounová
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Kateřina Kroupová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Poezie a dítě se specifickými poruchami učení
Název v angličtině:	Poetry and child with specific learning disabilities
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zaměřuje na význam práce s poezií u dětí se SPU na 1.st.ZŠ.</p> <p>Nejprve se zabývá základní problematikou osob se SPU a jejich reedukací. Další část se věnuje poezii a přehledu současných českých autorů píšících dětskou poezii. Představena je i poetoterapie a její možnosti.</p> <p>Praktická část zkoumá pomocí dotazníku vztah učitelů k poezii, zařazování poezie a jejích technik do vyučování a povědomí učitelů o poetoterapii. Druhá část je věnována možnostem přínosu poezie pro děti se SPU.</p>
Klíčová slova:	specifické poruchy učení, poezie na 1. stupni ZŠ, učitelé na 1. stupni ZŠ, poetoterapie, techniky práce s poezií
Anotace v angličtině:	<p>The thesis focuses on the importance of working with poetry at children with specific learning disabilities at primary school.</p> <p>First, it deals with the basic issues of student with specific learning disabilities and their re-education. The next part is devoted to poetry and overview of contemporary</p>

	<p>Czech authors writing children's poetry. Poetry therapy and its possibilities are also presented.</p> <p>In the practical part we use a questionnaire to examine the relationship of teachers to poetry, the inclusion of poetry and its techniques at school and teachers' knowledge of poetry therapy. The second part is dedicated to the possibilities of the contribution of poetry for children with specific learning disabilities.</p>
Klíčová slova v angličtině:	specific learning disabilities, poetic text at primary school, teachers of primary school, poetry-therapy, poetry-therapeutical techniques used in working with poetry
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha 1: Haiku</p> <p>Příloha 2: Kaligram</p> <p>Příloha 3: Ukázky kaligramů</p> <p>Příloha 4: Listonoš vítr</p> <p>Příloha 5: Vynalezárium</p> <p>Příloha 6: Dotazník</p>
Rozsah práce:	119 stran
Jazyk práce:	Čeština