

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2019

Marcela Ďurd'ová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Marcela Ďurďová

Možnosti poetoterapeutické intervence
u dětí s mentálním postižením
na základní škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Olomouc 2019

vedoucí práce: Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci 17. 11. 2019

.....

Tímto chci poděkovat zaměstnancům a žákům Základní školy Čtverka, Uherský Brod, a zaměstnancům a žákům Základní školy Bojkovice, Štefánikova, za jejich ochotu a spolupráci při realizaci výzkumu. Poděkování patří také vedoucímu této bakalářské práce Mgr. Pavlu Svobodovi, Ph.D., který mi přispěl svými cennými radami.

Obsah

Úvod	7
1 Poetoterapie	9
1.1 Biblioterapie – zdroj poetoterapie	9
1.2 Poetoterapie.....	9
1.3 Verš, rým, báseň	10
1.4 Cíl, obsah a formy poetoterapie	10
1.5 Cílová skupina poetoterapie.....	11
1.6 Funkce poetického textu	12
1.7 Působení poezie na dítě z hlediska ontogenetického vývoje člověka	12
1.7.1 Předčtenářská etapa.....	12
1.7.2 Čtenářská etapa.....	13
1.8 Psychosomatické aspekty poetoterapie.....	13
1.9 Vybrané poetoterapeutické techniky.....	15
1.9.1 Zahřívací techniky (warm-up techniky).....	15
1.9.2 Zdrobnělé básně.....	16
1.9.3 Techniky v kruhu.....	17
1.9.4 Vymýšlení poetických slov.....	17
1.9.5 Říkačky v kruhu	18
1.9.6 Obměny básní	18
1.9.7 Technika koláže.....	19
2 Mentální postižení	20
2.1 Termín mentální postižení.....	20
2.2 Stupeň mentálního postižení.....	20
2.3 Specifika osobnosti jedince s mentálním postižením	21
2.3.1 Poznávací procesy u jedinců s mentálním postižením	22
2.3.2 Emoce u jedinců s mentálním postižením	23
2.3.3 Volní projevy jedinců s mentálním postižením	25
3 Škola pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (škola zřízená podle § 16 odstavce 9 školského zákona)	26
4 Poetoterapie v praxi	27
4.1 Objekt šetření.....	27

4.1.1 Kazuistiky vybraných dětí.....	28
4.2 Prostředí šetření	31
4.2.1 Základní škola Čtverka, Uherský Brod	31
4.3 Koncepce šetření.....	32
4.3.1 Cíl šetření, vymezení výzkumných otázek, stanovení hypotézy	32
4.3.2 Metody použité při realizaci výzkumného šetření	33
4.4 Průběh poetoterapeutických intervencí	35
4.4.1 Předvýzkum.....	36
4.4.2 Lekce první – „Zdrobněliny“	39
4.4.3 Lekce druhá – „Pohádka“	41
4.4.4 Lekce třetí – „Mašinka“	43
4.4.5 Lekce čtvrtá – „V lese“	46
4.4.6 Lekce pátá – „Jízda autem“	48
4.5 Vyhodnocení poetoterapeutických intervencí	50
Závěr	56
Seznam bibliografických citací.....	58
Seznam tabulek.....	62
Seznam příloh.....	63

Úvod

V oblasti speciální pedagogiky jsou v současnosti při působení na jedince či skupiny stále častěji využívány expresivní terapie. Jak název napovídá, jsou založeny na umělecké expresi. Jde při nich tedy o vyjádření vnitřních pocitů a vztahů k lidem prostřednictvím umění. Příkladem může být muzikoterapie, arteterapie, dramaterapie či biblioterapie. V této práci se autorka zaměřila na další terapii spadající do této skupiny, a to poetoterapii. K terapeutickým účelům je při ní využívána poezie.

K výběru tématu práce autorku vedl osobní zájem o tuto terapii a o poezii jako takovou. Poetoterapie je i nyní stále méně známou a v menší míře využívanou terapií v oblasti speciální pedagogiky. Autorka se o této skutečnosti přesvědčila i při hledání vhodných respondentů pro výzkumné šetření. Jako cílová skupina byly zvoleny děti s mentálním postižením na 1. stupni základní školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Mohli bychom mít jisté obavy, zda je poetoterapie vhodná právě pro děti s mentálním postižením, protože poezii mají tyto děti spojenou většinou s předmětem český jazyk a práce s textem není pro ně jistě snadná. Při poetoterapii ale nejde primárně o význam slov obsažených v textu, důležité je působení hudebních a melodických prvků poezie. Více tedy záleží na výběru technik vhodných pro danou cílovou skupinu.

Cílem práce je zjistit, zda poetoterapie příznivě ovlivňuje emoce dětí s mentálním postižením na 1. stupni základní školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Autorka dále zkoumala reakce dětí na jednotlivé poetoterapeutické intervence. Za tímto účelem byly na vybrané škole realizovány poetoterapeutické intervence – lekce poetoterapie. Při nich autorka zjišťovala náladu dětí před lekcí a náladu po ukončení lekce. Dále ji zajímalo, jaký úspěch bude mít daná lekce poetoterapie u jednotlivých dětí. Děti tedy měly možnost samy zhodnotit, jak se jim lekce líbila. Hodnocení nálady i hodnocení lekce probíhalo formou dotazníku – posuzovacích škál.

Bakalářská práce je členěna na dvě části. První část tvoří teoretická východiska práce. Druhá část je zaměřena prakticky, na vlastní výzkumné šetření. V teoretické části je

vymezen pojem poetoterapie, popsány cíle, obsah a formy poetoterapie, funkce poetického textu a působení poezie na dítě z hlediska ontogenetického vývoje člověka.

Dále jsou zmíněny psychosomatické aspekty poetoterapie a popsány vybrané poetoterapeutické techniky. Praktická část přibližuje prostředí školy, ve které proběhlo výzkumné šetření, a charakterizuje děti, které se šetření zúčastnily. Podrobně jsou zde také popsány jednotlivé poetoterapeutické intervence.

Očekávaným přínosem této práce je zvýšení povědomí o poetoterapii a o možnosti jejího využití u dětí s mentálním postižením či u lidí s mentálním postižením obecně.

1 Poetoterapie

1.1 Biblioterapie – zdroj poetoterapie

Zdrojem poetoterapie je terapeutická disciplína zvaná biblioterapie. Biblioterapie využívá k terapeutickým účelům mluveného a psaného slova (Svoboda, 2007). Stejně jako poetoterapie spadá do skupiny tzv. expresivních terapií. „*Expresivní terapie jsou postavené (a vycházejí z ní) na umělecké expresi, tedy vyjádření vnitřních pocitů a vztahů k lidem*“ pomocí prostředků, které nám poskytují různé druhy umění (Müller, 2014, s. 63). U biblioterapie jde o aplikaci prostředků literárního umění (práci s literárním textem). Může jít o vlastní čtení a předčítání (nebo přednes) literárního textu nebo přímo o tvorbu či dokončování nového literárního textu (Müller, 2014). Biblioterapie využívá k terapeutickým účelům prózu a v současnosti se dle Svobody (2007) zaměřuje zejména na práci s dějovým významem textu. Tím se odlišuje od poetoterapie, která se z biblioterapie vydělila.

1.2 Poetoterapie

Poetoterapie je „*terapeutická metoda, která využívá prvků poezie za účelem navození žádoucího prožívání, chování a jednání klientů*“ (Svoboda, 2007, s. 15). Prostředkem poetoterapie je báseň nebo poetický text, který by se měl vyznačovat určitými vlastnostmi. Takový text by se měl značně odlišovat od prózy, jak již bylo výše zmíněno, zdůrazněním svých specifických stránek. Tím myslíme především rytmus veršů a jejich dynamiku, která je ovlivněna i zvukomalbou a rýmem (Svoboda, 2007). Práce s těmito básnickými atributy je dle Svobody (2007) podvědomá. Svoboda (2007) také upřesňuje, že tato expresivní terapie by měla využívat především poezii lyrickou. Jde o poezii, která vyjadřuje subjektivní city a nálady (LINGEA, 2016).

V poetoterapii dáváme přednost dílům veršovaným (Svoboda, 2007). Je pravda, že v posledních letech se v poezii upřednostňuje volný verš. Na tuto skutečnost poukazuje i Fucimanová (2010), podotýká, že termíny jako rým sdružený, obkročný a podobně se

odsouvají pouze do učebnic. Výhodu veršovaného díla spatřuje Světlík (2009) v tom, že se (ve srovnání s prózou) vnímá snadněji. Takový verš je lépe zapamatovatelný a tato skutečnost se dle něho využívala v minulosti i ve staré literatuře.

Jak již bylo naznačeno v úvodu, poetoterapie si neklade umělecké cíle. Nejde při ní tedy o to, prezentovat básně veřejně jako umění (Svoboda, 2007).

1.3 Verš, rým, báseň

Verš je možno definovat jako „*rytmicky organizovanou jednotku básně*“, graficky je vyznačen tím, že se nachází na samostatném řádku. Rým je „*zvuková shoda na konci dvou nebo více veršů*“ (LINGEA, 2016). Základním prvkem poezie je slabika. Slabika je většinou složena ze souhlásek a samohlásek (Svoboda, 2007). Pokud jsou hlásky či jejich skupiny umělecky působivě uspořádány (toho dosáhneme využíváním libozvučných zvukových kvalit), mluvíme o tzv. eufonii (LINGEA, 2016). Báseň je pak výsledkem skladby těchto hlásek (Müller, 2014). Celkové účinky básně ovlivňují i další veličiny, které se mohou vztahovat k samotné básni nebo k člověku přednášejícímu tuto báseň (Svoboda, 2007).

1.4 Cíl, obsah a formy poetoterapie

Obecným cílem poetoterapie je pozitivní změna v prožívání, chování a jednání jedince. Pokud bychom chtěli vytyčit konkrétní cíle, mohli bychom uvést tyto nejčastější:

- navození vnitřní relaxace,
- žádoucí odvrácení pozornosti od vnitřních problémů,
- větší stimulace emocionálního a sociálního citění,
- probuzení nových zájmů,
- navození větší motivace pro úspěšnější seberealizaci,
- rozvoj paměti, pozornosti, myšlení,

- aktivizace a stimulace nových řešení existujících problémů,
- překonávání depresivních stavů atd. (Svoboda, 2007).

Obsahem poetoterapie jsou všechny aktivity, kterými se při této terapii snažíme naplnit výše uvedené cíle. Jedná se zejména o práci s poetickým materiálem. Využit při tom můžeme dvou základních forem poetoterapie. Při tzv. **receptivní poetoterapii** se aktivita klientů omezuje na poslech poetického textu, případně na méně náročné činnosti, jako je individuální či skupinové předčítání nebo individuální či skupinové recitování neměnného textu. Pod touto formou si můžeme představit situaci, kdy terapeut sám pracuje (např. předčítá) se standardním zadaným textem. Naopak druhá forma – **aktivní poetoterapie** – již vyžaduje, aby se klienti sami a větší měrou zapojili do práce s textem. Mohou sami tvořivě pracovat se zadaným textem nebo se „chopit“ zadaného tématu. Mohou se sami stát „básníky“ a svobodně a neomezeně tvořit. Terapeut též může tuto formu poetoterapie spojit s jinými expresivními terapiemi (arteterapií, muzikoterapií, dramaterapií) nebo přímo s poetoterapií receptivní (Svoboda, 2007).

1.5 Cílová skupina poetoterapie

Poetoterapie je vhodná všechny pro osoby bez omezení věku. Jak uvádí Svoboda (2007), je možné ji využít u fyzických i emočních potíží (život ohrožující nemoci i chronická onemocnění), při drogových a alkoholových závislostech, dále při práci s oběťmi domácího násilí, zneužívání a jiných případech. Možné je její využití u adolescentů nebo žáků se specifickými poruchami učení (Svoboda, 2007).

Pokud bychom pátrali v historii, zjistili bychom, že v 1. tisíciletí léčil římský lékař Soranus duševně nemocné tak, že po nich vyžadoval, aby konali podle textů psaných veršem. Zde se jedná o nejstarší zmínku o přímém využívání básní k léčbě. Také v nemocnici v americké Pensylvánii (založené roku 1751) byla poezie aplikována u pacientů s duševním onemocněním. V tomto případě již byla poezie použita jako pomocný terapeutický prostředek (NAPT, 2019).

1.6 Funkce poetického textu

Poetický text má zejména funkci estetickou, relaxační, očištnou, léčebnou a sociální.

- **Estetická funkce.** Svoboda (2007, s. 23) uvádí, že *„samotné tiché čtení poezie anebo její hlasitý individuální či skupinový přednes působí na utváření vkusu“*.
- **Relaxační funkce.** Tato funkce je dána charakterem básnických literárních útvarů. „Hudební“ prvky jazyka jsou pro relaxaci velmi vhodné. Když se klient soustředí na báseň (její poselství), může se oprostít od svých starostí (Müller, 2014).
- **Očištná funkce.** Tato funkce působí společně s relaxační funkcí. Poezie (spolu s ostatními uměleckými disciplínami) kromě toho, že dokáže obohatit city, má i katarzní účinek (Svoboda, 2007). Katarze je definována jako *„vnitřní duševní očista, povznášející pocit zbavení se nežádoucího“* (LINGEA, 2016).
- **Sociální funkce.** Tím, že klienti sdílí svoje pocity, vznikají při poetoterapii silné citové vazby.
- **Léčebná funkce.** Poetoterapeutické aktivity jsou vhodné pro klienty s lehčími neurózami (Svoboda, 2007). Chirurg, básník a poetoterapeut MUDr. Oulehla například považuje poetoterapii (konkrétně veršované básně) za *„léčebnou metodu, jež při pochopení vede k rozřešení psychosomatických problémů“* (Oulehla, [cit. 2019-10-16]).

1.7 Působení poezie na dítě z hlediska ontogenetického vývoje člověka

1.7.1 Předčtenářská etapa

Novorozenecké a kojenecké období. Dítě je schopno již v průběhu prvního roku života několik minut naslouchat přednášení básní. Při poslechu vnímá mimiku

přednášejícího, rytmus básně a podle všeho i zvukomalbu slov. Recitace může dítě zklidnit, můžeme u něho zaznamenat i projevy spokojenosti.

Batolecí období. Báseň dokáže u dítěte vyvolat smích či smutek. Doba soustředění se na poslech básně se prodlužuje. Dítě je schopno podílet se na přednesu básně, je schopno opakovat jednoduché verše a pomoci tak přednášejícímu.

Tříleté dítě. Dokáže se naučit nazpaměť krátké říkanky, čímž si procvičuje paměť a ukládá si do podvědomí rytmická schémata básní.

Předškolní věk. Říkanek a básniček napomáhají dítěti k vytváření plynulého projevu.

1.7.2 Čtenářská etapa

Období mladšího školního věku (6–10 let). Co se týká tématu říkanek a básniček, objevuje se zejména téma zvířat, mnohé děti si vytváří imaginární snové světy. Vyrůstá sémantický význam textu, zvyšuje se délka a složitost básní a říkanek.

Střední školní věk. U většiny dětí jde o období velkého čtenářského rozvoje. Rozšiřují se zájmové oblasti a témata. Poezie v tomto období spíše ustupuje do pozadí.

Starší školní věk. V tomto období se děti/mládež jakoby vrací k poezii. Tato skutečnost nejspíš souvisí s nástupem puberty, kdy má člověk potřebu více vnímat a projevovat své city. Objevují se první vlastní literární poetické pokusy (Svoboda, 2007).

1.8 Psychosomatické aspekty poetoterapie

Některé poznatky přebírá poetoterapie od své příbuzné expresivní terapie – muzikoterapie. Poetoterapie pozoruje účinky lidského hlasu, který může, podobně jako

nástroje v muzikoterapii, navodit u klienta psychosomatické změny¹. Zkoumání účinků hudby, a tedy i poezie na lidskou psychiku, je zatím v začátcích. Terapeuti pracující s hudbou či poezií mohou při svém působení na klienty využívat terapeutických prostředků, jako je například barva hlasu, frekvence, hluboké a vysoké tóny, intenzita, intenzita a dynamika básní, harmonie básní, zvukomalba, rytmus básní a rytmická cvičení (Müller, 2014).

Barva hlasu – je individuální charakteristikou člověka. Každý člověk má jinou barvu hlasu a ta je podmíněna anatomicko-fyziologickými zvláštnostmi jedince (Šmajsová Buchtová, 2010). Jak uvádí Nelešovská (2005), hlasy lze třídit dle účinků na posluchače na tři základní skupiny. Rozlišuje tak hlasy příjemné/sympatické, hlasy nepříjemné/nesympatické a hlasy neutrální.

Frekvence (výška hlasu) – je „dána počtem kmitů hlasivek za sekundu, jejich délkou a tvarem“ (Nelešovská, 2005, s. 44). Podle výšky hlasu pak můžeme rozlišit tóny hluboké a tóny vysoké.

Hluboké tóny – navozují svalové a psychické uvolnění.

Vysoké tóny – navozují svalové i psychické napětí.

Intenzita – hlasitost v decibelech. Pro dosažení optimálního účinku básně je důležité, abychom při jejím přednesu využívali správnou hlasitost.

Intenzita a dynamika básní – může u posluchače básně vyvolat pocity od agrese až po něžnost (Müller, 2014).

Harmonie básní, zvukomalba – zvukomalba je „nakupení určitých hlásek ve verši tak, aby vyvolaly dojem reálného zvuku nebo na něj upomínaly“ (Kovář et al., 2007, s. 410). Při

¹ Mezi složkou psychickou a fyzickou existuje těsný vztah, jedna složka ovlivňuje druhou (Vágnerová, 2014).

poetoterapii dáváme přednost básnické harmonii. Například u básně, která odráží konflikty a krize dnešního světa, můžeme naopak mluvit o disharmonii (Müller, 2014).

Rytmus básní – dle Světlíka (2009) si můžeme rytmus vyložit jako reálné uspořádání zvukových prostředků verše. Právě rytmu básně přikládá zmiňovaný autor největší důležitost. Svoboda (2007) uvádí, že rytmus básní může ovlivnit volní vlastnosti člověka, látkovou výměnu a motoriku končetin. Zpomalený rytmus nás uklidňuje, zrychlený naopak stimuluje. Pokud je báseň nepřesná nebo nerytmická, může nás dokonce rozladit. A naopak přesná a stupňující se rytmičnost navozuje stav harmonie (Svoboda, 2007).

Rytmická cvičení – (řadíme k nim i jednoduché říkanky, básnická rozpočítadla a podobně) pomocí nich můžeme u dětí s mentálním postižením přispět k rozvoji jejich psychiky a motoriky, využívají se i při zmírňování řečových a sluchových poruch a poruch chování (Svoboda, 2007).

1.9 Vybrané poetoterapeutické techniky

1.9.1 Zahřívací techniky (warm-up techniky)

K tomu, aby poetoterapeut připravil účastníky terapie na jejich vlastní tvorbu, slouží zahřívací techniky (warm-up techniky). Jejich užití je tedy vhodné na začátku lekce. Tyto techniky slouží k překonání vlastních vnitřních bariér a k tomu, aby účastník byl schopen volně a svobodně tvořit. Vybíráme nejjednodušší básnické formy a techniky nebo pouhá poetická cvičení.

Příklady warm-up technik:

- Říkanky o zvucích. Účastníci nejdříve zapíší zvuk, který vydává například určité zvíře, vítr, déšť a podobně. Následně se pokusí k vybranému zvuku napsat verš nebo pouze větu, která je napadne. Rozšířit ji mohou tím, že napíší, kde se zvuk nachází, co by mohl zvuk říkat či libovolnou asociaci. Obdobou může být hra na továrnu či stroj. Při ní si každý vybere jednu větu, kterou bude ve svém

rytmu charakterizovat určitý stroj nebo jeho část. Účastníci pak společně vytvářejí hluk továrny. Každý účastník se přitom pokouší dodržovat svůj rytmus. Zvuky mohou účastníci posléze doplnit i o pohyb. Jak uvádí Svoboda (2007), pro warm-up je možné použít i hudební koláž složenou z tiché přírodní hudby (moře, les...) a z hlasů účastníků. Cílem je pokusit se vytvořit autentičtější dojem zadaného prostředí.

- Recitace básně dle výběru účastníka. Poetoterapeut zadá účastníkům za úkol vzpomenout si na nějakou báseň z dětství.
- Jednoduchá hlasová cvičení. Spočívají v prostém opakování slabik nebo slov po terapeutovi nebo ve společné reprodukci známé básně.
- Doplnění předem daných veršů do textu básně.
- Vybrané literární postupy. Nonsens, limerick, básně na osobní jména, anafora, haiku, distichon, dithyramb, ritornel a jiné literární postupy.

1.9.2 Zdrobnělé básně

Jak uvádí Svoboda (2007), básnický text, ve kterém se vyskytují zdrobněliny, působí kladně na emoční stránku lidské osobnosti. Zdrobněliny podle autora evokují u čtenářů či tvůrců textů dětství. Jako průpravné cvičení doporučuje autor (2007) zadat účastníkům poetoterapie za úkol „zdrobnit“ básnický text. Níže je příklad – změna lidového říkadla Kadla, Kadla:

Kadla, Kadla,

z půdy spadla,

natloukla si koleno

o dubové poleno.

Kadlička, Kadla,

z půdičky spadla,

natloukla si kolínko

o dubové polínko.

1.9.3 Techniky v kruhu

Jde o společné a většinou i víceméně spontánní básnění v komunitě kruhu. Při těchto technikách se předpokládá jistá připravenost skupiny k tvoření. Je vhodné, aby ve skupině panovala atmosféra vzájemné důvěry a aby byl, pokud možno, překonán případný počáteční stud, se kterým se hlavně na začátku poetoterapeutických sezení můžeme setkat (Svoboda, 2007). Některé osvědčené techniky v kruhu uvádí Svoboda (2007):

- Ozvěna. Poetoterapeut vysloví delší slovo. Účastník po jeho pravici vytváří ozvěnu a posílá ji dalšímu účastníkovi po své pravici. Tato ozvěna nemusí být úplně přesná. Tuto techniku můžeme ztížit tak, že účastníci při ní budou mít zavřené oči nebo se otočí zády k sobě. Jako příklad uvádí autorka této práce slovo lokomotiva, okomotiva, komotiva, omotiva, motiva, otiva, tiva, iva, va...
- Prales. Při této technice je úkolem účastníků vyluzovat zvuky či věty dle zadání terapeuta. Osvědčila se varianta, kdy účastníci skupiny leží na koberci a vytvářejí tak kolem terapeuta čtverec. Terapeut se dotýká prstů a chodidel jednotlivých účastníků a ovládá tak množství a kvalitu zadaných zvuků či vět. V pozadí hraje background music – relaxační hudba, která odpovídá zadanému tématu.
- Letící slabika. Účastníci po kruhu vyslovují slabiky, které se rýmují. Každý účastník přebírá slabiku od svého souseda v kruhu a obměňuje ji. Například ma, na, pa, da, ta, ga, da, ra...
- Rýmující se slova. Úkolem účastníků je vytvářet slova, která se rýmují – posílají si rým. Toto cvičení lze ztížit limitovaným nebo přesně určeným počtem slabik. Například lavička, žehlička, lžička, kašička, loužička...

1.9.4 Vymýšlení poetických slov

Toto cvičení slouží k naladění účastníků do básnických poloh a k duševnímu rozcvičení. Poetoterapeut zadá například úkol vymyslet co nejvíce jmen strašidel. Jako příklad uvádí autorka této práce jména Žbluňk rybníční, Zelenáč keřový, Brblák, Strašidelník ježatý,

Tmoun podpostelní, Jožin z bažin, Záhrobník... Cvičení lze vhodně propojit s arteterapií v užším slova smyslu, tedy tak, že strašidla mohou účastníci nakreslit. Inspiraci při vymýšlení poetických slov hledáme nejlépe v oblasti tajemna či sci-fi. Vymýšlet pak můžeme jména starobylých hradů a zámků, vesmírných planet, hmyzu a různých bytostí, prarostlin a podobně. Můžeme se inspirovat tvorbou profesora královéhradeckého gymnázia Jakuba Hrona Metánovského a jeho následovníků, například Theodora R. Fielda.

1.9.5 Říkačky v kruhu

Technika spočívá ve skandování jednoduchých známých říkaček v kruhu:

1. unisono,
2. každý účastník jeden verš, jedním směrem po kruhu,
3. každý účastník jeden verš, ale s možností obou směrů, tzn., že hráč, který se dostal na řadu, jej může pohledem nebo gestem poslat po kruhu dál libovolným směrem,
4. každý jeden verš, ale slovo předáváme gestem a pohledem komukoli v kruhu,
5. střídavě po jednom verši (sólo a sbor).

Všechny způsoby se dají ještě obměnit zadáním různých kontrastů: pomalu/rychle, nahlas/potichu, líně/snaživě, vesele/smutně.

1.9.6 Obměny básní

Při této technice půjde o obměnu především známých básní. Dle Svobody (2007) si účastníci s oblibou hrají s vybraným textem. Čtenář si jistě vzpomene na období dětství, kdy s radostí vítal či sám utvářel nové verze známých básní a říkanek. Účastníci mohou v textu vyměňovat a přehazovat slova, řádky nebo si z celé básně vybrat pouze její motiv, popřípadě navazovat na jeden opakující se verš. Technika je vhodná pro začátečníky.

1.9.7 Technika koláže

Jednou z možností této techniky je předložit účastníkovi pro něj neznámou rozstříhanou báseň. Účastník následně tyto dílky sám skládá. Na závěr je vhodné srovnat výslednou koláž s původní předlohou. Je vhodné techniku dotáhnout do konce, tedy účastníci by měli vytvořit za pomoci lepidla a podkladového papíru finální dílo (Svoboda, 2007).

2 Mentální postižení

2.1 Termín mentální postižení

V současnosti se dle zahraničních trendů používá termín mentální postižení („intellectual disability“, zkratka „ID“). Termín „intellectual disability“ najdeme i v DSM-5, což je diagnostický a statistický manuál duševních poruch, který vydává Americká psychiatrická společnost (APA, 2017). Nicméně se stále můžeme setkat s termínem mentální retardace². Ten je platný, i když jde o označení, které není příliš společensky korektní (Valenta, 2015).

Valenta, Müller (2013, s. 12) definují mentální postižení jako „vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií“.

2.2 Stupeň mentálního postižení

Dle Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize, lze stupeň mentálního postižení stanovit orientačně výškou inteligenčního kvocientu³:

F70 Lehká mentální retardace – IQ 50–69.

F71 Středně těžká mentální retardace (též střední mentální retardace) – IQ 35–49.

F72 Těžká mentální retardace – IQ 20–34.

² Termín mentální retardace se používá například v MKN-10 (ICD-10) – Mezinárodní klasifikaci nemocí, 10. revizi, kterou vydává Světová zdravotnická organizace (WHO) (Valenta, Müller, 2013). 18. června 2018 vydala Světová zdravotnická organizace (WHO) 11. revizi této klasifikace – MKN-11 (ICD-11). Tato verze by měla vstoupit v platnost od 1. ledna roku 2022 (World Health Organization, 2018).

³ Inteligenční kvocient (IQ) lze stanovit výpočtem podle vzorce, podle něhož vynásobíme číslem 100 poměr mentálního a fyzického věku (Slowík, 2016).

F73 Hluboká mentální retardace – do 19 IQ (Valenta, Müller, 2013).

Jak uvádí Slowík (2016), úroveň rozumové (abstraktní) inteligence je pouze jedním z faktorů, který vypovídá o celkové úrovni osobnosti. Mimo jiné je to také emoční inteligence, kterou lze vyjádřit emočním kvocientem (EQ). Úroveň emoční inteligence se v porovnání s úrovní rozumové (abstraktní) inteligence jeví jako důležitější faktor pro úspěch člověka v životě (Slowík, 2016). Podobně i Valenta, Müller (2013) uvádějí, že při diagnostikování mentálního postižení je potřeba zhodnotit i další aspekty osobnosti. Důraz kladou na posouzení toho, zda jedinec selhává ve většině sociálních očekávání svého užšího i širšího prostředí.

Valenta, Müller (2013) uvádějí, že psychopedická terminologie někdy rozlišuje chování jedince z hlediska typu mentálního postižení na typ eretický (hyperaktivní, verzatilní, neklidný) a na typ torpidní (hypoaktivní, apatický, netečný).

Mentální postižení je vrozené. Dítě se už od začátku nevyvíjí standardním způsobem (Vágnerová, 2014). Jiným případem je demence (někteří autoři navrhuje v případě demencí u dětí používat termín deteriorace). O demenci (deterioraci) hovoříme, pokud k poruše inteligence došlo po druhém roce života (Valenta, Müller, 2013).

Přestože je možné jisté zlepšení, které závisí na závažnosti postižení a kvalitě stimulace (působení výchovných, výukových a terapeutických vlivů), mentální postižení je trvalé (Vágnerová, 2014).

2.3 Specifika osobnosti jedince s mentálním postižením

Mentální postižení postihuje nejenom psychické (mentální) schopnosti, ale celou osobnost jedince ve všech jejích složkách. Kromě vývoje a úrovně rozumových schopností má vliv také na emoce, komunikační schopnosti, úroveň sociálních vztahů a možnost společenského i pracovního uplatnění (Slowík, 2016).

2.3.1 Poznávací procesy u jedinců s mentálním postižením

Myšlení bývá konkrétní, zpravidla je neschopno vyšší abstrakce. Je egocentrické, jedinec trvá na svém úhlu pohledu, je zaměřen na svoje pocity a potřeby (Pugnerová, Kvintová, 2016). Neschopnost nadhledu způsobuje, že jedinec má sníženou kritičnost a je snáze ovlivnitelný. Postoj osob s mentálním postižením k problémům bývá pasivní, očekávají pomoc od okolí nebo na problémy rezignují. Někdy mohou reagovat až agresivně, pokud se ocitnou v situaci, které nerozumí (Vágnerová, 2014). Myšlení jedinců s mentálním postižením se vyznačuje tím, že je nedůsledné, pojmy se tvoří těžko a úsudky jsou nepřesné (Valenta, Müller, 2013).

Řeč (pomocí které vyjadřujeme myšlenky) bývá často deformována jak po stránce expresivní, tak po stránce porozumění. Jedinec má potíže s porozuměním složitějším slovním obrátům (abstraktním), ironii, nadsázce či humoru. To, co slyší, chápe doslovně (Pugnerová, Kvintová, 2016). Valenta, Müller (2013) zmiňují nedostatky v rozvoji fonemického sluchu, to je v nedostatečné diskriminaci fonémů, kdy jedinec hlásky slyší, ale nerozlišuje, či rozlišuje nedostatečně. Dále se objevují nedostatky v artikulaci. Jedinec se vyjadřuje v krátkých a jednoduchých větách, užívá konkrétní pojmy (Pugnerová, Kvintová, 2016). V mluvním projevu těchto jedinců se objevují četné agramatismy. Výběr jednotlivých výrazů a slovních spojení bývá stereotypní (Vágnerová, 2014).

Schopnost **učení** jedinců s mentálním postižením je omezené, má mechanický ráz (Pugnerová, Kvintová, 2016). Omezená schopnost učení je způsobena nedostatečným porozuměním, nedostatečnou koncentrací a obtížemi při vštěpování a udržování poznatků v paměti (Vágnerová, 2014). Při učení je nezbytná motivace, pomocí které můžeme u těchto jedinců překonávat jejich jistou neochotu a pohodlnost při učení.

Pugnerová, Kvintová (2016) zmiňují například motivaci materiální odměnou (jídlem, oblíbenou činností, pochvalou a podobně). Důležité je podle autorek také to, aby učení probíhalo za emoční podpory. Jedinci bývají ochotni se učit za podpory člověka, ke kterému mají pozitivní vztah (Vágnerová, 2014).

Paměť osob s mentálním postižením je charakteristická tím, že jedinec si vše nové osvojuje pomalu a po mnohačetném opakování. To, co se jedinec naučí, rychle zapomíná, pamětní stopy si vybavuje nepřesně a vědomosti nedokáže v pravý čas uplatnit v praxi. Nezbytné je proto pravidelné opakování (Valenta, Müller, 2013).

Pozornost lze rozdělit na bezděčnou a záměrnou. Pro vyučovací proces je důležitá záměrná pozornost, která je vázána na vůli a má charakter podmíněného reflexu. Jedinec s mentálním postižením má potíže s udržením záměrné pozornosti, je schopen udržet pozornost mnohem kratší dobu než jeho intaktní vrstevník (Valenta, Müller, 2013).

2.3.2 Emoce u jedinců s mentálním postižením

2.3.2.1 Emoce

„Emoce (city) jsou psychické procesy, které hodnotí různé skutečnosti, situace, události, průběh a výsledky činnosti jedince. Vyjadřují prožívání subjektivního stavu jedince a jeho vztah k podnětům, které na něj působí“ (Dvořák et al., 2015, s. 164). Emoce *„vyjadřují, zda je něco příjemné či nepříjemné, a vyvolávají určité reakce, aktivizují nebo působí tlumivě“* (Vágnerová, 2014, s. 55). Mezi charakteristické znaky emocí patří:

- subjektivnost – prožívání emocí je u každého jedince individuální;
- spontánnost – emoce jsou bezprostřední reakcí na podnět, nelze je ovládat vůlí;
- předmětnost – jsou spojeny s nějakou věcí, osobou, myšlenkou a dalším;
- aktuálnost – emoce se týkají současnosti, jejich vyjádření je okamžitý proces;
- polarita – snadno přecházejí z jedné krajnosti do druhé, mnoho emocí tvoří protikladné dvojice (například radost/smutek);
- vliv na další psychické procesy – emoce ovlivňují například paměť či myšlení.

Emoce můžeme určovat podle jejich dimenzí (protikladných charakteristik emocí):

- libost–nelibost (každá emoce má určitou intenzitu příjemnosti či nepříjemnosti);
- vzrušení–uklidnění (každá emoce má určitou intenzitu prožívání).

Dle intenzity a délky trvání rozlišujeme:

- afekty – krátce probíhající, silné, bouřlivé emoce. Jsou charakteristické snížením nebo ztrátou kontroly a vysokou intenzitou (např. zuřivost, vztek);
- nálady – dlouhodobější emocionální stavy. Pohybují se na škále od rozjařenosti až po skleslost;
- vášně – jde o dlouhotrvající, poměrně silné emocionální stavy ovlivňující činnost a myšlení jedince;
- citové vztahy – emocionální stavy více nebo méně dlouho setrvávající, týkající se zejména sociálních vztahů. Typickým příkladem citových vztahů je láska či nenávisť (Dvořák et al., 2015).

2.3.2.2 Emoce u jedinců s mentálním postižením

Lidé s mentálním postižením mohou být zvýšeně dráždiví, se sklony k afektivním výbuchům nebo mrzuté náladě (Vágnerová, 2014). Citová otevřenost souvisí s malou řídicí funkcí rozumu. Na situace, které se člověk s mentálním postižením naučil zvládat, přenáší automaticky kladné emoce. V návaznosti na situace, které se takový člověk zvládat nenaučil, se mohou u něho objevit neurotické či psychopatické symptomy jako poruchy citového vývoje. Zvláštnosti emocionální sféry těchto jedinců uvádějí dle Rubinštejnové (1973) Valenta, Müller (2013):

- Dlouhodobá nediferencovanost citů, rozsah prožitků je minimální – převládá jednostranné uspokojení nebo jednostranné neuspokojení.
- City nejsou svou intenzitou a dynamikou adekvátní k podnětům – události vnímají lidé s mentálním postižením povrchně s minimálním prožitkem nebo

naopak příliš silně. Je třeba počítat s tím, že i zdánlivě bezvýznamná narážka může přivodit bouřlivou a dlouhodobou reakci až negativismus.

- Emoce jsou egocentrické a ovlivňují utváření hodnot a postojů.
- Lidé s mentálním postižením snáze podléhají afektu. Častěji se objevuje dysforie (chorobné poruchy nálad, jejichž nástupy jsou překvapivé vzhledem k situaci). Formou dysforie je i apatie, která je doprovázena lhostejností, případně „černými myšlenkami“. Objevit se může i euforie.

2.3.3 Volní projevy jedinců s mentálním postižením

Ve volních projevech zaznamenáváme zvýšenou sugestibilitu, citovou a volní labilitu, impulzivnost, agresivitu, ale i úzkostnost a pasivitu.

Aspirace je odlišná od intaktních jedinců. Setkáváme se zde buď s tendencí směrem k podhodnocování se (zde se jedná o nižší aspiraci), nebo s nadhodnocováním se (vyšší – nereálnou aspirací). Pro úroveň aspirace je důležité, z jakého sociálního prostředí děti přicházejí do školy (Valenta, Müller, 2013).

3 Škola pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (škola zřízená podle § 16 odstavce 9 školského zákona)

Školský zákon v § 16 odstavci 9 určuje, že „*pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny*“ (MŠMT, 2019). O zařazení žádá písemně zletilý žák nebo student nebo zákonný zástupce dítěte nebo žáka, dále je nutné doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta. Uvedený zákon dále doplňuje, že „*zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání*“ (MŠMT, 2019).

4 Poetoterapie v praxi

4.1 Objekt šetření

Kritériem pro zařazení do výzkumu byla přítomnost mentálního postižení u dítěte a skutečnost, že dítě navštěvuje 1. stupeň základní školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci výzkumu byl realizován předvýzkum, který proběhl na jiné škole než vlastní výzkumné šetření. V obou případech šlo o školu ve Zlínském kraji.

Výběr školy, a tedy i výzkumného vzorku byl dostupný (příležitostný). Autorka před realizací výzkumu sama oslovila vybrané školy, kterým nabídla uskutečnění poetoterapeutických intervencí (lekci poetoterapie) v rámci výzkumu.

Výzkumné šetření uskutečnila autorka na Základní škole Čtverka, Uherský Brod – škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pracovala se žáky 1. stupně, kteří se vzdělávají podle vzdělávacího programu základní školy. Šlo o skupinu (školní třídu) věkově smíšenou, kterou navštěvují žáci 3. až 5. třídy základní školy. Věk žáků byl v rozmezí od deseti do čtrnácti let věku. Skupinu tvořilo celkem 10 dětí, z toho sedm chlapců a tři dívky. Společným rysem žáků této skupiny (třídy) byla přítomnost mentálního postižení (a případně ještě další přidružené postižení). Autorka uvádí bližší charakteristiku žáků (skutečná jména byla pozměněna pro zachování anonymity zúčastněných):

Oliver – 10 let, 3. třída, lehké mentální postižení, autismus, ADHD;

Martin – 10 let, 3. třída, lehké mentální postižení;

Daniel – 12 let, 4. třída (pátý rok školní docházky), lehké mentální postižení, vývojová dysfázie, ADHD;

Lukáš – 12 let, 5. třída, lehké mentální postižení, tělesné postižení, ADD;

Veronika – 12 let, 5. třída, lehké mentální postižení;

Sofie – 12 let, 5. třída, lehké mentální postižení;

Šimon – 13 let, 5. třída (šestý rok školní docházky), lehké mentální postižení;

Alžběta – 13 let, 5. třída (šestý rok školní docházky), lehké mentální postižení, vada řeči;

Jáchym – 13 let, 4. třída (pátý rok školní docházky), lehké mentální postižení;

Kristián – 14 let, 5. třída (šestý rok školní docházky), lehké mentální postižení.

4.1.1 Kazuistiky vybraných dětí

Kazuistika č. 1 – Daniel

Daniel pochází z úplné rodiny. Jeho rodiče žijí třináct let v manželství. Má mladší sestru. V domácnosti žije i chlapcova babička a dědeček. S otcem i s matkou má Daniel dobrý vztah, stejně tak i se sestrou. Co se týká výchovy rodičů, matka často chlapcovi přikazuje, kvůli čemuž vznikají konflikty. Ve výchově je matka spíše nedůsledná, nevede děti k pořádku. Chlapec se připravuje do školy s babičkou. Matka měla k přípravě na vyučování méně vhodný přístup a chlapce v 1. a ve 2. třídě nechávala pracovat samostatně. Výchovu Daniela z větší části iniciativně převzala babička. Rodinné prostředí lze označit za citově vřelé. Rodiče tráví s chlapcem volný čas. Pokud se v rodině vyskytne konfliktní situace, bývá o radu žádána babička chlapce. Otec při řešení konfliktu zůstává stranou. Zdravotní stav rodičů je dobrý. Oba rodiče jsou vyučení. Rodina je dobře materiálně zabezpečena.

Těhotenství bylo chtěné a proběhlo při dobrém zdravotním stavu matky. V průběhu porodu došlo ke komplikacím, byl nutný císařský řez. Chlapec byl po narození kříšen, došlo k narušení centra v mozku s následkem v podobě poruchy krátkodobé paměti a centra řeči. Porodní váha byla v normě. Objevily se také potíže s nedostatečnou funkcí srdce a chlapec byl umístěn do inkubátoru.

Během dětství měl Daniel dvakrát úraz na hlavě. Absolvoval vyšetření mozku, byl vyloučen autismus.

Pohybový vývoj probíhal normálně. Řeč se vyvíjela opožděně, následovalo proto vyšetření, které zjistilo již zmiňované narušení centra řeči. U chlapce se objevilo sebepoškozování. Byl spíše samotářský.

Co se týká vrstevnických vztahů, chlapec se prosazuje, na jednu stranu vyčnívá, na straně druhé se nedokáže vyjádřit. K většině svých spolužáků má neutrální vztah. Někdy záměrně a skrytě ubližuje, zejména dvěma spolužákům (mladším a více znevýhodněným). Adaptace na předškolní vzdělávání proběhla v pořádku.

Na prvně navštěvovanou základní školu chodil nerad. Spolužáci se mu zde posmívali. Poté co Daniel získal asistentku pedagoga, chodil do školy raději, neboť se těšil právě na asistentku. Na žádost babičky přešel chlapec ve 3. třídě na základní školu vzdělávající žáky s postižením. Důvodem byla neúspěšnost ve škole. Třídní učitelka v nové škole se snažila, aby zde chlapec zažíval úspěch, Daniel si ale roky neúspěchu začal kompenzovat na spolužácích tím, že se začal velmi prosazovat. Snaží se mít vůdčí postavení, někdy je až agresivní. Vývoj školní úspěšnosti nelze zcela posoudit právě z důvodu, že Daniel přišel z běžné základní školy. Nepatrné zlepšení se objevilo například ve čtení. Nyní je chlapec při vyučování více samostatnější, předtím byl zvyklý na asistenci. Výukové problémy vyplývají z chlapcovy dysfázie a z jeho poruch pozornosti. Nepřečte si zadání úkolu, je nutná asistence. Třídní učitelka se snaží o prevenci konfliktů ve třídě. Po napomenutí se Daniel vždy omluví. Tresty u něho nemají žádaný efekt, pozitivní motivace také nemá dlouhodobé trvání.

Daniel si oblíbil knihy o Odysseovi a Star Wars. Motivuje ho důsledný, ale klidný přístup. Zajímá se o historii – války a přírodu. Hraje basketbal, který ho ale nebaví. S babičkou pořádají tematicky zaměřené výlety.

Kazuistika č. 2 – Alžběta

Alžběta pochází z úplné rodiny. Matka je rozvedená a podruhé vdaná, nové manželství trvá asi tři roky. Dívka má vřelejší vztah k matčinu novému partnerovi. Vztah rodičů

k dívce je dobrý. Má dva mladší sourozence. Co se týká vztahů mezi sourozenci, mezi ní a mladším bratrem je běžná sourozenecká rivalita, nejmladšího bratra má ráda, s oblibou si s ním hraje. Výchovný styl rodičů nelze zhodnotit, pouze snad chybí určitá důslednost, konkrétně například dohled nad oblékáním dívky. Matka Alžběty působí klidným a vyrovnaným dojmem. Ve volném čase o víkendech navštěvuje dívka babičku a otce. O otci ve škole nemluví, zmiňuje se pouze o babičce. Maminka je vstřícná, ve škole vše odsouhlasí, ale když dá třídní učitelka podnět k nějaké změně, trvá dlouho, než dojde k nápravě. Rodina Alžběty patří k sociálně slabším.

Těhotenství bylo chtěné. U dívky proběhly běžné dětské nemoci.

Vztahy ke členům rodiny jsou v pořádku. Vztahy k vrstevníkům lze označit jako kamarádké. Alžběta občas dostane záchvat pláče nebo se válí po zemi. Tímto chováním si vynucuje určité věci či kamarádství. Začleňování do vrstevnické skupiny proběhlo bez problémů.

Dívka začala školní docházku na běžné základní škole. Pro slabé školní výsledky byla přeřazena na základní školu praktickou (dle tehdejší terminologie). Ke školnímu výkonu přistupuje spíše lhostejně. I na základní škole pro žáky s postižením stále patří k nejslabším. Po nástupu Alžběty na základní školu pro žáky s postižením se objevil problém s její žárlivostí, snažila se o získání kamarádky v případě, kdy se utvořila trojice kamarádek. Ve škole pracuje pouze s pomocí, jsou využívány učební pomůcky. Není schopná se naučit text. Pokud se text naučí, naučenému nerozumí, nechápe obsah textu, jsou třeba návodné otázky. Vztah ke vzdělávání a k povinnostem je liknavý. Je nepořádná. Na druhou stranu si všímá druhých v tom smyslu, že se jim snaží pomoci.

Ze všech školních činností je nadšená. Motivace je u ní snadná. Má nedostatky v péči o sebe. V tomto vyžaduje vedení ze strany dospělých.

4.2 Prostředí šetření

Autorka realizovala výzkumné šetření v časovém úseku jednoho měsíce, konkrétně přelomu měsíců května a června. V tomto období vždy docházela do Základní školy Čtverka, Uherský Brod, kde uskutečňovala lekce poetoterapie s výše zmíněnou skupinou žáků. Lekce probíhaly v dopoledních hodinách (přesný čas nebyl stanoven) v době, kdy se u dětí dalo počítat s jistou úrovní pozornosti. Délka jedné poetoterapeutické lekce činila přibližně 45 minut, tj. jednu vyučovací hodinu.

Základní škola Čtverka se nachází v klidné části města. Lekce probíhaly v prostředí třídy 1. stupně. Uspořádání třídy bylo klasické – v přední části učitelský stůl a tabule, v zadní části oddechový koutek a prostor pro hry a zájmovou činnost. Každý žák měl k dispozici samostatnou lavici. Ve třídě převládaly především teplé barvy (výmalba, nábytek), pozitivní dojem umocňovaly výtvarné práce žáků.

4.2.1 Základní škola Čtverka, Uherský Brod

Základní škola Čtverka, Uherský Brod, je škola zřízená podle § 16 odstavce 9 školského zákona. Poskytuje výchovu a vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, a to žákům s mentálním, tělesným a zrakovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, souběžným postižením více vadami a autismem.

Základní škola Čtverka vzdělává děti podle vzdělávacího programu základní školy a také podle vzdělávacího programu základní školy speciální. Vzdělávací program základní školy speciální je určen pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Docházka je desetiletá a umožňuje žákům získat základní vzdělání.

Vzdělávací program základní školy (s názvem „Společnou cestou“) je od září roku 2017 uveden do souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Žákům je poskytnut jako podpůrné opatření „úprava obsahu a výstupů vzdělávání“. Podpůrná

opatření jsou žákům poskytována dle doporučení školského poradenského zařízení. Školní docházka je devítiletá, žáci získávají základní vzdělání.

Výuka probíhá v běžných třídách, specializovaných učebnách a na dalších pracovištích. Ve škole najdeme mimo jiné logopedický kabinet, cvičnou kuchyni, dřevodílňu či snoezelen. Při hodinách tělesné výchovy využívá škola blízký stadion či centrum pohybových aktivit. Mezi aktivity, které škola zprostředkovává svým žákům, patří i canisterapie. Ve třídách působí dle potřeby jeden až dva asistenti pedagoga. Žáci mají možnost navštěvovat školní družinu (ZŠ Čtverka, 2019).

4.3 Koncepce šetření

4.3.1 Cíl šetření, vymezení výzkumných otázek, stanovení hypotézy

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda poetoterapie příznivě ovlivňuje emoce u cílové skupiny, tedy u dětí s mentálním postižením (dále jen děti) na 1. stupni základní školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dílčím cílem pak bylo zjistit, která z pěti realizovaných poetoterapeutických intervencí bude mít u dětí největší úspěch. Na základě těchto cílů stanovila autorka tyto výzkumné otázky:

1. Jak ovlivní poetoterapeutická intervence emoce dětí s mentálním postižením na 1. stupni základní školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
2. Která poetoterapeutická intervence bude mít největší úspěch u dětí s postižením na 1. stupni základní školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Na základě výzkumné otázky č. 1 autorka stanovila následující hypotézy:

Stanovení nulové a alternativní hypotézy

Ho: Není pravda, že se emoce dětí po poetoterapeutické intervenci výrazně příznivě změní v porovnání s jejich emocemi před poetoterapeutickou intervencí.

H_A: Emoce dětí po poetoterapeutické intervenci se výrazně příznivě změni v porovnání s jejich emocemi před poetoterapeutickou intervencí.

4.3.2 Metody použité při realizaci výzkumného šetření

Autorka při realizaci výzkumného šetření použila kvalitativní i kvantitativní metody výzkumu, jedná se tedy o výzkum smíšený. Při sběru dat byl využit dotazník, pozorování a interview za účelem sepsání dvou kazuistik. V popisu pozorování se autorka opírala i o výsledky činnosti dětí, které vznikaly při jednotlivých poetoterapeutických intervencích.

4.3.2.1 Dotazník

Pomocí dotazníku zjišťujeme data o respondentovi, ale i jeho názory a postoje k dotazovaným problémům. Rozlišujeme dva základní typy dotazníků, a to standardizovaný dotazník a dotazník vlastní konstrukce (Skutil a kol., 2011). Dotazník je určen zejména pro získávání údajů o velkém počtu odpovídajících (Gavora, 2000). Získané údaje je většinou možné plně kvantifikovat. Dotazník také nabízí snadnou a rychlou administraci a možnost získání informací, které nelze získat jinou technikou. Za nevýhody této výzkumné metody můžeme považovat subjektivitu výpovědi respondenta a možnost zkreslení odpovědi žádoucím směrem. Je třeba počítat s tím, že respondentovi vždy nemusí vyhovovat daná forma dotazování. Respondent může být též nucen zvolit variantu odpovědi, kterou by jinak nezvolil, protože předkládaný dotazník „ho nutí“ vybrat z přesně vymezených otázek a variant odpovědí (Skutil a kol., 2011).

Pro výzkumné šetření použila autorka škálovací (škálové) otázky. Posuzovací škála nám umožňuje zjistit míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Své hodnocení vyjadřuje posuzovatel určením polohy na škále (Gavora, 2000). Konkrétně autorka zvolila sebesposuzovací škálu a numerickou posuzovací škálu. Sebesposuzovací škálu sestavila z pěti symbolů – výrazů obličejů („smajlíků“). Pomocí ní děti hodnotily svou aktuální náladu. Numerická posuzovací škála s hodnotami čísel od 1 do 5 sloužila autorce

k hodnocení toho, jak se dětem daná lekce poetoterapie líbila, tedy jaký úspěch u daného dítěte sklidila. Hodnota 1 znamená nejlepší a hodnota 5 nejhorší hodnocení. Jde o hodnocení jako ve škole. Pomocí této škály děti hodnotily, jak se jim daná lekce líbila. **Všechny dotazníky - škály byly pro každé dítě připraveny na tzv. listu s hodnocením.** Tento list dostaly děti vždy přeložený napůl, tak aby se soustředily vždy na jeden dotazník (škálu). Jedna strana listu s hodnocením obsahovala dvě škály pro měření emocí. Před intervencí děti zaznamenávaly údaje do škály, pod kterou byl symbol klíčku. Po intervenci byl list s hodnocením dětem autorkou vrácen, aby zaznamenaly náladu do škály druhé (stačilo pouze přeložený list otočit). Dále byly děti vždy vyzvány, aby list rozevřely. Na druhé straně listu byla škála pro hodnocení lekce.

4.3.2.2 Pozorování

Pozorování „je založeno na sledování a následné analýze jevů, které lze vnímat smysly“ (Skutil a kol., 2011, str. 101). Mezi znaky pozorování patří záměrnost, cílevědomost, plánovitost, systematičnost a řízenost. Při pozorování výzkumník nezasahuje do reality. Tato výzkumná metoda je podle Skutila a kol. (2011) nejpřirozenější, umožňuje přímé sledování reálných jevů. Pomocí pozorování může výzkumník získat velké množství kvantitativních údajů. Pozorovatel může zkreslit výsledky pozorování v případě, že ovlivní průběh pozorovaných jevů (Skutil a kol., 2011).

Autorka použila při pozorování strategický přístup zvaný izomorfní deskripce. Při izomorfní deskripci sleduje pozorovatel vybraný pedagogický jev a vytváří záznam pozorování v přirozené posloupnosti (často se podobá vyprávění nějakého příběhu) (Svoboda, 2012).

4.3.2.3 Interview

Podle Skutila a kol. (2011) je předností interview skutečnost, že umožňuje přímý kontakt výzkumníka se zkoumanou osobou, volnost a pružnost v kladení otázek a získání osobních nebo důvěrných informací. Při interview může tazatel sledovat verbální i neverbální projevy respondenta. Stejně tak je možné dovysvětlit otázky a požadovat případné doplnění ze strany respondenta. Mezi nevýhody interview patří obtížnější

zaznamenávání odpovědí. Interview je také obtížnější na vyhodnocení a v neposlední řadě může být ovlivněno osobním zaujetím tazatele (Skutil a kol., 2011). Skutil a kol. (2011) rozlišuje tři typy rozhovoru – strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný (volný).

Autorka použila polostrukturovaný rozhovor, při kterém se tazatel drží předem připravených otázek a průběžně přitom reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta (Skutil a kol., 2011). Rozhovor byl veden za účelem sepsání kazuistik dvou vybraných žáků. Žáci byli zvoleni na základě doporučení třídní učitelky. Byl vybrán jeden chlapec a jedna dívka. Rozhovor byl v obou případech veden s třídní učitelkou, v jednom případě s rodinnými příslušníky (matka, babička). Při vedení rozhovoru autorka využila otázky pro anamnézu dle Skutila (2011), které jí pomohly následně sepsat kazuistiku.

4.3.2.4 Kazuistika

Jde o metodu „*podrobného popisu a výkladu konkrétního individuálního případu*“ (Skutil a kol., 2011, str. 113). V kazuistice popisujeme aktuální stav jedince a hledáme příčiny tohoto stavu v kontextu souvislostí. Data získáváme nejčastěji metodou pozorování a strukturovaným rozhovorem se žákem, s jeho vrstevníky, s rodiči, s učiteli a podobně. Též můžeme využít analýzu produktů jeho činnosti. Pedagogická kazuistika zahrnuje rodinnou a osobní anamnézu. Za pomoci anamnézy zjišťujeme údaje z minulosti jedince. Jde o takové údaje, o kterých se domníváme, že mají podstatný význam pro poznání osobnosti daného jedince. Tyto údaje by nám měly dát možnost pochopit zkoumaný problém (Skutil a kol., 2011).

4.4 Průběh poetoterapeutických intervencí

Následující text obsahuje záznam subjektivního pozorování autorky, který vznikl po každé realizované poetoterapeutické intervenci. Autorka nejdříve popisuje předvýzkum, který proběhl s jinou skupinou dětí než samotný výzkum. Dále již popisuje samotný výzkum realizovaný se skupinou dětí ze ZŠ Čtverka, Uherský Brod. Těchto intervencí

(lekci poetoterapie) proběhlo s uvedenou skupinou dětí celkem pět. Záznam z pozorování je též popisem náplně jednotlivých intervencí.

4.4.1 Předvýzkum

Cílem předvýzkumu bylo ověřit, zda budou poetoterapeutické intervence vhodné pro děti s mentálním postižením na 1. stupni základní školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tedy šlo o to zjistit, jak bude tato cílová skupina na poetoterapii reagovat. Autorka si mohla dále udělat představu o tom, které poetoterapeutické techniky by byly využitelné při práci s cílovou skupinou. Dalším cílem předvýzkumu bylo zjistit, zda dotazník předkládaný dětem před poetoterapeutickou intervencí a po skončení této intervence bude pro ně srozumitelný, a tedy použitelný při výzkumném šetření. Předvýzkum probíhal s dětmi s mentálním postižením navštěvujícími 1. stupeň Základní školy Bojkovice, Štefánikova. Se skupinou osmi dětí (čtyři chlapci a čtyři dívky) uskutečnila autorka několik poetoterapeutických intervencí (lekci poetoterapie) v průběhu tří měsíců. Při těchto lekcích řešila například problematiku udržení pozornosti u těchto dětí. Autorka uvádí stručnou charakteristiku dětí:

Karel – 10 let, 2. třída, lehké mentální postižení;

Kryštof – 14 let, 5. třída, lehké mentální postižení, Williamsův-Beurenův syndrom;

Táňa – 10 let, 2. třída, lehké mentální postižení;

Anežka – 13 let, 5. třída, lehké mentální postižení;

Karolína – 11 let, 4. třída, lehké mentální postižení, vada řeči;

Josef – 12 let, 4. třída, lehké mentální postižení, tělesné postižení;

Kristýna – 14 let, 5. třída, lehké mentální postižení;

Tadeáš – 13 let, 4. třída, lehké mentální postižení.

Autorka níže uvádí pozorování, které vzniklo při jedné z realizovaných poetoterapeutických intervencí.

4.4.1.1 Předvýzkum – lekce „Krávy“

Technika koláže, lepení koláže.

Hodnocení aktuální nálady

Před začátkem lekce vyzvídala Táňa, co budou dělat. Dala najevo, že nechce pracovat. Ani Kristýna neprojevila o lekci zájem. Spolu s Anežkou a Kryštofem ji autorka zvala do třídy k zahájení lekce. Přišli spontánně až později, když už žáci zaznamenávali svou aktuální náladu. Na zahájení již netrpělivě čekal Karel, přál si dostat list s hodnocením. I ostatní žáci byli netrpěliví. Autorka je seznámila s tím, že místo hodiny matematiky budou skládat básničku a lepit. Žáci se netvářili příliš nadšeně. Poté autorka žákům rozdala listy s hodnocením nálady. Táňa chtěla vybarvit více obličejů („smajlíků“). Zkoušela, jak bude autorka i ostatní reagovat. Anežka říkala, že hodnocení bude mít hotové za chvíli, že to pro ni není nic náročného. Karolína před začátkem lekce nespolupracovala. Přišla do třídy s pláčem, protože byla napomenuta za nevhodné přezutí. Poté, co žáci vykreslením obličeje („smajlíka“) zaznamenali svou aktuální náladu, je autorka vyzvala k vytvoření dvojic.

Technika koláže

Podmínkou vytvoření dvojic bylo, aby žáci uměli číst a psát všechna písmena. Vznikly dvě skupiny, jedna ve složení Anežka, Kryštof a Kristýna, druhou skupinu tvořil Josef, Karolína a žákyně Marika, která není zahrnuta do tohoto předvýzkumu, jelikož nepatří do této třídy. Karel a Táňa souhlasili s tím, že se k nikomu nepřipojí a budou pouze pozorovateli. Žáci se dozvěděli, že každá skupina dostane obálku, ve které jsou papírky – rozstříhaná slova. Jejich úkolem bylo z těchto slov poskládat úryvek z básně. Žáci nejdříve neprojevili chuť plnit tento úkol, výzva k soutěži „kdo dřív úkol splní“ je však velmi dobře motivovala. Skupina Anežka, Kryštof, Kristýna byla vyzvána k práci na koberci, skupina Josef, Karolína, Marika pracovala v lavici. Kryštof si lehl a neúčastnil se skládání. Anežka

a Kristýna se aktivně pustily do úkolu. Polohlasně hádaly, jak by mohla slova jít za sebou. Určily, že slovo začínající na velké písmeno bude na začátku. Po pár minutách hlásily, že úkol splnily. Autorka text zkontrolovala a odsouhlasila správnost. Potom dala obálky se slovy ke skládání i netrpělivé Táně a Karlovi. Také již pomalu chystala potřeby k další činnosti – čtvrtku formátu A3, pomocný papír k lepení (starý plakát), obálky se slovy ke skládání – a chystala je žákům na jejich lavice. Poté, co i druhá skupina poskládala text, pobídla autorka žáky ke společnému prezentování řešení. Šlo o úryvek básně „Krávy“ od Jiřího Žáčka: „Povídala kráva krávě, že má ráda mléko v kávě.“ Kristýna a Kryštof si dokonce nahlas úryvek zopakovali.

Lepení koláže

Následovalo lepení koláže. Autorka se věnovala žákům individuálně. Anežce a Kristýně navrhl, jak lze slova básně lepit. Ukázala jim vlastní zhotovenou koláž, na které byla slova nalepena do tvaru hrnečku. Dívkám se nápad ihned zalíbil. Autorčinu předlohu si ponechaly u sebe a podle ní slova na čtvrtku skládaly. Když měla Anežka svou koláž hotovou, rozhodla se pomoci Kryštofovi, který nepracoval. Pomáhala skládat Kryštofovi slova na čtvrtku do tvaru hrnečku. Přitom se ho pokoušela zmást. Ověřovala, zda Kryštof ví, jak mají jít slova básně správně za sebou. Podle jejich slov se poplést nedal. Poté si Kryštof šel lehnout na koberec. Po pobídce autorky, zda zvládne slova i nalepit, řekl, že ano. Anežka se nabídla, že Kryštofovi pomůže i s lepením. Kryštof seděl vedle ní a sledoval ji při práci. Karel slova poskládal náhodně za sebe do dvou řádků na vrchní část čtvrtky. Lepení zvládal sám, slova skládal za sebe a hádal, co je na lístečcích vytištěno za slovo. Z barevného papíru vytrhal hnědé tvary, které měly podle něho představovat hory. Neustále oslovoval autorku, aby se podívala, co dělá. Ujišťoval se, že jedná správně. Táňa slova poskládala taktéž náhodně za sebe do řádků ve vrchní části čtvrtky. Pracovala klidně a zaujatě. Snažila se nenechat se rozrušit Marikou a Karolínou, které ji začaly slovně napadat. Autorka se snažila zaměřit Táninu pozornost na její práci. Karolínu činnost očividně zaujala – jak skládání částí básně, tak i jejich lepení. Sama činnost organizovala, skládala části básně a tvořivě lepila. Rozhodla, že bude koláž lepit společně s Josefem a Marikou. Lepení pak prováděla sama, Josef a Marika se pouze dívali. Lepila slova do řádku za sebe. Vyžádala si druhou čtvrtku, další obálku s lístečky s textem básně a barevné

papíry. Byl již čas přestávky, žáci ale chtěli činnost dokončit, proto jim byl dán čas navíc. Karel chtěl rozdávat listy s hodnocením a pokusil se vytrhnout autorce listy z ruky. Karolína šla výsledné práce ukázat a darovat učitelkám. Do třídy přišla třídní učitelka. Domluvily se s autorkou, že se vrátí za deset minut. Do třídy přišla praktikantka.

Hodnocení aktuální nálady, hodnocení lekce

Následovalo postupné rozdávání listů s hodnocením, autorka se žákům věnovala individuálně. Žáci se porůznu pohybovali po třídě, dokončovali úklid či se věnovali vlastní činnosti. Autorka opakovala žákům způsob hodnocení lekce – hodnotící škála od 1 do 5. Anežka si nebyla jistá tím, jak má hodnocení provést. Karel měl dotazy ohledně toho, zda může vybarvit obličej („smajlíka“) více barvami. Josefa bylo nutné k hodnocení pobídnout, byl duchem nepřítomen.

4.4.2 Lekce první – „Zdrobněliny“

Tvoření zdrobnělin – hra, technika zdrobnělé básně (píseň Skákal pes).

Při lekci byla ve třídě přítomna třídní učitelka. V úvodu lekce se autorka žákům představila. Zeptala se jich na jejich náladu. Ověřila si, zda znají „smajlíky“ a dozvěděla se, že ano. Rozdala žákům listy s hodnocením aktuální nálady. Vysvětlila, jak zaznamenávat náladu a kam se náladu zaznamenává. Prozradila, co znamená symbol klíčku na jedné straně listu s hodnocením (klíčkem „odemykáme“ lekci). Požádala účastníky, aby se na list podepsali. Martinovi, Oliverovi a Lukášovi bylo nutné zaznamenávání nálady vysvětlovat individuálně.

Následovala práce na koberci v kroužku. Autorka předložila před žáky červenobílou krabici s víkem. Žáci projevíli svou zvědavost. Hádali, co je uvnitř. Někdo řekl, že uvnitř je štěně. Autorka spolu se žáky zdůvodnila, proč v krabici nemůže být štěně. Prozradila žákům, co se v krabici ukrývá a co bude jejich úkolem. V krabici byly uloženy různé předměty: kniha, sešit, papírové kapesníky, přeložený list papíru, rukavice, kolíček na prádlo, tužka, hrací kostka, kámen a bonbón. Úkolem bylo vzít si z krabice jednu věc dle

vlastní volby. Autorka řekla, že se žáci dozvědí později, co budou s vybranou věcí dělat. Alžběta se ptala, zda mají mít zavřené oči. Autorka řekla, že budou postupovat po kruhu. Vyzvala Veroniku, aby si (s otevřenýma očima) z krabice vybrala předmět a řekla: „Toto je malý...“ Žáci tak měli utvořit zdobnělinu daného slova. Autorka v případě nutnosti žákovi poradila. Někteří žáci neřekli zdobnělinu sami, autorka jim napovídala nebo zadávala požadavek „ještě menší“. S pomocí autorky všichni úkol zvládli. Alžběta předmět vytahovala se zavřenýma očima, Oliver zase předčasně, nepočkal na to, až jeho soused úkol dokončí. Žáky úkol bavil, dávali si záležet, aby vytáhli ten „svůj“ předmět.

Autorka žáky požádala, aby vrátili předměty do krabice. Řekla jim, že je čeká psaní, pracovní list. Někteří žáci dali nahlas najevo nelibost. Autorka nelibost vzala jako očekávanou a s humorem zopakovala jejich nesouhlas. Vysvětlila a ukázala, že na pracovním listu je vytištěna známá píseň. Někteří žáci již píseň poznali a uhádli její název (Skákal pes). Autorka měla list v ruce a vysvětlovala, že v textu jsou některá slova vytištěna červeně a ta budou žáci měnit. Například když najdou v textu červeně slovo kočka, řeknou si „malá...“ a napíší na prázdné místo slovo kočička. Žáci byli požádáni, aby vytvořili dvojice. Utvořily se i trojice a Oliverovi bylo nabídnuto, že může být sám. Práci u stolečků si žáci zorganizovali sami. Oliver odmítl pracovní list, chtěl plnit školní úkoly. Paní učitelka mu řekla, že teď má plnit autorčin úkol. Trval na svém a vymyslel si vlastní činnost. Došlo ke zjištění, že žáci neporozuměli zadání úkolu. Nejdříve autorku oslovila Sofie a ani Lukáš a Alžběta si nevěděli rady. Lukáš nemohl pochopit, proč mají písničku měnit, když je napsaná správně. Autorka mu to vysvětlila přirovnáním ke hře na básníky, kdy žáci jsou básníci, kteří chtějí píseň změnit. Sofie ani po vysvětlení zadání úkolu neporozuměla. Autorka jí řekla, že si má v duchu říct „malá“ kočka a napsat slovo kočička. Sofie se pak ptala na slovo myslivec, zda si má říct „velký“. Autorka nechala dvojici Sofie–Jáchym pracovat a věnovala se skupině Lukáš–Alžběta–Martin. Lukáš měl s porozuměním potíže. Sofie a Jáchym neměli úkol správně, červeně vytištěná slova pouze opsali. Sofie si vyžádala nový pracovní list. Zdálo se, že již ví, jak správně úkol vyřešit. Autorka odsouhlasila správnost plnění úkolu třetí skupině, kterou tvořil Daniel, Veronika a Šimon. Následovala společná kontrola. Autorka se zeptala, kdo chce změněnou píseň

přečíst. Četl Lukáš. Změněná píseň zněla: „Skákal pejsek přes oves, přes zelenou louku, šel za ním mysliveček, péro na kloboučku.“ Autorka žáky pochválila.

Lekce byla zakončena hodnocením aktuální nálady. Byla nutná individuální pomoc Oliverovi, který byl zabraný do vlastní činnosti. Autorka ho vyzvala k hodnocení nálady. Poté autorka oznámila, že žáky čeká poslední, těžký úkol – hodnocení lekce. Zdůraznila jim, že se na nikoho za hodnocení nebude zlobit. Hodnocení lekce přirovnala k hodnocení paní učitelky či pana učitele, hodnotí se tedy známkou jako ve škole. Honza to pochopil nesprávně, bral čísla jako body. Po vysvětlení hodnocení opravil. Autorka zodpovídala dotazy žáků. Lukáš poukazoval na to, že chce autorce udělat radost. Trval na svém, autorka to akceptovala. Někdo se ptal, zda může číslo vybarvit. Martin potřeboval pomoc. Oliver číslo vybral nejspíše bez ohledu na zadání úkolu. Nahlas čísla označil činnosti, které předtím probíhaly: „Takže trojka, to byla ta krabice...“ Při hodnocení lekce položila autorka vybraným žákům otázku, co se jim na hodině líbilo či nelíbilo. Alžbětě se líbilo vytahování předmětů z krabice. Sofii se líbilo tvoření zdobnělin. Někteří hodnocení odevzdávali tak, aby je nikdo neviděl. Autorka žáky pochválila. Třídní učitelka lekci ukončila.

4.4.3 Lekce druhá – „Pohádka“

Receptivní poetoterapie + pohyb (báseň Pohádka). Technika vymýšlení poetických slov (vymýšlení jména pro krále). Kresba (arteterapie) navazující na báseň Pohádka.

Při lekci byla přítomna třídní učitelka a praktikantka. Po krátkém úvodu následovalo hodnocení nálady. Žáci byli samostatní, autorka pouze zopakovala instrukce k zaznamenávání aktuální nálady. Dále se autorka ptala žáků na to, jak se vyspali. Zjišťovala, kdo z nich se vyspal dobře a kdo se dobře nevyspal. Žáci se hlásili. I třídní učitelka se přihlásila.

Poté šla autorka se žáky na koberec. Předtím společně uklidili z koberce stavebnici. Autorka začala vyprávět: „Byl jednou jeden malý kluk. Ten kluk si velmi oblíbil jednu pohádku. Chtěl, aby mu ji maminka stále vyprávěla.“ Následoval přednes básně Pohádka

od Miloše Kratochvíla (Kratochvíl, 2001). Žáci byli pozorní, autorku zaujatě pozorovali. Ta je pak vyzvala, aby vstali, že budou u básně něco ukazovat. Dala jim pokyn vytvořit si kolem sebe místo tak, aby každý mohl roztáhnout ruce a mohl udělat krok za sebe. Žáci neměli dostatek místa pro tuto činnost. Jáchym neuposlechl autorčin pokyn, že má udělat krok dopředu, s tím, že mu to tak vyhovuje. Autorka přednášela báseň a přitom ukazovala pohyby.

Pohádka

<i>Maminko, už se stmívá,</i>	<i>(ruce: nad hlavou u sebe, pak se rozpojují a klesají)</i>
<i>řekni mi pohádku.</i>	<i>(ruce: prosíme)</i>
<i>Tu o tom panu králi,</i>	<i>(ruce na hlavu: napodobují korunu)</i>
<i>co chodil pozpátku.</i>	<i>(nohy, ruce: napodobujeme chůzi na místě)</i>
<i>Jak vždycky, když byl smutný</i>	<i>(ruce, hlava: dlaněmi si zakryjeme obličej)</i>
<i>a neměl náladu,</i>	<i>(hlava: otáčíme hlavou nalevo, napravo – nesouhlas)</i>
<i>si nazul staré boty</i>	<i>(ruce, nohy: napodobujeme nazouvání bot)</i>
<i>špičkami dozadu.</i>	<i>(ruce, nohy: rukou ukážeme na špičku a na patu)</i>
<i>V nich se vracel a měnil</i>	<i>(chůze pozpátku)</i>
<i>se z krále na prince,</i>	<i>(ruce na hlavu: napodobují královskou korunu)</i>
<i>až z něj byl malý klouček</i>	<i>(ruka: ukazuje, že je něco malé)</i>
<i>a běžel k mamince...</i>	<i>(běh na místě)</i>
<i>(Miloš Kratochvíl)</i>	

Žáci se snažili pohyby napodobovat. Z některých pohybů měli obavy, zda je zvládnou, například pohyb u části básně „nazul si staré boty špičkami dozadu“.

Poté autorka řekla žákům, aby vytvořili dvojice. Žáci hned věděli, s kým chtějí být ve dvojici. Autorka je pak poslala do lavic. Dvojice dostala čistý list A4. Bylo nutné chvíli vyčkat, až se dvojice posadí k sobě. Zadaný úkol zněl vymyslet jméno pro krále, o kterém byla básnička. Dvojice Jáchym a Daniel byla bezradná. Jáchym říkal, že neví. Třídní učitelka

Jáchyma a Daniela pobízela, aby si pospíšili. Napověděla, že nezáleží na tom, jaké jméno napíšou, a uvedla příklady mužských jmen. Podotkla, že uvedené příklady samozřejmě použít nelze. Dvojice nakonec jako poslední jméno vymyslela. Druhou dvojici tvořili Alžběta a Lukáš. Lukáš nejdříve nevěděl, co mají za úkol. Třetí dvojicí byla Sofie a Veronika. Sofie vymyslela jméno brzy. Přidala i ilustraci. Autorka obešla dvojice a jména nahlas přečetla.

V další části lekce požádala žáky, aby si sedli každý do své lavice. Všichni od ní dostali čistý list A4. Řekla, že půjde o těžší úkol. Zadala jim nakreslit proměny krále (v návaznosti na báseň Pohádka). Musela jim připomenout, jak to bylo v básni – král se proměnil nejdříve na prince a z prince na kluka. Ozvalo se, že někdo neumí kreslit. Autorka namítla, že kreslit umí každý. Někteří byli bezradní a přemýšleli, jak úkol uchopit. Lukáš podotkl, že přece nejde nakreslit „vše v jednom“. Autorka mu vysvětlila, jak si kresbu představuje. Lukáš dlouho kreslil a vybarvoval postavu krále. Ptal se autorky, jak vypadá princ, zda má na hlavě korunu. Někteří žáci po dokončení kresby obrázky ukazovali autorce. Alžběta věnovala autorce i papírovou vystřihovánku. Daniel předával autorce obrázek s komentářem, že králi nakreslil opravdu strašné vousy. Sofie předala obrázek s pocitem, že se jí nepovedl. Nechtěla, aby ho viděl Jáchym. Žáci si obrázky navzájem ukazovali v lavicích. Autorka nechala žáky spontánně se projevit a mluvit. Lukáš odevzdával obrázek se slovy, že ho dokončil narychlo.

Následovalo hodnocení aktuální nálady a hodnocení lekce. Lukáš na výzvu k hodnocení nereagoval. Posléze ale úkol splnil. Někteří žáci odevzdávali list s hodnocením tak, aby nebylo vidět hodnocení lekce. Autorka poděkovala žákům za obrázky a rozloučila se s nimi.

4.4.4 Lekce třetí – „Mašinka“

Receptivní poetoterapie. Technika říkačky v kruhu. Technika v kruhu – rýmující se slova a ozvěna. Obměna básně (říkadlo Jede, jede mašinka).

Při lekci byla z větší části přítomna třídní učitelka. Během lekce se několikrát vzdálila, což se projevilo na chování a kázni žáků. Před zaznamenáváním nálady autorka zmínila aktuální velmi teplé počasí. Nechala prostor pro vlastní vyjádření žáků. Položila otázku: „Kdo by chtěl zimu?“ Žáci chvíli diskutovali mezi sebou o tom, kdo by chtěl teplo a kdo zimu a proč. Dále se seznámila s žákem Kristiánem, který se předešlých dvou lekcí neúčastnil z důvodu nepřítomnosti ve škole. Zaznamenávání nálady zvládli žáci samostatně. Autorka jim pouze připomněla, co mají zaznamenat. Kristiánovi se věnovala individuálně. Také žákům poradila, že si mají na vybarvování obličeje („smajlíka“) vzít pastelku své oblíbené barvy. To žáci rádi udělali a někteří si vzájemně mezi sebou sdělovali, která je jejich oblíbená barva. Poté se autorka ptala, kdo má špatnou náladu.

Následně byli žáci požádáni, aby vytvořili před tabulí kruh ze židlí. V této chvíli třídní učitelka nebyla přítomna. Žáci se do chystání židlí pustili mírně neochotně, padla i poznámka, že to bude jako ve školce. Nejdříve utvořili příliš malý kruh, autorka je požádala o jeho rozšíření. Šla za Oliverem, který zůstal ve své lavici, aby ho pozvala do kruhu. Oliver se ke kruhu připojil, ale po chvíli vznikl mezi ním a vedle sedícím Martinem konflikt. Žáci chtěli, aby autorka Olivera přesadila, což udělala. Autorka se ještě jednou pokusila kruh posunout více od učitelského stolu. Někteří žáci se ale z legrace začali z kruhu příliš vzdalovat. Nakonec byl kruh utvořen. Oliver však dlouho nevydržel sedět na židli, za chvíli byl pod židlí souseda. Poté řekl autorce, že „to nechce poslouchat, že ostatní budou mluvit příliš nahlas“. Odešel do své lavice. Následoval ho Martin, který se také nechtěl činnosti účastnit. Žáci v tom chtěli Martinovi zabránit. Autorka nechala Martina sedět v lavici s podmínkou, že bude zticha. Ačkoli ve třídě nebyl dostatečný klid, autorka se pokusila vést s dětmi rozhovor. Poukázala na to, že chybí žák Daniel. Od ostatních se dozvěděla, že je na dovolené v Chorvatsku. Toho využila a ptala se, jakým dopravním prostředkem se jezdí do Chorvatska. Poté přešla k tématu. Ptala se, kdo jezdí vlakem a kdo už jel rychlým vlakem. Žáci přispívali svými zkušenostmi. Do třídy se vrátila třídní učitelka. Autorka řekla, že žákům přednese dětské říkadlo. Položila jim otázku, zda říkadlo znají. Autorka řekla první dva verše a žáci už souhlasně a s úsměvem dávali najevo, že říkadlo znají. Nechala je, ať říkadlo společně recitují. Žáci dle očekávání autorky recitovali text známé písničky „Jede, jede mašinka“, kterou nazpívala skupina Maxim

Turbulenc. Učitelka jim dala mírně najevo, že to není nejvhodnější. Autorka pak žákům prozradila původní znění říkadla (*Velká kniha českých říkadel: [říkadla, písničky, rozpočítadla]*, 2008). Žáci byli překvapení a někteří i pobavení.

Jede, jede mašinka

Jede, jede mašinka,

kouří se jí z komínka.

Pan průvodčí za rohem

maže chleba tvarohem.

(lidové říkadlo)

Autorka použila techniku říkačky v kruhu. Spolu se žáky recitovala říkadlo nejdříve jednohlasně. Dále žákům řekla, ať si představí opravdu pomalý vlak, který se loudá – společná recitace jednohlasně pomalu. Poté měl žák říci jeden verš a poslat ho po kruhu spolužákovi po své levici. Spolužák měl za úkol navázat dalším veršem. Žákům bylo třeba zadání úkolu podrobněji vysvětlit. Už před úkolem se u většiny z nich objevily obavy ze samostatného projevu a z toho, že nebudou znát text. Autorka ještě dodala, že kdo nebude vědět text, pošle říkadlo po kruhu svému spolužákovi. Bylo nutné žákům napovídat, text neměli dostatečně zafixovaný. Někteří text i přetvořili. Autorka ještě zkusila techniku, kdy každý řekne jeden verš a pošle ho libovolnému spolužákovi, který řekne další verš. Pro odlehčení požádala žáky, aby si vymysleli znamení, kterým budou předávat verš libovolnému spolužákovi. Žáci byli při vymýšlení rozpustilí. Autorka jim sdělila, že znamení by mohlo být pouze gesto či pohyb očí. Každý si chtěl vymyslet svoje vlastní gesto. Autorka nakonec rozhodla, že znamení bude zamrkání očima třikrát za sebou. Díky používání znamení se žáci uvolnili a pobavili. Někteří toho ale zneužili a používali nesprávné znamení.

Následovala technika v kruhu – rýmující se slova. Žáci měli vymýšlet rýmy na slovo mašinka. Někteří rým vymysleli (Sofie, Veronika, Jáchym), jiní dlouho váhali a nenapadl je žádný rým. Někteří vymysleli nonsens. Poslední činností v kruhu byla technika v kruhu – ozvěna. Zde byl problém už s tím, aby žáci vůbec pochopili zadání. Autorka od slovního

vysvětlování přešla k vysvětlování písemnému – na tabuli. Některým žákům se podařilo úkol splnit, jiní potřebovali názornou nápovědu od autorky. Autorka pak řekla žákům, aby vytvořili dvě skupiny. Skupiny měly za úkol v souvislosti s říkadlem „Jede, jede mašinka“ vymyslet a posléze napsat na papírek, „koho mašinka veze“ a „kam mašinka jede“. Zdálo se, že úkol je pro ně příliš náročný. Zadání si nezapamatovali. Autorka zadání napsala na tabuli. Skupina Sofie, Kristián a Veronika si s úkolem věděla rady. Výsledkem byl text „Jede, jede mašinka, jede do Prahy. Veze Sofii, Kristu, Verču, Šimona, Alžbětu, Lukyho“. Skupina Jáchym, Lukáš, Šimon a Alžběta nejdříve úkolu nepochopila a následně nemohla nic vymyslet. Druhá skupina je dokonce přistihla, jak od nich opisují. Autorka požádala skupinu, aby se přesadila. Skupina nakonec s bouřlivým smíchem vytvořila slova „mašinka, miminka, mašinka, babička, mašinka, klíčenka“. Nedostatek času a ostych žáků nedovolil prezentovat vzniklé texty, žáci je pouze odevzdali autorce. Lekce byla ukončena hodnocením aktuální nálady a hodnocením lekce. Autorka opět zopakovala, co mají žáci na list s hodnocením zaznamenávat. Oliver lekci nehodnotil.

4.4.5 Lekce čtvrtá – „V lese“

Receptivní poetoterapie – báseň Povídačka. Receptivní poetoterapie + dramatizace. Background music + vymyšlení zvuků.

Autorka začala lekci hodnocením aktuální nálady. Ptala se Daniela a Lukáše, proč mají náladu, jakou zaznamenali. Chlapci však nedokázali odpovědět.

Žáci se přemístili z lavic na koberec. Autorka uvedla, že se ocitnou v lese. Někdo z žáků se divil, jak to autorka myslí. Žáci byli motivováni k poslechu básně – měli za úkol zachytit, o jakých zvířatech se bude v básni mluvit. Následoval přednes básně Povídačka od Františka Halase (Halas, 1972). Autorka žáky požádala o ticho. Naslouchali.

Povídačka

Jednou si les čet potichu

a veverky šly blíž,

dávaly se mu přes knížku:

Ty, zdá se, přitom spíš!

Šimraly les, až dostal vztek,

hubáčil větvemi

a foukl silou do stránek.

Bác! Veverky jsou na zemi.

„Pane Les! Pozor na zdraví,“

moudře mu datel prál.

„Ať nejste z toho stonavý,

dovolte, abych vás proklepal!“

(František Halas)

Někteří pak dávali najevo, že znají správnou odpověď na otázku. Šimon správně odpověděl, že se v básni mluvilo o veverkách, Veronika odpověděla, že se v ní mluvilo o datlovi. Alžběta odpověděla nesprávně. Objevila se ještě odpověď „stromy“.

Následoval autorčin nápad, že by si Povídačku mohli zahrát. Autorka spolu se žáky určila role veverek, roli lesa a roli datla. Nejdříve žáky nechala, aby se sami hlásili k jednotlivým rolím. Les představoval Jáchym, roli datla si zvolila jeho kamarádka Sofie. Jáchym říkal, že se při roli nebude hýbat. Taky se ptal, jak ztvární, že drží knížku. Autorka vysvětlovala hercům, jak bude jejich role vypadat. Sofie se ptala, jak má roli zahrát, když datel má zobák. Následoval přednes básně autorkou a spontánní ztvárnění básně žáky. Přitom autorka žáky koordinovala. Po této dramatizaci se mohli žáci podělit o své dojmy, jak se jim role hrály. Této možnosti příliš nevyužili.

Autorka je pak požádala, aby vytvořili kruh ze židlí před tabulí. Žáci projeví mírné obavy, pramenící zřejmě z práce v kruhu v minulé lekci. Žákům byly následně nabídnuty

k poslechu „zvuky lesa“ (CD Tajemství lesa, stopa č. 1 – Jarní probuzení). Zvuky, které mohli žáci slyšet, byly například zpěv ptáků, klepání datla a podobně. Na zvuk klepání datla autorka upozornila již během nahrávky. Po skončení poslechu si společně se žáky řekli, jaké zvuky slyšeli. Autorka řekla pár slov i o datlovi a jeho práci v lese. Zadala úkol, aby si každý ze žáků vymyslel vlastní zvuk lesa. Žáci se do úkolu pustili. Autorka se je snažila inspirovat, napověděla, že může jít o zvuky zvířat, ale i o zvuky přírody jako například šumění listů, déšť v lese, hlasy lidí – houbařů. Od žáků přišel nápad, že by mohlo jít i o zvuk potoka. Též se od žáků začal ozývat zvuk divokého prasete. Jáchym se ptal, jak ztvárnit zvuk datla. Autorka požádala žáky, aby ostatním svůj zvuk neprozrazovali. Poté pustila hudební pozadí – opět „zvuky lesa“ (CD Tajemství lesa, stopa č. 1 – Jarní probuzení). Žáci měli za úkol vyluzovat každý svůj zvuk. Po této činnosti autorka od žáků zjišťovala, jaké zvuky vymysleli. Objevily se například tyto zvuky: divoké prase, had, kukačka, sova. Kromě Jáchyma se při puštěném hudebním pozadí ozývaly zvuky od všech žáků.

Vyučovací hodina končila, žáci ještě zaznamenali svou aktuální náladu a hodnocení lekce.

4.4.6 Lekce pátá – „Jízda autem“

Receptivní poetoterapie + hra. Receptivní poetoterapie + masáž.

Při lekci byla přítomna třídní učitelka a asistentka. V úvodu autorka zmínila teplé počasí a nechala prostor žákům, aby se vyjádřili. Když oznámila, že jde o poslední lekci, ozval se nesouhlas, ale i reakce typu „to je dobře“. Autorka tentokrát vyzvala žáky, aby si každý z nich přišel pro list s hodnocením aktuální nálady sám. Pokyny k vyplnění jako při každé lekci zopakovala. Požádala žáky i o podpis, Lukášovi to bylo třeba zopakovat. Pomohla i asistentka, jelikož Lukáš nereagoval.

Autorka řekla žákům pár veršů jako úvodní pozdrav: „Je pár minut po desáté, milí žáci, jak se máte? Není třeba mítí bázeň, řekneme si novou báseň.“ Na verše žáci reagovali

pozitivně. Autorka navodila téma prázdniny, dovolená a cesta na dovolenou, k čemuž se žáci měli možnost vyjádřit. Pak položila otázku, kdo pojedje na dovolenou autem. Přihlásila se Sofie. Autorka navázala tím, že před cestou je třeba auto umýt, aby bylo čisté. Ptala se žáků, kde můžou takové auto umýt. Dozvěděla se, že v myčce. Zjišťovala, zda žáci vědí, jak to v takové automatické myčce vypadá. Šimon řekl, že jsou v ní kartáče. Někdo z žáků zmínil i saponát, kterým se auto myje. Autorka zjednodušeně žákům vysvětlila, co se s autem v myčce děje. Vyhlásila hru na myčku a auto, které se bude v myčce mýt. O roli auta se vzápětí přihlásilo několik žáků. Někdo projevil zájem o roli myčky – kartáče. Autorka slíbila prostrídání rolí. Žáci měli za úkol utvořit dvojice. Dvojice se měly postavit naproti sobě. Utvořily se dvě řady. Martin zůstal sám. Příliš se mu nechtělo být jako první autem. Ještě bylo nutné požádat žáky, aby „uličku“ pro auto zúžili. Úkolem dětí bylo vytvořit společně myčku aut. Jejich ruce a paže představovaly velké kartáče. Dobrovolník představoval auto. Jeho úkolem bylo pomalu se zavřenýma očima projít myčkou. Úkolem dětí, v jejichž blízkosti se zrovna nacházel, bylo jemně auto hladit nebo se ho přátelsky dotýkat (upraveno dle Petillona, 2013). Autorka žáky ztišila a přednesla jim veršované instrukce:

Pokyny pro kartáče:

Připravte se na čištění!

Prosím čistit jemně – tak,

ať netrpí autolak.

Pokyny pro vozidlo:

Jízda bude pomalá.

Okna zavřít (pardon, oči)!

Kartáče se nám už točí.

(autorka)

Žáci poslouchali a připravovali se na hru. Po projití žáka mezi řadami bylo nutné ho slovně zastavit. Autorka se ptala na pocity žáků, kteří si vyzkoušeli roli auta. Reakce byly

spíše kladné. O roli auta byl velký zájem. Někteří si ji vyzkoušeli i dvakrát. Autorka na začátku hry neuspěla s návrhem, aby spolužáci říkali „autu“, že ho mají rádi, že ho chtějí hýčkat apod. Žáci se tomu zasmáli, kdosi s tím nesouhlasil. Ačkoli autorka neustále zdůrazňovala, že spolužáka – auto mají jemně hladit, aby mu to bylo příjemné, měli žáci tendenci dotýkat se ho s větší intenzitou. Někteří spolužáka až škrábali. Lukáš si to dokonce před projitím mezi řadami přál, což se mu autorka snažila rozmluvit. Připomněla mu, že auto má lak, který se nesmí poškrábat. Lukáš tomu zřejmě příliš nepochopil a řekl, že žádný lak nemá. U Veroniky autorka řekla: „Veronika je škodovka.“ Ztišila žáky a řekla: „Drhnu jemně všechna místa – škodovka je krásně čistá.“ Jenom Kristián nechtěl přijmout roli auta. Spolužáci ho chtěli do role nutit, autorka Kristiánovo přání akceptovala. Hru potom ukončila.

Žáci měli opět vytvořit dvojice či trojice. Do dvojice či trojice pak dostali malé masážní míčky s výběžky. Ihned věděli, co budou dělat. Sami zamířili ke koberci, někteří se položili na vaky. Nečekali na žádné instrukce a začali se vzájemně masírovat na celém těle, zkoušeli i masáž na nohou. Autorka je chvíli ponechala. Byli mírně neukázněni. Autorce se podařilo žáky zklidnit oznámením, že jim k masáži bude říkat nějaké pokyny a oni podle toho budou masírovat svého spolužáka. Podle pokynů, které autorka zopakovala asi dvakrát, se žáci snažili masírovat. Zvláště Jáchym se snažil. Žáci byli rozdovádění, autorka činnost ukončila.

Následovalo hodnocení aktuální nálady a hodnocení lekce. Žáci byli při hodnocení samostatní, někteří autorce své hodnocení prozradili.

4.5 Vyhodnocení poetoterapeutických intervencí

Následující tabulka (tabulka č. 1) zaznamenává výsledky měření emocí dětí před absolvováním poetoterapeutické intervence a po proběhlé intervenci. Výsledky jsou zpracovány pomocí Wilcoxonova testu. Hodnocení jednotlivých lekcí dětmi jsou zaznamenána v tabulce č. 2. Veškeré údaje byly zjišťovány za pomoci dotazníku, který byl pro každé dítě připraven na tzv. listu s hodnocením. Tento list s hodnocením obsahoval

jak sebeposuzovací škálu pro měření emocí u dětí před intervencí a po intervenci (škála s pěti obličejí – „smajlíky“), tak numerickou posuzovací škálu pro hodnocení dané lekce známkou od 1 do 5.

Tabulka č. 1 – Měření emocí před poetoterapeutickou intervencí a po intervenci

	Děti	Měření emocí		D	Pořadí	
		před	po		+	-
1. lekce	Alžběta	1	4	-3		24
	Daniel	1	3	-2		18
	Jáchym	2	1	1	7,5	
	Kristián			0		
	Lukáš	3	3	0		
	Martin	5	1	4	28	
	Oliver	1	1	0		
	Sofie	3	4	-1		7,5
	Šimon	1	1	0		
Veronika	2	4	-2		18	
2. lekce	Alžběta	4	5	-1		7,5
	Daniel	3	3	0		
	Jáchym	1	3	-2		18
	Kristián			0		
	Lukáš	4	3	1	7,5	
	Martin	2	3	-1		7,5
	Oliver			0		
	Sofie	3	4	-1		7,5
	Šimon	1	1	0		
Veronika	1	5	-4		28	
3. lekce	Alžběta	5	2	3	24	
	Daniel			0		
	Jáchym	1	4	-3		24
	Kristián	1	2	-1		7,5
	Lukáš	4	2	2	18	
	Martin	1	2	-1		7,5
	Oliver	1	1	0		
	Sofie	5	5	0		
	Šimon	3	4	-1		7,5
Veronika	1	5	-4		28	
4. lekce	Alžběta	5	5	0		
	Daniel	5	5	0		
	Jáchym	5	5	0		
	Kristián	1	2	-1		7,5
	Lukáš	4	1	3	24	
	Martin	5	3	2	18	
	Oliver			0		
	Sofie	2	2	0		
	Šimon	2	3	-1		7,5
Veronika	1	4	-3		24	
5. lekce	Alžběta	1	1	0		
	Daniel	4	5	-1		7,5
	Jáchym	1	1	0		
	Kristián	1	2	-1		7,5
	Lukáš	2	2	0		
	Martin	1	3	-2		18
	Oliver			0		
	Sofie	5	5	0		
	Šimon	2	4	-2		18
Veronika	3	4	-1		7,5	
Σ127					Σ308	

Výsledky Wilcoxonova testu

Na základě naměřených hodnot emocí byla stanovena diference (rozdíl; viz sloupec D). Nenulových diferencí bylo 29. Každé nenulové diferenci bylo přiřazeno pořadí na základě její absolutní hodnoty. Diference se stejnou absolutní hodnotou dostaly průměrné pořadí. Průměrná pořadí byla rozdělena do sloupců (viz sloupce pořadí) podle znaménka diference. Z hodnot ve sloupcích + a – byly vypočítány sumy (hodnoty 127 a 308). Z těchto dvou hodnot byla zvolena menší hodnota, která se značí jako T – testové kritérium Wilcoxonova testu. V našem případě je to hodnota 127. Při pohledu do tabulky kritických hodnot Wilcoxonova testu (Zaionts, 2019) pro 29 párů měření byla zjištěna kritická hodnota 126. Jelikož testovací kritérium je větší než kritická hodnota, **nelze zamítnout nulovou hypotézu.**

Tabulka č. 2 – Hodnocení jednotlivých poetoterapeutických intervencí

	Děti	Hodnocení
1. lekce	Alžběta	1
	Daniel	2
	Jáchym	1
	Kristián	
	Lukáš	1
	Martin	1
	Oliver	1
	Sofie	1
	Šimon	1
	Veronika	1
2. lekce	Alžběta	1
	Daniel	4
	Jáchym	1
	Kristián	
	Lukáš	2
	Martin	3
	Oliver	
	Sofie	1
	Šimon	1
	Veronika	1
3. lekce	Alžběta	1
	Daniel	
	Jáchym	3
	Kristián	1
	Lukáš	
	Martin	1
	Oliver	
	Sofie	1
	Šimon	1
	Veronika	1
4. lekce	Alžběta	3
	Daniel	1
	Jáchym	1
	Kristián	1
	Lukáš	
	Martin	5
	Oliver	
	Sofie	2
	Šimon	1
	Veronika	1
5. lekce	Alžběta	1
	Daniel	5
	Jáchym	4
	Kristián	1
	Lukáš	1
	Martin	1
	Oliver	
	Sofie	1
	Šimon	1
	Veronika	1

Výsledek hodnocení jednotlivých poetoterapeutických intervencí

V tabulce č. 2 vidíme hodnocení jednotlivých intervencí dětmi. Z každé lekce byla vypočítána průměrná známka. Průměrná známka je v našem případě součet všech hodnot (známek udělených dětmi) v dané lekci děleno počtem dětí, které se dané lekce zúčastnily. První lekce tak získala průměrnou známku⁴ 1,1, druhá lekce 1,75, třetí lekce 1,28, čtvrtá lekce 1,87 a lekce pátá 1,7. Na výzkumnou otázku č. 2, tedy „Která poetoterapeutická intervence bude mít největší úspěch u dětí s postižením na 1. stupni základní školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?“, můžeme dle výsledků odpovědět, že **největší úspěch měla u dětí intervence první.**

⁴ Hodnoty jsou zaokrouhleny.

Závěr

V rámci pěti poetoterapeutických intervencí (lekci poetoterapie) měly děti s mentálním postižením navštěvující 1. stupeň základní školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami možnost seznámit se s touto pro ně novou a nezvyklou terapií. Ve větší míře byla při intervencích využita receptivní poetoterapie, která byla zvolena jako vhodnější pro tuto skupinu. Některé poetoterapeutické techniky byly této skupině přizpůsobeny. Již hledání vhodných technik a sestavení intervencí tak, aby byly pro děti zajímavé, bylo výzvou při realizaci této bakalářské práce.

Děti byly schopny vyplňovat dotazník sestavený za účelem hodnocení nálady a hodnocení lekce. Pouze u jednoho žáka s mentálním postižením a autismem došlo ke zjištění, že dotazník zřejmě vyplňuje bez návaznosti na dotazované. Autorka si není zcela jistá, vzhledem k výsledkům šetření, zda konkrétně hodnocení nálady dětmi po proběhlé intervenci bylo reakcí čistě na tuto intervenci. Ve výsledcích měření emocí se objevilo poměrně hodně případů zhoršení nálady. Otázkou je, co děti k takovému hodnocení vedlo – zda reagovaly například na obtížnost činností při intervenci. To se jeví jako docela reálné, protože děti si ne vždy věděly rady s řešením úkolů, které pro ně autorka připravila, zvláště pokud se jednalo o činnosti, při kterých bylo nutné aktivně se projevovat a pracovat s textem. Další skutečností bylo, že děti absolvovaly intervenci v rámci vyučování, lekce poetoterapie pro ně mohla být jen další vyučovací hodinou. Nicméně podrobnosti o reakcích dětí na jednotlivé intervence v této práci autorka popisuje a dle pozorování lze konstatovat, že na intervence děti reagovaly převážně kladně. Pokud se objevily záporné reakce, týkaly se vztahu k samotné poezii, náročnosti lekcí, vlastního zapojení se do lekce, objevil se strach z neznáma (co se bude dít), z vlastní nedokonalosti či neochota spolupracovat. Co se týká udržení pozornosti při lekci, pozitivně se jevila přítomnost učitelky ve třídě. Pokud učitelka místnost opustila, děti ztrácely pozornost a projevíly neukázněnost. Důležitý je také další faktor – to, jak skupina dětí (školní třída) společně funguje, zda se akceptuje a nevznikají konflikty. Výrazně příznivé účinky poetoterapie se tedy u této konkrétní skupiny dětí nepotvrdily.

Největší úspěch u dětí měla první poetoterapeutická intervence nazvaná Zdrobněliny. Obsahem této intervence bylo tvoření zdrobnělin formou hry a využití poetoterapeutické techniky zdrobnělé básně – děti měly za úkol ve skupině přetvořit text písně pomocí zdrobnělin. Dle pozorování autorky byl úspěch této lekce způsoben zejména hrou na začátku intervence a možná i novostí této terapie pro děti. Tato intervence dle pozorování sklidila úspěch i přesto, že přetváření textu písně bylo pro děti alespoň zpočátku náročné. Co se týká hodnocení intervencí, objevily se známky na stupnici od 1 do 5. Úskalím tohoto hodnocení může být situace, že dítě chce „udělat radost“ poetoterapeutovi, a proto zvolí lepší hodnocení. Autorka dětem při intervenci zdůraznila, že hodnotit je třeba podle pravdy.

Bylo zjištěno, že je důležité vybrat poezii, která bude pro danou cílovou skupinu srozumitelná. Vhodná je poezie, která je pozitivně laděna nebo v lepším případě (a když je to žádoucí) děti pobaví a tím zaujme a motivuje k lepší spolupráci. Pro udržení pozornosti při hojně využívané receptivní poetoterapii stačí kratší báseň.

Samotnou poetoterapii je též žádoucí kombinovat s jinými terapiemi a činnostmi. Oblíbená u dětí s mentálním postižením je arteterapie nebo pracovní činnost, muzikoterapie, využití prvků dramaterapie. Poetoterapii lze propojit s pohybem, hrou, relaxací. Aktivní poetoterapii by autorka u cílové skupiny volila až na posledním místě.

Podstatnou věcí při této terapii je jistě osobnost a zkušenosti poetoterapeuta. Autorka, ač teoreticky připravena, se přesto necítí být natolik zkušená, aby odhadla vhodnost sestavených intervencí či vybraných technik. Přesto se o to pokusila.

Touto prací autorka navazuje na předchozí práce z oblasti poetoterapie, které uskutečnili autoři před ní. Věřící, že i tato práce se může stát inspirací k většímu využívání této terapie při působení na osoby s postižením.

Seznam bibliografických citací

Eufonie. *Nechybujte.cz: Internetový slovník současné češtiny* [online]. Verze 2.0. Brno: Lingea, 2016 [cit. 2017-08-26]. Dostupné z: <https://www.nechybujte.cz//slovník-soucasnecestiny/eufonie>.

FUCIMANOVÁ, Milena. Bolí a pálí. *Host: měsíčník pro literaturu a čtenáře*. Brno, 2010, XXIV(5), 84–85.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HALAS, František. *Před usnutím*. 4., upr. vyd. Ilustroval Ota JANEČEK. Praha: Albatros, 1972. Klub mladých čtenářů (Albatros).

History of NAPT. *National Association for Poetry Therapy* [online]. NAPT: NAPT, 2019 [cit. 2019-10-14]. Dostupné z: <https://poetrytherapy.org/index.php/about-napt/history-of-napt/>.

ICD-11: Classifying disease to map the way we live and die. *World Health Organization* [online]. Geneva: World Health Organization, 2018, 18 June 2018 [cit. 2019-06-09]. Dostupné z: <https://www.who.int/health-topics/international-classification-of-diseases>.

Katarze. *Nechybujte.cz: Internetový slovník současné češtiny* [online]. Verze 2.0. Brno: Lingea, 2016 [cit. 2017-08-26]. Dostupné z: <https://www.nechybujte.cz/slovník-soucasnecestiny/katarze>.

KOVÁŘ, Petr et al. *Všeobecný přehled: témata*. Praha: Fragment, 2007. Příjímání zkoušky na vysoké školy (Fragment). ISBN 978-80-253-0530-0.

KRATOCHVÍL, Miloš. *Zapište si za uši*. Ilustrovala Miroslava GILOVÁ. Frýdek-Místek: Alpress, 2001. Klokánek. ISBN 80-7218-637-X.

Lyrika. *Nechybujte.cz: Internetový slovník současné češtiny* [online]. Verze 2.0. Brno: Lingea, 2016 [cit. 2017-08-26]. Dostupné z: <https://www.nechybujte.cz/slovník-soucasnecestiny/lyrika>.

MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice. 2.*, přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

O nás. *ZŠ Čtverka, Uherský Brod* [online]. Uherský Brod: ZŠ Čtverka, 2019 [cit. 2019-10-02]. Dostupné z: <http://www.zsctverka.cz/skola/>.

OULEHLA, Milan. Poetoterapie. *MUDr. Milan Oulehla* [online]. [cit. 2019-10-16]. Dostupné z: <http://milanoulehla.cz/poetoterapie/>.

PETILLON, Hanns. *1000 her pro školy, kroužky a volný čas*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0095-4.

PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 9788027100958.

SVĚTLÍK, Eduard. *Půvab poetiky: průvodce pravidly poezie*. Praha: ARSCI, 2009. ISBN 978-80-86078-93-9.

SVOBODA, Pavel. *Poetoterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1682-3.

SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3068-3.

Škola. *ZŠ Čtverka, Uherský Brod* [online]. Uherský Brod: ZŠ Čtverka, 2019 [cit. 2019-10-02]. Dostupné z: <http://www.zsctverka.cz/skola/>.

Školský zákon ve znění účinném od 15. 2. 2019. *MŠMT* [online]. Praha, 2019 [cit. 2019-10-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>.

ŠMAJSOVÁ BUCHTOVÁ, Božena. *Rétorika: vážnost mluveného slova*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2010. Psyché. ISBN 978-80-247-3031-8.

Tajemství lesa [DVD]. MediaWay, 2009. Kolekce zvuky přírody.

VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-2444-614-1.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-2620-696-5.

Velká kniha českých říkadel: [říkadla, písničky, rozpočítadla]. Ilustroval Josef LADA. Praha: Fragment, 2008. Josef Lada dětem. ISBN 978-80-253-0701-4.

Verš. *Nechybujte.cz: Internetový slovník současné češtiny* [online]. Verze 2.0. Brno: Lingea, 2016 [cit. 2017-08-26]. Dostupné z: <https://www.nechybujte.cz/slovník-soucasnecestiny/verš14>.

What is Intellectual Disability?. *American Psychiatric Association* [online]. U.S.: APA, 2017 [cit. 2019-06-09]. Dostupné z: <https://www.psychiatry.org/patients-families/intellectual-disability/what-is-intellectual-disability>.

ZAIONTS, Charles. Wilcoxon Signed-Ranks Table. In: *Real Statistics Using Table* [online]. 2019 [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: <http://www.real-statistics.com/statistics-tables/wilcoxon-signed-ranks-table/>.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Měření emocí před poetoterapeutickou intervencí a po intervenci

Tabulka č. 2 – Hodnocení jednotlivých poetoterapeutických intervencí

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník pro měření emocí před lekcí

Příloha č. 2 – Dotazník pro měření emocí po lekci

Příloha č. 3 – Dotazník pro hodnocení lekce

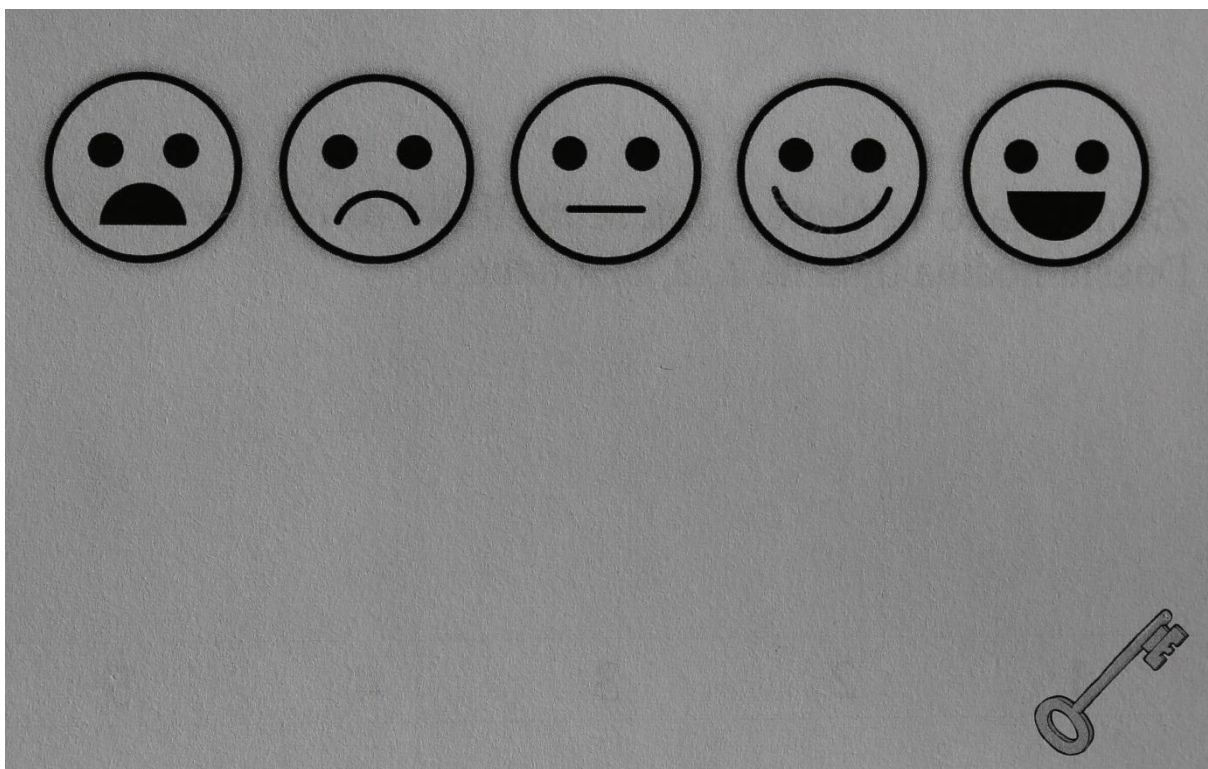
Příloha č. 4 – Pracovní list 1 – výsledná práce žáků, lekce první

Příloha č. 5 – Pracovní list 2 – výsledná práce žáků, lekce první

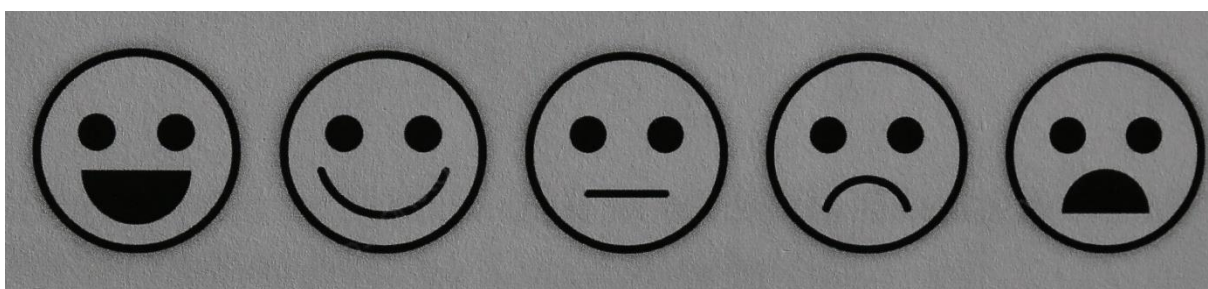
Příloha č. 6 – Kresba – výsledná práce žáka, lekce druhá

Příloha č. 7 – Koláž – výsledná práce žáka/žáků, předvýzkum

Příloha č. 1 (zpracováno s využitím obrázků z <https://cz.depositphotos.com>)



Příloha č. 2 (zpracováno s využitím obrázků z <https://cz.depositphotos.com>)



Příloha č. 3

Známka jako ve škole – **Jak se mi líbila dnešní hodina?**
Dnešní hodina byla na 1, 2, 3, 4 nebo 5?

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

Příloha č. 4

Skákal **pes** *pejsek*..... přes oves

přes zelenou louku,

šel za ním **myslivec** *myslivceček*.....

péro na **klobouku** *klobouček*.....

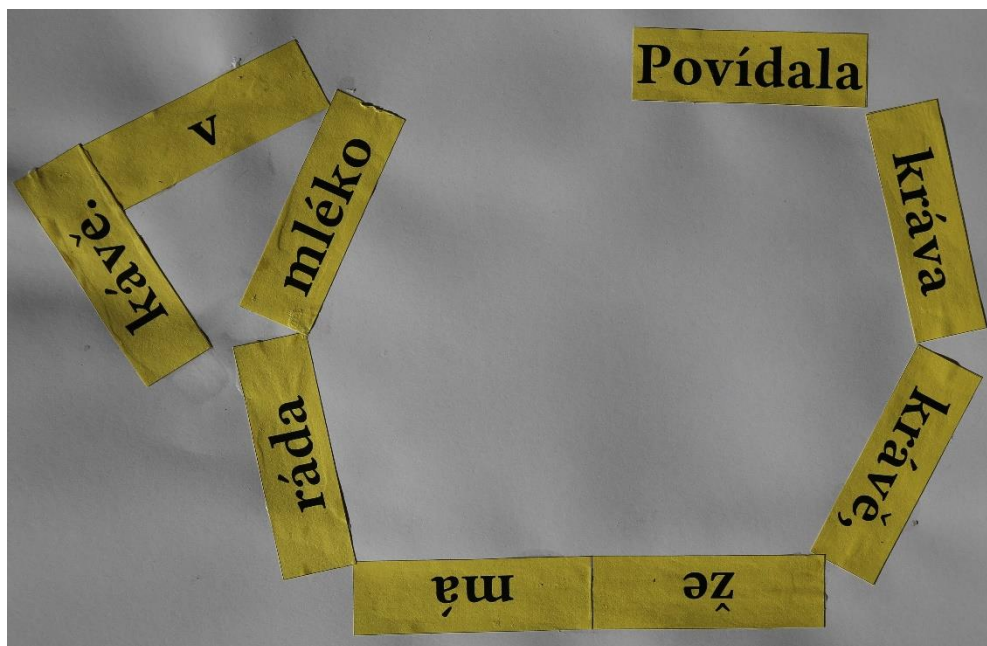
Příloha č. 5

Skákal **pes** *malí pejsek*..... přes oves
přes zelenou louku,
šel za ním **myslivec** *malí myslivček*.....
péro na **klobouku** *malí klobouček*.....

Příloha č. 6



Příloha č. 7



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Marcela Ďurd'ová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D
Rok obhajoby:	2019/2020

Název práce:	Možnosti poetoterapeutické intervence u dětí s mentálním postižením na základní škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
Název v angličtině:	Possibilities of poetotherapeutic intervention in children with intellectual disabilities at primary school for pupils with special educational needs
Anotace práce:	Tato bakalářská práce v teoretické části přibližuje poetoterapii, zmiňuje psychosomatické aspekty poetoterapie a přibližuje některé poetoterapeutické techniky. Zabývá se charakteristikou mentálního postižení, zvláštnostmi osob s mentálním postižením a zaměřuje se na emoce u těchto osob. Praktická část popisuje jednotlivé poetoterapeutické intervence, které byly realizovány s dětmi s mentálním postižením. Cílem bakalářské práce je zjistit, zda poetoterapie příznivě ovlivňuje emoce dětí s mentálním postižením na 1. stupni základní školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dalším cílem je zjistit, která z intervencí bude mít u uvedené skupiny největší úspěch.
Klíčová slova:	Poetoterapie, mentální postižení, emoce, základní školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
Anotace v angličtině:	This bachelor thesis in the theoretical part describes poetotherapy, mentions psychosomatic aspects of poetotherapy and describes some poetotherapeutic techniques. It focuses on the characteristics of mental disabilities, the peculiarities of persons with mental disabilities and focuses on the emotions of these persons. The practical part describes individual poetotherapeutic interventions, which were realized with children with mental disabilities. The aim of this thesis is to find out whether poetotherapy positively affects the emotions of children with intellectual disabilities at primary school

	for pupils with special educational needs. Another goal is to find out which of the interventions will be most successful in this group.
Klíčová slova v angličtině:	Poetotherapy, mental disability, emotions, primary schools for pupils with special educational needs
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Dotazník pro měření emocí před lekcí Příloha č. 2 – Dotazník pro měření emocí po lekci Příloha č. 3 – Dotazník pro hodnocení lekce Příloha č. 4 – Pracovní list 1 – výsledná práce žáků, lekce první Příloha č. 5 – Pracovní list 2 – výsledná práce žáků, lekce první Příloha č. 6 – Kresba – výsledná práce žáka, lekce druhá Příloha č. 7 – Koláž – výsledná práce žáka/žáků, předvýzkum
Rozsah práce:	69 stran
Jazyk práce:	čeština