

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Využití biblioterapie u dětí se specifickými poruchami učení
Use of bibliotherapy with children with specific learning difficulties

Kristýna Šustrová

Vedoucí práce: Mgr. Barbara Valešová Malecová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Využití biblioterapie u dětí se specifickými poruchami učení vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 10. 7. 2017

.....

podpis

Děkuji Mgr. Barbaře Valešové Malecové Ph.D. za vše, co mi předala během výuky předmětů Biblioterapie I. a II. A také za ochotu, se kterou se stala vedoucí i důležitým zdrojem informací této práce.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá možnostmi využití biblioterapie u dětí se specifickými poruchami učení. V práci jsou uvedeny teoretické poznatky o problematice specifických poruch učení a vymezení expresivní metody biblioterapie. Uvedeny jsou také poznatky z použití biblioterapie u dětí se specifickými poruchami učení. Práce obsahuje návrhy literatury a technik využitelné při biblioterapeutickém programu s těmito dětmi. Tyto techniky nebyly ověřeny v praxi. Hlavním cílem práce je vytvořit návrhy vhodných technik zaměřených na rozvoj narušených kognitivních funkcí vyplývajících ze specifických poruch učení.

KLÍČOVÁ SLOVA

Specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, expresivní terapie, biblioterapie.

ANNOTATION

Bachelor thesis deals with the opportunities of using bibliotherapy with children with specific learning difficulties. In the work is shown theoretical knowledge of the problems with specific learning difficulties and definition of the expressive method bibliotherapy. The work also contains experience in using bibliotherapy with children with special learning difficulties. The work contains a list of suggested literature and techniques which can help to these children when using bibliotherapy. These techniques are not tested in practice. The main goal of this work is to present suggested suitable techniques focused on development of cognitive functions related to specific learning difficulties.

KEYWORDS

Specific learning difficulties, Specific learning disability, dyslexia, art therapies, bibliotherapy.

Obsah

1	Úvod	- 6 -
2	Specifické poruchy učení.....	- 7 -
2.1	Definice specifických poruch učení.....	- 7 -
2.2	Etiologie specifických poruch učení.....	- 9 -
2.3	Rozdělení SPU a základní charakteristika	- 11 -
2.3.1	Dyslexie	- 11 -
2.3.2	Dysgrafie	- 13 -
2.3.3	Dysortografie	- 13 -
2.3.4	Dyskalkulie.....	- 14 -
2.3.5	Dyspraxie.....	- 15 -
2.3.6	Dysmuzie	- 16 -
2.3.7	Dyspinxie.....	- 16 -
3	Biblioterapie	- 17 -
3.1	Vymezení biblioterapie.....	- 17 -
3.2	Druhy biblioterapie	- 19 -
3.3	Formy biblioterapie.....	- 20 -
3.3.1	Forma individuální, skupinová, hromadná a autobiblioterapie	- 20 -
3.3.2	Forma receptivní a expresivní	- 22 -
3.4	Biblioterapeutický program	- 22 -
3.4.1	Cíle biblioterapeutického programu	- 23 -
3.4.2	Terapeutická skupina	- 24 -
3.4.3	Biblioterapeutická místnost	- 25 -
3.4.4	Struktura biblioterapeutického programu a setkání.....	- 25 -
4	Biblioterapeutická práce s dětmi se specifickými poruchami učení.....	- 28 -
4.1	Návrhy technik pro biblioterapii s dětmi se specifickými poruchami učení ...	- 28 -
4.2	Návrhy literatury pro biblioterapii s dětmi se specifickými poruchami učení.	- 40 -

5	Závěr.....	- 50 -
6	Seznam použitých informačních zdrojů	- 51 -

1 Úvod

Čtení je jednou z nejzákladnějších a nejzásadnějších dovedností, které během života získáme. S nutností číst se setkáváme každý den. Při orientaci v jízdním řádu, při nákupu, při vaření podle receptu. Proces čtení a psaní je nedílnou součástí komunikace, ať už se jedná o textové zprávy či internetové konverzace nebo léty osvědčené vzkazy na ledniče. V neposlední řadě je čtení zásadní dovedností ve vzdělávacím procesu.

Pro některé z nás je četba také významným koníčkem. Knihy nás mohou nejen vzdělat, ale také nám dopřát nezměrné množství zážitků. Mohou nás zanešt do nejrůznějších světů, časů a rozměrů. Mohou nás mnohému naučit. Četba rozvíjí lidskou osobnost, slovní zásobu i představivost. Proto je nesmírně důležité probouzet v dětech pozitivní vztah k četbě. Motivovat je k samostatné četbě, budit v nich zvědavost. Tento úkol není vždy jednoduchý, někdy může být naopak velmi náročný. Obzvláště u dětí, pro které je proces čtení namáhavou činností. U dětí, které mají potíže orientovat se v textu. U dětí, pro které není jednoduché čtenému textu porozumět.

Problematika specifických poruch učení je v současném školství stále aktuálnějším tématem. Tato skupina je velmi různorodá, proto neexistuje univerzální návod na to, jak s dětmi se specifickými poruchami učení pracovat. Tato práce si klade za úkol představit jednu z metod práce, kterou lze při práci s těmito dětmi využít.

Biblioterapie je stále málo prozkoumaným vědním oborem, proto ani odborné literatury zabývající se tímto tématem není mnoho. V této práci jsou hlavními zdroji teoretické části publikace Pilarčíkové – Hýblové (1997), Vášové (1989) a především učební materiály a přednášky Valešové Malecové (2015). Doplněno informacemi z dalších odborných článků ať už českých či zahraničních.

Cílem praktické části této práce je vytvoření a představení návrhů vhodných technik a příkladů literatury, které lze uplatnit v biblioterapii nebo i při běžné výuce a předmětech speciální nápravy u dětí se specifickými poruchami učení. Práce by měla sloužit jako inspirace nebo dokonce jako manuál pro pedagogy nebo terapeuty tak, aby mohli biblioterapii zařadit do své praxe.

2 Specifické poruchy učení

Problematika specifických poruch učení je v Českám, především základním školství stále aktuálnější. Jedná se o pojem, se kterým se setkáváme stále častěji. Důvodem je, že se tato problematika dotýká vysokého procenta dětské populace ať už na prvním či druhém stupni základní školy. Určit procentuální výskyt těchto poruch není jednoduché, uvádí se však přibližně 5 – 6% jedinců. Výskyt u chlapců je asi 4 – 10krát vyšší než u dívek (Michalová, 2004).

2.1 Definice specifických poruch učení

Terminologie specifických poruch učení není v odborné literatuře zcela jednotná. Běžně se v české literatuře používají výrazy vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy nebo specifické poruchy učení. Tyto pojmy jsou nadřazeny jednotlivým specializovanějším pojmům, jako je dyslexie nebo vývojová dyslexie, dyspraxie dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Specificky českými termíny jsou potom dysmuzie a dyspinxie.

Zelinková (1994) definuje specifické poruchy učení následovně: *„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy (Zelinková, 1994).*

Všechny pojmy sdílí předponu dys-, která značí rozpor, deformaci. Druhá část názvu je vždy přejata z řeckého označení činností, které jsou postiženy. Zelinková (1994) dodává, že mezi dys- poruchy nepočítáme pomalé osvojování dovedností (číst, psát, počítat) u dětí vývojově nezralých, u dětí s inteligencí na hranici mentální retardace nebo u dětí se smyslovými vadami. Jako poruchu také nelze označovat výskyt pouze jednoho z projevů poruch učení (např. záměnu krátkých a dlouhých samohlásek).

Za významnou pro vymezení specifických poruch učení považuje prof. Matějček definici, kterou vydala v roce 1980 skupina expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu společně s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí: *Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může*

vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů (in Matějček, 1995, str. 24). Tuto definici přebírá také Kocurová ve své publikaci (2002, str. 33). Přestože tato definice připouští souběh specifických poruch učení a mentální retardace, o dítěti se specifickou poruchou učení hovoříme při průměrné a vyšší inteligenci. U dětí s mentální retardací lze použít označení např. příznaky dyslexie, příznaky dyskalkulie atd. (Zelinková, 1994; Felcmanová, 2016)).

Protože se problematikou specifických poruch učení nezabývá jen pedagogika a psychologie, ale také lékařské obory, je na místě zmínit také jejich zařazení v Mezinárodní klasifikaci nemocí.

V 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992, lze specifické poruchy učení (specifické vývojové poruchy školních dovedností) najít mezi poruchami psychického vývoje.

F 80 – F 89 Poruchy psychického vývoje

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifické poruchy čtení

F 81.1 Specifické poruchy psaní

F 81.2 Specifické poruchy počítání

F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81.9 Vývojové poruchy školních dovedností nespecifikované

(Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize: Duševní poruchy a poruchy chování, 1992).

Stejně jako v české literatuře ani v té zahraniční se odborníci na terminologii jednoznačně neshodují a lze se setkat s různými označeními specifických poruch učení. V německy psané literatuře se nejčastěji setkáme s termínem Legasthenie, který odpovídá českému termínu dyslexie. Výraz spezifische Entwicklungsstörungen je možné překládat českým

termínem specifické vývojové poruchy. V anglicky psané literatuře dominuje pojem Learning disabilities nebo Specific learning disability odpovídající termínu poruchy učení. Dále se můžeme setkat s označením Specific Learning Difficulties, tedy specifické obtíže v učení. Používá se také termín Dyslexia (Pokorná, 1997).

2.2 Etiologie specifických poruch učení

Existuje řada pohledů a teorií popisujících příčiny, jejichž důsledkem jsou projevy specifických poruch učení.

Marie Černá (1999) uvádí, že se na původu poruchy více než ve dvou třetinách případů podílí lehké mozkové poškození. Toto poškození se vyskytuje buďto samo – 50% nebo současně s hereditární složkou – 20%. Dědičné faktory, bez centrálního poškození, jsou původcem dalších 20% případů. Zbývajících 10% má na svědomí porucha neurotického charakteru, nebo jiná neurčitá či nejasná etiologie.

Již od počátků zájmu o specifické poruchy učení se předpokládá, že obtíže s nimi spojené nejsou důsledkem sníženého intelektu, nepodnětného domácího prostředí ani negativního emocionálního vývoje. Problémy specifických poruch mají souvislost s funkčními nedostatky centrální nervové soustavy, které může způsobit dědičný sklon nebo lehká mozková dysfunkce (Fischer, Škoda, 2008). Příčinou není ani snížené IQ. Specifické poruchy učení můžeme naopak diagnostikovat pouze u jedinců s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí.

Pro to, aby se dítě mohlo naučit číst a psát, je potřeba, aby mělo dostatečným způsobem rozvinuté určité funkce, které podmiňují úspěšnost ve čtení, psaní a počítání. Fisher, Škoda (2008) a Michalová (2001) shodně uvádějí, že bezproblémové dítě má v ideálním případě základní schopnosti podmiňující úspěšnost ve čtení, psaní a počítání uspořádané do určitého vzorce či soustavy. Pokud je tento základní vzorec porušen, lze při získávání těchto dovedností očekávat nápadný neúspěch, tedy projev některé ze specifických poruch učení. Zelinková (2009) doplňuje, že v současnosti nemají děti se specifickými poruchami učení potíže pouze ve čtení a psaní, ale i v dalších oblastech jako např. úroveň motoriky, paměť, rychlé zpracování podnětů, problematika vývoje řeči, která souvisí s verbálními operacemi. Dalšími obtížemi jsou potom problémy v prostorové a pravolevé orientaci,

kteře způsobují tzv. neverbální poruchu učení a tzv. deficity dílčích funkcí. Do těch řadíme např. obtíže v oblasti paměti, pozornosti, zrakové a sluchové diferenciaci aj.

Pojem **deficity dílčích funkcí** vznikl v 60. a 70. letech v německy mluvícím prostředí (v originále *Teilleistungsschwächen*). Tento pojem definoval psychiatr R. Lempp jako „*zmenšení výkonů jednotlivých faktorů nebo jejich částí uprostřed většího funkčního systému, který je potřebný k zvládnutí určitého komplexního úkolu adaptace*“ (in Pokorná, 1997, s. 92).

Předpokládá se, že deficity dílčích funkcí negativně ovlivňují kognitivní funkce nebo i psychické funkce celkově a v důsledku jsou příčinou specifických poruch učení.

Koncept deficitů dílčích funkcí svým celostním pojetím řeší i otázku heterogenního obrazu specifických poruch učení a představuje nejen diagnostický ale i terapeutický systém, který přináší preventivní i nápravné postupy do problematiky specifických poruch učení. (Kocurová, 2002).

Scharingerová (in Felcmanová, 2016) klasifikuje 5 oblastí dílčích funkcí:

1. Zraková oblast

- optická diferenciaci pozadí a figury, zaměření pozornosti – schopnost vydělit část z celku, ale současně vnímat obraz celostně
- diferenciaci tvarů – schopnost rozlišovat zrakem jednotlivé tvary, určovat mezi nimi rozdíly nebo shody
- zraková paměť – pamatování si viděného např. tvarů písmen

2. Sluchová oblast

- akustická diferenciaci pozadí a figury, zaměření pozornosti – schopnost vydělit důležité části z celku, zároveň vnímat celostně
- akustická diferenciaci – schopnost analyzovat zvuky, jejich podobnost a rozdílnost
- sluchová paměť – schopnost zapamatovat si obsah i formu slyšeného

3. Prostorová orientace

- hmatový smysl – souvislost s rozvojem hrubé a jemné motoriky
- tělesné schéma – vnímání vlastního těla, pravolevá orientace

- prostorová orientace – odhadování vzdálenosti, výšky, hloubky

4. Intermodalita

- intermodální kódování – přepínání mezi jednotlivými způsoby vnímání, např. propojení mezi slyšeným slovem a popisovaným objektem

5. Serialita

- funkce seriality na níž je vybudovaná schopnost anticipace (předvídaní) – schopnost vytváření posloupností, struktur apod.

2.3 Rozdělení SPU a základní charakteristika

Specifické poruchy učení lze klasifikovat a rozdělit podle několika kritérií. Nejčastěji se setkáváme s rozlišováním podle oblasti školních dovedností, ve které má jedinec obtíže. Na tomto základě rozlišujeme specifické poruchy čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie), pravopisu (dysortografie), počítání (dyskalkulie), výtvarných schopností (dyspinxie), hudebnosti (dysmuzie) a koordinace (dyspraxie).

Bartoňová (2004) zdůrazňuje, že jedinci se SPU netvoří stejnorodou skupinu. Jednotlivé projevy se často kombinují a mohou tak v různé míře ovlivňovat vzdělávání žáků ve všech školních předmětech. Specifické poruchy učení mají navíc vliv na celou osobnost jedince.

2.3.1 Dyslexie

Pravděpodobně nejrozšířenější a laicky nejznámější poruchou je dyslexie. Podle Fishera a Škody až 95% dětí s poruchami učení trpí právě dyslexií (Fisher, Škoda, 2008). Tento termín je v české literatuře, především té starší, někdy používán pro vyjádření celé problematiky poruch učení. Jedná se o specifickou poruchu čtení psaného textu. Úroveň psaní je výrazně nižší než všeobecná inteligence (Zelinková, 1994).

Světová neurologická federace z Dallasu roku 1968 definuje dyslexii následovně: *„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“* (Matějček, in Valenta 2003, s. 115).

Porucha čtení se může projevat v rychlosti a správnosti čtení i v porozumění čtenému textu. Jedinec nerozeznává a špatně si pamatuje různá písmena. Často dochází k záměnám, zejména u písmen tvarově podobných („m-n, k-h“) nebo zrcadlově obrácených („b-d, n-u“) a u písmen zvukově podobných („s-z, t-d, b-p“). K těmto záměnám dochází při čtení i psaní. Jedinec má také obtíže se spojováním písmen do slabik a následným souvislým čtením slov a vět. Tyto potíže souvisí s oslabenou kooperací mozkových hemisfér (Matějček, 1995). U jedince s dyslexií můžeme také často pozorovat chybnou techniku čtení, tzv. dvojí čtení. A to zejména u dětí, které přetrvávají ve fázi počátečního fázování a nepřešly ještě ke slabikování a skládání do slov. Takové dítě si slovo nejprve potichu hláskuje samo pro sebe a až potom je vysloví nahlas jako celek (Felcmanová, 2016).

Na procesu čtení se podílejí obě mozkové hemisféry, kdy každá z nich plní určitou funkci. Levá hemisféra zpracovává řeč (slova, věty), slabiky, melodii, provádí analyticko-syntetickou činnost (sekvenční analýzu). Pravá hemisféra se potom orientuje na vnímání zvuků a hluků, izolovaných hlásek (fonémů), rytmu. Zpracovává prostorové vztahy, tvary, vnímá písmena jako tvary (Matějček, 1995, Zelinková, 1994). Při čtení si začínající čtenář nejprve musí uvědomit tvar písmene, jeho postavení v prostoru (např. otáčením stejného tvaru získáváme „b, d, p, q“), naučit se, že jiný tvar nemusí mít vždy jiný význam (např. „h, H“). Čtenář si musí také srovnat písmena zleva doprava, aby získal správný význam (cep x pec). Obecně lze říci, že při počátečním čtení se čtenář zaměřuje na názorovou podobu textu, tedy rozlišování tvarů a orientaci v prostoru. To jsou procesy typické pro pravou hemisféru. Až v dalších etapách čtení se tato percepční analýza textu automatizuje a přechází v analýzu textu a jeho obsahu. To jsou procesy levohemisférové (Zelinková, 1994).

Na tomto základě Dirk J. Bakker rozlišuje dva typy dyslexie, podle toho, kterou hemisférou je čtení přednostně zprostředkováváno (in Pokorná, 1997 s. 108., Zelinková, 1994, s. 72.):

P-typ dyslexie (pravohemisférová) se projevuje tím, že dítě čte přesně, ale nápadně pomalu, trhaně. Písmena pro něj ještě nemají symbolický charakter. Dítě písmena stále vnímá jen jako tvary a až po tom, co i je prohlédne, uvažuje o jejich symbolickém obsahu. Z neurofyziologického hlediska tedy zaměstnává převážně pravou hemisféru. V takovém případě by měla být následná reedukace zaměřena na aktivování levé hemisféry.

L-typ dyslexie (levohemisférová) se vyznačuje vyšší rychlostí četby, ale také vysokou chybovostí. Dítě čtenému textu rozumí. Lze říci, že dítě přeskočilo percepční etapu (tj. počátek čtení) a čtení probíhá spíše pomocí levé (řečové) hemisféry.

Dyslexie se bude pravděpodobně vyskytovat tam, kde je diagnostikován zřetelný rozpor mezi čtenářským kvocientem a inteligenčním kvocientem. Ke zjištění úrovně čtenářského kvocientu a následného porovnání s kvocientem inteligenčním se využívá tzv. čtenářský test (Felcmanová, 2016).

2.3.2 Dysgrafie

„Dysgrafie je specifickou poruchou psaní. Postihuje neschopnost jedince osvojit si požadovanou úroveň při psaní, hlavní znaky jsou shodné s dyslexií, projevují se v písemné podobě. Jedinec není schopen napodobit tvar písmen, jejich správné řazení. Písmo je neuspořádané, těžkopádné a neobratné. Dlouhou dobu není schopen dodržet správnou výšku, písemný projev je pomalý, vyžaduje zvýšené úsilí.“ (Fisher, Škoda, 2008, s. 112).

Stejně jako Fisher, Škoda (Fisher, Škoda, 2008) tak i např. Pipeková (Pipeková, 2006) nebo Bartoňová (Bartoňová, 2005) uvádějí, že hlavní znaky dysgrafie se shodují se znaky dyslexie. Pouze se projevují v písemné podobě. Dítě opět zaměňuje písmena, která jsou tvarově podobná.

Písmo je neuspořádané, těžkopádné. Matějček (in Mlčáková, 2009, s. 75) se o dyslektickém písmu vyjadřuje jako o písmu se zvláštním rázem, který je důsledkem topornosti a křečovitosti psaní. Tento ráz písma není způsoben nějakou poruchou hybnosti, ale tím že si dítě s písmenem neví rady.

Felcmanová (2016) uvádí, že dysgrafii způsobují především deficity v těchto oblastech: hrubá a jemná motorika, pohybová koordinace, zraková a pohybová paměť, pozornost, prostorová orientace, dále porucha koordinace systémů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby. Tedy potíže při diktátu ve spojení foném – grafém, zjednodušeně hláska – písmeno. Potom potíže při spojení tiskacího a psacího písmena při přepisu.

Velmi často se vyskytuje společně s dysortografií.

2.3.3 Dysortografie

Specifická porucha pravopisu založená na poruše fonemického sluchu. Porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, týká se pouze tzv. specifických dysortografických

jevů. Nedo zralé sluchové vnímání se projevuje v oblasti sluchové diferenciaci – dítě neslyší rozdíl mezi krátkými a dlouhými samohláskami, má problém s rozlišováním měkkých a tvrdých hlásek a slabik (Kocurová, 2002; Felcmanová, 2016). Narušena může být i sluchová analýza a syntéza (rozkládání slov na jednotlivé hlásky a opačný postup) nebo sluchová paměť. Dalším problémem je podle Felcmanové (2016) snížený nebo nedostatečně vyvinutý jazykový cit. Příčinou může rovněž být vada řeči – dítě potom píše písmena a slova tak, jak je slyší při vyslovování, tedy chybně.

Komplikací je, pokud se dysortografie vyskytuje zároveň s dysgrafií. V tom případě se totiž intenzivně zabývá procesem psaní a na správnou aplikaci gramatických pravidel se již dítě nedovede soustředit (Felcmanová, 2016).

Kocurová (2002) uvádí, že se dysortografie až z 95% se vyskytuje souběžně s dyslexií.

2.3.4 Dyskalkulie

Specifická porucha matematických schopností patří mezi vzácnější poruchy učení. Projevuje se například obtížemi v orientaci na číselné ose, záměnami tvarově podobných čísel (např. 6 a 9) nebo čísel (např. 2008 a 2800), neschopností provádět matematické operace nebo poruchami v prostorové a pravolevé orientaci (Zelinková, 1994). Někdy se u projevů dyskalkulie vyskytuje návaznost na narušenou sluchovou a zrakovou paměť nebo jako sekundární důsledek problémů se čtením (Müller, 2001).

Podle typu problému lze rozlišit několik typů dyskalkulie, jak je uvádí např. Müller (2001), Fischer, Škoda (2008) nebo Felcmanová (2016):

Verbální dyskalkulie se vyznačuje poruchou slovního označování množství nebo počtu, názvů čísel a číslovek, operačních znamének a matematických úkonů vůbec. Dítě nezvládá vyjmenovat číselnou řadu vzestupně a sestupně. Nedokáže vyjmenovat řadu sudých a lichých čísel. Nedovede ukázat počet prvků a slovně jej označit. Např. tedy při čtení zaměňuje čísla jako 23 a 32, nemá představu o významu pojmů „o několik více“, „několikrát více“.

Praktognostická dyskalkulie je poruchou manipulace s předměty nebo jejich symboly (číslíci, operační znaménka aj.). Dítě nevytvoří skupinu předmětů o daném počtu, nedospěje k pojmu přirozeného čísla. Z toho vyplývají problémy s porovnáváním čísel nebo jejich uspořádáním, v geometrii má dítě problémy např. při řazení objektů nebo

tvary podle velikosti, při rozlišování jednotlivých geometrických tvarů, se směrovou a stranovou orientací.

Lexická dyskalkulie je poruchou čtení matematických symbolů (čísel, číslic i operačních znaků). V nejtěžší formě není dítě schopno číst izolované číslice nebo jednoduché operační znaky. Při lehké formě čte nesprávně vícemístná čísla (obzvláště s nulou uprostřed), zlomky, odmocniny, desetinná čísla atd. Příznačné jsou inverze při čtení i psaní např. 26 zaměňuje za 62, 6 za 9 a opačně. Přetrvávají nejasnosti při chápání poziční hodnoty číslic v čísle – jednotek, desítek, stovek atd.

Grafická dyskalkulie se projevuje jako neschopnost psát číslice a operační znaky, kreslit geometrické tvary. Dítě má problém s číselnými diktáty, přepisem nebo psaním řádů pod sebe. Zápis je neúhledný, problémy jsou i s rýsováním a to i u jednoduchých tvarů. Bývá narušena také pravolevá orientace, což způsobuje zrcadlové psaní číslic.

Ideognostická dyskalkulie je poruchou chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Např. nechápe, že číslo 4 lze vyjádřit jako 2×2 nebo $3 + 1$ či 2^2 . Dítě má problém zejména při řešení slovních úloh, protože nezvládá převést slovní zadání do početních operací.

Operacionální dyskalkulie se projevuje narušenou schopností uskutečňovat matematické operace. Dítě matematické operace zaměňuje, často složitější za jednodušší. Dalším projevem je, že se dítě uchyluje k písemné formě řešení i u jednoduchých příkladů např. sčítání a odčítání do 20. Složitější počítání je velmi pomalé a s vysokou chybovostí. Tato forma dyskalkulie se vyskytuje poměrně často.

2.3.5 Dyspraxie

Specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složitější úkoly, především při činnostech náročných na pohybovou rychlost a koordinaci. Nejčastěji se projevuje jako neobratnost (Kocurová, 2002). Dítě se jeví jako nešikovné, úkonům se často snaží vyhýbat. Projevy se často promítají do tělesné výchovy ale i do malování nebo psaní. Příčinou může být porucha vlastního tělesného schématu. Dítě se nedovede motoricky orientovat ve vlastním těle, je nejisté při pravolevé orientaci. Müller (2001) dodává, že se projevy dyspraxie mohou projevit až v dospělosti, kdy lze vidět problémy s koordinací pohybů např. v autoškole.

2.3.6 Dysmuzie

Jedná se o specifickou porucha hudebních schopností, tedy vnímání a reprodukce hudby. Patří mezi vzácnější poruchy a nemá závažnější dopad na celkovou výuku jedince. Projevuje se především obtížemi při rozlišování tónů, osvojování a pamatování si určité melodie a při práci s rytmem. Jak již bylo řečeno dříve, jedná se o pojem vyskytující se pouze v české literatuře.

Lze rozlišit formu expresivní, při které má jedinec problém s reprodukcí hudebního motivu, byť dobře známého a běžně identifikovatelného. Forma totální potom spočívá v nedostatku hudebního smyslu vůbec. Takové dítě hudbu nechápe, není schopno si ji zapamatovat ani následně identifikovat (Fischer, Škoda, 2008).

2.3.7 Dyspinxie

„Dyspinxie je specifická porucha kreslení. Je charakteristická nízkou úrovní kresby. Potíže se projevují v oblasti motoriky, jedinec zachází s tužkou (pastelkou) neobratně, tvrdě. Nedokáže převést svoji představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy.“ (Fischer, Škoda, 2008, s. 114). Jde tedy například o roztřesenost linie čar, neodpovídající nebo deformovanou proporcionalitu kresby nebo o primitivnost znaků kresby, která neodpovídá chronologickému ano mentálnímu věku dítěte.

Müller (2001) dále upozorňuje, že se dyspinxie může vyskytovat v kombinaci s dyskalkulií, dítě si potom nedovede např. rozvrhnout postup při rýsování.

3 Biblioterapie

Knihy, potažmo četba, mají nezanedbatelný vliv na duševní život čtenáře. Stejně jako například při poslechu hudby, jsou emoce četbou vyvolané emocemi reálnými. Pokud jsme schopni tuto skutečnost využít a řízeně určité pocity popřípadě myšlenky vyvolávat, vytváříme prostor, se kterým můžeme dále ve prospěch klienta pracovat.

Biblioterapie využívá při své práci funkce literárního textu, které jsou podle Müllera (2007) následující:

- informační – text přináší informace pro řešení životních situací a problémů, zvyšuje míru čtenářova poznání
- výchovná – přináší podněty pro formování osobnosti, rozvíjí čtenářův pohled na svět
- konfrontační – přináší zpětnou vazbu k vlastním názorům
- estetická – přináší estetický zážitek a podněty pro vývoj estetického vnímání, prohlubování vkusu
- katarzní – funkce očištná, přináší uvolnění pomocí protikladných prožitků, dochází k „očištění“ od negativních emocí
- identifikační – poskytuje možnost ztotožnit se s kladným či podnětným vzorem
- relaxační – přináší zvolnění v činnosti, odreagování
- prestižní – přináší možnost identifikace s určitými sociálními skupinami, zvyšování sounáležitosti skrze čtení společného druhu literárních textů

Valešová (2015) popisuje navíc ještě funkci léčebnou, kdy je text prostředkem dosahování terapeutických cílů. Na tomto účinku četby je biblioterapie založena (Vášová, 1995). Dále Valešová mluví o literárním textu jako o spojovacím článku mezi terapeutem a klientem, klientem a realitou či dokonce klientem a jeho vnitřním světem. Všechny zmíněné funkce jsou při biblioterapii využívány v různém poměru.

3.1 Vymezení biblioterapie

Termín biblioterapie vznikl spojením řeckých pojmů *biblion* (kniha) a *therapeia* (léčba). Prostým překladem bychom tedy biblioterapii mohli vysvětlit jako léčbu knihou. (Pilarčíková-Hýblová, 1997).

Několik autorů (Beatty, 1962, Cornett a Cornett, 1980., Pilarčíková-Hýblová, 1997, Schuman, 2016) shodně uvádí, že jako první použil termín biblioterapie americký farář Samuel McCord Crothers v roce 1916. Ve svém článku pro Atlantic Monthly popsal biblioterapeutický proces, při kterém lze používat literatury jako léku.

J. Křivohlavý (1987) definuje biblioterapii jako záměrné a systematické využívání knih (beletrie, poezie, článků apod.) osobně čtených čtenářem, stejně jako předčítaných posluchači v rámci psychoterapie.

P. Svoboda (Müller, 2007) mluví již o biblioterapii ve speciálně pedagogickém smyslu. Ta je podle něj využitím slova a přidružených složek za účelem navození optimálního emočního stavu příslušného klienta, následně k ovlivnění jeho prožívání a jednání. V Akademickém slovníku cizích slov je biblioterapie definována jako: „Léčba čtením, druh psychoterapie.“

Je potřeba také zmínit zařazení biblioterapie mezi tzv. **expresivní terapie**, jinak označované také jako zážitkové terapie. Jedná se o psychoterapie, které využívají pro vyjádření – tedy expresi, kontakt a intervenci nejen verbální, ale také neverbální formy. Do této skupiny psychoterapií řadíme kromě biblioterapie také např. ergoterapii, dramaterapii, arteterapii, muzikoterapii, taneční terapii, terapii hrou aj. (Valešová Malecová, 2015).

Biblioterapii můžeme tedy chápat jako součást psychoterapie zaměřující se především na oblast lidské psychiky. Jako metodu pro hloubkové zkoumání osobnosti klienta. Nebo můžeme biblioterapii chápat v pedagogickém kontextu jako speciálně pedagogickou disciplínu. V tomto případě se biblioterapie zaměřuje na pomoc a podporu orientace klienta ve vlastní životní situaci, rozvoj kompetencí potřebných k tomu, aby jedinec úspěšně řešil své problémy a plnohodnotně žil vlastní život. Popřípadě se zaměřuje na optimalizaci klientova života (Valešová Malecová, 2015). V ideálním případě se tyto dva směry doplňují a podporují.

V případě, že biblioterapii provádí speciální pedagog, měla by být pojímána v kontextu pedagogickém, tedy zaměřovat se na učení, výchovu, rozvoj potenciálu a pozitivních vlastností, podporu možností klienta (Valešová Malecová, 2015).

Pro účely této práce je biblioterapie chápána jako záměrné, systematické a cílevědomé léčebně-výchovné působení, které využívá různé formy práce s literárním textem a vlastní tvorbu u postižených, narušených, ohrožených a nemocných jedinců tak, aby se v rámci

úpravy současného stavu napomohlo objektivně zlepšit či upravit jejich celkový stav (Valešová Malecová, 2015).

3.2 Druhy biblioterapie

Definice pojmu biblioterapie většinou neupřesňují výběr literárních prostředků a spokojují se s termíny kniha, popř. literatura. Přesto je možné rozlišit několik typů biblioterapie právě podle druhu používaného textu.

Poetoterapie využívá prvků poezie za účelem navození žádoucího prožívání, chování a jednání klientů. Dle Svobody (2007) poetoterapie působí především na 1. signální soustavu člověka, neboť se dotýká zejména emoční sféry a tedy hlubších vrstev klientovi osobnosti. Výhodou použití poezie je její rytmičnost (melodičnost), emocionálnost a metaforičnost. Nejčastějšími cíli jsou: vnitřní relaxace, překonání stavů deprese, stimulace emocionálního a sociálního citění, probouzení nových zájmů, motivace pro úspěšnější seberealizaci, rozvoj paměti, pozornosti a myšlení nebo aktivizace nových řešení problémů (Svoboda, 2007; Valešová Malecová, 2015).

Hagioterapie využívá k projektivní práci posvátné, biblické texty. Řadí se mezi formy existenciální psychoterapie.

Pohádkoterapie neboli terapie pohádkou. Je specifickým typem biblioterapie, který pro své terapeutické účely volí práci s pohádkou, často se jedná o pohádky terapeutické. Pohádkoterapie je vhodná pro děti různého (nejčastěji předškolního) věku, s různými problémy, starostmi nebo úzkostmi. Smyslem terapie je pomoci dítěti ve zmírňování a odstraňování jeho úzkosti, strachu nebo obav, pomoci mu vyrovnat se s vlastním problémem, postižením, apod. Pohádky navíc podporují představivost, obohacují dítě znalostmi o sobě samém i o okolním světě. Terapie pohádkou využívá symbolický (metaforický) jazyk pohádek, a zahrnuje jak naslouchání příběhům, tak jejich reflexi ve skupině či při práci s jednotlivcem (Valešová Malecová, 2015).

Paremiologická terapie využívá při práci s klienty paremie, tedy malou literární formu (ať už lidovou nebo autorskou). Může se jednat např. o přísloví, aforizmy (stručné a vtipné výroky), apoftegmy (krátké poučné výroky), hesla (výroky s poučením, hlubší myšlenkou), glosy (drobné vtipné komentáře a pointy vztahující se k nějakému problému), hádanky, slovní hříčky a podobně. Paremiologická terapie pomáhá identifikovat se a vyjadřovat

pocity, zvážit svůj přístup k životu, přehodnotit své životní priority, formulovat vlastní postoje a názory, zamýšlet se nad alternativními řešeními a zkoumat nové možnosti vlastního života (Valešová Malecová, 2015).

Didaktoterapie je založena na poskytování základních informací o příslušné problematice, která se klienta bezprostředně týká. Při této terapii se terapeut obrací na logické myšlení klienta, působí na jeho rozum, soudnost a zdravý úsudek. Často má podobu odborného výkladu či objasňování prostřednictvím přednášek, besed, ale také odborné či populárně naučné literatury (Valešová Malecová, 2015).

3.3 Formy biblioterapie

Forma je Pilarčíkovou-Hýblovou (1997) charakterizována jako způsob organizace léčebně-výchovné jednotky (v tomto případě biblioterapie), v rámci které lze využít různé léčebně-výchovné prostředky. Nejběžnějším kritériem při organizaci biblioterapeutického sezení je počet účastníků. Valešová Malecová (2015) rozlišuje formu individuální, skupinovou a hromadnou. Svoboda (2007) navíc mluví o autobiblioterapii.

3.3.1 Forma individuální, skupinová, hromadná a autobiblioterapie

Individuální forma je zaměřena především na jedince. Je vhodná například v případech, kdy jedinec není schopen pracovat ve skupině, svým nápadným chováním ohrožuje ostatní klienty nebo ruší jejich práci. Dalšími důvody pro zvolení přednostně individuální formy může být komunikační problém jedince, potřeba individuálního tempa či choulostivost problému. Popřípadě skutečnost, že není možné vytvořit pro něj vhodnou skupinu (Valešová Malecová, 2015).

Terapeut pracuje s klientem individuálně, dle jeho potřeb. Tato forma má nejčastěji podobu výběru vhodných knih pro klienta, v pohovorech o knihách, ve sledování reakcí na četbu (Vášová, 1995).

V případě, že má terapie plnit cíle z oblasti sociálních zručností, je vhodné pokusit se jedince spíše začlenit do skupiny (Valešová Malecová, 2015).

Skupinová forma je realizována ve skupině dvou a více klientů. Může mít podobu organizovaného čtení, diskutování o přečteném, o problémech či zážitcích, které četba navodila, oživila, připomenula apod. (Vášová, 1995). Práce se skupinou umožňuje

terapeutovi využívat skupinové dynamiky a vzájemné interakce mezi členy. To může zvyšovat výkon jedinců.

Jedinec může svůj problém konfrontovat nejen s knihou ale také s ostatními členy skupiny, dostává se mu tedy větší množství zpětné vazby. Možnost vyjadřovat si pocity mezi sebou, v ideálním případě navozuje atmosféru sounáležitosti a pochopení, dochází k vzájemnému povzbuzování a podněcování, překonává se případná izolace. Vytvářejí se vzájemné vztahy mezi členy skupiny, což působí jako motivační a aktivační činitel, stimuluje a podporuje pozitivní spolupráci (Valenta, 2007; Valešová Malecová, 2015).

Vášová (1989) řadí ke skupinové terapii také imagoterapii. Ta spočívá v tom, že se jedinci vžívají do role literárního hrdiny. Klient se snaží vžít do jeho obrazu, napodobit jeho jednání a chování, snaží se postihnout motivy jeho činů, následně k němu zaujímá postoj. Lze využít také prvky muzikoterapie, dramaterapie nebo různá pohybová cvičení.

V rámci skupinové biblioterapie můžeme rozlišit dva typy terapeutické skupiny: **uzavřenou** a **otevřenou**. Liší se tím, zda je v průběhu terapie umožněn příchod nových členů. Výhody, které poskytuje uzavřenost skupiny, jsou podle Valešové Malecové (2015) následující: je zachována kontinuita práce, navozuje se atmosféra důvěry a sounáležitosti, vztahy členů procházejí určitým vývojem, který v tomto případě není narušen uváděním a poznáváním nových členů. Možné nevýhody se projeví v případě, že skupina dospěje k mrtvému bodu, členové se nebudou vyvíjet, ale naopak stagnovat a podobně. Otevřená skupina se vyznačuje tím, že kdykoliv může přijmout nového člena, jiný člen může v průběhu trvání skupiny tuto skupinu opustit. V této skupině je rozšířené množství zpětných vazeb, díky novým členům a novým podnětům je tu menší pravděpodobnost stagnace. Nový členové se v již zaběhnuté skupině rychleji aklimatizují. Nevýhodami otevřenosti skupiny je riziko menší důvěrnosti či otevřenosti členů, smutek spojený s odchodem některého člena, což může mít za následek ztrátu motivace, či neochotu spolupracovat (Valešová Malecová, 2015).

Hromadná forma je využívána jen zřídka. Nelze se při ní individuálně věnovat klientovi, nedochází k vytváření vzájemných vztahů v rámci skupiny, někdy klient ani nepřijde do kontaktu se všemi ostatními členy skupiny. Není také možné využívat skupinové dynamiky. Proto se většinou používá v kombinaci s individuální nebo skupinovou formou biblioterapie. Tato forma má často podobu nějaké besedy či přednášky. Uplatnění nachází

např. v rámci edukačních programů (Pilarčíková-Hýblová, 1997; Valešová Malecová, 2015).

Formu **autobiblioterapie** uvádí Svoboda (2012). Jedná se o terapii, kterou si je jedinec schopen aplikovat sám. Sám prochází léčivým procesem dle vlastních snah a schopností. Vybírá a předčítá si text, který ho nějak stimuluje. Autobiblioterapie tedy vychází z dobrovolného rozhodnutí jedince. Je možné ji využít jako následnou terapii po ukončení terapie řízené.

3.3.2 Forma receptivní a expresivní

Z hlediska využívání různé míry aktivity ze strany klientů, můžeme v biblioterapii rozlišovat formu receptivní a expresivní.

Receptivní forma využívá čtení a přednes literárního textu v podobě prózy, poezie, parém aj. (Valešová Malecová, 2015). Aktivita klientů se při této formě často omezuje na poslech reprodukováného textu předčítaného terapeutem či jiným médiem (lze využít také audionahrávek), popřípadě na nějakou méně náročnou činnost jako je např. skupinové předčítání (Svoboda, 2007). Následuje zpravidla diskuze o textu. Při této formě klient získává osobní zkušenost s textem, náhled, může se ztotožnit s postavou či situací. Může také docházet ke katarzi (pocitu úlevy), změně postojů a chování, zvýšení chuti k výpovědi o sobě, svých problémech a možných řešeních (Pilarčíková-Hýblová, 1997; Valešová Malecová, 2015).

Expresivní forma je charakterizována vlastní tvorbou klientů. Může se jednat o dokončování textu do uceleného tvaru, vlastní literární tvorbou (vymýšlení vlastních či společných příběhů) apod. Umělecká hodnota těchto výtvorů není důležitá. Při této formě dochází ve větší míře ke spojení s vnitřním světem, klient se učí vyjadřovat pocity, připravuje se na samostatné a tvořivé řešení vlastních problémů (Valešová Malecová, 2015).

3.4 Biblioterapeutický program

Terapeut sestavuje biblioterapeutický program na základě komplexního obrazu o klientovi. Během diagnostiky se tedy snaží o klientovi získat co nejvíce informací. To zahrnuje anamnézu, prognózu, informace týkající se problému, zdravotní stav nebo rodinnou a sociální situaci. V této fázi je třeba spolupracovat i s dalšími odborníky, kteří s klientem

pracovali. Ke komplexnímu pohledu na klienta je potřeba zaznamenávat si i informace, které se bezprostředně netýkají jeho problému. To terapeutovi umožňuje poznat klienta jako individuální osobnost, poznat jeho čtenářské zájmy a možnosti a následně tak vhodně vybírat literaturu. Mezi nejčastější diagnostické metody patří rozhovor, dotazník, obsahová analýza a rozbor výsledků činností či projektivní metody a techniky. (Valešová Malecová, 2015)

Terapeut rozpoznává základní klientův problém a vymezuje ho ve vztahu k biblioterapii. Na základě toho následně volí formu terapie, definuje cíle terapie, sestavuje skupinu, určuje průběh programu i jednotlivých setkání.

3.4.1 Cíle biblioterapeutického programu

Před samotným zahájením programu je nutné, aby terapeut vytyčil cíle programu, od kterých se bude odvíjet aktivita jednotlivých setkání. Tyto jsou zpravidla pro klienta žádoucí a realistické. Jsou formulovány pozitivně, tedy v takové formě, která vyjadřuje, co by měl klient zvládnout, čeho by měl dosáhnout. Nevhodné je sestavovat cíle podle toho, co má klient „přestat dělat“. Cíle jsou stavovány konkrétně a využívají pojmy pozorovatelného chování, což umožňuje v průběhu programu hodnotit úspěšnost naplňování těchto cílů (Valešová Malecová, 2015).

Valešová Malecová (2015) rozlišuje **cíle konečné a dílčí**.

Cíle konečné by měly být maximálně tři, konkrétně definované, žádoucí, realistické a pro klienta dosažitelné. V případě skupinové terapie se mohou tyto konečné cíle jednotlivých klientů lišit. Svoboda (2007) uvádí jako příklad konečného cíle např. žádoucí odvrácení pozornosti klienta od problémů nebo stimulaci sociálního citění. Mezi důležité cíle patří také rozvoj kognitivních funkcí – paměti, myšlení či pozornosti.

Dílčí cíle vycházejí z cílů konečných. Jedná se o rozfázování těchto konečných cílů na jednotlivé kroky. Tyto kroky mohou být drobné, měly by na sebe navazovat. Lze je také dle reakcí a možností klientů modifikovat či upravovat. Z dílčích cílů potom vyplývají cíle pro jednotlivá střetnutí. Terapeut navazuje na střetnutí předchozí, na dovednosti, kterých klient už dosáhl. Postupně je tak klient provázen krok po kroku ke konečnému cíli (Valešová Malecová, 2015).

Pro výběr a stanovení cílů existuje podle Valešové Malecové (2015) několik kritérií:

- hodnota cíle – ptáme se tedy, zda cíl přinese klientovi úlevu, zlepší kvalitu jeho života, zda je z oblasti, která nejvíce vyžaduje změnu
- předpoklady – aby byl cíl reálný, musí mít klient předpoklady k jeho dosažení
- interference – pokud existuje nějaké chování, které by stálo v cestě dosažení cíle, je nutné se nejprve zaměřit na něj
- diagnostika
- doporučení – cíl by měl reagovat na důvod, proč byla klientovi terapie doporučena
- souhlas – na cílech by se měl shodnout celý případný interdisciplinární tým i klient sám
- úspěch – opět souvisí s dosažitelností cíle. Klient potřebuje zažít pocit úspěchu, aby byl dále motivován k další práci
- efektivita – je nutné si položit otázku, zda je biblioterapie tou nejefektivnější terapií pro dosažení cíle

Dalšími faktory, které ovlivňují stanovení cíle, jsou např. věk a pohlaví klienta, aktuální zdravotní stav, intelekt, čtenářský zájem, povolání, přání a zájmy, životní a rodinná situace nebo také čas vyhrazený pro terapii (Valešová Malecová, 2015).

Pilarčíková-Hýblová (1997) uvádí také globální cíl biblioterapie jako takové. Tím je podle ní pozitivní efekt, tedy pozitivní změna v chování, postojích, citovém rozpoložení a pohledu na svět. Podle Rubina (1978) je důležitým celkovým cílem také ukázat klientovi, že není jediný, kdo se potýká s určitým problémem, a že existuje více pohledů a více možností problém řešit.

3.4.2 Terapeutická skupina

Pokud se terapeut rozhodne využívat skupinovou formu biblioterapie, je nutné sestavit vhodnou terapeutickou skupinu. To se opět odvíjí od několika kritérií, jak je uvádí Valešová Malecová (2015).

Prvním kritériem je problém popřípadě diagnóza. V tomto ohledu je vhodné vytvářet skupinu spíše homogenní. To otvírá možnosti ke sdílení zkušeností, vzájemnému porozumění a podpoře. Dalším kritériem je pohlaví. Není vhodné například do kolektivu chlapců umístit jednu dívku nebo naopak. Skupina by měla být vyvážená nebo homogenní. Žádný z klientů by neměl být nějakým způsobem vyloučen. Dále je vhodné tvořit skupinu

stejně věkové kategorie, pokud možno na stejné či podobné vývojové úrovni. U dětí by věkový rozdíl neměl přesáhnout 2 roky. Posledním aspektem, který je dle Valešové Malecové (2015) potřeba zvážit, je velikost skupiny. I to se odvíjí od věku, charakteru a problému klientů. Terapeut musí zvážit, jaké jsou jeho možnosti monitorovat a zvládat dění ve skupině. Obecně se preferují spíše menší skupiny – přibližně 6 u dětských klientů, 10 u dospělých.

3.4.3 Biblioterapeutická místnost

Na hladký a úspěšný průběh terapie má vliv také místo setkávání. Dle Valešové Malecové (2015) je vhodné určit pro setkávání stálou místnost, která se stane pro klienty známým a bezpečným prostředím. Tato místnost by měla mít optimální velikost vzhledem k velikosti skupiny. Aby setkávání nebyla ničím rušena, měla by být místnost neprůchozí, tichá, s neprůhlednými dveřmi. Důležité je také optimální osvětlení ať už denní či umělé. Poskierová (2009) navíc dodává, že by místnost měla být dobře větratelná.

Co se týče vybavení, neměly by tu chybět potřebné pracovní plochy a místa na sezení (vhodná jsou sedátka s možností přeskupování). Pro případné aktivity na zemi by lze využít koberec nebo koutek pro oddych (Valešová Malecová, 2015).

Dále Valešová Malecová (2015) poznamenává, že školní třída či učebna lze pro tyto účely využít, ale s rizikem, že se klient (zejména dětský klient) bude cítit jako ve škole. Pokud pro takového klienta není škola bezpečným místem, je pravděpodobné, že ani terapeutická místnost na něj nebude působit bezpečně a příjemně, což může negativně ovlivnit průběh terapie.

3.4.4 Struktura biblioterapeutického programu a setkání

Jak již bylo poznamenáno dříve, základními předpoklady pro biblioterapeutický proces je poznání problému klienta, jeho vymezení ve vztahu k možnostem biblioterapie a vytyčení cíle. Následně terapeut vypracovává rámcový terapeutický program, který je určitým způsobem strukturován.

Pro vypracování rámcového programu je stěžejní délka programu, tedy počet setkání, jejich frekvence a délka. Počet setkání je dán potřebami skupiny, problémem klientů a také cíli. U preventivně zaměřených setkání se doporučuje minimálně 10 setkání s frekvencí jednou týdně (Valešová Malecová, 2015). Jinak může dle potřeby program trvat několik měsíců i několik let. Doporučovaná frekvence je jedno až dvě setkání týdně, v pravidelný

čas. Doporučení týkající se délky jednoho setkání jsou odlišná podle věku klientů ve skupině. U předškolních dětí se jedná o délku 30 – 45 minut, u dětí školního věku maximálně 1 hodina, u dospělých klientů 1,5 hodiny až maximálně 2 hodiny (Valešová Malecová, 2015). Setkání se realizují v pravidelném, přesně daném čase.

Fáze programu

Valešová Malecová rozlišuje 5 fází biblioterapeutického programu:

Seznamovací fáze trvá přibližně první 3 – 4 setkání. Seznamují se zde klienti s terapeutem i klienti mezi sebou. Hlavním cílem je navození atmosféry důvěry a bezpečí. Dále motivace klientů k činnosti, odbourání napětí, aktivace či uvolnění. Dochází k prvnímu kontaktu terapeuta s klientem, terapeut se snaží vytvořit akceptující vztah. Valešová Malecová (2015) popisuje terapeutický vztah jako akceptování, přijetí člověka jako bytosti, takového, jaký je, s jeho možnostmi. Základními postoji terapeutického vztahu jsou autenticita, respekt, vřelost, upřímnost, důvěra, vzájemná blízkost, empatie a v neposlední řadě profesionalita. Také se v této fázi nastavují pravidla, kterými se skupina po zbytek trvání programu bude řídit. Jedná se například o možnost říci stop při některých aktivitách, míru tolerance nebo stupeň důvěrnosti.

Plynule navazuje **stimulační fáze**, která trvá další 3 – 5 setkání. Cílem této fáze je stimulovat klienty ke spolupráci. Rozvíjí se vztahy, citlivost nebo trpělivost a také fantazie či vnímání.

Hlavní fáze trvá 3 – 7 setkání a je stěžejní částí programu. V této fázi je věnováno více času procvičování a upevňování individuálně potřebných schopností. Hledají se potencionální možnosti klientů. Zařazují se také složitější techniky, které vyžadují větší míru tvořivosti nebo otevření se.

Fáze upevňování navazuje na fázi hlavní a trvá 2 – 3 setkání. Cílem této fáze je upevnit a rozvíjet změny – naučené vzory chování, nové informace, návyky aj. Dalším cílem je podpora samostatnosti. Klient by se měl naučit uplatňovat nové schopnosti a zkušenosti v každodenním životě.

Závěrečná fáze je fází ukončení a loučení. Probíhá zde proces odpoutání od skupiny či terapeuta. Doporučuje se např. prodlužovat intervaly mezi setkáními, více přenechávat iniciativu klientům a podporovat tak jejich autonomii. Může proběhnout také dohoda o možnosti znovu v případě potřeby požádat o pomoc.

Struktura setkání

Na každé setkání by měl mít terapeut připravené alespoň rámcové schéma. Každé setkání má stanovené své vlastní cíle, svůj účel. Zpravidla se rozlišují tři části setkání. Úvodní část je věnována zahájení (například nějakým opakujícím se rituálem), navázání kontaktu, úvodní uvolňující aktivitě. Jádro je hlavní částí setkání, obsahuje stěžejní techniky expresivní či receptivní formy biblioterapie, zde se plní stanovené cíle. Benessere (2013) o této fázi mluví jako o fázi emocionální. Závěrečná část je následně věnována zklidnění, diskusi a reflexi setkání a jádrových činností. Po skončení setkání si terapeut poznamenává dění, hodnotí průběh a navrhuje další postup (Valešová Malecová, 2015).

Také Cornett a Cornett (1980) nebo Clearinghouse (2002) rozdělují biblioterapeutické setkání na tři části: identifikaci, katarzi a vhled.

4 Biblioterapeutická práce s dětmi se specifickými poruchami učení

Zásady práce s dětmi se specifickými poruchami učení se v mnohém shodují s obecnými postupy a cíli biblioterapie.

Pokorná (1997) mluví o následujících zásadách: zaměření na individualitu jedince, analýza celkové situace jedince, přesná diagnostika, obtížnost úkolů přiměřená schopnostem, zážitek úspěchu, malé a postupné kroky, pravidelnost, provádění úkolů s porozuměním, soustředěnost, dlouhodobost procesu, opakování až do zautomatizování, přirozenost metod a technik, struktura.

Valešová Malecová (2015) k těmto obecným zásadám přidává zásady biblioterapeutické práce s dětmi se specifickými poruchami učení: nedirektivní vedení, respektování aktuální potřeby dětí, navázání kontaktu, atmosféra důvěry a porozumění, hravá forma. Dodává, že vhodná je spolupráce s učiteli, rodinou nebo poradnou. Stejně jako výše uvedená Pokorná zdůrazňuje strukturovanost, pravidelnost a postup krok za krokem.

Je také nutno podotknout, že biblioterapie by neměla být jediným prostředkem nápravy specifických poruch učení. Je vhodná spíše jako doplňkový prostředek.

4.1 Návrhy technik pro biblioterapii s dětmi se specifickými poruchami učení

Jak již bylo uvedeno dříve, biblioterapeutický program je složen z jednotlivých sezení. Tato sezení můžeme rozdělit na úvod, jádro a závěr. Během těchto tří částí využíváme nejrůznějších biblioterapeutických technik v závislosti na cílech, kterých chceme dosáhnout a fázi programu, ve které se nacházíme.

Valešová Malecová (2015) zdůrazňuje dobrovolnost všech aktivit a technik. Není dobré dítě nutit násilím do činností, které by mu byly nepříjemné, obzvláště pokud se jedná o techniky osobnějšího rázu. V takovém případě bychom riskovali, že se dítě ještě více uzavře a bude z terapií odcházet s negativními emocemi, což je v rozporu s obecnými cíli biblioterapie.

V **úvodní části** se nejčastěji využívá rozehrívacích technik, které mohou mít podobu různých zahajovacích rituálů nebo opakujících se her na uvítanou.

Příklad uvítacího rituálu

1. Společně s dětmi sedíme v kruhu. Všichni se pozdravíme, potom každé z dětí postupně vyjádří stupeň své dnešní nálady (dobrá/ špatná/ neurčitá,...). Způsob vyjádření i stupnice byla vytvořena na prvním střetnutí programu. Může se jednat o zhodnocení své nálady na stupnici od jedné do deseti či oznámkování své nálady od jedné do pěti jako ve škole. Škála může ale být i úplně jiná např. v podobě metafor o zvířatech – „ryba na suchu“ = špatná nálada; „medvěd brtník“ = nuda, únava; „blecha v kožichu“ = velmi dobrá nálada apod. Vše záleží na společné domluvě a na tom, co bude dětem nejvíce vyhovovat.

Podpora hrubé motoriky

2. Jdeme lovit lva. Jedná se o zahřívací aktivitu, která kombinuje jednoduchý příběh s pohybem. Děti (i terapeut) sedí v kruhu a společně opakují větu „Jdeme lovit lva, nebojíme se.“ Zároveň se všichni střídavě plácají dlaněmi do stehen v rytmu pochodu lovecké výpravy. Uprostřed kruhu je umístěn klobouk nebo košík, ve kterém jsou na lístečcích napsány různé překážky, které musí výprava na cestě za lvem překonat. Děti postupně přistupují ke klobouku a losují jednu z překážek. Celá výprava, tedy všechny děti, potom opět pohyby rukou imitují překonávání této překážky. Přes jezero musíme přeplavat – všichni předvádí plavecké pohyby rukou. Skrz vysokou trávu se musíme „prodrat“ – pohyby vytrhávání a rozhrnování. Močál přecházíme vysokými kroky – zvedáme ruce výše a zavíráme do pěsti, při dopadu na stehna opět otvíráme, čímž imitujeme čvachtání v blátě. Na vysoký strom se musí vylézt a rozhlédnout se, zda nevidíme lva – pohyby rukou převádíme šplhání nahoru a opět dolů. Těchto překážek můžeme vymyslet celou řadu podle počtu dětí a pohybů, které chceme procvičit. Můžeme přelézt skálu, odhánět hejno komárů, krýt se před krupobitím, přecházet řeku přes kládu apod. Tímto způsobem celá výprava dojde až k jeskyni, ve které bydlí lev. Všichni společně zavolají „Lve, jsi tu? Je tu!“ po čemž se musí dát na útěk. Cesta zpátky je rychlá, překážky zdoláváme v opačném pořadí. Každé z dětí by si tedy mělo pamatovat, který úkol si předtím vylosovalo.

Pohybem prstů, zápěstí i celých paží se snažíme uvolnit svaly rukou, podpořit koordinovanost pohybů. Podporujeme také vnímání rytmu. Aktivita je vhodná spíše pro děti mladšího školního věku, ale dá se využít i u starších klientů.

Obměnou fungující na stejném principu jsou Dostihy. Každé dítě je kůň běžící závod. Běh se opět imituje pomocí plácání dlaněmi do stehen. Během závodu musí kůň přeskakovat přes překážky, vodní příkopy a podobně.

3. Hmatová pošta funguje stejným způsobem jako tichá pošta, liší se jen způsobem předání zprávy. Děti sedí v řadě za sebou s mezerou na délku natažené ruky. Terapeut namaluje poslednímu z dětí rukou na záda nějaký jednoduchý tvar např. kruh, čtverec nebo příčnou čáru. Děti mají za úkol si tuto zprávu předat. Dítě, které sedí úplně vpředu, namaluje tvar tužkou na papír. Potom se přesouvá na konec. Takto se všechny postupně vystřídají na všech pozicích.

Pokud jsou děti šikovné, nebo např. u starších dětí můžeme techniku ztížit tak, že jim touto poštou budeme posílat písmena. Tímto způsobem můžeme například dětem sdělit slovo, které nějak popisuje téma sezení.

Podpora zdravého sebevědomí a zážitek úspěchu

4. Jednoduchou technikou pro podporu sebevědomí a vnímání sebe sama je využití jména jako tajenky úspěchu. Dítě si napíše své jméno do sloupečku jako tajenku budoucí křížovky. Do řádků potom doplňuje věci, ve kterých je dobré nebo kterým se rádo věnuje např. malování, zpěv, kytara, kolo apod. Nemusí se ani jednat o zájmy nebo dovednosti, může jít i o věci, které má na sobě rádo např. dlouhé vlasy, přátelé, pejsek. Výsledkem je potom jakýsi seznam pozitivních věcí ze života dítěte, jejichž středem je ono samo.

5. Další technikou, která funguje na podobném principu, je kopretina. Každé dítě si namaluje kroužek – střed květiny, do kterého napíše své jméno. Postupně domalovává lístky kopretiny a do každého lístku vpisuje nějakou svou roli nebo funkci popřípadě slovo, které ho nějak popisuje např. syn, skejt'ák, dyslektik, kamarád, sportovec apod. Cílem této aktivity je ukázat dítěti, že jeho porucha ho nijak nedefinuje ani neurčuje to, kým je, ale je jen součástí širšího kontextu.

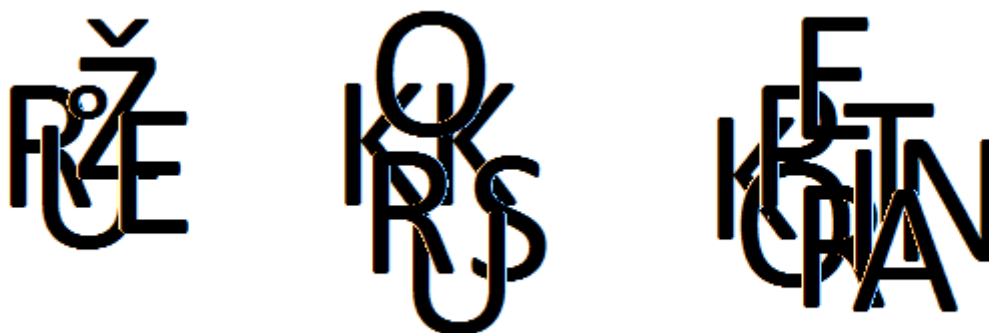
6. Sluneční deník je další technikou pro podporu pozitivního myšlení a uvědomění si vlastního úspěchu. Dítě si namaluje slunce se sedmi paprsky (každý paprsek na jeden den v týdnu). Na každý z paprsků si potom postupně během týdne napíše jednu větu o tom, co se mu ten den podařilo, co ho potěšilo, čemu se zasmálo. Jedná se o techniku, kterou si dítě dělá doma spíše samo pro sebe, na každém sezení se může pochlubit s novým sluncem z uplynulého týdne.

V **jádrové části** sezení zařazujeme náročnější techniky, využíváme receptivní i expresivní formu biblioterapie. Při těchto technikách lze využívat doporučenou literaturu, její fragmenty, vlastní tvorbu klientů, pracovní listy i jiné pomůcky. Techniky sledují cíle programu a dílčí cíle určené pro jednotlivá sezení. Je více než vhodné, aby na sebe techniky během sezení logicky a tematicky navazovaly. V následujícím výčtu jsou návrhy technik utříděny podle toho, na který (dílčí) cíl jsou směřovány.

Podpora rozvoje zrakového vnímání

7. Překrývaná písmena je snadno připravitelná technika na zrakovou diferenciaci. Písmena, která má dítě najít, se vzájemně nějakou částí překrývají. Může se jednat jen o směsici, ve které má dítě najít co nejvíce písmen. V rámci sezení lze ale této techniky využít i jako šifry, kdy je takto schované určité slovo, které má dítěti poskytnout nějakou indicii nebo odpověď na otázku. Čím více se písmena překrývají, tím vyšší je obtížnost úkolu (viz Obrázek 1). Delší slovo a vyšší počet písmen opět zvyšuje obtížnost. Díky tomu můžeme techniku použít i vícekrát během celého programu a vždy volit optimální zvládnutelnou obtížnost.

Obrázek 1



8. Variací této techniky jsou Přeškrtná písmena. Jednotlivá písmena nebo celá slova jsou přeškrtnána čarami a dítě je má i přes toto ztížení přečíst. Obtížnost se zvyšuje s hustotou zaškrtnání. Opět se jedná o cvičení na zrakovou diferenciaci, konkrétněji na diferenciaci figury a pozadí.

9. Hledání ilustrací pracuje s libovolným jednoduchým příběhem. V příběhu jsou podtržena nebo jinak zvýrazněna slova, pro která má dítě najít příslušnou ilustraci. Jako ilustraci můžeme použít původní ilustrace z knihy, jiné odpovídající obrázky nebo například kartičky z pexesa. Děti si sami nebo společně čtou příběh a postupně hledají odpovídající obrázky, které rovnají vedle sebe na viditelné místo – magnetickou tabuli, pomocí kolíčků na provázek apod. Na závěr si společně příběh znovu převedeme pouze za pomoci obrázků.

Aktivitu lze modifikovat způsobem, který současně podporuje i rozvoj sluchového vnímání. V tomto provedení stojí všechny děti v půlkruhu, před nimi jsou na zemi (nebo stole) vyskládány všechny obrázky a ilustrace. Terapeut čte příběh a děti pozorně poslouchají a zároveň hledají obrázky, které by zachycovaly děj příběhu nebo odpovídaly čteným slovům. Tato verze je obtížnější a hůře se zajišťuje, aby se děti střídaly. Terapeut může ale pro větší přehlednost na slovo či popis hledané ilustrace upozornit smluveným signálem – gestem nebo například pomocí bzučáku.

10. Souhvězdí je jednoduchá technika, při které dítě rozeznává tvary. Na papíře jsou různě nepravidelně rozesety hvězdičky, mezi nimi další tvary např. kroužky, trojúhelníky aj. Dítě má za úkol všechny hvězdy najít, nějakým způsobem je navzájem propojit a vytvořit tak souhvězdí. Dalším úkolem je potom dané souhvězdí pojmenovat – jaký tvar ti připomíná? Starší děti se mohou pokusit i o vytvoření krátké legendy o tom, jak souhvězdí vzniklo. Za příklad nám může sloužit příběh o Velké medvědici a Malé medvědici: *Řekové vysvětlovali vznik souhvězdí takto: Arkádská princezna Kallistó vzbudila svou krásou žárlivost Héry, manželky nejvyššího boha Dia. Proto ji rozhněvaná bohyně proměnila v medvěda a vyhnala do lesů. Marně ji Kallistó prosila, aby jí ponechala lidskou podobu, Héra byla neoblomná. A tak bývalá princezna bloudila po lesích a bála se divoké zvěře, neboť zapomínala, že je sama divokým zvířetem. Záhy však poznala i strach z lovců a jejich psů. Jednou zahlédla mezi pronásledovateli svého syna Arkase. Přiblížila se k němu a chtěla ho obejmout. Arkas v obraně namířil na matku kopí. V posledním okamžiku zasáhl Zeus, a aby zabránil zlému činu, proměnil i syna ve zvíře - v malého medvěda. Protože však měl oba rád, umístil je na obloze.* (Vilášek, 2016).

Podpora rozvoje sluchového vnímání

11. Rušení poslechu je technika zaměřená na procvičování sluchové diferenciacce, konkrétně rozlišování figury a pozadí. Je potřeba si předem připravit nahrávku nějakého ruchu. Např. ruchu ulice, jezdících aut, velmi účinný je ruch při školní přestávce. Druhou nahrávkou bude čtená povídka, nebo krátká pohádka – přibližně 3 – 5 minut, podle věku dětí. Vybíráme takový příběh, ve kterém se často opakuje nějaké slovo. Např. o kominíkovi, který žil s kominicí a společně čistili komíny. Nebo o včele, která žije ve včelím úle a vyrábí včelí med apod. Nejprve pustíme dětem samotnou pohádku. Při druhém poslechu rušíme klid nahraným ruchem. Děti mají za úkol udělat si čárku nebo značku pokaždé, když uslyší určité opakující se slovo (např. kominík nebo včela). Čím hlasitěji pustíme nahrávku ruchu, tím obtížnější a na pozornost náročnější se tato aktivita stává. Vhodnější je pouštět ruchovou nahrávku tišeji, aby opravdu tvořila pozadí a nepřehlušovala čtený příběh.

12. Hra na tvoření rýmů. Jedno z dětí řekne nějaké slovo a další v pořadí vymyslí rým. Popřípadě můžeme vyzkoušet kolik různých rýmujících se slov, děti společně vymyslí.

Zjednodušenou verzí pro menší děti je provedení, kdy má terapeut připravená slova, o kterých ví, že je na ně jednoduché rým vymyslet. Pokud máme děti starší, kterým rýmování jde, můžeme je nechat říci i krátkou větu, na kterou potom další vytvoří celý verš. Další variací této aktivity je psát verše na tabuli nebo interaktivní tabuli a posléze se pokusit složit tyto jednotlivé verše tak, aby tvořili alespoň přibližný příběh. Nejvyšší úrovní obtížnosti je pak tvořit veršovaný příběh rovnou při rýmování.

Snažíme se, aby si děti osvojily rozeznávání podobně znějících slov. Pokud děti vymýšlejí rým na slovo, je vhodné jednotlivá slova psát, abychom si ukázali, jak se slova, která mnohdy podobně znějí, liší v psané podobě. Pokud vymýšlíme celé verše, dáváme pozor, aby byla slova použita v odpovídajícím kontextu. V případě, že zvolíme těžší varianty této techniky, kdy potom verše řadíme do nějaké logické posloupnosti, podporujeme tím zároveň i seriální myšlení.

Podpora rozvoje orientace v prostoru

13. Panelák plný sousedů procvičuje pravolevou orientaci i orientaci nahoru a dolů. K této aktivitě potřebujeme velký obrázek paneláku se spoustou oken a jednoduchý příběh o tom, kde bydlí který soused.

Ukázka takového příběhu: *Nedaleko od školy stojí vysoký činžovní dům. Má sedm pater a z toho nejvyššího patra je vidět až na druhou stranu města. V tomto nejvyšším patře bydlí Hujerovic malá Anetka, která právě teď kouká z okna úplně napravo. Anetka se dívá na městečko a přitom slyší babičku Novákovou, která bydlí o patro níž ve třetím okně zleva. Z toho se právě teď vyklání a volá na Pepíka, který si hraje před domem. Ve druhém patře, úplně nalevo si nerušeně lebedí kocour Tobiáš. Napravo od něj je okno do kuchyně paní Kadrnožkové, která právě zalévá své milované muškáty, které pěstuje v truhlících na parapetu. Dvě patra nad paní Kadrnožkovou má pokojíček Amálka, vášnivá čtenářka, která si moc ráda čte právě v okně, na kterém tráví s knihou i dnešní odpoledne. „Jednou z toho okna vypadneš.“ Hubuje jí pan Mikulka, jehož okno je nalevo od jejího...*

Podle příběhu máme připravené obrázky s jednotlivými sousedy, které postupně dáváme dětem, aby je umístily na příslušné místo a panelák se nám postupně obydluje. Podle toho, jaké instrukce děti zvládají, volíme slova jako pod, nad, vlevo, vpravo, zprava, zleva – čím více rozdílných instrukcí použijeme, tím obtížnější se aktivita stává. Můžeme trénovat jen

pravolevou orientaci, nebo jen orientaci vertikální, jejich kombinace je opět těžším stupněm.

14. Sloupec a řádek je technikou, která podporuje orientaci v síti. Terapeut vytvoří tabulku, ve které jsou písmena, slabiky nebo celá slova, která tvoří nějakou zprávu nebo sdělení. Klíčem k rozšifrování této sítě je kód, který označuje ve kterém řádku a sloupci je umístěna následující část zprávy (Obrázek 2). Dítě se musí správně orientovat mezi sloupci a řádky, aby zprávu rozšifrovalo. U menších dětí je vhodné si nejprve společně vysvětlit, co je sloupec a co řádek a procvičit směr čtení (zleva doprava, odshora dolů).

Obrázek 2

C	W	D	K	P	E
U	Í	Č	N	O	T
K	G	S	F	A	K
A	O	P	U	C	Ř
M	E	B	R	K	F
H	O	U	J	S	D

S3Ř3 S4Ř1 S6Ř4 S2Ř2 S6Ř2 S2Ř5 S1Ř3
S5Ř6 S1Ř5 S2Ř4 S3Ř1 S4Ř5 S5Ř2 S4Ř4
S3Ř2 S1Ř4 S5Ř1 S5Ř5 S2Ř6 S3Ř6

DU	BL	TE	NO	HEM	VA
LÝ	TUS	VO	LÍ	KA	BO
ZA	NÁ	KAK	RO	PÉ	TEP
MÁ	MÍ	KA	PI	DEN	RO
LÁ	REL	TÍ	ČU	BR	BA
KA	JE	BĚ	VÝ	MA	HLA

S3Ř4 S5Ř2 S1Ř1 S3Ř2 S1Ř5 S6Ř5 S2Ř3
S4Ř1 S4Ř6 S5Ř4 S2Ř6 S1Ř3 S6Ř4 S5Ř1

Podpora rozvoje orientace v čase

15. Výroba narozeninového kalendáře. Každé dítě dostane za úkol vytvořit malý „plakát“ s tematikou měsíce, ve kterém má narozeniny. Děti, které mají narozeniny ve stejném měsíci, pracují společně. Na tento plakát napíší název měsíce, do spodních rohů si napíší, který měsíc předchází a který následuje. Zbytek plakátu vyzdobí obrázky nebo slovy, které

daný měsíc popisují – svátky, které se v něm slaví, roční období, květiny, časté počasí a další věci, které nás napadnou.

Měsíce, které zbydou, můžeme rozdělit mezi rychlejší děti nebo skupinky, např. podle oblíbenosti, nebo jmenin.

Tyto jednotlivé plakáty a měsíce na nich si potom s dětmi prohlédneme, popovídáme si o nich, seřadíme je a vytvoříme kalendář, který si můžeme pověsit na šňůrku nebo postavit na stůl nebo na jiné místo, kde na něj bude vidět.

16. Denní rozvrh. Každé dítě se pokusí napsat si seznam věcí, které každý den dělá, pokud možno v chronologickém pořadí. Jednotlivé seznamy porovnáme a vytvoříme na tabuli jakýsi „kompromisní“ denní rozvrh, který by alespoň přibližně platil na všechny děti – probouzení, snídaně, čištění zubů, škola, oběd, domácí úkoly atd. K těmto jednotlivým činnostem společně přiřadíme nějakou hodinu, která odpovídá denní době, ve které se tato činnost odehrává. Podle činnosti potom každou hodinu nějakým vtipným způsobem pojmenujeme. Např. sedmá ranní, kdy se snídá, bude „hodina ovesných vloček“, osmá hodina, kdy začíná škola, může být „hodina hrozivého zvonění“ apod. Čím bude název vtipnější, tím lépe.

Dokončit aktivitu můžeme tak, že každé dítě dostane na starost jednu hodinu, ke které namaluje obrázek, napíše její název a velkou číslicí označí její čas. Takový vtipný denní rozvrh si potom můžeme vystavit a orientovat se v něm při nějaké další aktivitě.

Podpora paměti

17. Běhací diktát spojuje pohyb, čtení i psaní. Jeho hlavním cílem je trénink zrakové paměti. Při této technice terapeut rozmístí po místnosti části příběhu. Těmito částmi mohou být slova nebo celé věty. U menších dětí se může jednat i o jednoduchý obrázek. Děti mají za úkol všechny části postupně najít a přečíst, vrátit se na své pracovní místo a slovo nebo větu (popřípadě obrázek) zapsat. Následně mohou všichni společně části příběhu seřadit. Pro obrázkovou verzi je dobré použít nějakou dobře známou pohádku. Např. pohádka O veliké řepě, kdy potom části příběhu představuje řepa, dědeček, babička, pejsek atd. Společně si potom pohádku přeříkáme a obrázky seřadíme do správného pořadí.

Rozmístěných částí by nemělo být mnoho (maximálně 6 – 7) a měly by být na snadno dosažitelných místech.

18. Nákupní lístek probíhá v kruhu. Terapeut začíná „psát“ nákupní lístek větou „Jdu do krámu, musím koupit máslo.“ Vedle sedící dítě tuto větu zopakuje a na konec přidá další položku na seznam. „Jdu do krámu, musím koupit máslo a jablka.“ Další dítě opět vše zopakuje a něco přidá. Pro oživení lze přidávat i nesmyslné věci „Jdu do krámu, musím koupit máslo, jablka a velblouda“. Nákupní seznam se prodlužuje a děti si musí postupně pamatovat více položek. Můžeme zvolit verzi tzv. „na vítěze“, kdy pokračujeme stále do kola, dokud někdo nezvítězí. Každé dítě, které splete nebo zapomene nějakou položku, vypadává. Poslední ve hře je vítěz. Při verzi, kde nesoutěžíme, končí hra na deseti položkách.

Nákupní seznam můžeme nahradit i jinou alternativou např. batohem. „Balím si batoh. Balím pastu na zuby, pláštěnku, svačinu, kanárka...“

Tato aktivita je zaměřena především na podporu sluchové paměti.

Cvičení spojení zrakových, sluchových a pohybových vjemů.

19. Tajná znaková řeč. Všechny děti stojí v kruhu, je zadána společná krátká říkanka nebo veršovaná pohádka. Společně se snažíme říkanku přeříkat a přitom nahradit slova v říkance znaky rukou. Nejprve se snažíme např. nahradit všechna podstatná jména. Začneme prvním veršem, když narazíme na podstatné jméno, dítě, které je na řadě, pro něj vymyslí znak nebo gesto, kterým ho nahradí. Gesto by mělo nějak souviset s významem slova, nějakým způsobem ho vyjadřovat. Když je znak vymyšlen, začínáme s říkankou od začátku, ale místo slova používáme znak (zpočátku můžeme zároveň vyslovovat i znakovat). Když říkanka dospěje k dalšímu podstatnému jménu, je na řadě další z dětí. Tímto způsobem se pokusíme projít celou říkankou, nebo alespoň dokud se všechny děti nevystřídají. Na závěr si společně říkanku přeříkáme s pomocí znaků.

Další úroveň je nahradit i další slova – slovesa, předložky, číslovky nebo další slovní druhy.

Tajná znaková řeč se stává „ještě tajnější“ pokud slova nahradíme znaky, gesty nebo pohyby, která nesouvisí s významem slova.

Tato technika podporuje, sluchovou, zrakovou i pohybovou paměť a proces intermodálního kódování.

20. Obrázkové písmo je podobnou technikou, která ale pracuje s textem. Děti dostanou krátký příběh, který si společně přečtou. Potom si v něm podtrhají všechna podstatná jména (nebo jiný vybraný slovní druh). Jejich úkolem je potom nahradit slovo obrázkem nebo značkou, která by nějak souvisela s významem slova. Obrázky by měly být spíše schématické např. kolečko místo slunce, dvě vlnovky místo vody apod. Společně potom můžeme vybrat, který obrázek je pro danou věc nejvhodnější a zároveň nejjednodušší.

Navazujícím úkolem je potom napsat větu za použití co největšího množství obrázků a značek, které jsme si takto společně zvolili a vytvořit tak co nejdelší tajnou větu.

I tajné obrázkové písmo se stane tajnějším, pokud značky a obrázky zjednodušíme tak, až přestanou svůj význam připomínat. Nebo pokud rovnou vymyslíme obrázky, které s významem slova nesouvisí.

V **závěrečné části** sezení je místo pro reflexi celého sezení a závěrečnou diskuzi. Závěrečné techniky mohou být podobné jako na začátku – pokud se jedná o nějaký rituál. Vhodné je použít nějakou techniku pro uvolnění napětí po předešlé náročnější práci. Podle stavu a nálady dětí můžeme zařadit nějakou pohybovou aktivitu na rozveselení, nebo naopak vybrat techniku na zklidnění.

Příklad závěrečných technik

21. Hra Evoluce je vhodná, pokud chceme děti přimět k pohybu. Začínají všichni v podřepu na úrovni améby. Postupně se potkávají a ve dvojicích si klasicky „stříhnou“ kámen, nůžky, papír. Vítěz postupuje na další evoluční stupeň slepice, kdy stále v podřepu předvádí křídla a kvoká. Slepice musí najít druhou slepici, znovu si stříhnou a vítěz postupuje na úroveň opice, kdy může chodit po čtyřech a vydává zvuk jako opice. Poražený ale o jeden vývojový stupeň klesá, tedy zpět na pozici améby. Opice s opicí si

znovu stříhne a vítěz postupuje na konečnou úroveň člověka, čímž pro něj hra končí. (V případě přání se ale může znovu zapojit jako améba). Hra končí, když je většina členů skupiny člověkem a na každém dalším stupni evoluce zbývá jen jeden tvor, který už tak nemá s kým soupeřit.

22. Skrytý slovní fotbal je vhodnější pro zklidnění atmosféry. Při této aktivitě sedíme v kruhu. Skrytý slovní fotbal je variace klasického slovního fotbalu, ale ono „kované“ slovo se neříká nahlas – je skryto. Člověk, který tak např. chce říci slovo „pes“ namísto toho řekne „žije to u boudy a štěká“. Následující hráč si slovo domyslí a vymýšlí slovo na „s“, například „střecha“, nahlas však řekne „je to na domě, aby na nás nepršelo“ a tak hra pokračuje, dokud je zájem.

23. Aktivita pro závěrečnou diskuzi a reflexi může mít podobu například předávání štafety. Štafetovým kolíkem může být cokoliv – u menších dětí např. plyšový medvídek, u větších např. klubičko bavlny nebo opravdový štafetový kolík. Děti si postupně kolík předávají nebo si házejí klubičko, kdo má pomůcku v ruce, má slovo. Může se svěřit s čímkoliv, co ho k proběhlému sezení napadlo, jaké mělo pocity, co se mu líbilo nebo naopak nelíbilo.

Pomůcka pomáhá určit, které dítě má slovo a brání mluvit ostatním dětem. Slovo tak předává samo dítě a nehrozí tak, že by mu někdo skočil do řeči a nenechal ho domluvit. Fakt, že dítě drží nějaký předmět v ruce, snižuje jeho nervozitu, poskytuje jakýsi záchytný bod.

Reflexe je důležitým bodem pro terapeuta. Může sledovat rozdíly v náladách dětí při počátečním a závěrečném rituálu. Sleduje reakce na jednotlivé aktivity – zda dětem dělaly obtíže, byly nějakým způsobem nepříjemné apod. Na základě těchto zjištění může postupovat při přípravě dalšího sezení, výběru technik nebo literatury.

4.2 Návrhy literatury pro biblioterapii s dětmi se specifickými poruchami učení

Literární text a výběr vhodné literatury

Vášová (1995) uvádí, že texty vybírané pro dyslektické děti (potažmo pro děti se specifickými poruchami učení obecně) by měly být hodně dějové. Dítě by mělo být pokud možno rychle vtáhnuto do děje. Texty by neměly být zdlouhavé nebo rozvláčně, příliš popisně psané. Co se týče grafického provedení, vhodný je velký typ písma, jednoduchý a dobře čitelný, širší řádky a bohaté ilustrace. Obecně se dětem se specifickými poruchami učení lépe čte bezpatkové tiskací písmo vytištěné na krémovém nebo barevném papíře, kdy je mezi textem a papírem měkčí a oku příjemnější kontrast (Felcmanová, 2016).

BAJKY (Ezop, 2013)

Anotace knihy:

Sbírka klasických Ezopových bajek. Zvířata se chovají jako lidé a nastavují tak lidem zrcadlo, ve kterém mohou sledovat své vlastní nepěkné vlastnosti. Ve sbírce najdeme takové klasiky jako O lišce a vráně, O zajíci a želvě nebo O lvu a myši.

Práce s textem:

Bajka Liška a Čáp

Liška pozvala kamaráda Čápa na večeři. Když přišel, prostřela mu na svůj vlastní mělký talíř. Čáp se svým špičatým zobákem nebyl schopný se z takového talíře najíst. Zato mlsná Liška nakonec jídlo snědla sama. Druhý den pozval Čáp zase Lišku. On jí prostřel do vysokého džbánu s úzkým hrdlem, do kterého se Lišce nevešel čumák a tak se nenajedla ani ona.

Otázky k textu: Proč odcházel Čáp z návštěvy hladový? Na co Liška při servírování nepomyslela? Jaký problém měla při jídle Liška? Jak by se dal podobný problém v životě vyřešit? Jaké plyne z bajky ponaučení?

Navazující aktivity:

Přiřazovací hry

Cíl: Podpora zrakového a sluchového vnímání. Podpora intermodálního myšlení.

Potřebujeme předem připravené obrázky zvířátek, ke každému zvířátku nějaké přirovnání např. lev – silný, vydra – chytrá atd. Dále potřebujeme nahrávky zvuků, které dané zvíře vydává, popřípadě může terapeut zvuk předvést sám. Dále můžeme použít obrázky různého jídla, životního prostředí nebo mláďat. Úkolem dětí je nejprve všechna zvířata správně pojmenovat a přiřadit k nim vlastnost a přirovnání, které často používáme při popisu nějakého člověka. Druhým úkolem je přiřadit zvířatům hlas. Všechny děti zavřou oči a pozorně poslouchají. Podle věku dětí můžeme zařadit mezi nahrávky i těžší, ne tak známá zvířata a jejich hlasy. Dále se zvířata rozřadí např. podle jídla na býložravce, masožravce atd.

Vytvoření krátké bajky

Společně nebo každé dítě samo má za úkol napsat krátkou bajku. Můžeme si pomoci tím, že si každé vybere nějaké přísloví – nějaké ponaučení, které má příběh sdělovat. Potom vymyslí krátký příběh, do kterého místo lidských postav obsadí zvířata. Jako pomůcka pro inspiraci, která zvířata s kterými vlastnostmi lze použít, může posloužit sestavený seznam z předchozí aktivity.

BAJKY BARDA BEEDLEHO (Rowling, 2008)

Anotace knihy:

Jedná se o sbírku pěti kouzelnických pohádek, které vycházejí ze slavné knižní série o Harrym Potterovi. V tomto oblíbeném kouzelnickém světě, zná Bajky Barda Beedleho každé dítě.

Práce s textem:

Bajka *Fontána příznivé sudby*

Bajku si společně přečteme a její děj si zopakujeme pomocí otázek: Čím byla podle čarodějů Fontána příznivé sudby kouzelná? Co od ní chtěli jednotliví čarodějové získat?

Co bylo jejich největším přáním? Co museli na cestě k Fontáně obětovat? Jakým způsobem nakonec získali to, po čem toužili? Jaké podle vás plyne z bajky ponaučení?

Jaké by bylo vaše přání, co byste chtěli od Fontány získat? Můžete udělat něco pro to, aby se vaše přání splnilo i bez kouzelné koupele?

Navazující aktivity:

Scénář pro kouzelnickou hru

Cíl: podpora tvořivosti, kooperace.

Přečteme si poznámku Profesora Brumbála, ve které se píše o divadelní inscenaci a jejím nešťastném průběhu. Společně s dětmi si na nějaké ukázce ukážeme, jak vypadá scénář, jak se sepisují dialogy, jak vypadají scénářistické poznámky. Jednou možností je, že každé z dětí dostane část bajky na samostatné zpracování nebo se pokusíme o vytvoření scénáře společně.

Aktivitu můžeme dotáhnout až do konce a bajku potom podle sestaveného scénáře sehrát. V tom případě by se měly zapojit všechny děti – určíme nejen hlavní role, ale i uvaděče nebo vypravěče, vedoucí rekvizit, režiséra a podobně.

BROUK PYTLÍK (Sekora, 1984)

Anotace knihy:

Soubor krátkých pohádek o oblíbené postavičce Brouku Pytlíkovi. Jednotlivé příběhy jsou krátké (2 – 3 strany), bohaté na ilustrace. Každý příběh přichází s novým dobrodružstvím v životě hmyzu.

Práce s textem:

Pohádka *O slimákovi, který neměl ruce a přece maloval*

Společně si přečteme krátký příběh a děj si probereme pomocí otázek: Proč Chrobák nechtěl pustit Slimáka do kreslicí školy? Jaká překážka bránila Slimákovi malovat jako ostatní? Jak zařídil Pytlík, aby mohl Slimák malovat?

Společně s dětmi opravíme gramatiku v následující větě: „*Pjoším, já chci taky kješlit, ale nemám zádné jucicty ani paciety a nemohu do niceho vzít tustictu!*“ (Sekora, 1984, str. 96).

Navazující aktivity:

Malování bez štětce

Cíl: nácvik a rozvoj hrubé motoriky.

Stejně jako Slimák, který nemohl chytit štětec, i my si vyzkoušíme malovat bez nástroje. Potřebujeme prstové nebo jiné barvy. Na velké plátno společně prsty namalujeme veliký obraz. Může jít o krajinu nebo o nějakou abstraktní malbu. Snažíme se ale vést děti k tréninku nějakých určitých tvarů. Po jeho obvodu se všechny děti opět pomocí prstů podepíší.

FIMFÁRUM (Werich, 2008)

Anotace knihy:

Sbírka klasických pohádek Jana Wericha, obsahuje pohádky jako Rozum a štěstí, Lakomá Barka, Fimfárum, Jak vyhnuli obři na Šumavě a další. Je jednou z velkých českých klasik, se kterou stojí za to děti seznámit.

Práce s textem:

Pohádka *Až opadá listí z dubu*

Společně si přečteme zkrácenou verzi příběhu. Pro oživení si můžeme pustit kousek filmového zpracování z roku 2002 s loutkami v hlavních rolích. Pohádku si potom společně rozebereme pomocí otázek: Kdo prohlásil rčení „až opadá listí z dubu“? Proč si čert myslel, že má nad Čuprou vyhráno? Jakým způsobem Čupera čerta nachytal? Jaký význam má tedy to rčení?

Znáte ještě nějaké stromy, které neopadávají? Který jehličnatý strom naopak jako jediný opadává?

Navazující aktivity:

Hra s příslovími

Cíl: Podpora jemné motoriky, podpora tvořivosti.

Každé z dětí si vybere nějaké přísloví, které má rádo. Na papír namaluje obrys nějaké věci, která má s příslovím souvislost (Pokud ho žádný tvar nenapadne, můžeme použít tvar libovolného listu). Tento obrys si vystřihne, podle chuti vybarví a napíše na něj své

vybrané přísloví. Za předlohu slouží obrys dubového listu s nápisem „Až opadá listí z dubu.“

Děti se sesednou do kruhu. Nejprve ukážou svůj obrys a ostatní děti se pokusí uhodnout, o které přísloví se jedná. Následně si společně vysvětlíme, co přísloví znamená a v jakých případech se dá takové přísloví použít.

LÍZA A PUPÍK V AFRICE (Bavorová, 2012)

Anotace knihy:

Kočka Líza a pes Pupík společně jezdí na výlety a zažívají různá dobrodružství. V tomto díle společně navštíví Afriku.

Práce s textem:

Kniha je interaktivní, kombinuje obrázkové čtení, komiksy i běžný text. Součástí příběhů jsou nejrůznější hádanky – bludiště, křížovky, spojovací úkoly, hry na hledání rozdílů apod. Jedná se tedy o knihu, se kterou může dítě pracovat doma samostatně nebo s dopomocí rodiče.

Navazující aktivity:

Pohled z Afriky

Cíl: nácvik prostorového rozvržení.

Společně s Lízou a Pupíkem jsme procestovali celou Afriku. Viděli jsme spoustu nejrůznějších zvířat, rostlin a dokonce i lidí. Z každého správného výletu je potřeba poslat zprávu o tom, že jsme v pořádku a také o tom, co všechno jsme viděli. Děti mají za úkol namalovat na tvrdý papír své oblíbené zvíře (ať už z příběhu nebo z domova). Na druhou stranu obrázku společně rozvrhneme formát pohledu. Naučíme se, jak pohled vypadá, kam se píše adresa, kam patří známka. Na místo pro text potom děti napíšou krátký vzkaz z výletu.

Pokud chceme, můžeme potom pohledy odeslat např. babičkám nebo domů, kde na děti potom mohou čekat. V případě, že se třeba blíží prázdniny nebo čas výletů, můžeme dětem pomoci předpřipravit pohled, který potom z výletu už jen odešlou.

Mapa světa

Cíl: podpora orientace v prostoru.

Každé dítě dostane vytištěný kontinent Afriky. Do něj si namaluje nebo napíše vše, co se o Africe během četby dozvěděl. V dalších sezeních lze popřípadě připravit aktivity na téma jednotlivých kontinentů, ze kterých si potom dítě utváří mapu světa. Důraz klademe na uvědomění si toho, kde se v rámci této mapy nacházíme my.

U starších dětí můžeme potom mapu využít pro trénink světových stran.

V případě úspěchu, je možné pokračovat druhým dílem publikace: *Líza a Pupík jedou na výlet* (Bavorová, 2015).

O DVANÁCTI MĚSÍČKÁCH (Němcová, 1952)

Anotace knihy:

Maruška je nevlastní dcerou, ke které se její macecha ani nevlastní dcera Holena nechovají pěkně. Trápí ji, dávají jí těžkou práci a celkově jí ztrpčují život. Vše vyvrcholí, když v zimních měsících pošle macecha Marušku pro jahody.

Práce s textem:

Při čtení můžeme použít části filmu *Tři bratři* z roku 2014 od tvůrců Zdeňka a Jana Svěráka. Lze použít také hudební doprovod – operetu, který do jisté míry simuluje audioknihu.

Diskuze o pohádce: Proč neměla Macecha ani Holena Marušku ráda? Pro které tři věci ji postupně do mrazu poslaly? Které tři měsíce Marušce pomohly? Ve kterém z nich rostou jahody, ve kterém fialky, ve kterém jablka?

Jaké ovoce a plodiny rostou v ostatních měsících?

Navazující aktivity:

Výroba komiksu

Cíl: Podpora prostorové orientace, seriálního myšlení, podpora tvořivosti.

Každé z dětí dostane za úkol zpracovat jednu část příběhu. Nejprve si ze své části příběhu vybere nejdůležitější momenty, věty apod. Podle nich si potom na papír rozvrhne

komiksově panely. Do každého z panelů potom zakreslí jednu scénu, s postavami, komiksovými bublinami, znázorněními citoslovcí a podobně. Na závěr celý komiks seřadíme a společně si ho přečteme a prohlédneme. Posledním krokem bude potom výroba titulní strany komiksu, kterou vytvoří děti společně.

Výroba kalendáře rostlin

Na velkou čtvrtku namalujeme kruh a rozdělíme ho na dvanáct částí. Do každé výseče potom děti namalují rostliny a plodiny, které v ten který měsíc rostou. Kalendář mohou děti doplnit i o další aspekty jako je počasí, svátky nebo podobizna Měsíce, který v tu dobu kraluje.

ŠPALÍČEK VERŠŮ A POHÁDEK (Hrubín, 1978)

Anotace knihy:

Oblíbená knížka plná pohádek i básniček. Obohacená o ilustrace Jiřího Trnky. Vyznačuje se krátkými hravými verši, o všem, kolem nás – zvířatech, rostlinách i lidech. Verše jsou snadno zapamatovatelné a zbásněné pohádky jsou chytlavé a vtipné, vhodné pro společné čtení a přeříkávání

Práce s textem:

Veršovaná pohádka *O Smolíčkovi*

Děti postupně předčítají každý několik veršů. Potom si příběh společně projdeme: Kdo Smolíčka navštívil? Co jezinky od Smolíčka chtěly? Co jim na to Smolíček odpověděl? Co jezinky tolik překvapilo? Šli nakonec opravdu na návštěvu?

Znáte pohádku O Smolíčkovi, která dopadla jinak? Jak se jezinky ve skutečnosti zachovaly? Kdo potom musel Smolíčka zachránit?

Jaká je správná opověď pokud někdo cizí klepe na dveře a chce pustit dovnitř? Znáte ještě nějakou pohádku, ve které chtěl někdo otevřít vrátka?

Navazující aktivity:

Alternativní konce

Cíl: podpora tvořivosti, seriálního myšlení.

Každé z dětí si vybere dobře známou pohádku. Jeho úkolem je potom příběh předělat tak, aby příběh skončil již při prvním setkání se záporným hrdinou. Stejně jako Smolíček, který jezinky hned odehnal, může např. Jeníček trpět cukrovkou a Perníkové chaloupce se tak vyhnou obloukem. Růžence se nebude zdát stará paní s vřetenem apod.

Příběhy si navzájem přečteme, a pokud děti toto vymyšlení alternativních konců baví, můžeme si ústně vzpomenout na další známé pohádky a sebrat vítr z plachet i dalším záporným hrdinům.

TŘINÁCT MĚSÍCŮ (Mitchell, 2007)

Anotace knihy:

Příběh vypráví třináctiletý chlapec s vadou řeči. Je velmi chytrý a vtipný, ale jeho vada řeči a strach z jejího odhalení, mu brání tak vystupovat i navenek. Má problém mluvit před učiteli i s některými spolužáky, dokonce i se svými rodiči. Bojí se šikany a zoufale se snaží zapadnout mezi kluky z „lepší party“. Přesto nakonec zjistí, že jeho vada řeči nemusí být tím největším neštěstím na světě, pokud se ji naučí přijmout jako součást sebe a něco, s čím možná je potřeba pracovat. Zároveň ho ale tento problém nedefinuje jako člověka, nemusí se za něj stydět a omezovat kvůli němu svůj život.

Práce s textem:

Cíl: pomocí četby a následné diskusi o ní, přimět dítě rozmluvit se o tom, jak vnímá svoji poruchu a jak díky ní vnímá samo sebe.

Četbu lze provádět společně v rámci sezení. V takovém případě je vhodné vybrat stěžejní části textu, které jsou důležité pro naši práci. Pokud dětem zadáme knihu na domácí čtení, opět lze vybrat stěžejní texty, které budeme postupně dávkovat. Např. 3 strany na týden. Na každém sezení potom společně probereme, co jsme se v minulé „kapitole“ dočetli. Se čtením na děti nespěcháme, raději je necháme přečíst menší množství textu ale s porozuměním.

Vzhledem k tomu, že hlavnímu protagonistovi příběhu je třináct let, je tato kniha vhodnější pro starší děti, především žáky druhého stupně.

Diskutujeme o příběhu pomocí otázek, ze kterých přecházíme k otázkám na samotné klienty. Jaké jméno dal Jason svojí poruše? Jakým způsobem se vyhýbal slovům, která se mu špatně vyslovovala? Z čeho měl největší strach? Máte vy sami např. ve škole z něčeho strach? Vyhýbáte se činnostem, se kterými máte potíže např. hlasitému čtení? Jakým způsobem? Byli jste někdy obětí šikany? Jak jste na to reagovali?

Jakým způsobem se Jasona snažili někteří učitelé „vyléčit“? Fungovalo to? Snažil se někdy někdo vás „napravit“ tím, že na vás tlačil nebo vám dal více úkolů? Jak jste takovou situaci řešili? Jak byste ji případně řešili, kdyby nastala?

Šikanované děti se snaží být neviditelné, aby snížily pravděpodobnost, že si jich někdo všimne a bude je šikanovat. Děti, co zadržávají, se snaží být neviditelné, aby snížily pravděpodobnost, že je někdo bude nutit vyslovit něco, co vyslovit nedokážou. Děti, jejichž rodiče se hádají, se snaží být neviditelné, aby nevyprovokovaly další šarvátku. Trojnásob neviditelný kluk, to je Jason Taylor (Mitchell, 2007). Proč se chtěl Jason stát neviditelným? Měli jste někdy podobné pocity?

Vadilo by vám, kdyby váš kamarád koktal? Znamená to, že není chytrý? Když má někdo problém se čtením/ psáním/ jinou činností, znamená to, že není chytrý? Co určuje, jestli člověk je nebo není chytrý?

Navazující aktivity:

Báseň

Cíl: vyjádřit tvořivou formou svoje pocity.

Jason psal pod pseudonymem své báně do novin. Úkolem pro děti bude nejprve vymyslet svůj vlastní pseudonym. Takové jméno může nějak souviset s vlastnostmi nebo zájmy dítěte nebo se může jednat o naprosto vymyšlené jméno. Pod tímto pseudonymem se děti pokusí napsat báseň o svých pocitech, o tom, co prožívají např. ve škole, mezi kamarády nebo doma. Délka ani forma není důležitá.

Výroba novin

Cíl: rozvoj komunikace a spolupráce, seberealizace.

Všichni společně se mohou pokusit vytvořit noviny. Jednu rubriku bude tvořit „sbírka básní“. Děti si nemusí navzájem říkat, která je čí. Básně si z novin všichni přečtou a otevíráme diskuzi. Opakuje se nám tu nějaké téma? Jsou pocity básníků nějak podobné? Která báseň se vám líbí? Jak byste básníkovi poradili nebo zkusili pomoci?

Další rubriku mohou tvořit naučné články o specifických poruchách učení, příběhy ze života se specifickou poruchou ale i různé hádanky, křížovky, vtipy apod.

5 Závěr

Snahou bakalářské práce bylo přispět k problematice praktikování biblioterapie u dětí se specifickými poruchami učení. Teoretická část se věnovala problematice specifických poruch učení a problematice biblioterapie obecně. V další části dodala konkrétní postupy a zásady při uplatnění biblioterapie u dětí se specifickými poruchami učení. Tato teoretická část čerpala z různých odborných zdrojů.

Cílem praktické části bylo vytvoření návrhů biblioterapeutických technik vhodných pro použití při práci s dětmi se specifickými poruchami učení. Tyto techniky byly rozděleny podle jednotlivých fází terapeutického sezení a dále podle konkrétních dílčích funkcí a cílů, na jejichž podporu jsou zaměřeny. Dalším cílem bylo předložit návrhy literatury pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení a uvést k nim příklady práce s textem a navazujících biblioterapeutických aktivit.

Práce může sloužit jako pomůcka nebo jako inspirace při tvorbě biblioterapeutického programu, ale i pro přípravu na předměty speciální nápravy např. na základních školách. Všechny techniky jsou variabilní a přizpůsobitelné aktuálním potřebám dětí. Libovolným způsobem je lze kombinovat a obměňovat.

Během práce bylo zjištěno, že množství literatury a zdrojů týkajících se problematiky biblioterapie není velké. Mnoho titulů je staršího data, přesto byly v práci použity. Zdroje byly čerpány z příspěvků ve sbornících i odborných časopisů. Dalším zjištěním byla neznalost oboru biblioterapie v laické veřejnosti.

Poznatky nebyly ověřeny v praxi. Ani účinnost jednotlivých technik a příkladů nebyla v praxi ověřena. Praktická část vychází z teoretických poznatků a z vlastní zkušenosti z práce s dětmi se specifickými poruchami učení.

Práce by mohla být rozšířena o modelový biblioterapeutický program, kde by byly uvedené techniky využity. Tento program by mohl následně být ověřen v praxi u konkrétní skupiny klientů.

Biblioterapie jako vědní obor má jistě budoucnost. Věřím, že díky své variabilitě a nezměrnému množství možností, se stane oblíbenější a používanější. Stejně jako další expresivní terapie.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: MU, 2004. 128 s. ISBN 80-210-3613-3.
- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení*. 1. vyd. Brno: MU, 2005. 152 s. ISBN 80-210-3822-5.
- BAVOROVÁ, E. *Líza a Pupík v Africe*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2012, ISBN 978-80-204-2780-9.
- BAVOROVÁ, E. *Líza a Pupík jedou na výlet*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2015, ISBN 978-80-204-3665-8.
- BATE, J. a SCHUMAN, A. Books do furnish a mind: the art and science of bibliotherapy. *Lancet (London, England)* [online]. 2016, **387**(10020), 742-3 [cit. 2017-03-20]. ISSN 1474547X. Dostupné z: <http://ac.els-cdn.com.ezproxy.is.cuni.cz/S0140673616003378/1-s2.0-S0140673616003378-main.pdf?_tid=176ad73a-0dbc-11e7-8a2b-0000aab0f26&acdnat=1490048895_5f9b6e9d2ba265fc018a10c4b968b1dv>.
- BEATTY, W. *Historical review of bibliotherapy*. RUTH, M. TEWS, Issue editors. In *Library Trends*. Illinois : University of Illinois at Urbana – Champaign. 1962, s. 106-117. Dostupné z [www](http://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/6061/librarytrendsv11i2_opt.pdf?sequence=3#page=15) : <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/6061/librarytrendsv11i2_opt.pdf?sequence=3#page=15>.
- BENESSERE. *Bibliotherapy: From books to health* [online]. Benessere.com, 2013 [cit. 2017-10-3]. Dostupné na [www](http://en.benessere.com/psychology/articles/bibliotherapy.htm): <<http://en.benessere.com/psychology/articles/bibliotherapy.htm>>.
- CORNETT, Claudie E., CORNETT Charles F. *Bibliotherapy: The Right Book at the Right Time*. Eric [pdf]. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundational Bloomington, 1980 [cit. 2017-02-3]. Dostupné z: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED192380.pdf>
- ČERNÁ, M. a kol. *Lehké mozkové dysfunkce*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 1999, ISBN 80-7184-880-8.
- EZOP *Bajky*. Praha: Omega, 2013, ISBN: 978-80-7390-076-2.
- FISHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008.

- FELCMANOVÁ, L. *Studijní materiál k předmětu Sppg znevýhodněného člověka se SPU*. Praha: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2016.
- HRUBÍN, F. *Špalíček veršů a pohádek*. Praha: Albatros, 1978, 368 s., ISBN 13-728-78.
- KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002, ISBN 80-7082-705-X.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Biblioterapie*. Čs. psychologie, 31, č. 5/ 1987, str. 472-477.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie. Specifické poruchy učení*. 3. vyd. Praha: H&H, 1995, ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972, 240 s., ISBN 14-534-72.
- MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. 114 s. ISBN 80-7311-021-0.
- MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2007, ISBN 9788024726304.
- MITTCHEL, D. *Třináct měsíců*. Praha: BB Art, 2007, 392 s., ISBN 978-80-7381-196-9.
- MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
- MÜLLER, O. a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007 ISBN 80-244-1075-3.
- PILARČÍKOVÁ-HÝBLOVÁ, S. *Biblioterapia*. 1. vyd. Bratislava: Liptovský Lukáš, 1997.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 8073151200.
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 312 s. ISBN 80-7178-135-5.
- POSKIEROVÁ, L. *Pohádkoterapie v českých knihovnách* [online]. In Čtenář, 2009 [cit. 2017-10-3], roč. 61, č. 9. Dostupné na www: <<http://ctenar.svkk1.cz/clanky/2009-roc-61/09-2009/pohadkoterapie-v-ceskych-knihovnach-61-479.htm>>.
- ROWLING, J. K. *Bajky Barda Beedleho*. Praha: Albatros, 2008, 127 s., ISBN 978-80-00-02284-0.

- RUBIN, R. J. *Using bibliotherapy: a guide to theory and practice*. Phoenix, Ariz: Oryx Press, 1978, 245 p. ISBN 09-127-0007-6.
- SEKORA, O. *Brouk Pytlík*. Praha: Albatros, 1984, ISBN 13-767-84.
- SINDELAR, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a první třídě*. Praha: Portál, 1996, 64 s., ISBN 80-85282-70-4.
- SVOBODA, P. *Poetoterapie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 187 s. ISBN 978-802-4416-823.
- VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: Grada publishing a.s., 2007, ISBN 978-80-247-1819-4.
- VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školské integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 8024406985.
- VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Pomocka k psaní závěrečných prací*. Praha: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2015.
- VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Študijní materiál k predmetu Biblioterapie*. Praha: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2015.
- VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995, 189 s. ISBN 80-858-6607-2.
- VILÁŠEK, M. *Báje podle řecké mytologie* [online]. Ostrava.astronomy.cz, 2016, [cit. 2017-17-5]. Dostupné z: <http://ostrava.astronomy.cz/demoni/temata/baje.htm>.
- WERICH, J. *Fimfárum*. Praha: Albatros, 2008, ISBN 978-80-00-02187-4.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, ISBN 80-7178-038-3.

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				