

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2020

Kateřina Zavřelová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Využití biblioterapeutických textů v hodinách literární výchovy

Diplomová práce

Autor: Kateřina Zavřelová
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – český jazyk a literatura
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – občanská výchova
Vedoucí práce: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.

Hradec Králové

2020



Zadání diplomové práce

Autor: Kateřina Zavřelová

Studium: P17P0273

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - občanská nauka, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk

Název diplomové práce: **Využití biblioterapeutických textů v hodinách literární výchovy**

Název diplomové práce A): Usage of bibliotherapeutic texts in lessons of literary education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce představuje biblioterapii a její možné využití na druhém stupni základní školy. Popisuje jednotlivé formy, metody a cíle biblioterapie a funkci této literatury.

SVOBODA, Pavel. Biblioterapie. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2013. 99 s. ISBN 978-80-244-3684-5. BUBENÍČKOVÁ, Petra. Biblioterapie. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-699-5. VÁŠOVÁ, Lidmila. Úvod do bibliopedagogiky. Praha: ISV, 1995. Knihovnictví. ISBN 80-85866-07-2. Biblioterapie [online]. 2008. Inflow [cit. 2018-10-27]. Dostupné z: LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

Garantující pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.

Oponent: Mgr. Tereza Šmídová

Datum zadání závěrečné práce: 30.10.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením Mgr. Petry Bubeníčkové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne.....

Kateřina Zavřelová

Anotace

ZAVŘELOVÁ, Kateřina. *Využití biblioterapeutických textů v hodinách literární výchovy*. Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, 2020. 116 s., diplomová práce.

Diplomová práce „Využití biblioterapeutických textů v hodinách literární výchovy“ představuje biblioterapii a její možné využití na druhém stupni základní školy. Zabývá se vývojem a historií biblioterapie. Popisuje jednotlivé druhy a cíle biblioterapeutické práce s textem a její funkce. Věnuje se psychologii četby a čtenáře a bibliopsychologii. Dále definuje již konkrétní zátěžové, náročné situace (šikanu, ztrátu zraku, poruchy příjmu potravy), ke kterým připojuje příslušné biblioterapeutické knihy a navrhuje metody, jak s nimi pracovat v hodinách literární výchovy. Zaměřuje se na cílovou skupinu dětí na druhém stupni, přičemž formuluje důležité aspekty příslušného vývojového období, tedy puberty (respektive staršího školního věku).

Klíčová slova: biblioterapie, šikana, ztráta zraku, poruchy příjmu potravy, biblioterapeutické knihy, puberty (starší školní věk)

Abstract

ZAVŘELOVÁ, Kateřina. *Usage of bibliotherapeutic texts in lessons of literary education*. Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 116 s., the master thesis.

Diploma thesis „Use of bibliotherapy texts in literary lessons“ introduces bibliotherapy and its possible use at the second stage of primary school. It deals with the development and history of bibliotherapy. It describes particular types and goals of bibliotherapeutic work with text and its function. It deals with reading and reader psychology and bibliopsychology. It also defines specific stressful and demanding situations (bullying, vision loss, eating disorders), to which it attaches relevant bibliotherapeutic books and suggests methods to work with them in literary lessons. It focuses on the target group of children at the second stage, formulating important aspects of the relevant period of development, ie pubescence (or older school age).

Key words: bibliotherapy, bullying, vision loss, eating disorders, bibliotherapy books, pubescence (older school age)

Obsah

1. Úvod.....	3
Teoretická část	5
2. Zátěžové, náročné životní situace	5
2.1. Šikana.....	5
2.2. Ztráta zraku	8
2.3. Poruchy příjmu potravy	10
3. Biblioterapie	16
3.1. Vymezení biblioterapie.....	16
3.2. Vývoj a historie biblioterapie.....	18
3.3. Druhy a cíle biblioterapie.....	19
3.4. Funkce biblioterapie	21
3.5. Psychologie četby a čtenáře	22
3.6. Bibliopsychologie.....	23
4. Přehled použitých biblioterapeutických knih	25
4.1. Deník třídního otloukánka aneb Jak jsem zvítězil nad šikanou (Eric Kahn Gale)	25
4.2. Okamžik co mění život (Jana Frey).....	27
4.3. Holky na vodítku: Jmenuji se Martina – Jsem bulimička (Ivona Březinová).....	28
5. Charakteristika vývojového období žáků na 2. stupni ZŠ.....	30
5.1. Pubescence (starší školní věk).....	30
Praktická část.....	33
6. První výuková hodina literární výchovy s využitím práce s biblioterapeutickým textem: Šikana	33
6.1. Výchovně vzdělávací cíle a použité metody.....	33
6.2. Zdůvodnění výběru tématu	34
6.3. Popis třídy a celkové třídní klima.....	35
6.4. Příprava na výuku.....	36
6.5. Otázky k textu	38
6.6. Křížovka s řešením	39
6.7. Charakteristika jednotlivých žákovských prací.....	40
6.8. Reflexe hodiny	42
6.9. Alternativy k aktivitám	44
7. Druhá výuková hodina literární výchovy s využitím práce s biblioterapeutickým textem: Ztráta zraku	45
7.1. Výchovně vzdělávací cíle a použité metody.....	45
7.2. Zdůvodnění výběru tématu	46

7.3.	Popis třídy a celkové třídní klima.....	47
7.4.	Příprava na výuku.....	48
7.5.	Otázky k textu	50
7.6.	Charakteristika jednotlivých žákovských prací.....	51
7.7.	Reflexe hodiny	53
7.8.	Alternativy k aktivitám	54
8.	Třetí výuková hodina literární výchovy s využitím práce s biblioterapeutickým textem: Poruchy příjmu potravy	55
8.1.	Výchovně vzdělávací cíle a použité metody.....	55
8.2.	Zdůvodnění výběru tématu	56
8.3.	Popis třídy a celkové třídní klima.....	57
8.4.	Příprava na výuku.....	58
8.5.	Charakteristika jednotlivých žákovských prací.....	60
8.6.	Reflexe hodiny	62
8.7.	Alternativy k aktivitám	64
9.	Názor fakultní vyučující na výukové hodiny literární výchovy s využitím práce s biblioterapeutickým textem.....	65
10.	Závěr praktické části.....	66
11.	Závěr.....	67
12.	Seznam použité literatury	69
12.1.	Literární zdroje.....	69
12.2.	Elektronické zdroje.....	70
13.	Seznam příloh.....	72
14.	Přílohy	Chyba! Záložka není definována.

1. Úvod

Dnešní doba je v porovnání s předchozími generacemi pro dospívající náročnější. Na jedné straně jim přibývá volnosti a možnosti rozhodnout se dle vlastního uvážení bez pouze jednostranného, autoritativního nařízení rodičů. Na druhé straně tato skutečnost s sebou přináší celou řadu potenciálních rizik a nebezpečí. Nejen vzhledem k tomu je nezbytné důsledné varování před nebezpečnými životními situacemi. A to nejen od zákonných zástupců, ale i od školy (v rámci výukových, případně i mimo výukových aktivit).

Biblioterapie z tohoto hlediska představuje jeden z prostředků efektivní školní prevence. Žákům jsou v rámci ní sdělena důležitá teoretická fakta, součástí je vyzkoušení různých aktivit vedoucích k zamyšlení a uvědomění si i na první pohled mnohdy skrytých skutečností (co vše může hrozit jim, případně jejím kamarádům či blízkým) a v neposlední řadě poskytnutí pomoci od vyučujících v případě možných osobních problémů. Jedná se o kombinaci podpory čtenářství a vedení dětí k samostatnému, sebevědomému a zodpovědnému způsobu života, který však zároveň plně akceptuje i ostatní lidi (včetně jejich individuálních zvláštností a odlišností).

Hlavním cílem této práce je vytvořit a ve třídách prakticky vyzkoušet tři výukové hodiny zaměřené na zátěžové, náročné životní situace: šikanu, ztrátu zraku a poruchy příjmu potravy. Při výuce bude primárně zaměřit se na to, jak žáci přijímají samotné téma i ukázky textů, jak reagují na jednotlivé aktivity, co v hodině dle zadání vytvoří a co to může znamenat ze širší perspektivy. Nedílnou částí bude i vyjádření fakultní vyučující, která sama již přes dvacet let český jazyk vyučuje, k biblioterapii a jejímu přínosu pro děti a dospívající na druhém stupni.

Práce rovněž přináší teoretické seznámení nejen s výše zmíněnými zátěžovými, náročnými životními situacemi (šikanou, ztrátou zraku, poruchami příjmu potravy), ale i základní představení biblioterapie (definici pojmu, vývoj a historii biblioterapie, druhy a cíle biblioterapie, funkci biblioterapie, psychologii četby a čtenáře, bibliopsychologii) a charakteristiku příslušného vývojového období dětí na druhém stupni základní školy (pubescenci, respektive starší školní věk). Dalším cílem je vytvoření stručného přehledu použitých biblioterapeutických knih, který bude zahrnovat důležité informace o jednotlivých textech, včetně zdůvodnění jejich výběru pro využití v hodinách literární výchovy na základní škole.

Tato diplomová práce přináší inspiraci, jak v hodinách literární výchovy využít metod biblioterapeutické práce s textem, čímž se nejen oživí výuka, ale zároveň se účelně propojí český jazyk s dalším předmětem (v případě našich tří hodin se jedná především o výchovu k občanství a přírodopis) a dětem se zprostředkují informace a vjemy potřebné v praktickém životě. Rovněž lze velmi dobře využít i v případě třídnických hodin, kdy třídní učitel může mít vzhledem k většímu množství společně stráveného času s žáky bližší vztah. Hodiny je možné modifikovat, tedy aktivity pouze pozměnit a v podobné formě využít i pro jiná témata dle potřeb konkrétního kolektivu žáků a problému, který je ve třídě nutné v danou chvíli řešit.

Teoretická část

2. Zátěžové, náročné životní situace

Pro účely této diplomové práce je nutné nejdříve charakterizovat tři zátěžové, náročné životní situace. Záměrně byly vybrány ty, s nimiž by se děti mohly v různých formách během svého života prakticky setkat. Jedná se o šikanu, ztrátu zraku (tedy o konkrétní případ postižení, k němuž dojde během života) a poruchy příjmu potravy (mentální anorexii, mentální bulimii a záchvatovité přejídání).

2.1. Šikana

Šikana je v současnosti čím dál více rozšířeným jevem. Šikanování nekončí pronesením urážky nebo fyzickým ublížením. Oběť šikanování na svoji situaci nezapomíná, ani když je mimo dosah agresorů. Mnohdy pro šikanovaného jedince bývají psychické důsledky závažnější než fyzické.

Přesných definic šikany je celá řada. Zde budou uvedeny dvě definice dětské šikany. První charakterizuje šikanu ze širšího pohledu bez ohledu na prostor, v němž se odehrává. Druhá se už zaměřuje konkrétně na školní prostředí, kde k šikanování často dochází.

Psycholog Pavel Říčan (1995) definoval šikanu následovně. „*Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině. Jako šikanování však obvykle neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky vybavených soupeřů.*“¹ Pro vyučující může být na počátku obtížné rozlišit, kdy už se jedná o šikanu a je nutné zasáhnout, a kdy jen o spor, který si děti mohou vyřešit mezi sebou a tím se zároveň učit, jak zvládat i problémové sociální interakce se svými vrstevníky.

Nejaktuálnější definice se objevuje v Metodických pokynech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2016), kde je šikanování charakterizováno jako

¹ ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995, 95 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9, str. 26.

„agresivní chování dítěte, žáka/žákyně, studenta/studentky vůči jinému žákovi, případně skupině žáků. Jedná se o opakované (nikoliv nutně) chování, které je založeno na vědomé, záměrné, úmyslné a obvykle skryté snaze ublížit fyzicky, emocionálně a/nebo sociálně.“². Tvrzením, že se nemusí jednat o opakované chování, není myšlen jednorázový útok, nýbrž je to pojato ve smyslu, že šikana nemusí nutně probíhat v dlouhém časovém horizontu (viz následující hlavní znaky šikany, kam opakovanost patří).

Přestože definice jsou formulovány jinými slovy, podstata šikany zůstává i napříč desetiletími stejná. Prostřednictvím šikany dochází k ubližování jedinci, který se nedokáže účelně bránit.

Mezi základní znaky šikany patří agresivní chování, opakovanost a nerovnováha sil.³ Agresivním chováním není myšleno pouze násilí fyzické, ale právě i výše zmíněné násilí psychické. Opakovanost značí, že jako šikanu nelze považovat jednu verbální nebo fyzickou potyčku. Typická je nerovnováha sil, kdy si agresori vybírají jako oběť někoho, kdo je oproti nim v určité nevýhodě (fyzické, mentální, sociální atd.). Většinou oběť, která se něčím vymyká průměru. Může být pro ostatní nevhodně oblečená, mít nadváhu, nosit brýle atd. Obvykle to však bývá pouze záminka, skutečným motivem agresora může být snaha upoutat pozornost, vydobýt si své místo v třídním kolektivu, zaujmout svou rádobu vtipností či zamaskovat nějaký svůj vlastní nedostatek.

Šikana se uskutečňuje postupně, většinou se skládá z dílčích kroků. Podle pedagogicko-psychologického poradce Zdeňka Martínka (2008) jsou to tato stádia:

Prvním vývojovým stádiem šikany je *ostrakismus*, tedy vyčlenění daného jedince ze skupiny. Typické bývá to, že s obětí nikdo nekomunikuje, nepomůže při jakémkoliv problému či nechce spolupracovat v rámci školních aktivit (např. tvorba skupinových projektů, vybírání členů do sportovního družstva při tělocviku, vytváření dvojic). Je důležité zmínit, že o projev šikany se jedná pouze v případě, že to dotyčnému dítěti vadí. Opakem je introvertní jedinec, kterému naopak vyhovuje být mimo třídní dění a nemá potřebu začleňovat se do kolektivu.

Druhou fází je *fyzická agrese a psychická manipulace*. Charakteristické je tzv. přitvrzení, už nestačí dotyčného pouze vyčlenit, najednou si na něm agresori začnou

² Metodické dokumenty (doporučení a pokyny), MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 04.01.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporučení-a-pokyny?highlightWords=prevence>

³ JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ a Kateřina ZÁBRODSKÁ. ŠKOLNÍ ŠIKANA V SOUČASNOSTI - JEJÍ DEFINICE A OPERACIONALIZACE. *Ceskoslovenska Psychologie* [online]. 2014, **58**(5), 368-377 [cit. 2019-11-15]. ISSN 0009062X. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=99674447&scope=site>, str. 369.

kompenzovat své vlastní obavy, nedostatky, frustrace, případně se tímto způsobem snaží prosadit sami sebe nebo jen zahnat nudu, jednoduše se utrpením druhého pobavit. Může mít různou podobu od vyhazování věcí z okna, kradení svačiny až po kopání či silné slovní urážky.

Další, tedy třetí fázi je *vytvoření jádra*. Agresori si uvědomí, že si mohou dělat, co chtějí, že není nikdo, kdo by jim v jejich chování zabránil a začnou se pokoušet dostat zbytek třídy (která do téhle chvíle mohla ještě sympatizovat s obětí) na svoji stranu, a to po dobrém, případně i po zlém. Postupně všichni ve třídě začnou buď šikanování ignorovat nebo se ho sami účastnit. Šikanovaný se stává obětním beránkem, každý, kdo má nějaký problém, si ho na něm může vybit.

Ve čtvrté fázi nastává *vytvoření norem*, konkrétně rozdělení třídních rolí na ty, kdo jsou nadřizení a kdo podřizení, vznik vlastního slovníku, který tyto role pojmenovává. Každá třída si vytváří svoje vlastní pravidla, má individuální jazyk, jenž používá k dorozumívání (mnohdy jako krytí před dospělými, aby neodhalili, co se v kolektivu děje). Pojmenování týraného spolužáka bývá urážlivé, už jen díky tomu je hned patrné, kde se v hierarchii třídy nachází, a nepřimo tak dává ostatním spolužákům prostor pro jakékoliv zacházení.

Pokud situace dospěje až do posledního stádia, nazývajícím se *totalita*, mnohé záchranné metody už není možné použít. Podstatou je, že třída už má svoje normy, rozdělené role, všichni ve třídě si na danou situaci zvykli a agresory naopak brání. Šikanující si jsou jistí svojí vlastní pozicí, s vědomím ochranné záštity spolužáků, kteří vyučujícím nic neřeknou, si mohou k již vyčerpanému jedinci dovolit prakticky cokoliv. Tato fáze je, oproti předchozím, neřešitelná, nezbývá než oddělit od sebe kolektiv, agresory umístit do diagnostických či výchovných zařízení a oběti poskytnout dostatečnou odbornou psychologickou, případně psychiatrickou pomoc.⁴

Ovšem psychika oběti může být už takovým způsobem nalomená, že následky mohou být doživotní. Vyrovnání se s prožitým traumatem je velmi náročné a obavy ze ztráty bezpečí, jistoty a osobního komfortu oběť nemusí nikdy zcela opustit. Není ani výjimečné, když se u jedince po odhalení šikany, tedy ve chvíli, kdy mu už nikdo neubližuje, objeví posttraumatická stresová porucha.

Z pohledu dětí je těžké postavit se agresorovi, vyjádřit jiný názor, zastat se oběti. Bohužel je komfortnější zůstat ve své klidné zóně a situaci pouze nečinně přihlížet.

⁴ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agrese a agresivita u dětí a mládeže*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-86956-29-9., str. 14–19.

Z pohledu učitele, který má třídní kolektiv často jen na pár hodin týdně, je zase těžké rozpoznat mnohdy jen drobné náznaky. Přesto je důležité si více všimnout dění kolem sebe, riskovat vlastní pohodlnost kvůli jinému, který už nejen o ni, ale i o bezpečí dávno přišel. Jinými slovy s problémem bojovat dříve, než se dostane do posledního bodu. Velmi účelné bývají různé adaptační kurzy, projektové výukové bloky se školním psychologem či výchovným poradcem zaměřené na prevenci vzniku šikany.

2.2. Ztráta zraku

Ztráta zraku je další z náročných životních situací, s níž se vyrovnat je velmi těžké a někdy se to ani nemusí zcela podařit. Oslepnutí může být dáno buď geneticky od narození, nebo k němu může dojít až během života, ať už v dětství, dospívání, v dospělosti či ve stáří. Příčin může být několik od zdravotních problémů, vypuknutí různých onemocnění až po úrazy (v případě, že se jedná o adrenalinové sporty, se může přidružit i pocit osobního selhání, vlastní viny), důsledky vážných nehod apod. Tato kapitola se bude věnovat ztrátě zraku v dospívání či dospělosti. Nejdříve se definuje zrakové onemocnění, dále pak možné reakce dotyčných jedinců na ztrátu zraku a proces přijetí zrakového postižení.

Autoři Jakub Franc, Zdeněk Míkovec a Jan Vystrčil (2014) v rámci svého výzkumu každodenního života nevidomých tvrdí, že *„zrak je jedním z nejdůležitějších smyslů člověka, neboť více než 80 % informací o okolním světě přijímáme právě zrakem. Při zrakovém postižení/ disabilitě dochází k různé míře informačního deficitu, který je vyrovnáván vytvářením, rozvojem a posilováním různých kompenzačních mechanismů (např. představivosti, sluchu, hmatu).“*⁵. Pro lidi, kteří se už narodili slepí, sice daná situace není jednodušší, nicméně nezažili žádnou jinou realitu, neví, jak jiný by byl jejich život, kdyby mohli přijímat podněty ze svého prostředí i prostřednictvím zraku. Zároveň byli nuceni už od narození na svůj handicap určitým způsobem reagovat, přizpůsobit se mu, hledat si jiné cesty, tedy již zmíněné kompenzační mechanismy. Oproti tomu jedinci, co přijdou o zrak až v průběhu života, se obvykle potýkají i s velkými psychickými problémy, mohou mít pocit, že jejich život ztratil smysl. Mimoto vzhledem k tomu, že do

⁵ FRANC, Jakub, Zdeněk MÍKOVEC a Jan VYSTRČIL. PROSTOROVÁ NAVIGACE V KAŽDODENNÍM ŽIVOTĚ NEVIDOMÝCH -- PARTICIPAČNÍ VÝZKUM. Psychologie Pro Praxi [online]. 2014, (3/4), 47-58 [cit. 2019-11-19]. ISSN 18038670. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=100957940&scope=site>, str. 81.

této chvíle pro ně byl zrak primárním smyslem, osvojování jiných variant bývá nepřírozené a komplikované.

Reakce na ztrátu zraku jsou individuální. Nicméně podle psycholožky Terezy Kimplové (2010) lze jmenovat základní stádia, která daná osoba s různými obměnami prožívá.

První stádium je *počáteční šok*, jenž je spojený se strachem, úzkostí, ztrátou zájmu o kontakt se svým sociálním prostředím, což následně zapříčiňuje odmítání všeho, co jedinec měl rád, co ho bavilo, co pro něj mělo jakýkoliv osobní význam. Jinými slovy se jedná o obrovské osobní vypětí, což mimo již zmíněného nedozírného vlivu na psychiku může být doprovázeno i tělesnými problémy.

Druhé stádium se nazývá *reaktivní deprese* a je pro něj charakteristické svalování viny na ostatní, rozčilení vůči všemu a všem, včetně sebe samého. Tohle všechno může následně vyvolávat myšlenky na sebevraždu, proto je nutné věnovat postiženému velkou pozornost, osobní podporu a snahu o vcítění se do jeho náročné situace, přestože úplně to bohužel není možné.

Závěrečnou fází už je *reorganizace*, tedy smíření se s novou životní realitou a snaha naučit se alespoň v rámci možností samostatně fungovat.

Tato tři stádia spadají do tradičního modelu ztráty zraku.⁶ Ovšem není možné je bezpodmínečně aplikovat na všechny jedince bez ohledu na jejich psychiku, vlastnosti, situaci, sociální zázemí a další důležité aspekty.

Po výše zmíněném třetím stádiu nastává proces přijetí zrakového postižení. V rámci této souvislosti se setkáváme s pojmem primární akceptace zrakové vady, který je definován následovně: „*Je to časový a psychologický moment, kdy postižená osoba začíná svou situaci brát věcně, emociální odezva slábne a ustupuje stranou. Je to moment, kdy postižený ztrátu zraku uzná jako realitu, které je vhodné se nějak přizpůsobit.*“⁷. Hlavním cílem je samostatnost a soběstačnost. Život se však bezesporu změní od základů, a to i v tom, co se na první pohled může jevit jako maličkost. Dotyčný jedinec si musí najít jiné zájmy, případně ty staré uzpůsobit nově vzniklým podmínkám. Dále zkouší obnovit své manuální dovednosti, jejichž obtížnost si v plné míře ani nemusel plně uvědomovat, a objevit způsob, jak se i nyní vypořádat s písemnou komunikací. Pokouší se obnovovat vztahy a sociální kontakty, které mohou být vlivem této události zpřetrhané.

⁶ KIMPLOVÁ, Tereza. *Ztráta zraku: úvod do psychologické problematiky*. Ostrava: Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 120 s. ISBN 978-80-7368-917-9, str. 28-29.

⁷ Tamtéž, str. 32.

Pokud je to možné snaží se vrátit do práce nebo alespoň najít vhodnou alternativu ke svému dřívějšímu povolání. A bohužel mnohdy i bojuje s předsudky svého okolí, případně s přílišným soucitem, který může v konečném důsledku spíše zraňovat než pomáhat. Nezpochybnitelný vliv na akceptaci nové životní situace má bezesporu rodina, případně všichni, kteří jsou pro postiženého emocionálně důležití, tvoří jeho zázemí, pocit bezpečí a jistoty. Je často na nich, jestli se dotyčný bude cítit komfortně a součástí rodinného celku stejně, jako tomu bylo do okamžiku, než se od lékařů dozvěděl, že už nic nebude stejné jako dřív.⁸

Jak již bylo uvedeno výše, přijmout ztrátu zraku je pro dotyčného jedince velmi náročné. Mimo jiné to vyžaduje velkou ohleduplnost ze strany okolí. I proto je dané téma zařazené do této diplomové práce.

2.3. Poruchy příjmu potravy

Poruchy příjmu potravy jsou v současnosti závažným problémem, jehož největší nebezpečí spočívá v obtížně identifikovatelném začátku. Postižený jedinec si odmítá připustit, že nemá vše pod kontrolou a jeho přístup k jídlu není zcela optimální. Na základě toho se chová způsobem, který mnohdy znemožňuje jeho okolí rozpoznat, že je nutné situaci okamžitě řešit.

Tomu nepomáhá ani neustálý shon a spěch typický pro dnešní dobu. Málo rodin se každodenně schází u jídla. Čímž rodiče naprosto ztrácí přehled o tom, kdy a kolik toho jejich dospívající potomek snědl či nesnědl. Pokud se navíc dotyčný bude dostatečně zakrývat volným oblečením, aby si velkého úbytku na váze nikdo neměl šanci všimnout, nemusí otec ani matka několik dlouhých měsíců rozpoznat, co se děje.

Poruchy příjmu potravy se projevují neadekvátním vztahem k jídlu. Ti, kteří jimi trpí, si mnohdy jídlem kompenzují své jiné problémy či nízké sebevědomí, případně nesprávně vnímají své tělo a dostávají se do slepé uličky, kdy neustále hubnou a hubnou, až už žádný tuk nemají, a přesto nemohou s dietami přestat.

Hlavní vlivy, co mají nebo mohou mít vliv na rozvinutí zmíněného psychického onemocnění, jsou následující. V první řadě se jedná o moc médií, které dospívajícím vštěpují určitý ideál krásy, zastoupený především štíhlostí. Bohužel je natolik nadsazený, že většina mladistvých jej zcela splnit ani nemůže, což následně vede k pocitům osobní

⁸ KIMPLOVÁ, Tereza. *Ztráta zraku: úvod do psychologické problematiky*. Ostrava: Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 120 s. ISBN 978-80-7368-917-9, str. 32–34.

nedostatečnosti, méněcennosti, potažmo někdy k touze po změně. Dalším výrazným faktorem je působení vrstevníků. Děti v pubertě k sobě dokáží být nesmírně kruté, ještě nemají natolik vyvinuté sociální mantinely a jejich upřímnost může být velmi zraňující, a na to zase člověk nejistý sám sebou často neumí vhodně reagovat. Dále se může jednat o nepřímé kompenzace různých nepříjemných zážitků. Od zneužívání počínaje, přes nepříznivou rodinnou situaci (např. rozvod rodičů či jejich hádky), až po ztrátu blízkého člověka nebo nedostatek sociálního zázemí. Někdy se objevuje odpírání jídla rovněž jako trestání sebe sama – dotyčný ve chvíli, kdy se mu cokoliv, co si před tím stanovil, nepovede zcela podle jeho představ, přestává jíst a poněkud paradoxně může zažívat i příjemné pocity, že má svůj život pod jakousi (byť pochybnou) kontrolou.

Mezi nejznámější poruchy příjmu potravy patří mentální anorexie, mentální bulimie a záchvatovité přejídání. Dále se sem řadí i další poruchy, které však už nejsou tak specifické a objevují se u menšího počtu populace. Z toho důvodu se budeme podrobněji věnovat třem výše zmíněným.

Jako první si definujeme mentální anorexii. Podle psychologů Františka Davida Krcha a Evy Marádové (2003) je to „*porucha charakterizována zejména úmyslným snižováním tělesné hmotnosti. Nemocní neodmítají jídlo proto, že by neměli chuť, ale proto, že nechtějí jíst. Omezování se v jídle je zpravidla doprovázeno zvýšeným zájmem o jídlo (myslí na něj, sbírají recepty, rádi vaří apod.) a někdy i zvýšenou nebo změněnou chutí, například na sladké.*“⁹. Obvyklé je i kombinování málo jídla s náročným někdy i několikahodinovým cvičením. I při konzumaci pro nás běžného množství jídla má člověk trpící anorexií pocit, že toho snědl příliš a musí přijaté kalorie okamžitě spálit. Z toho důvodu i ti, co před tím sport nevyhledávali, začnou trávit spoustu času různým cvičením, běháním nebo posilováním. Ve své podstatě je strašně obtížné odhalit, kdy dotyčný pouze přešel ke zdravému životnímu stylu, a kdy už to hraničí s poruchou příjmy potravy.

Psycholog Michal Novák (2010) uvádí základní souhrn diagnostických kritérií mentální anorexie dle MKN - 10:

- Jedincova váha dlouhodobě spadá alespoň 15 % pod optimální hmotnost či Queteletův index hmoty těla představuje minimálně 17,5. (Queteletův index neboli Body Mass Index lze vypočítat vzorcem $BMI = \text{váha (kg)} / \text{výška (m}^2\text{)}$.)

⁹ KRCH, D. F., MARÁDOVÁ, E. *Výchova ke zdraví. Poruchy příjmu potravy, příručka pro učitele*. Praha: VÚP ve spolupráci s MŠMT ČR, 2003, str. 6.

- Nízká hmotnost není způsobená žádným onemocněním nebo zdravotním omezením, ale dotyčný o ni usiluje, snaží si ji vědomě udržet prostřednictvím nízkokalorické stravy, případně úmyslně vyvolaným zvracením, užíváním projímadel nebo náročným cvičením.
- Typický je neobjektivní pohled na vlastní postavu, úzkost z opětovného přibrání, byť jen několika málo kilogramů, stanovení dosažení nízké váhy jako úkolu, kterého je nutné navzdory nejrůznějším překážkám vždy dosáhnout.
- U žen se postupem času dostavuje ztráta menstruace, u mužů dochází ke ztrátě sexuálního zájmu a k potenci.
- Pokud anorexie vypukne před dospíváním, je celý tento vývojový proces zpomalen, případně zcela pozastaven.¹⁰

Anorexie postihuje především dívky, na které je tlak ze společnosti (médiá, zažitý stereotyp ženy především jako krásné, tedy štíhlé) větší. Nicméně není výjimkou, že tato nemoc bývá diagnostikována i u chlapců, byť v menším měřítku. Nejrizikovější období je právě puberta či adolescence, a to proto, že dospívající kritičtěji pohlízejí na vlastní tělo, ještě zcela nepřijali vlastní identitu a zároveň jsou náchylnější k ovlivňování druhými.

Druhou základní poruchou potravy je mentální bulimie. Od mentální anorexie se liší především tím, že je pro ni typické přejídání a úporné zvracení. Zmíněné vyvrhování potravy je zpočátku nejen dobrovolné, ale i zcela vědomé a pro danou osobu pocitově žádoucí kvůli touze nepřibrat a udržet si krásnou štíhlou postavu i přes přijaté kalorie. Následně však dochází k tomu, že organismus si na navozenou situaci zvykne a ke zvracení dochází spontánně po každém jídle, a to i ve chvíli, kdy dívka nebo chlapec už ani nemusí chtít.

Což potvrzuje i definice již zmíněných psychologů Františka Davida Krcha a Evy Marádové (2003). „*Mentální bulimie je porucha charakterizována zejména opakujícími se záchvaty přejídání, spojenými s přehnanou kontrolou tělesné hmotnosti. Pocit přejedení je ale velmi relativní. Přes dramatický prožitek ztráty kontroly nad jídlem a*

¹⁰ NOVÁK, Michal. *Společnost, kultura a poruchy příjmu potravy*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2010. ISBN 978-80-7204-657-7, str. 9–11.

přejedení je ze záznamů nemocných někdy zřejmé, že snědli jen o něco víc, než chtěli, nebo než byli zvyklí jíst. ¹¹

Výše zmínění autoři uvádí ještě další souvislosti ohledně mentální bulimie. „*Na rozdíl od anorexie se u bulimie nevyskytuje závažnější úbytek tělesné hmotnosti. Pokud ano (BMI starších pacientů je nižší než 17,5), hovoříme o bulimické (purgativní) formě mentální anorexie. Nutkání se přejíst, přejídání a ztráty kontroly nad jídlem se mohou objevovat u některých duševních poruch (oligofrenie, deprese, mánie, alkoholismus).*“¹² Jinými slovy vzhledem k tomu, že jedinec, trpící touhle poruchou potravy, se přejídá a následně zvrací, udržuje si relativně stálou váhu (i přes vyvrhování si tělo určité kalorie z jídla ponechává). Stejně tak neovládatelná touha po jídle může značit jiný závažný vnitřní problém (kromě zmíněných duševních poruch i kompenzaci např. vlastních neúspěchů, problémů v pracovním/osobním životě nebo pocitů vlastní nedostatečnosti).

Psycholog Michal Novák (2010) uvádí rovněž i základní souhrn diagnostických kritérií mentální bulimie podle MKN-10:

- Charakteristické je nikdy neustupující zaujetí jídlem, kdy jedinec pořád přemýšlí, na co má zrovna chuť, přičemž obvykle neodolá a sní najednou obrovské množství potravin.
- Dalším znakem jsou následné výčitky svědomí, které se dotyčná osoba snaží nejčastěji zahnat vyprovokovaným zvracením, projímadly (někdy i např. léky působícími na ledviny atd.).
- Stejně jako u mentální anorexie i zde je posledním typickým rysem patologická úzkost z obezity a vlastní stanovení nejvyšší možné hmotnosti (bohužel menší, než je optimální váha), kterou dotyční odmítají navýšit. Mnohdy se v souboru údajů o prodělaných nemocech pacienta objevuje předchozí prodělání anorexie. Z toho vyplývá, že tyto dvě nemoci jsou spolu často velmi úzce propojené.¹³

Poslední poruchou příjmu potravy, kterou se budeme zabývat, je záchvatovité přejídání. Hlavním charakteristickým rysem je, že pro jedince trpícím tímto problémem se jídlo stane středobodem všeho. Jeho touha po jídle je silnější než cokoliv jiného. Přesto ani v okamžiku, kdy zkonsumuje danou potravinu, na níž měl tak dlouho chuť, není

¹¹ KRCH, D. F., MARÁDOVÁ, E. *Výchova ke zdraví. Poruchy příjmu potravy, příručka pro učitele*. Praha: VÚP ve spolupráci s MŠMT ČR, 2003, str. 7.

¹² Tamtéž, str. 8.

¹³ NOVÁK, Michal. *Společnost, kultura a poruchy příjmu potravy*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2010. ISBN 978-80-7204-657-7, str. 11.

šťastný. Naopak se objevují pocity selhání, nedostatku vlastní vůle, nebo dokonce i frustrace. Z čehož vyplývá, že nutková potřeba jíst a jíst se střídá s výčitkami svědomí, přičemž tento proces se cyklicky opakuje.¹⁴

Národní informační centrum pro mládež (2018) uvádí základní příznaky provázející jedince postiženého záchvatovitým přejídáním:

- Zatajuje skutečný nákup a konzumaci jídla před svým okolím, včetně nejbližších.
- Projevují se u něj pocity studu a hanby ve chvíli, kdy ho někdo jiný vidí jíst.
- Navenek obhajuje a prosazuje diety, přestože sám má vlastní tajná místa, kde si schovává zakázané pochutiny.
- Sní najednou obrovské porce, které by pro ostatní byly nepředstavitelné.
- Celý den něco konzumuje, a to i když nemá hlad.
- Jídlo pro něj představuje reakci na vše, co se kolem něj děje (jídlem slaví, i se „odměňuje“ za nepříjemnou situaci, co musel absolvovat, rovněž jídlem zahání nepříjemné pocity či stereotyp).
- Všechno se v jeho hlavě točí kolem jídla, čemuž uzpůsobuje i svůj sociální život, včetně volby přátel.
- Z požívání nejrůznějších pokrmů si už udělal takový svůj obřad, v rámci něhož dodržuje zaběhnuté tradice.
- Zažívá silné výčitky svědomí, strach být sám, aby znovu nepodlehł tomu, co se pro něj stalo největší drogou – jídlu.
- Vzhledem k tomu, že má trvalé úzkosti z možné tloušťky, kombinuje přejídání s velmi striktní dietou.¹⁵

Poruchy příjmu potravy se mohou objevit v každém věku, přesto jsou k nim osoby v období dospívání nejnáchylnější. Vzhledem k touze zapadnout do společností stanovených kolonek nemusí dostatečně odhadnout potenciální nebezpečí. Na začátku si málokdo uvědomuje, jaká rizika jsou s neadekvátním hubnutím a posedlostí po dokonalém těle spojená. Paradoxně nejvíc ohrožení jsou houževnatí, vytrvalí lidé, kteří si dosažení štíhlé postavy postupně stanoví jako další ze svých cílů. Jsou totiž připravení

¹⁴ Poruchy příjmu potravy - charakteristika | NICM. *NICM | Národní informační centrum pro mládež* [online]. Copyright © [cit. 15.01.2020]. Dostupné z: <http://www.icm.cz/poruchy-prijmu-potravy-charakteristika>

¹⁵ Poruchy příjmu potravy - charakteristika | NICM. *NICM | Národní informační centrum pro mládež* [online]. Copyright © [cit. 15.01.2020]. Dostupné z: <http://www.icm.cz/poruchy-prijmu-potravy-charakteristika>

silou vůle zvládnout jakékoliv vnější i vnitřní nepohodlí, a i možné náznaky, že může být něco špatně, vnímají pouze jako překážky, co je nezbytné překonat. Prevence v rámci výuky zajistí, že žáci budou mít všechny potřebné informace, budou zpraveni o nebezpečích spojených s nesprávným hubnutím a současně i o alternativách, jak dosáhnout stejného výsledku přijatelným způsobem (zdravý životní styl). Na základě toho budou mít minimálně příležitost vybrat si jinou cestu.

3. Biblioterapie

V rámci předchozí kapitoly byly popsány zátěžové, náročné životní situace, které budou následně použity jako hlavní témata hodin literární výchovy a budou odučeny formou biblioterapeutické práce s textem. Na základě toho podstatou druhé kapitoly je základní charakteristika biblioterapie. Nejdříve se zaměří na vymezení biblioterapie, tedy především základní definici pojmu. Dále se bude věnovat historii biblioterapie a tomu, jak se vyvíjela. Následně se přejde už k jejím jednotlivým druhům a cílům. Samostatnou podkapitolou bude funkce biblioterapie. Rovněž se zaměří na psychologii četby a čtenáře. A v neposlední řadě vysvětlí pojem bibliopsychologie.

3.1. Vymezení biblioterapie

Pro teoretické charakterizování biblioterapie existuje celá řada definic, vždycky s ohledem na cílovou skupinu, prostředí a účel, za kterým je využívána.¹⁶

Nejdříve se uvede základní definice dle pedagožky zabývající se biblioterapií Lidmily Vášové a poté charakteristika biblioterapie od speciálního pedagoga Oldřicha Müllera.

Lidmila Vášová (1995) uvádí dvě definice biblioterapie dle různých koncepcí:

1. „**Širší pojetí biblioterapie** zahrnuje záměrné působení knihou na psychicky postižené jedince i na ostatní nemocné, zejména ty, kteří jsou dlouhodobě léčeni (rehabilitační ústavy, sanatoria), i na jedince jinak vytržené z jejich dosavadního životního prostředí (domovy důchodců, nápravná zařízení aj.). Pro toto pojetí můžeme použít definici M. A. Belajové: „Biblioterapie je taková forma čtení nemocným, která je zapojená do okruhu metod klinicky aplikovaných v psychoterapii. V rámci rehabilitace má své místo v komplexní léčbě nemocných.“¹⁷ V případě postižených jedinců může být vliv knih velmi uklidňující, rovněž je může podněcovat k rozvíjení fantazie, ponoření do jejich vlastního vnitřního světa a pochopení svých myšlenek z jiného úhlu pohledu. Zároveň kniha může být tichým pomocníkem při adaptaci na nové (pro některé i zneklidňující)

¹⁶ BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Biblioterapie*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-699-5, str. 10.

¹⁷ VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995. Knihovnictví. ISBN 80-858-6607-2, str. 61.

prostředí, v němž se ocitli a kde musí žít. Vždy je důležitý pečlivý výběr textu s ohledem na individualitu dotyčného pacienta a jeho dřívější prožitky či traumata.

2. „**Užší pojetí biblioterapie můžeme definovat dle Julie Křivinkové takto:**

„Biblioterapie je plánovité řízení četby psychicky nemocných pod dohledem lékaře za pomoci kvalifikovaného knihovníka.“¹⁸ Jedná se již o plánovou koordinaci mezi lékařem a knihovníkem.

Ovšem využití biblioterapie v této diplomové práci nejvíce odpovídá definice speciálního pedagoga Oldřicha Müllera (2014), pro kterého biblioterapie představuje *„aplikaci literárního umění (práci s literárním textem), použitou za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce a další osobní předpoklady společensky a individuálně přijatelným směrem.“¹⁹* Nemusí se nutně jednat pouze o změnu, biblioterapie může zahrnovat i cílené napomáhání žákům zamyslet se nad jednotlivými problémy a zhodnotit, zda by byly jejich reakce v dané situaci správné, či nikoliv. Tedy vedení dětí a dospívajících k morálním úvahám a vyvolávání osobitých pocitů s následnou reflexí.

¹⁸ VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995. Knihovnictví. ISBN 80-858-6607-2, str. 63.

¹⁹ MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.

3.2. Vývoj a historie biblioterapie

Vývoj a historii biblioterapie literární teoretička Petra Bubeníčková (2017) vymezuje následujícími historickými mezníky:

Ranný začátek biblioterapie je možné ohraničit šamanskými rituály např. v Egyptě ve 4. tisíciletí před Kristem, přičemž v té době vládlo mezi lidmi neměnné přesvědčení, že slova mají kouzelný účinek a je možné je využít ve svůj prospěch.

Další významnou událostí je vznik Osymandyovy knihovny v Heliopolisu ve 13. století. Lidstvo začínalo objevovat význam knih i z hlediska zachování duševní stability.

Do dějin biblioterapie patří i příspěvek Erasma z Efezu, který v 5. století před Kristem začínal už provádět promyšlenou analýzu jednotlivých textů.

Ve středověku se pokračovalo ve využívání knih k léčení. Nejčastěji se jednalo o četbu náboženských textů.

Změna nastala až v humanismu a renesanci, kdy kromě náboženské literatury získávaly čím dál větší oblibu knihy se světskou tematikou. O velký přínos v této oblasti se zasloužil švýcarský lékař Paracelsus.

Využívání knih při léčení nemocných pokračovalo i v 18. a 19. století. K významným lékařům využívajících léčebnou sílu čtení, případně předčítání pacientům patřil např. John Minson Galt II. nebo Benjamin Rush.

Nenahraditelnou pozici měla biblioterapie v období válek. Lidé potřebovali útěchu, aby zvládli nelehkou životní situaci, což jim knihy alespoň v částečné míře poskytovaly. Zároveň čtení představovalo jistý únik z reality. Knížky často přinášely naději a pomáhaly zraněným v rychlejším uzdravování.

Později se ukázalo, že knihy mohou sloužit i jako podpůrný prostředek v případě terapeutické práce s dítětem/dospívajícím, který nechce nebo z důvodů předchozích traumatických zážitků nemůže mluvit.²⁰

²⁰ BUBENÍČKOVÁ, Petra. Biblioterapie. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-699-5, str. 18–21.

3.3. Druhy a cíle biblioterapie

Nejdříve se uvedou základní druhy biblioterapie dle speciálního pedagoga Pavla Svobody (2013). Zmíněný odborník v oblasti speciální pedagogiky jmenuje:

- *psychosomaticky a psychosociálně orientovanou biblioterapii;*
- *relaxační biblioterapii;*
- *edukační biblioterapii;*
- *biblioterapeutické psaní deníku;*
- *biblioterapii jako tvůrčí psaní;*
- *biblioterapii narativní;*
- *biblioterapii lyrickou;*
- *biblioterapii virtuální;*
- *biblioterapii polyestetickou;*
- *ontogeneticky orientovanou biblioterapii.*²¹

Pro účely této diplomové je důležité vymezení biblioterapie relaxační, biblioterapie edukační a biblioterapie jako tvůrčího psaní.

Biblioterapie relaxační se dělí na řízenou a neřízenou. Základní cíl neřízené biblioterapie relaxační spočívá v naprostém uklidnění a uvolnění, přičemž se využívá postupu vizuální imaginace (terapeut/osoba řídící biblioterapii prostřednictvím příběhů pomáhá jedinci vytvořit si v hlavě individuální obrazy či představy vztahující se k danému tématu, ovšem pouze za cílem relaxace) nebo střídání fází uvolnění a fází řízeného posilování svalových skupin (opět pomocí vyprávění). Oproti tomu u řízené biblioterapie relaxační je hlavní metodou řízená vizuální imaginace, v rámci které jedinec v klidném stavu poslouchá předem pečlivě vybraný příběh zaměřený na jeho konkrétní obtíže a prostřednictvím jemné hypnózy se v mysli dostává k řešení svého někdy i skrytého problému.²² Ve školním prostředí sice klasickou biblioterapii relaxační není možné uplatnit, nicméně lze v práci s žáky aplikovat různé metody rozvíjející jejich imaginaci a představivost (aktivity na to, co si pod daným pojmem představují, byť ho třeba neznají, nebo co si vybaví, když zavřou oči, atd.).

²¹ SVOBODA, Pavel. *Biblioterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3684-5, str. 3.

²² Tamtéž, str. 29–31.

Biblioterapie edukační se snaží působení na jedince v oblasti sociální, relaxační, zdravotní, psychosomatické a osobnostní skloubit s předáváním znalostí.²³ V praxi to znamená, že se vybírají takové texty, z nichž si děti odnesou faktické informace. Jinými slovy se vytváření hodnot a vedení žáků k žádoucím postojům propojí s nějakou konkrétní vzdělávací oblastí. Lze využít např. dějepisné či přírodovědecké souvislosti.

Již uvedený odborník v oboru speciální pedagogiky Pavel Svoboda (2013) definuje podstatu tvůrčího psaní v rámci biblioterapie těmito slovy: „*Obsahem této biblioterapeutické domény jsou nejrůznější způsoby a techniky tvůrčí práce s textem. V rámci této domény převládá objevitelská literární činnost, která často obsahuje jazykové hry se slovy, práci se syžetem příběhu, úpravy a přepisy literárních forem a vlastní kreativní tvorbu, vystavenou na základě prožitků anebo zadaných témat.*“²⁴. Tvůrčí psaní v žácích rozvíjí kreativitu, vede je k zamyšlení, ke skládání myšlenek do logických celků, podněcuje jejich aktivitu a motivuje k další činnosti.

Cíle biblioterapie jsou poměrně široké. Literární teoretička Petra Bubeníčková (2017) uvádí jedenáct hlavních:

- „*podpora sebepoznání, cesta k seberozvoji;*
- *utváření pozitivních postojů a hodnot;*
- *stimulace emocionálního růstu;*
- *tvorba společensky prospěšných postojů;*
- *rozvoj adekvátního sebehodnocení;*
- *cesta k řešení problémů;*
- *opora sociálního a etického myšlení;*
- *podpora při řešení vnitřní krize;*
- *pomoc při integraci jedince do nové sociální, profesní nebo zájmové skupiny;*
- *stimulace psychické hygieny jednotlivce i skupiny;*
- *podpora volnočasového čtenářství, které rezonuje s potřebami jedince nebo cílové skupiny.*“²⁵

²³ SVOBODA, Pavel. *Biblioterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3684-5, str. 37.

²⁴ Tamtéž, str. 53.

²⁵ BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Biblioterapie*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-699-5, str. 14.

Nejen v dnešní době je nutné u jedinců rozvíjet postoje zaměřené na prospěch ostatních lidí, podporovat důležité hodnoty jako např. toleranci, empatii nebo ohled na sociální blaho. Nejdříve však člověk musí dostatečně poznat sám sebe, umět relevantně zhodnotit své chování, aby mohl postoupit k zaměření se na druhé. Biblioterapie směřuje k obojímu – poznání sebe samého i budování pozitivního vztahu k ostatním členům společnosti. Mimoto čtení jakéhokoliv knihy rozvíjí čtenářskou gramotnost, učí kriticky vnímat text, prohlubuje schopnost práce s informacemi, pomáhá v rozlišování podstatných faktů od nedůležitých, rozvíjí fantazii a představivost.

3.4. Funkce biblioterapie

Biblioterapie má celou řadu funkcí, lze ji využívat v různých prostředích i u různorodých skupin lidí. Inflow information journal se zaměřuje především na funkce z hlediska potřeb nemocných:

- Své nezastupitelné místo má biblioterapie v *léčení závislostí* (alkohol, drogy, léky), *traumat a psychiatrických onemocnění*.
- Dále *zklidňuje psychicky labilní jedince*, kteří špatně snášejí odloučení od domova a nedokáží se dostatečně přizpůsobit novému prostředí nemocnic, ústavů. Sem lze zařadit *i osoby s problémovým chováním*, které začínají žít v nápravných zařízeních (diagnostické ústavy, vězení).
- Práci s knihou lze využít *i u vážně nemocných pacientů či lidí s velkým tělesným i duševním handicapem*, u kterých čtení vyvolává příjemné pocity a díky pravidelnosti se může stát určitou jistotou, zautomatizovanou činností v jejich životech. Přestože se může zdát, že mentálně postižený člověk nevnímá, co se kolem něj děje, tiché předčítání laskavým hlasem mu přináší klid.
- *Čtení pomáhá nemocným znovu najít ztracenou lidskou důstojnost*. Prostřednictvím příběhu s hlavním hrdinou se stejným onemocněním zjišťují podstatné informace o průběhu nemoci, i o tom, co je může potkat. Mimoto šťastný konec jim přináší naději, mohou se identifikovat s člověkem, který s vážnou nemocí bojoval a zvítězil.²⁶

²⁶ *Biblioterapie* [online]. Inflow, 2008, 1. ročník (6) [cit. 2020-01-16]. Dostupné z: http://www.inflow.cz/files/inflowpriloha/Priloha6_2008.pdf

Dalším možným využitím biblioterapie je práce s knihou s žáky ve škole, kde může sloužit především jako prostředek prevence vůči možným zátěžovým situacím. Rovněž může představovat pomoc jedinci, který už daný problém (např. s šikanou) zažívá. Jednak se může ztotožnit s knižním hrdinou a uvědomit si, že i on sám může se situací něco udělat. Jednak žák zjistí, že se o problému mluví, a díky tomu je větší pravděpodobnost, že vyučující/ho posléze vyhledá a s problémem se jí/mu svěří.

Rovněž je možné biblioterapii použít i v mimoškolních zařízeních (kroužky, tábory, dětské domovy). Ve své podstatě všude tam, kde vychovatel zjistí, že kolektiv by lekci biblioterapie (na jakémkoliv téma) potřeboval.

3.5. Psychologie četby a čtenáře

V rámci této podkapitoly se definují pojmy čtení, četba a čtenář.

Známa pedagožka Lidmila Vášová (1995) pohlíží na čtení takto: „*v pojmu čtení se obvykle vyjadřuje proces vnímání nějakého písemného textu. Psychologie čtenáře však jde za pouhou situaci právě probíhajícího čtení a zkoumá i předcházející vnitřní a vnější podmínky vztahu k předmětu četby, jde za pouhé hledisko vnímání a porozumění čtenému textu.*“²⁷. Čtenáře ovlivňují i jeho předchozí prožitky, zážitky, četba jiných literárních děl i znalost dalších českých a zahraničních či cizích autorů. Dále na jeho soustředěnost mají vliv i situační faktory (např. jeho momentální citové rozpoložení, zdravotní stav) nebo prostředí, v němž knížku čte (klidné či naopak hlučné místo). To vše se podílí na jeho celkovém pochopení knihy, i dojmu, který si z ní na konci četby odnese. Z toho vyplývá, že pokud budou stejnou knihu číst dva lidé, pravděpodobně si z ní každý odnese něco jiného (mnohdy dochází i k odlišnému pochopení hlavního poselství).

Lidmila Vášová (1995) četbu vnímá tímhle způsobem: „*literární četba má proti funkcionální četbě výraznou psychologickou a estetickou funkci. Psychické účinky literárního díla mají určitý smysl v duševním životě člověka. Literární dílo vyvolává psychické účinky nejen svou obsahovou stránkou, ale i stránkou formální – ilustrace, typ písma, vazba apod. Podstata psychologického působení knihy a tisku vůbec spočívá v tom, že prostřednictvím graficky zachycené řeči jsou předávány informace, poučení, zábava a umělecký zážitek.*“²⁸. Lidé čtou z rozdílných důvodů. Někteří jedinci si četbou

²⁷ VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995. Knihovnictví. ISBN 80-858-6607-2, str. 32.

²⁸ Tamtéž, str. 33.

cíleně a systematicky vyhledávají nové poznatky, které využijí v pracovním i osobním životě. Ale může se objevovat i opačná motivace – čtenáři chtějí díky poutavé knížce na chvíli zapomenout na realitu všedního dne, na stereotyp či problémy a pouze si odpočinout, přijít na jiné myšlenky nebo se zasmát. Současná bohatá nabídka rozličných literárních žánrů na knižním trhu umožňuje uspokojení potřeb obou čtenářských skupin.

Čtenář může být podle Lidmily Vášové (1995) definován různě²⁹. Toto je její charakteristika z psychologického hlediska: „*Z hlediska psychologie čtenáře se jedná o jedince, který vnímá psaný (tištěný) text, rozumí mu a psychologicky jej konzumuje, má k němu zájmový vztah.*“³⁰ Na základě výše zmíněné myšlenky se za skutečného čtenáře nedá považovat osoba, která pouze mechanicky čte, protože z nějakého důvodu musí (povinná četba do školy, nařízení rodičů atd.). Rovněž čtenářem není možné jmenovat toho, kdo se na čtení dostatečně nesoustředí a uniká mu hlavní pointa příběhu. Je velký rozdíl mezi opravdovým čtením, z něhož si čtenář odnese nejen poznatky, ale i příjemný pocit, a pouhým bezmyšlenkovitým přeskokováním z jedné stránky na druhou. Nejen z toho důvodu je vedení žáků k četbě a rozvoj jejich čtenářské gramotnosti jedním z hlavních úkolů současné literatury na základních školách.

3.6. Bibliopsychologie

Podle Inflow information journal je bibliopsychologie „*oblast aplikované psychologie, která zkoumá vliv četby na duševní život člověka, průběh psychických procesů během četby a vztah autora, čtenáře a knihy*“³¹, z čehož vyplývá, že bibliopsycholog je „*odborný pracovník zabývající se vlivem četby na duševní život člověka*“³². Bibliopsychologie tedy představuje jakési spojení psychologie a literatury. Psycholog v rámci své praxe rovněž může využívat knihu (např. ve formě předčítání nebo citování zajímavé části textu či výroku) jako terapeutický prostředek, který ozvláštňuje sezení.

Jak už bylo uvedeno výše, vliv knih na svoji psychiku si lidé začali uvědomovat již před naším letopočtem. Postupně se s knihami začalo systematicky pracovat (včetně vhodného výběru textu pro konkrétního jedince zažívajícího těžkou životní situaci,

²⁹ VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995. Knihovnictví. ISBN 80-858-6607-2, str. 33.

³⁰ Tamtéž.

³¹ *Biblioterapie* [online]. Inflow, 2008, 1. ročník (6) [cit. 2020-01-16]. Dostupné z: http://www.inflow.cz/files/inflowpriloha/Priloha6_2008.pdf

³² Tamtéž.

případně trpícího nějakou nemocí), což napomohlo k většímu léčebnému účinku z hlediska působení na duševní rovnováhu dotyčného člověka.

Bibliopsychologie má celou řadu koncepcí, nicméně v této diplomové práci bude závěrem uvedeno dle Lidmily Vášové (1995) nejznámější pojetí od Nikolaje Alexandroviče Rubakina, který se zabýval výzkumem tří hlavních pilířů: čtenáře, knihy a autora. U autora se Rubakin zaměřuje nejen na jeho literární činnost, ale především na jeho možný talent, individuální schopnosti, pracovní kapacitu atd. U knihy ruský bibliopsycholog zkoumá ilustraci, velikost a typ písma, celkovou grafickou úpravu, vazbu a papír, protože tohle všechno emotivně působí na čtenáře ještě před začátkem samotné četby. U čtenáře Rubakin považuje za klíčové prostředí, v němž žije a které ho určitým způsobem utváří. Zároveň podle něj bylo naprosto nemožné úplné pochopení díla ze strany čtenáře (odůvodňoval to tím, že čtenář nezná všechny okolnosti, za nichž dílo vzniklo, a i kdyby je znal, nemůže tušit citové rozpoložení autora během psaní).³³

³³ VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995. Knihovnictví. ISBN 80-858-6607-2, str. 81–87.

4. Přehled použitých biblioterapeutických knih

Prostřednictvím této kapitoly se teoreticky charakterizují tři knihy spadající pod výše definované zátěžové, náročné životní situace. Texty z knih budou následně aplikovány v hodinách.

První, zabývající se šikanou, nese název „Deník třídního otloukánka aneb Jak jsem zvítězil nad šikanou“ a jejím autorem je Eric Kahn Gale. Druhá, pojednávající o náhlé ztrátě zraku, se jmenuje „Okamžik co mění život“ a napsala ji Jana Frey. A třetí, věnující se problematice poruch příjmu potravy, bude „Holky na vodítku: Jmenuji se Martina – Jsem bulimička“ od Ivony Březinové.

U každé knížky bude uveden krátký děj, názor paní knihovnice na oblíbenost u dětí a dospívajících, popis jazyku, jakým je napsaná, kategorie čtenářů, pro niž je určena, a účel a poselství, pro které je vybraná k biblioterapeutické práci.

4.1. Deník třídního otloukánka aneb Jak jsem zvítězil nad šikanou (Eric Kahn Gale)³⁴

Knih vypráví příběh Erica Haskinse, žáka šestý třídy, který sice v kolektivu nikdy nepatřil mezi nejoblíbenější děti, nicméně měl pár přátel a byl spokojený, nikdo mu nijak neublížoval. Ovšem najednou se parta jeho spolužáků rozhodne, že z něho udělají Pošuka. Nejdříve si ho pouze slovně dobírají, poté se jejich agrese stupňuje. Eric se snaží pochopit, proč se Pošukem, jak ho všichni začínají oslovovat, stal právě on. Za každou cenu chce zjistit, co je na něm jiného než na ostatních, aby to mohl následně odstranit a ostatní ho opět vzali mezi sebe. Pouští se do usilovného pátrání a zjišťuje, že existuje tajemná kniha, ve které by měl najít odpovědi na své otázky. Myslí si, že *Knih šikany – tajemný průvodce, který učí Jak dělat potíže, až by ses do nich sám namočil; jak řídit školu a být Někdo* mu pomůže dostat se na společenském žebříčku na své původní místo. Ovšem ve chvíli, kdy knihu najde, si v ní naopak přečte, že o něj nikdy nešlo, pouze se stal nástrojem k tomu, aby se jeho spolužáci stali ve třídě populárními. Eric v závěru

³⁴ GALE, Eric Kahn. *Deník třídního otloukánka aneb Jak jsem zvítězil nad šikanou*. Brno: Jota, 2013. ISBN 978-80-7462-381-3.

příběhu ke Knize šikany přidá své poznámky o svých pocitech z šikany, které během roku psal, aby si další potenciální šikanující přečetli tuto rozšířenou verzi a s šikanováním nezačínali, a pokud už začnou, věděli, že Eric už zná jejich tajemství a udělá všechno pro to, aby šikanování dalších obětí zabránil. Kniha se skládá z příběhu Erica a z jednotlivých útržků z Knihy šikany.

Na základě rozhovoru s paní knihovnicí se jedná o oblíbenou dětskou knížku, která se ve velké míře půjčuje a dětem se líbí. Přestože vzhledem k pohlaví Erica by se mohlo zdát, že zaujme především chlapce, není tomu tak. Kvůli problematice šikany, která může postihnout stejnou měrou obě pohlaví, si ji se zájmem půjčují i dívky.

Je psaná srozumitelně, jazykem blízkým dětem (rozhovory mezi hlavními aktéry v příběhu působí autenticky). Objevují se i humorné prvky.

Vzhledem k tomu, že hlavní postavě Ericovi je dvanáct let, nejvíce ji ocení podobně staří čtenáři. Nicméně kniha je vhodná i pro mladší děti, zhruba od 10 let, protože i ti se s Ericem budou moci identifikovat, případně k němu vzhlížet jako ke klukovi, který, přestože je starší, bojuje s problémem šikany stejně jako oni. Na základě výše zmíněného tedy lze shrnout, že výtisk je určen hlavně dětem a dospívajícím od 10 do 13 let. Ve vyšším věku je sice knihu také možné číst, ale již může chybět potřebná identifikace s hrdinou.

Pro účely této diplomové práce je nejdůležitější, že se knížka věnuje problematice šikany, přičemž se snaží čtenáře vtáhnout do děje a přimět je, aby se vcítili do situace hlavního hrdiny. Hlavním poselstvím je především to, že si nikdo nezaslouží být šikanovaný, proto jaký je. Zároveň se autor snaží dětem, co jsou šikanované, ukázat, že to není jejich vina (tedy, že je zbytečné myslet si, že za to mohou nějaké jejich větší či menší odlišnosti). Z děje vyplývá, že jediným důvodem, proč si agresor svou oběť vybral, je jeho snaha dostat se sám na vrchol v třídním žebříčku oblíbeností, a jediný způsob, na který přišel, je ponížit bezbranného spolužáka a tím ukázat ostatním svou rádobu převahu.

Především právě kvůli hlavnímu poselství, autentičnosti, jazyku i ději přizpůsobenému dětskému čtenáři lze úryvek z knihy velmi dobře použít při probírání tématu šikany i v rámci biblioterapie ve výuce literatury na základní škole. Zároveň i věk hlavního čtenáře je naprosto vyhovující, protože s prevencí proti vzniku šikany je nutné začít co nejdříve, nejlépe hned na začátku druhého stupně. V šesté třídě se bude s dětmi pracovat mnohem efektivněji než například v deváté, kde už situace může být do značné míry rozvinutá a na preventivní opatření bude pozdě. Navíc je zde možný i jistý přesah,

tedy společné zamyšlení se s žáky nad otázkou, zda jsou vinni jen agresori, nebo i ti, kteří šikaně pouze nečinně přihlížejí (což je případ Ericovy kamarádky Melody).

4.2. Okamžik co mění život (Jana Frey)³⁵

Knih vypráví o patnáctileté Leně, která žije poměrně poklidný život. Má přátele, zažívá svoji první lásku, je šťastná. Všechno se změní ve chvíli, kdy kvůli autohavárii přijde o zrak. Pro Lenu je to obrovská rána, všechno pro ni najednou ztrácí smysl. I přes podporu svého okolí se musí ona sama s celou situací vyrovnat a přijmout ji. V závěru příběhu se jí to však podaří a ona konečně poznává sama sebe a svoji vlastní hodnotu. Její vztah s Frederickem překonal spoustu překážek a dvojice zůstala spolu.

V knihovně je u dospívajících tato knížka poměrně populární. Paní knihovnice zaznamenala, že se často jedná o stejné čtenářky, které si už před tím půjčily knihy s podobnou tematikou (včetně např. výše zmíněné série Holky na vodítku).

Oproti knize „Holky na vodítku: Jmenuji se Martina – Jsem bulimička“ je text psán spisovným jazykem. Často se objevují barvitě popisy. Přímá řeč ovšem není tolik autentická, při běžném hovoru by konverzace byla pravděpodobně spontánnější.

Knížka je určená pro čtenáře zhruba od 13/14 let. Vzhledem k tomu, že vedlejším motivem je i láska, román si vyberou především dívky.

Hlavním poselstvím je, jak málo stačí k tomu, aby se život v jedné minutě od základů změnil. Autorka Jana Frey poukazuje na to, jak nenahraditelný je zrak, byť ho často považujeme za samozřejmost a neuvědomujeme si, co všechno nám vidění umožňuje. Zároveň další důležitou hodnotou, vyplývající z románu, je vedení k toleranci vůči nevidomým, pochopení jejich náročné situace a v případě potřeby poskytnutí pomoci.

Pro využití v hodinách literární výchovy se hodí především kvůli výše zmíněnému vedení k empatii vůči slepým jedincům a uvědomění si, že i o zrak můžeme přijít, a proto bychom si ho měli co nejvíce chránit. Mimo jiné lze dané téma spojit i s vedením k opatrnosti vůči možným zraněním či úrazům způsobených vlastním zapříčiněním z pouhé nedbalosti, které mohou mít nenávratné důsledky, např. právě ve formě různých postižení. Přestože je hlavní hrdinkou dívka, text lze využít pro celou třídu (pouze záleží na volbě vhodné ukázky v neutrálnější podobě).

³⁵ FREY, Jana. *Okamžik co mění život*. Plzeň: Nava, 2003. ISBN 80-721-1143-4.

4.3. Holky na vodítku: Jmenuji se Martina – Jsem bulimička (Ivona Březinová)³⁶

Kniha představuje příběh Martiny, která své dětství prožila pouze s maminkou, pro niž byla váha na prvním místě (přestože se jí její vysněné váhy nikdy nepodařilo dosáhnout – neustále střídala diety s nárazovitým přejídáním). Martina je hluboce přesvědčená, že pouze pokud bude štíhlá, bude spokojená a v životě úspěšná. Zajde to až tak daleko, že u ní propukne anorexie s bulimií a ona skončí v léčebně. Příběh je psán částečně formou deníku, dále je součástí vyprávění ze současnosti a v neposlední řadě se objevují útržkovité vzpomínky na již prožité chvíle. Martinu čeká těžký boj, než si uvědomí, že je skutečně nemocná a s anorexií a bulimií začne bojovat. Na konci knihy se jí to však i díky lásce k Michalovi, který studuje psychologii a v léčebně absolvuje praxi, začíná dařit.

Dle paní knihovnice byla kniha na začátku vzniku série *Holky na vodítku* velmi žádaná. Poslední dobou však zájem trochu opadá. Nicméně i tak je v současnosti stále hojně půjčovaná. Nejoblíbenější je však, alespoň v hlinecké knihovně, první kniha, která v rámci série vyšla pod názvem „Jmenuji se Alice – Jsem narkomanka“. Vzhledem k tomu, že poruchy příjmu potravy postihují především dívky, není překvapením, že si tuto knížku půjčují především dospívající čtenářky.

Je psaná jazykem, který je blízký dospívajícím. Typická je obecná čeština, výrazy charakteristické pro moderní češtinu i nespisovné vyjadřování.

Kniha je primárně určena pro čtenáře od 14 let. Nicméně vzhledem k tomu, že v současné době dospívání začíná dříve, by bylo možné doporučit knihu i mladším čtenářům potýkajícím se s poruchou příjmu potravy. Od doby, kdy kniha vyšla, uplynulo již 13 let, z toho důvodu se změnil nejen věk, kdy děti začínají přemýšlet o svém těle, ale i jejich následné chování a reakce v případě kritiky jejich vzhledu.

Hlavním poselstvím knížky je idea, že úspěch a štěstí se v životě neodvíjí podle počtu kilogramů. Autorka poukazuje na problémy, které jsou s anorexií a bulimií spojené, a na to, jak těžký je život pro člověka trpícím tímhle duševním onemocněním. Zároveň se věnuje tomu, že dokud si postižený jedinec sám nepřipustí, že je nemocný a musí se svým onemocněním bojovat, není možné mu pomoci. Mimo jiné je i dobře vykreslená

³⁶ BŘEZINOVÁ, Ivona. *Holky na vodítku: Jmenuji se Martina – Jsem bulimička*. 3. vydání. V Praze: Albatros, 2018. ISBN 978-80-00-05160-4.

rodinná situace hlavní postavy, respektive vliv okolí, který je ve většině případů významným spouštěčem pro neadekvátní hubnutí a patologické zaměření se na vlastní tělo. Závěrem nepřímou vyznívá, že každý si zaslouží být šťastný a má v sobě něco, pro co ho druhý bude milovat bez ohledu na to, kolik váží.

Pro biblioterapii je text vhodný především proto, že čtenářům nevnučuje žádné katastrofické scénáře, nevyhrožuje nevyhnutelnou smrtí v případě, že se dotyčná osoba nebude léčit. Pouze poukazuje na zdravotní nebezpečí, upozorňuje na neudržitelnost situace. Ale současně v rámci otevřeného konce dává naději všem, kteří ať už s jakýmkoliv druhem poruchy příjmu potravy bojují a bojí se, že jejich boj nemusí být úspěšný, což je trápí a bere jim potřebnou sílu. Kvůli tomu, že poruchy příjmu potravy postihují především dívky, se text navzdory hlavní dívčí hrdince hodí pro celou třídu, včetně chlapců.

5. Charakteristika vývojového období žáků na 2. stupni ZŠ

Vzhledem k zaměření této diplomové práce je nutné definovat základní vývojové období týkající se dětí z druhého stupně základní školy, na které je celý projekt zaměřen. Jedná se o pubescenci (respektive starší školní věk). Jak už bylo uvedeno výše, vzhledem k tomu, že na začátku dospívání nemají jedinci ještě zcela vyvinuté všechny obranné mechanismy, které jim v budoucnosti pomohou správně reagovat na zátěžové životní situace, je nutné jim i ve škole ukázat, jak předcházet špatným rozhodnutím.

5.1. Pubescence (starší školní věk)

Psycholožky Jana Miňhová, Lenka Novotná a Miroslava Hřichová (2012) uvádí, že: *„pubescence je nejkritičtější a nejdynamičtější období v lidském životě. Název je odvozen od termínu pubescere, tj. obrůstat chmýřím, vousy, ale také dospívat. Svými nápadnými změnami jak v oblasti biologické, tak psychické patří k nejzajímavějším a také nejvíce studovaným periodám. Začátek je dán změnami v pohlavních funkcích, konec období plnou pohlavní zralostí.“*³⁷. Dané období, trvající zhruba od 11 do 15 let, je náročné nejen pro okolí dospívajících, ale především pro dospívající samotné. Najednou se cítí velmi nejistí, mají zmatek v tom, kým jsou, i kým by chtěli být, a uvědomování si vlastní identity je pro ně nejtěžším úkolem. Časově zmíněné vývojové období spadá do staršího školního věku.

Psychologové Josef Langmeier a Dana Krejčířová (2006) jako hlavní psychologické znaky dospívání uvádí především emoční nestabilitu, časté a výrazné změny nálad, impulzivní jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů, obtížnou koncentraci pozornosti a zvýšenou unavitelnost.³⁸ Vzhledem k výše zmíněným rysům je těžké se do pubertálního jedince vcítit, pochopit, co přesně prožívá. Zároveň je často obtížné se s ním domluvit na určitých pravidlech, protože je od autority už podvědomě odmítá, chce si totiž tvořit vlastní normy a tím rozvíjet svou nezávislost. Nejen proto je ze strany rodičů, učitelů a vychovatelů důležitá komunikace, trpělivost, ale i trvání na

³⁷ NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘIČHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4, str. 52.

³⁸ LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9, str. 147.

svých požadavcích, pokud jsou relevantní a pro dotyčného pubescenta z dlouhodobějšího pohledu žádoucí a přínosné.

Z pohledu kognitivního vývoje pubescent směřuje k vědeckému myšlení. Vlastní i cizí názory podrobuje přísné kritice. Dalším důležitým znakem je, že si takzvaně uvědomuje, že myslí, tedy má schopnost přemýšlet. S tím úzce souvisí schopnost přemýšlet na obecné úrovni, nepotřebuje dané věci skutečně vidět. Rád se zamýšlí i nad věcmi, které neexistují. Představuje si skutečnosti, co se nikdy nestanou, a bojuje za své ideály. Spojuje myšlenky do nejrůznějších hypotéz, zvláštních souvislostí, a následně to chce prodiskutovat (v diskuzi se snaží být rovnocenným protihráčem, nicméně mu chybí nadhled i potřebné životní zkušenosti). Zamýšlí se nad motivacemi a důvody lidského chování, přestože pro něj nejsou vždy zcela pochopitelné.³⁹

Pro pubescenty je velmi důležitý uspokojivý sociální život. Touží patřit do party, vyhledávají přítomnost kamarádů (i když nejsou výjimkou ani okamžiky, kdy se zavrou do svého pokoje a nechtějí nikoho vidět), přejí si zažívat první lásky, což se ve většině případů daří, byť zamilovaní nejsou vždy šťastná. Na jedné straně bojují s autoritami, na druhé však ještě pořád onu „záštitu“ poskytovanou rodiči potřebují a považují ji za automatickou. Pro budoucnost je důležitá volba povolání, kterou musí v deváté třídě uskutečnit, nicméně mnoho žáků ještě není připraveno na takhle závažné rozhodnutí, což se může později negativně projevit.

Co se týče čtenářství, dospívající už uzpůsobují volbu knih svému okruhu zájmů, představ a hodnot. Vybírají si takové příběhy, jež nějakým způsobem korespondují s jejich životním stylem, případně s životem, který by si přáli v budoucnosti žít. Prostřednictvím většinou smyšlených vyprávění často unikají z pro ně mnohdy nudné reality a s hlavními hrdiny zažívají zajímavé okamžiky. Chlapci se nejčastěji identifikují s hlavní mužskou postavou, co zažívá nejrůznější nebezpečí, musí překonávat těžké překážky, ale zároveň je okolím vnímána jako hrdina, který se může rozhodovat sám za sebe a nakonec vše zdárně zvládne. Do této dobrodružné literatury spadá fantasy, sci-fi a detektivky. Dále kluci preferují uměleckonaučnou literaturu a komiks. Dívkám, přestože si rády přečtou romantický příběh s dívčí postavou v čele, nevadí ani již zmíněný

³⁹ LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9, str. 174–176.

dobrodružný žánr, kde dominuje mužský hrdina. V současné době se u dospívajících dívek objevuje zájem i o životopisnou literaturu, básničky či pohádky.⁴⁰

Pokud žáci nastoupí do školy s ročním odkladem, může konec jejich školní docházky korespondovat se začátkem adolescence. V adolescenci může docházet k zániku zájmu o čtení či naopak k většímu nadšení z knih, vždy záleží na konkrétním jedinci. Vliv na útlum čtenářství může mít parta vrstevníků, kteří nečtou, preference jiných zájmů (např. sport či hudba) nebo první láska a touha trávit veškerý volný čas s ní. Ovšem vyučující by se měl v hodinách literární výchovy snažit motivovat k četbě všechny žáky, vybírat takové žánry, které dospívající a adolescenty budou bavit. Nejlépe tedy knihy, které budou aktuální, ze života a povedou je k tomu si knížku s podobnou tematikou přečíst i ve svém volnu. V adolescenci stále zůstává u obou pohlaví zájem o fantasy a sci-fi, rovněž roste obliba naučné literatury související s volbou střední školy. Dívky postupně přecházejí k ženské literatuře.⁴¹

⁴⁰ BUBENÍČKOVÁ, Petra. Biblioterapie. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-699-5, str. 78–80.

⁴¹ Tamtéž, str. 82.

Praktická část

V praktické části bude primární popis jednotlivých hodin (vždy budou uvedeny výchovně vzdělávací cíle, použité metody, zdůvodnění výběru biblioterapeutického tématu hodiny, popis třídy a celkové třídní klima, charakteristika jednotlivých žakovských prací, reflexe hodiny, možné alternativy k aktivitám). Závěrem bude vyjádření fakultní vyučující k biblioterapii jako takové, k jejímu významu ve školním prostředí a vlivu na žáky.

Praktická část přináší především přípravy hodin v rámci biblioterapeutické práce s textem. Poukazuje na to, jak by se daly odučit, aby se dosáhlo základního cíle – školní prevence vůči náročným, zátěžovým životním situacím, s nimiž si žáci nemusí umět adekvátně poradit. Je inspirací, jak hodiny literární výchovy oživit a propojit s dalšími předměty. Na základě vlastního učení upozorňuje na možné překážky, nabízí možnosti, jak je zdárně vyřešit. A především nejen při aktivitách zohledňuje specifickou každé třídy a nabádá k individuálnímu přístupu v situacích, kdy se zjistí, že se ve třídě nachází žák potýkající se se stejným či podobným problémem, který je tématem hodiny.

6. První výuková hodina literární výchovy s využitím práce s biblioterapeutickým textem: Šikana

6.1. Výchovně vzdělávací cíle a použité metody

Stanovené výchovně vzdělávací cíle pro tuto hodinu, kterých by mělo být v rámci výuky dosaženo, jsou:

- Žáci si pomocí křížovky procvičí slovní zásobu.
- Žáci si procvičí čtení nahlas.
- Žáci se seznámí s nebezpečím šikany.
- Žáci si procvičí vnímání textů prostřednictvím odpovídání na otázky.
- Žáci se zamyslí nad tím, jaké důsledky může šikana mít.
- Žáci si promyslí, jak by oni sami mohli pomoci oběti šikany.

Křížovka dětem umožní samostatně přijít na téma hodiny, ale zároveň je přiměje se zamyslet, přemýšlet nad synonymy, rozvíjet vlastní verbální schopnosti. Neméně důležité je v literární výchově čtení nahlas, při kterém si žáci cvičí i přednes a správnou intonaci (což tiché čtení pro sebe nemůže naplnit). Co se týká samotného tématu, nejdůležitější je, že žáci se seznámí s nebezpečím šikany prostřednictvím dokumentu zachycujícím smutek konkrétní oběti šikany. Dále nedílnou součástí hodiny je práce s textem, zodpovídáním otázek žáci budou vedeni k tomu, aby kriticky pracovali s knižní ukázkou, aby vnímali, co čtou, a byli schopni se zamyslet i nad tím, jak se pravděpodobně cítí člověk, který je šikanovaný. Hlavním produktem hodinové práce budou už osobité žákovské nápady, jak pomoci kamarádovi/kamarádce, který (a) je šikanovaný (á).

Mezi hlavní použité metody patří: metody slovní, metody aktivizační a metody práce s audiovizuální ukázkou. Metody slovní zahrnují teoretický výklad (+ vedení žáků k vyjádření vlastních postřehů k danému tématu) a práci s textem. Do aktivizačních metod spadá křížovka a odpovídání na otázky, jejichž účelem je upoutat pozornost žáků a podnítit je k efektivní práci. Metody práce s audiovizuální ukázkou obsahují dokument, který žákům zprostředkuje pocity bezmoci hlavní aktérky.

6.2. Zdůvodnění výběru tématu

Šikana se může objevit skoro v každém lidském kolektivu, a to bez ohledu na věk či sociální postavení. Ovšem v období staršího školního věku a puberty je její průběh nebezpečnější z důvodu, že oběť je málokdy připravená se účelně bránit. Respektive je to pro ni mnohem obtížnější než pro dospělého člověka, který už má za sebou určité životní zkušenosti, dokáže adekvátně reagovat na různé sociální skutečnosti (např. pracovní události, chování spoluzaměstnanců, nadřízeného atd.), je těžší ho zastrašit a ve většině případů má možnost volby (např. odchod ze zaměstnání). Oproti tomu pro žáka šesté až deváté třídy je situace horší, mimo výše zmíněné i proto, že on sám si není jistý sám sebou, teprve si buduje vlastní identitu, mnohdy trpí pocity méněcennosti, a na základě toho může nabýt i chybného názoru, že si vlastně ubližování od ostatních zaslouží.

Trauma, které si dospívající z prožité šikany odnese, může do značné míry ovlivnit celý jeho život a změnit i jeho základní charakterové vlastnosti (toleranci vůči ostatním, empatii, ctižádostivost, sebevědomí atd.). Do dospělosti si může kvůli této nepříjemné životní zkušenosti odnášet špatný model chování, který může mít dvě vyhrcoené podoby. První forma je přesvědčení, že být úspěšný znamená mít nadvládu

nad ostatními, aniž by záleželo na tom, jakým způsobem se jí dosáhne. Druhá forma naopak představuje názor, že se ostatním musí vždy ustupovat, nevyjadřovat své odlišné myšlenky, aby nikdo neměl důvod mu ublížit. Oba modely jsou samozřejmě špatné, nicméně pokud je v dotyčném jedinci traumatický zážitek už zakořeněný, nemusí si to ani plně uvědomit, vše pracuje pouze v jeho podvědomí, a tím hůře se tento stav optimalizuje.

6.3. Popis třídy a celkové třídní klima

Výuka této hodiny se odehrávala v 6. A. Jednalo se o početnou třídu skládající se z 31 dětí, což je dle fakulní vyučující samo o sobě pro učitele náročnější, a to z důvodu udržení pozornosti, kázně a podnícení motivace k práci všech žáků. V kolektivu bylo 14 dívek a 16 chlapců.

Dále 5 žáků mělo diagnostikováno ADHD, přestože se jednalo o snaživé žáky, opakování zadání, připomínání, že se musí hlásit, nikoliv vykřikovat, a především nerušit ostatní spolužáky je už běžnou součástí výuky.

Celkově byl kolektiv velmi dynamický, živý. Děti neustále povídaly, chtěly se vyjadřovat k tématu (bohužel někdy i mimo něj). Na základě zkušeností vyučující je dlouhodobě nutné je opakovaně usměrňovat a upozorňovat, že se mají věnovat zadaným činnostem a pracovat na úkolech.

Na druhé straně tato třída byla inteligenčně nadprůměrná. Žáci byli velmi bystří, ve většině případů se dokázali logicky zamyslet nad položenou otázkou, ne pouze mechanicky opakovat poučky, které kdysi někde zaslechli. Rovněž rádi diskutovali, vyjadřovali svoje názory, případně přinášeli i protiargumenty vůči tvrzením svého spolužáka, s nimiž nesouhlasili.

Atmosféra ve třídě byla poměrně dobrá. Kolektiv byl sice rozkouskovaný, vždy se spolu bavily pouze určité skupinky, nicméně děti se k sobě chovaly hezky. Bylo vidět, že ve většině případů by si v případě potřeby vzájemně pomohly.

6.4. Příprava na výuku

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní, kompetence občanské, kompetence k řešení problémů

Pomůcky: křížovka, powerpointová prezentace (kde je i odkaz na dokument), text z Deníku třídního otloukánka

Organizační formy: Hromadné

Rozvržení výuky (časový harmonogram):

Časová orientace	Průběh	Poznámky a následná reflexe
5 minut	Nejdříve se žákům rozdá křížovka, přičemž výsledným slovem v tajence bude šikana (se kterou budou souviset všechny pojmy v křížovce), což bude téma naší hodiny. Viz Praktická část: 6. 6. První výuková hodina literární výchovy s využitím práce s biblioterapeutickým textem – Křížovka s řešením.	
5 minut	V rámci pěti minut prostřednictvím powerpointové prezentace krátce teoreticky shrneme, co vůbec šikana je, především poučení, že nikdo nemá právo komukoliv ubližovat. Viz Příloha: I. a. Šikana – Powerpointová prezentace.	
10 minut	Následně s žáky přečteme úryvek z knihy Deník třídního otloukánka aneb Jak jsem zvítězil nad šikanou od Erica Kahna Gala. Záměrně jsem vybrala konkrétní ukázkou, kdy k šikaně (psychické) došlo. Zároveň bude připravená i ukázkou, kde je popsán, jak funguje společenský žebříček ve třídě (pokud by zbyl čas). Viz Příloha: I. b. Šikana –	

10 minut	<p>Text: Deník třídního otloukánka aneb Jak jsem zvítězil nad šikanou (Eric Kahn Gale).</p> <p>Poté budou děti odpovídat na otázky, které před sebou uvidí v powerpointové prezentaci. Viz Příloha: I. a. Šikana – Powerpointová prezentace a Praktická část: 6. 5. První výuková hodina literární výchovy s využitím práce s biblioterapeutickým textem – Šikana: Otázky k textu.</p>	
11 minut	<p>V posledních jedenácti minutách se pustí dokument: Němý svědek. Hodinu ukončíme znovu sdělením, kam až šikana může vést a jak důležité je jí zabránit, pokud víme, že se někomu děje. Viz Příloha: I. a. Šikana –Powerpointová prezentace.</p>	
4 minut	<p>Žáci dostanou za domácí úkol zamyslet se a napsat alespoň tři nápady, jak by osobně pomohli spolužačce/spolužákovi, kdyby zjistili, že je šikanovaná/ý. Mohou začít psát již v hodině. Viz Příloha: I. a. Šikana – Powerpointová prezentace. Zároveň je dobré stihnout krátkou reflexi, co si žáci z hodiny odnesli (+ shrnutí získaných poznatků a hodnocení).</p>	

6.5. Otázky k textu

- **Jak se jmenovala hlavní postava a jak reagovala, když ji spolužáci začali šikanovat?** (*Eric Haskins. Snažil se paní učitelku upozornit na to, že se k němu spolužáci nechovají hezky, rovněž se pokoušel na šikanu reagovat, nevzdávat se, nenechat si vnutit názor, že je divný.*)
- **Jak se hlavní postava cítila, když byla zesměšňovaná?** (*Nejistě, smutně, zmateně, přišlo mu to nespravedlivé.*)
- **Kdo útočil na hlavní postavu a jakým způsobem?** (*Především Jason Prasinski a Adrian Nobl. Zesměšňovali Erica před celou třídou, vzali mu flétnu, aby měl při výuce problémy.*)
- **Charakterizuj postavu Melody, jaká byla?** (*Zbabělá, splynula s davem, tichá, nedokázala se zastat svého kamaráda, na druhé straně se ho v ukázce snažila alespoň slovně podpořit.*)
- **Jaká byla reakce paní učitelky?** (*Šikanování spíše podpořila, nevěřila Ericovi, celou situaci zhoršila a nepřímou ukázala agresorům, že můžou ve svém jednání beztrestně pokračovat.*)
- **Proč si myslíš, že hlavní postavu šikanovali? (důvod jejich chování)** (*Pravděpodobně proto že se chtěli zviditelnit, ovšem otázka názoru k možné diskuzi.*)
- **Bylo by pro hlavní postavu těžší, kdyby ve třídě nebyla Melody (proč ano, proč ne)?** (*Ano – Bez blízkého člověka by propadal úplně beznaději, nebyl by tam nikdo, komu by na něm záleželo. Ne – Proti agresorům mu Melody nikdy nepomohla.*)
- **O jaký druh šikany v tomto případě šlo?** (*Psychická*)

6.6. Křížovka s řešením

1.				S	M	U	T	E	K		
2.		O	B	Ě	T	I					
3.		U	R	Á	Ž	K	Y				
4.						N	Á	T	L	A	K
5.	P	O	N	Í	Ž	E	N	Í			
6.	A	G	R	E	S	E					

1. Opak radosti (smutek)
2. Lidé, kterým někdo ubližuje
3. Nadávání
4. Donucení (nátlak)
5. Pokoření (ponížení)
6. Fyzické násilí (agrese)

6.7. Charakteristika jednotlivých žákovských prací

Hlavní výstup z celé hodiny představovaly práce, ve kterých se žáci samostatně zamýšleli nad tím, jak by pomohli svému kamarádovi/kamarádce v případě, že by zjistili, že se stal(a) obětí šikany.

K charakteristice byly vybrány všechny práce, ve kterých se objevovaly nové nápady. Ve zbytku byly popsány podobné způsoby, jak reagovat na šikanu kamaráda. Z toho důvodu jsou pouze celkově shrnuty v posledním odstavci této podkapitoly.

Některé práce byly pojaté spíše jako úvaha o šikaně, zamýšlení se nad tím, co všechno dotýčný o šikaně ví. Např. podle jednoho chlapce šikana představuje takové chování, které se nám nelíbí, zatímco agresory to baví. Dále popsal i kyberšikanu. Vzhledem k tomu, že děti tráví čím dál více času na počítači je tohle téma pro ně známé. Kvůli nebezpečí, které na dospívající může na sociálních sítích čekat (pedofilové nebo právě zmíněná kyberšikana atd.) by bylo přínosné na toto téma zpracovat i samostatnou hodinu. Rovněž i zopakoval informaci z hodiny, tedy že šikana může být fyzická i psychická. Viz Příloha: I. c. Šikana – Žákovské práce, 1. obrázek.

Další zajímavá práce obsahovala tipy: „snažit se nereagovat na útok, jít za rodiči, učitelkou a oznámit konflikt, vyhýbat se agresorovi a najít si jiného kamaráda a neřešit to více“. Což bylo pojaté spíše ze svého osobního pohledu, dívka popisovala, jak by ona sama reagovala na šikanu, nikoliv, jak by pomohla kamarádovi/kamarádce. Zároveň bylo patrné, že se šikanou pravděpodobně sama nikdy nesešla, protože nereagovat na útok alespoň dlouhodobě není možné. Bohužel ani vyhýbání se agresorovi by nemuselo být nic platné, protože šikanující si svoji oběť, ve chvíli, kdy chce, vyhledá sám, přičemž k tomu často volí místa, která šikanovaný navštěvovat musí. Přestat kamarádit s agresorem je sice jisté řešení situace, nicméně u většiny šikanovaných je to automatickou spontánní reakcí. Viz Příloha: I. c. Šikana – Žákovské práce, 2. obrázek.

Stejný případ byl písemný výstup žákyně, která v něm způsob boje proti šikaně charakterizovala takto: „snažit se na šikanu nereagovat (nedávat najevo, že se tyranovi povedlo vám ublížit), vyhýbat se mu (když vás nenajde, nebude útočit), obrátit urážku na útočníka (to ho/ji urazí a on/ona odejde), začnu chodit na bojové umění, řeknu to komukoli dospělému (např. mamce, učitelce atd.)“. Opět se objevují podobné úvahy jako v předchozí práci, ovšem nově je tady použito např. bojové umění (což je sice myšleno napůl ve vtipu, nicméně schopnost sebeobranu je nejen v tomhle případě důležitá) nebo

obracení slovního urážení proti agresorovi (bohužel je však pravděpodobnější, že místo jeho očekávaného odchodu ho to pouze více rozzuří). Nedávat najevo svůj strach či pocit hanby je dobrý nápad za předpokladu, že šikanující neútočí kvůli snaze pobavit a rozesmát ostatní. Viz Příloha: I. c. Šikana – Žákovské práce, 3. obrázek.

V další práci se objevovalo kromě klasického vyhledání pomoci u dospělého, zastání se oběti za pomoci kamarádů a vyfocení důkazů. Fotit důkazy může být prozíravé ve chvíli, kdyby hrozilo, že situace bude kvalifikovaná jako tvrzení proti tvrzení (i když šikanovaný bude mít na své straně svědky). Nicméně tahle práce byla plně dle zadání, dívka se přímo zamyslela nad pomocí pro svého blízkého, nejen pro sebe. Viz Příloha: Šikana – I. c. Žákovské práce, 4. obrázek.

V poslední písemné úvaze, kterou si rozebereme, by se žákyně zachovala tímto způsobem: „Řekla bych to dospělému, protože by jim mohl/a pomoci víc než já. Snažila bych se jim (mentálně) pomoci (protože nejsem nejsilnější a mohlo by to udělat věci ještě horší). Fyzicky jim pomoci (tohle bych udělala, kdyby to byla hrozná situace a nic jiného nešlo)“. Správná je úvaha, že ne vždy je možné zasáhnout fyzicky, někdy to opravdu situaci může jen zhoršit, a proto je důležité brát vždy v úvahu své vlastní možnosti a předpoklady. Viz Příloha: Šikana – I. c. Žákovské práce, 5. obrázek.

V ostatních pracích se už objevovaly podobné varianty pomoci. Nejčastěji se vyskytovalo požádání o pomoc dospělého, což je pozitivní a poukazuje to na jistou důvěru, kterou mají žáci k dospělým autoritám ve svém okolí. Rovněž velmi častá byla i psychická podpora, přemlouvání oběti, aby sama vyhledala pomoc. Bohužel tip, že by se naopak oběť měla agresorovi vyhýbat, představuje formu ustupování, neřešení situace. Ovšem celkově z výstupů vyplývalo, že děti by chtěly svému kamarádovi/kamarádce pomoci, že by jim nebylo lhostejné, co se mu/jí děje.

6.8. Reflexe hodiny

Žáci byli živější, na základě čehož pro mě osobně bylo obtížnější udržet v této třídě klid a všechny děti přimět, aby se věnovaly zadané činnosti. Přesto atmosféra v hodině byla celkově příjemná a podařilo se splnit všechny předem stanovené cíle, kterých jsem chtěla při výuce dosáhnout.

Při práci s křížovkou bylo vidět, že děti vyplňování baví, zamýšlely se a snažily se samy přijít na správné řešení. Myslím si, že je dobré občas na začátek hodiny dát aktivizační aktivitu podněcující k zamyšlení a rozvíjení slovní zásoby (v tomto případě jsem to spojila s tím, že žákům navíc vyšlo téma hodiny v tajence).

V rámci teorie došlo k menší obměně, kdy jsem se snažila, aby si na vše přišli žáci sami. Což bylo správné rozhodnutí, v této části hodiny byli žáci nejaktivnější. Říkali svůj názor, co si pod šikanou představují, co by pro ně bylo těžké. Myslím si, že jim to dalo mnohem více než pouhý výklad. Na závěr jsme si vždy informace z daného snímek v powerpointové prezentaci společně přečetli, aby si žáci řečené poznatky ucelili.

Při práci s textem některé děti četly plynule, některé méně, ale to je běžné. Pouze pár dětí se smálo při slovech, které šikanující použil vůči Ericovi („nečum mi na koule, chlape“), což jsem okamžitě utnula s tím, že to možná takhle zní legračně, ale ať si každý sám za sebe představí, jak by se cítil, kdyby v té roli byl on. Z toho důvodu bych možná příště vybrala jinou ukázkou, na druhé straně mnohdy šikana probíhá právě tímhle způsobem, kdy se agresor snaží být rádoby vtipný, aby zaujal třídu, i když je to na úkor bezbranného spolužáka.

Žáci se hlásili a chtěli odpovídat na otázky. Ve chvíli, kdy byla otázka zodpovězená jen částečně, jsem vyvolala dalšího žáka, aby ji doplnil. Celkově se děti v textu orientovaly dobře. V případě otázek na zamyšlení se a vcítění se do role oběti vyjmenovaly pocity, které Eric podle nich zažíval. Stejně to probíhalo při hodnocení chování Melody i paní učitelky a určování důvodů, proč byla podle nich hlavní postava šikanována (což jsem uzavřela tím, že zvnějšku se může zdát důvodem jakákoliv odlišnost, nicméně ve skutečnosti chce většinou agresor před ostatními vyzdvihnout sebe na úkor jiného, což je neospravedlnitelné).

U dokumentu se objevily se technické problémy, které nám vzaly čas potřebný k celému zhlédnutí. Nicméně základ (konkrétně přes polovinu) jsme stihli a žákům jsem řekla, kde dokument najednou, kdyby chtěli vidět konec. Ovšem pro naše účely stačila ukáзка a žáci dostali za domácí úkol napsat alespoň tři důvody, jak by pomohli

spolužákovi/spolužákovi, který je šikanovaný. Jejich práce jsem si od paní učitelky další týden vyzvedla. Někteří to sice pojali spíše jako úvahu o šikaně, případně vymýšleli návrhy, jak se šikaně vyhnout. Přesto můj primární účel, tedy jejich zamyšlení se nad šikanou, ubližováním druhým, byl splněn. Viz předchozí charakteristika jednotlivých žákovských prací.

Myslím si, že o tématu šikany je nutné mluvit (a to od začátku školní docházky). Tato třída ještě neuměla zcela pracovat s emocemi druhých lidí, respektive se do nich adekvátně vcítit. Naopak jim to spíše připadalo legrační, brali to jako slabost dané osoby. Tím více bylo zařazení tématu do výuky nutné. Zároveň je nezbytná další systematická práce s nimi, jejichž součástí by mělo být vedení k zamyšlení, jak by se cítili oni sami. Ovšem zpětně bych k tomu ze začátku přistupovala pomaleji, až postupně se dostávala ke konkrétním ukázkám šikany. Opětovně zdůrazňovala, že to, čemu se oni smějí, si může šikanovaný pamatovat do konce života. Současně bych okamžitě vykreslovala oběť jako běžného člena třídy, který měl pouze smůlu. Nenechala třídní baviče začít danou skutečnost zesměšňovat. Sice jsem to ukončila hned, jakmile domluvili, ale stejně už bylo potom nezbytné zklidňování celé třídy. V běžné učitelské praxi je lepší nejdříve žáky poznat, zjistit, jak se v různých situacích chovají, jaké jsou jejich silné a slabé stránky, a tomu vhodně uzpůsobit volbu biblioterapeutického tématu, případně s tématem pokračovat i v další vyučovací hodině.

6.9. Alternativy k aktivitám

Jako alternativu k hlavní aktivitě (sepsání alespoň tří nápadů, jak moci svému kamarádovi/kamarádce, který je šikanovaný (a)) by bylo možné využít např. zamyšlení se nad tím, proč se oběť šikany ve většině případů hned od začátku nesvěří se svým problémem někomu, komu věří (kamarádům, rodičům, prarodičům, učitelům atd.). Žáky by to vedlo k tomu, aby si ujasnili, jaké pocity šikanovaný prožívá (strach, bezmoc, nejistota, pocit ohrožení a bezvýchodnosti situace, osamělost, pocit vlastní méněcennosti).

Zároveň by bylo možné dané téma (např. v rámci dvouhodinovky) spojit s problematikou domácího násilí. Děti by dostaly za úkol nakreslit, jak si představují tyrana, a jak naopak vidí ženu, která je doma týraná. Poměrně velké množství lidí podléhá stereotypům a tyrana si představují jako křičícího, zamračeného, statného muže, zatímco týranou oběť jako slabou, smutnou, bezmocnou, závislou ženu. Z toho důvodu by následovala diskuze, jejímž cílem by bylo žákům ukázat, jak těžké může být problém rozpoznat. Agresor nemusí být jen hloupý hulvát, naopak navenek je často ve společnosti pozorný, zdánlivě starostlivý, pečující, působí dojmem chytrého a kultivovaného člověka, až v domácím prostředí se jeho chování diametrálně liší. Stejně tak žena, která je týraná, se může snažit skutečný stav v domácnosti zatajit, může se navenek usmívat, tvářit se bezstarostně, rovněž může mít v práci úspěšnou kariéru. Ani tělesné dispozice nemusí odpovídat zažitým představám. Tyran nemusí mít robustní postavu a jeho týraná manželka nutně nemusí být drobná. Přesto by ve většině případů lidé, kteří dotyčnou dvojici znají, měli rozpoznat, že je něco špatně. Děti je potřeba vést k tomu, aby si všimaly svého okolí, chování lidí ve své blízkosti a nezavíraly oči nad potenciálními problémy.

7. Druhá výuková hodina literární výchovy s využitím práce s biblioterapeutickým textem: Ztráta zraku

7.1. Výchovně vzdělávací cíle a použité metody

Mezi základní výchovně vzdělávací cíle patří:

- Žáci si seznámí se základními informacemi o zraku a jeho důležitosti.
- Žáci si procvičí kreativní myšlení, volné asociace prostřednictvím pětilístku, zároveň se aktivizuje jejich pozornost na dané téma.
- Žáci si přečtou ukázkou ze skutečného příběhu o dívce, jež přišla o zrak, zjistí její pocity a procvičí si čtení nahlas.
- Žáci si procvičí práci s textem a správné vnímání textu díky zodpovídání otázek.
- Žáci si vyzkouší, jaké to je nevidět, a zároveň jak přistupovat při komunikaci k člověku, který nevidí (souvisí i s neverbální komunikací, která v tomto případě nebude možná).

Seznámení se základními informacemi o zraku znamená rovněž i prolnutí se znalostmi z přírodopisu (jedná se tedy o mezipředmětové souvislosti, které žáci mohou následně využít i v jiné vzdělávací oblasti). Pětilístek vede žáky k prvotnímu zamyšlení o daném tématu, rozvíjí jejich slovní zásobu a podporuje je v jejich individuálních nápadech a myšlenkách. Vzhledem k tomu, že čtení nahlas je činností, která by se v hodinách literární výchovy měla objevovat pravidelně, i v téhle hodině je zařazena. Obdobné je to v případě odpovídání na otázky, pouze oproti předchozí výuce je využita jiná forma (žáci si losují barevné lístečky s otázkami, což je samo o sobě nepřímo motivuje). Primární je zde vyzkoušet si, nejen jaké to je nevidět, ale i jak se liší rozhovor s nevidomým člověkem oproti komunikaci s jedincem bez zrakového postižení. Děti nebudou moci využívat mimiku, gesta, ani jejich obvyklé posunky, čímž si mimo jiné mohou uvědomit, jak často si prostřednictvím nich v běžném rozhovoru vypomáhají a dokreslují tak svůj verbální projev.

Co se týká metod, objevují se metody slovní, které zahrnují výklad a práci s textem. Dále pak metody aktivizační, do nichž spadá pětilístek a zodpovídání otázek pomocí barevných lístečků. Primární jsou u téhle hodiny metody situační, které obsahují aktivitu zavázání očí a vyzkoušení si životní situace nevidomého. A na závěr neméně důležitá metoda diskuzní zahrnující vyjádření názorů žáků, jejich vnímání tématu.

7.2. Zdůvodnění výběru tématu

Tohle téma bylo zvolené z důvodu, aby žáky podnítilo k zamyšlení se nad tím, jak obtížné je zvládat pro ně běžné každodenní úkony bez pomoci zraku. A následně dokázali nabídnout nevidomému člověku pomocnou ruku. Tedy tímhle způsobem je v rámci literární výchovy vést k empatii a toleranci vůči svému okolí.

Postižení, ke kterému dojde v průběhu života, je velmi náročné pro psychiku dotyčného jedince. Tím více pokud se jedná o ztrátu nějakého smyslu. Záměrně byl vybrán zrak, který je pro praktický život včetně orientace v prostoru nejdůležitější. Účelem je, aby jej žáci nebrali automaticky, a naopak si ho, pokud možno co nejvíce, chránili. Svě opodstatnění má tedy i úvodní společné zamyšlení se se žáky nad tím, jaká mohou sami provádět preventivní opatření, aby šetřili své oči.

Jakékoliv postižení je v podstatě nemožné si zcela představit, pokud se dotyčného přímo netýká. Proto i praktická ukázka, kdy žáci nevidí (byť jen na pár minut), jim ukáže, jak moc by bylo všechno jiné, kdyby o zrak přišli. Mimoto se díky tomu projeví význam neverbální komunikace, která je mnohdy důležitější než komunikace pomocí mnoha (někdy nic neříkajících) slov. Současně se díky bezpečnému prostředí školní třídy, ve které žáci vědí, že vše je jenom ve formě příkladu a šátek si vždycky mohou sundat, předejde stresu nebo skutečným pocitům úzkosti.

7.3. Popis třídy a celkové třídní klima

Výuková hodina biblioterapie zaměřená na ztrátu zraku (= postižení, ke kterému dojde během života) proběhla v 8. B. Ve třídě bylo 26 žáků, z toho 14 chlapců a 12 dívek.

V kolektivu se nacházeli tři žáci s výchovnými i vzdělávacími problémy, kteří dle slov fakultní vyučující, pravidelně výuku ruší svými připomínkami a dovětky, k čemuž mnohdy inspirují i ostatní spolužáky. S jedním z nich se celá situace řešila už i dvojkou z chování, nicméně k výraznému zlepšení bohužel stejně ani přes uvedené opatření nedošlo. Všichni tři zmínění žáci měli speciální vzdělávací potřeby (ADHD, dyslexie, dyspraxie a dyskalkulie).

Na základě odučených hodin (nejen biblioterapie, ale i celé praxe) bylo zřejmé, že dotyčné chlapce celkově hodiny českého jazyka příliš nezajímají, nevdí jim, že v něm nedosahují moc dobrých výsledků a nemají větší tendence se v něm zlepšovat.

Jinak se ve třídě vyskytovali žáci velmi aktivní (především tři dívky se pořád hlásily a měly snahu se k tématu opakovaně vyjadřovat), ale i pasivní, které bylo nutné více motivovat k práci, případně je vyvolávat a jmenovitě se jich dotazovat.

Atmosféra ve třídě byla příjemná. Žáci spolu vycházeli dobře, chovali se k sobě navzájem přátelsky, neobjevovaly se ani náznaky nějaké nevraživosti. Pouze když už výše zmínění chlapci s výchovnými problémy stále rušili, bylo patrné, že i některým spolužákům dochází trpělivost.

7.4. Příprava na výuku

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní, kompetence občanské

Pomůcky: powerpointová prezentace, text: Okamžik co mění život, šátky na zavázání očí, barevné proužky s otázkami, pětilístek

Organizační formy: Hromadné

Rozvržení výuky (časový harmonogram):

Časová orientace	Průběh	Poznámky a následná reflexe
7 minut	Nejprve se začne krátkou teorií pojednávající o důležitosti zraku (co to je zrak, funkce zraku, fáze vyrovnání se ztrátou zraku). Viz Příloha: II. a. Ztráta zraku (postižení, ke kterému dojde během života) – Powerpointová prezentace. Žáci si mohou zapsat do sešitu.	
5 minut	Poté doplňující otázky: Jaké další smysly znáte? (Odpovědi: <i>sluch, hmat, čich, chuť</i>) Znáte ve vašem okolí někoho, kdo nevidí? Kdo z vás nosí brýle, ať už na blízko nebo na dálku? Jaká je prevence pro ochranu zraku, co vy sami může udělat? (Možné odpovědi: <i>číst při dostatku světla, optimální doba činnosti na počítači, při pocitu zhoršeného vidění okamžitě vyhledat očního lékaře, v létě nosit sluneční brýle...</i>).	
10 minut	Bude následovat pětilístek, kdy žáci samostatně podle zadání doplní (vymyslí) jednotlivé řádky. Viz Příloha: II. a. Ztráta zraku (postižení, ke kterému dojde během života) – Powerpointová prezentace.	

8 minut	Čtení příběhu. Žáci se prostřídají ve čtení ukázky z knihy Okamžik co mění život od Jany Frey. Viz Příloha: II. b. Ztráta zraku (postižení, ke kterému dojde během života) – Text: Okamžik co mění život (Jana Frey).	
5 minut	Žáci budou odpovídat na otázky k textu, které budou připraveny na barevných proužcích papíru. Děti si je budou losovat. Viz Praktická část: 7. 5. Druhá výuková hodina literární výchovy s využitím práce s biblioterapeutickým textem – Ztráta zraku: Otázky k textu.	
5 minut	Bude následovat aktivita na vyzkoušení si pocitu, který zažívá každodenně člověk, který přišel o zrak. Viz Příloha: II. a. Ztráta zraku (postižení, ke kterému dojde během života) – Powerpointová prezentace.	
5 minut	Závěrem proběhne reflexe k aktivitě: „Jak vám bylo, jak jste se při tom cítili? Co se vám nejhůře/nejlépe vyjadřovalo?“. A celková reflexe: „Shrňte, co jste se dnes dozvěděli.“	

7.5. Otázky k textu

- **Jak vypadala Lena?** (*Hezká, blondáté vlasy zastřižené nakrátko, na nose píhy, sluneční brýle na očích, nehty nalakované zeleně, na levém uchu náušnici ve tvaru Barta Simpsona, na pravém uchu pět malých, stříbrných pecek, dlouhé, husté řasy*)
- **Jaké vlastnosti podle tebe Lena měla?** (*Přátelská, usměvavá, vážná, ovlivněná ztrátou zraku, statečná, introvertní/uzavřená*)
- **Proč tolikrát Lena zrušila domluvenou schůzku?** (*Dlouho se vyrovnávala se svým novým životem, s novým handicapem.*)
- **Podle čeho bylo jasné, že je Lena slepá?** (*Bílá hůl a na rukávech žluté látkové pásky se třemi černými puntíky, uspořádanými do tvaru trojúhelníku*)
- **Kolik měla Lena sourozenců a jak se jmenovali?** (*Dva bratry: Siemen, Gríša*)
- **Myslíš si, že je těžší nevidět od narození, nebo o zrak přijít až v průběhu života? Proč?** (*Otázka názoru, ale podle mě je těžší přijít o zrak během života, protože člověk, který je nevidomý od narození, nemá s čím srovnávat, v tomto případě přichází i těžké období spojené se srovnáním se ztrátou a učením zvládat každodenní situace i bez pomoci očí.*)
- **Co cítila Lena, když přišla o zrak?** (*Chtěla být radši mrtvá – zoufalství, hrůzu, vztek, beznaděj.*)
- **Jak vypadala kavárna Bar temnota a proč navrhla Lena schůzku zrovna tam?** (*Vchází se do ní tmavým sametovým závěsem, za ní je další černý závěs a dlouhá černá chodba, na konci už je jen temné nic – všude tma. Pravděpodobně chtěla, aby si Jana vyzkoušela, jaké to je nic nevidět.*)
- **Co si dala v kavárně k pití Lena a co vypravěčka, autorka celé knihy, Jana?** (*Lena: kolu, Jana: čaj*)
- **Co Leně chybí, co by si přála ještě alespoň jednou vidět?** (*Stýská se jí po světle, slunci a barvách – modré jarní obloze, žluti slunečnic, zeleni trávy, mracích.*)

7.6. Charakteristika jednotlivých žákovských prací

V úvodu hodiny dostali žáci za úkol vytvořit vlastní pětilístek (= „*pětiřádková aktivita, která vyžaduje slučování informací a názorů do stručných výrazů, které popisují námět*“⁴²) týkající se zraku. V prvním řádku měly být uvedena dvě přídavná jména (popis, charakteristika), ve třetím tři slovesa (co dělá), ve čtvrtém souvislá věta a v pátém podstatné jméno (synonymum, asociace).

Jako přídavná jména žáci uváděli např.: „důležitý“, „potřebný“, „vnímající“, „koukací“, „vidící“, „vnímavý“, „dobrý“, „orientující“, „významný“. Slovesa se objevovala: „vnímá“, „reaguje“, „rozpoznává“, „vidí“, „vnímá“, „zapisuje činnost“, „spatřit“, „pozorovat“, „oznamuje“, „přijímá“, „poznává“, „všímáme“, atd. Celé věty byly: „Zrak je velmi důležitý.“, „Díky zraku můžeme vidět.“, „Díky zraku všichni vidíme.“, „Díky zraku víme, co jak vypadá.“, „Pomocí zraku můžeme vidět.“ Synonymum byla např. „vidění“, „oči“, „smyslový orgán“, „pozorování“, atd. Viz Příloha: II. c. i. Ztráta zraku (postižení, ke kterému dojde během života) – Žákovské práce: Pětilísky.

V jedné práci byly vyplněné pouze dva řádky (celkově se práce od sebe lišily, bylo patrné, že pro některé žáky tento úkol byl obtížnější). Zatímco přídavná jména a slovesa žáci vymysleli poměrně různorodá, věty byly ve většině případů podobné (skoro všichni měli hlavní myšlenku, že zrak je důležitý, drobně se lišila pouze formulace). Nejčastější synonymum bylo vidění.

Hlavním výstupem z hodiny byla aktivita, v rámci které si žáci vyzkoušeli, jaké to je, když sami nevidí, a poté když komunikují se svým spolužákem, který má rovněž zavázané oči.

Pocity z vlastní dočasné slepoty byly např.: „Nevěděla jsem, odkud odpověď půjde. Někdy při rozhovorech koukám na věci a předměty kolem mě, ale teď jsem nemohla.“, „Když jsem byla slepá, největší problém byl s tím, že se mi špatně odhadovalo, co si ten, s kým mluvím, myslí.“, „Když jsem neviděl, bylo to nepříjemný.“, „Přijde mi to těžší v tom, že nedokážeme spatřit emoce lidí. Mohou se třeba přetvařovat a my o tom prostě nevíme. Já upřímně všechny slepé moc lituju a věřím, že to mají hodně

⁴² Pětilístek. *Metodický portál RVP - Modul Články* [online]. [cit. 2020-02-05]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18339/PETILISTEK.html/>

těžké.“ „Bylo to takové zajímavé, nevěděla jsem, jestli ten člověk na mě kuká, nebo kouká jinam. Nechtěla bych tohle zažít.“ „Cítila jsem se ohroženě. Další asi osamělost.“ „Měla jsem divný pocit, nebylo to vůbec příjemné, a to si neumím představit s tím žít.“ „Když jsem neviděl, bylo to hrozné, jako bych koukal do temnoty.“. Názory na vlastní nemožnost, byť dočasně, vidět byly podobné, ve většině případů bylo patrné, že se žáci cítili nezvykle, nejistě či jakoby v určitém ohrožení. Celkově pro ně byla celá situace neobvyklá a jen těžko si na ni zvykali, dvě minuty pro ně najednou byly hrozně dlouhé.

Vnímání toho, když nevidí druhý člověk, s kterým musí mluvit, bylo až na výjimky také podobné. Žáci psali toto: „Když jsem se ptal, tak to nebylo vůbec těžký, byla to i zábava“. „Žádný extra velký pocit to ve mně nevyvolalo (docela mě to i bavilo)“, „Povídalo se mi dobře, až na to, že jsem tu osobu neviděla. A protože ji znám a vím, jak vypadá, tak se mi povídalo dobře.“ „Když neviděl ten druhý, bylo to stejný.“, „Jakmile jsem hovořila se slepým, měla jsem problém s gestikulací. Jsem zvyklá věčně máchat rukama a tím si dopomáhat, moje vysvětlování muselo být divné.“, „Při rozhovoru s ‚osleplým‘, mně to bylo celkem jedno.“. Z toho vyplývá, že pouze jedna žákyně se uvědomila, do jaké míry sama využívá gestikulaci a další zase vnímala rozdíl v tom, že neviděla, jak její kamarádka vypadá, jinými slovy, jak se tváří (tedy její mimiku). Viz Příloha – II. c. ii. Ztráta zraku (postižení, ke kterému dojde během života): Reflexe z pocitu vlastní a spolužákovy dočasné „slepoty“.

V dalších pracích byly pocity obdobné, neobjevovalo se již nic nového či rozdílného od výše popsaného.

Samotné žáky překvapilo, jak velký rozdíl oproti normálu pro ně představovala krátká chvíle bez možnosti dívat se na svět a lidi kolem sebe. Pocity ze zavázaných očí byly vysloveně negativní, nenašel se nikdo, kdo by to vnímal pozitivně. Zároveň žáci na konci hodiny často zmiňovali, jak důležitý je pro ně zrak, že si život bez něj neumí představit.

7.7. Reflexe hodiny

Vzhledem k tomu, že se ve třídě vyskytovali tři žáci s kázeňskými problémy, bylo výuku těžší pedagogicky i výchovně zvládnout. Přesto ve chvíli, kdy se mi je podařilo pro dané téma nadchnout, pracovali aktivně. Na základě závěrečných písemných reflexí, vyšlo najevo, že hodina žáky bavila a byli rádi, že si v praxi vyzkoušeli, jaké to je, i když jen na chvíli, nevidět.

Zvládnutí části, kdy se žáci seznamovali se zrakem, proběhlo bez komplikací. Vždy jsem se snažila, aby si na danou informaci žáci přišli sami. Zároveň jsme si vždycky shrnuli řečené prostřednictvím přečtení základních informací v powerpointové prezentaci.

Žáci si zapsali do sešitu pod názvem Biblioterapie: ztráta zraku – postižení, ke kterému dojde v průběhu života. Napsali si obecnou charakteristiku zraku, jeho funkce a fáze vyrovnávání se se ztrátou zraku. Potom před přečtením ukázky ještě název knihy a autora.

Samotný pětílístek se ukázal jako nejnáročnější úkol celé hodiny. Žáci ho vytvářeli poprvé. A přestože jsme si zadání společně přečetli a já se ještě celé třídy ptala, zda všemu rozumí, a nikdo se nepřihlásil, v průběhu jejich samostatné práce se ukázalo, že to všem až tak jasné není. Vyřešila jsem to tím, že jsem konkrétním žákům ještě jednou individuálně vysvětlila, co je jejich úkolem. Celkově zhotovené pětílístky mají své nedostatky, pro některé děti to pořád bylo těžké, přesto oceňuju především to, že se všichni zapojili. Každý něco napsal dle svých individuálních možností a předpokladů. Věřím, že pokud bych s nimi dále pracovala a pětílístek by vytvářeli znovu, postupně by se zlepšovali. Podrobněji viz předchozí charakteristika jednotlivých žákovských prací.

Čtení příběhu bylo plynulé a srozumitelné. Žáky následně zaujalo i samotné losování si barevných lístečků s otázkami.

Myslím, že nejnadšenější byli žáci z poslední aktivity, kdy si sami vyzkoušeli, jaké to je nevidět a poté i něco vyprávět člověku, který nevidí. V rámci hodiny jsem udělala drobnou modifikaci oproti přípravě, kdy všichni žáci sepsali svoje pocity, jak se cítili, když neviděli a když neviděl naopak ten druhý. Podrobněji viz předchozí charakteristika jednotlivých žákovských prací. Součástí bylo i dobrovolné (již zmíněné) zhodnocení hodiny, které napsali až na jednoho žáka všichni. Přestože práce byly anonymní, děti se snažily, v pracích se objevovaly nejrůznější pocity, bylo vidět, že se většina z nich vcítila do situace nevidomých.

7.8. Alternativy k aktivitám

Možná obměna k výše zmíněné aktivitě, kdy se žáci prostřídali v dočasném „oslepnutí“, je činnost na vyzkoušení se, jaké to je naopak ztratit řeč. Tedy zahrát si s dětmi soutěž, kdy každý žák dostane za úkol předvést svému spolusedícím nějaké slovo pouze prostřednictvím pantomimy (např. hodinky, kontaktní čočky, hřeben, mixér, knížka atd.). Předvádění by probíhalo ve dvojici, ve které by každý měl minutu na ukázkou, poté by se prohodili. Dvojice, ve kterých by se to oběma podařilo, by následně mohly předvádět slova celé třídě. Celkově by zvítězila ta dvojice, které by se nejrychleji povedlo správně pantomimicky vysvětlit daný termín svým spolužákům.

Dále by, naopak ještě v rámci tématu ztráta zraku, bylo možné se s dětmi na konci hodiny zaměřit na neverbální komunikaci. Aktivita by spočívala v tom, že žáci by měli neverbálně vyjádřit základní lidské pocity (radost, smutek, překvapení, strach, nejistotu, zlost, nadšení, nervozitu atd.), a to pouze prostřednictvím mimiky a gestikulace. Žáci by si znovu potvrdili, co všechno vnímají díky zraku. Mimoto by je to nepřímo vedlo ke zjištění, že výraz tváře, gesta či postoj těla často napoví víc než konkrétní slova.

8. Třetí výuková hodina literární výchovy s využitím práce s biblioterapeutickým textem: Poruchy příjmu potravy

8.1. Výchovně vzdělávací cíle a použité metody

Hlavní výchovně vzdělávací cíle jsou tyto:

- Žáci prostřednictvím volných asociací aktivizují svoji pozornost na téma hodiny.
- Žáci si procvičí čtení nahlas.
- Žáci se seznámí s problematikou poruch příjmu potravy.
- Žáci se díky tvůrčí myšlenkové činnosti zamyslí nad tím, jak tento problém překonat, jak může pokračovat život člověka trpícím tímto onemocněním. Zároveň si procvičí psaní slohu.
- Žáci si sestaví vlastní jídelníček, což poslouží k uvědomění si vlastních stravovacích návyků.

Pomocí brainstormingu (= *metoda kreativního myšlení založená na generování nápadů s cílem získat jich co nejvíce za pomoci asociací*⁴³) si děti ujasní, co samy o poruchách příjmu potravy ví. Zároveň rozvíjí své kreativní dovednosti (v případě, že nemají konkrétní znalosti, říkají a píší, jaké asociace v nich zmíněný termín vyvolává, co si pod ním představují, případně co je první napadne, když se vysloví poruchy příjmu potravy). Čtení nahlas učí správné intonaci a melodii hlasu, zároveň může zmírňovat nervozitu z verbálního projevu před ostatními spolužáky. Písemné zamyšlení se nad tím, jak bude pokračovat život dívky, která prodělala anorexii a bulimii, nezlepšuje pouze stylistické dovednosti, ale především nepřímo vede žáky k hlubší úvaze, co všechno se změní ve chvíli, kdy dospívající podcení nebezpečí diet a nadměrného cvičení, a sám si přivodí nějaký druh poruchy příjmu potravy. Tedy jinými slovy, co všechno anorexie, bulimie či záchvatovité přejídání svým obětem bere, jak moc se kvůli nim dotýčný mění

⁴³ Informační systém [online]. Copyright © [cit. 20.02.2020]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/el/1421/podzim2011/KPI22/um/27131847/1brainstorm.pdf>

a do jaké míry mu ovlivňují život. Sestavení vlastního jídelníčku představuje shrnutí, jak se sami žáci stravují, jak moc se (ne)liší jejich stravování od zdravého životního stylu, a zda se u nich neobjevují sklony k nějaké z výše zmíněných poruch příjmu potravy.

Využité metody jsou především metody slovní, skládající se, stejně jako v předchozích dvou případech, z výkladu a práce s textem. Poté důležité místo zauímají metody aktivizační, které obsahují brainstorming, čtení s následným předvídáním, jak bude příběh pokračovat, a sestavení vlastního jídelníčku. Teoreticky lze jako vedlejší metody jmenovat i metody diskuzní, které mají podobu úvodní debaty žáků nad danou problematikou v rámci brainstormingu.

8.2. Zdůvodnění výběru tématu

Dospívajících, kteří bojují s poruchami příjmu potravy, přibývá. Alarmující je už samotná skutečnost, že v málokteré třídě na druhém stupni se najde dívka, která nikdy v životě nedržela žádnou dietu či se vůbec neomezovala v jídle.

A vzhledem k tomu, že hubnutí u žen je ve společnosti dnešní doby jakousi neoficiální normou, si dospívající nemusí uvědomovat riziko až do chvíle, kdy už může být pozdě. U jedince může převládat mylné vnitřní přesvědčení, že se jedná o jeho vlastní tělo, tedy i jeho svobodné rozhodnutí, kolik a kdy toho sní, protože on přece ví nejlépe, co potřebuje, a celou situaci má pod kontrolou. Z toho důvodu nebezpečí spočívá i v touze dotyčné dívky (případně chlapce) osamostatnit se, přijmout zodpovědnost za vlastní život i tělo, což je sice na první pohled součástí přirozeného vývoje, ovšem pokud na to ještě není zcela připravená(y), může hrozit právě některá z poruch příjmu potravy.

Mimoto málokterý dospívající jedinec se sám od sebe do hloubky zamýšlí nad tím, kolik toho za den snědl a jestli jeho tělo přijalo všechny důležité živiny (bílkoviny, sacharidy, tuky atd.). Vzhledem k tomu, že poruchy příjmu potravy jsou psychickým onemocněním, pro které je charakteristické úmyslné vynechávání či zmenšování porcí jídla i přes pocit hladu nebo velkou chuť na jídlo, v případě pouhého nechutenství, vybíravosti v jídle či občasného zapomínání se najíst se o zmíněnou nemoc nejedná. Přesto vyvážený a pestrý jídelníček je nezbytnou součástí zdravého fyzického i psychického vývoje v období dospívání.

8.3. Popis třídy a celkové třídní klima

Hodina věnující se poruchám příjmu potravy byla realizována v 9. A. Třída se skládala z 24 žáků. Přičemž v tomhle případě převažovaly dívky, kterých bylo 15, zatímco chlapců pouze 9. Což se projevilo i v celkové atmosféře. Bylo patrné, že dominantnější postavení měly holky a kluci se jim museli do jisté míry přizpůsobit (projevilo se to např. v situaci, kdy se jeden chlapec nevěnoval zadanému úkolu, něco si tam nahlas povídal, a byl okamžitě automaticky dvojicí dívek před sebou napomenut).

Žáci pracovali nadprůměrně dobře, aktivně se hlásili. Nebylo nutné je usměřňovat, ani opakovat zadání úkolů nebo aktivit. V případě, že něčemu nerozuměli, aktivně se doptávali. Bylo vidět, že je téma zajímavé. Zároveň byli i tvořiví, měli velkou fantazii, nebáli se přicházet s neobvyklými nápady.

Ve třídě byl pouze jeden žák se speciálními vzdělávacími potřebami (konkrétně šlo o dyslexii a dyspraxii, a to jen v lehčí formě). Kázeňské problémy se u žádného z dětí ve třídě neobjevovaly. Celkově šlo o třídu s žáky komunikativními, spolupracujícími, majícími smysl pro humor.

8.4. Příprava na výuku

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní, kompetence občanské

Pomůcky: powerpointová prezentace, text Holky na vodítku: Jmenuji se Martina – Jsem bulimička, tabule, papír, psací potřeby

Organizační formy: Hromadné

Rozvržení výuky (časový harmonogram):

Časová orientace	Průběh	Poznámky a následná reflexe
5 minut	Nejdříve proběhne brainstorming, při kterém žáci budou chodit k tabuli a psát všechno, co je napadne, když se řekne porucha příjmu potravy (malou nápovědou budou obrázky v prezentaci, viz Příloha: III. a. Poruchy příjmu potravy – Powerpointová prezentace). Možné řešení: <i>bulimie, anorexie, záchvatové přejídání, hubnutí, zvracení, nezdravý životní styl, hrozba vážné nemoci až smrti, štíhlost jako nejdůležitější hodnota, vliv médií, kompenzace stresu, touha po dokonalosti, neustále vážení, strach ze selhání...</i> Případné otázky na navedení: <i>Jaké znáte poruchy příjmu potravy? Mluvíme o zdravém, nebo nezdravém životním stylu? K čemu až tyto poruchy mohou vést? Co myslíte, že má vliv na to, že čím dál víc dívek drží diety? Jaký důvod může mít naopak přejídání se? Co je nejdůležitější pro dívku, která drží dietu?</i>	
5 minut	Krátké shrnutí, co přesně poruchy příjmu potravy znamenají, charakteristika hlavních druhů. Žáci si mohou zapsat do sešitu. Viz Příloha: III. a. Poruchy příjmu potravy – Powerpointová prezentace.	

10 minut	Pokračuje se čtením textu z knihy Holky na vodítku: Jmenuji se Martina – Jsem bulimička od Ivony Březinové. Viz Příloha: III. b Poruchy příjmu potravy – Text: Holky na vodítku: Jmenuji se Martina – Jsem bulimička (Ivona Březinová) – i. První úryvek a ii. Druhý úryvek.	
10 minut	Žáci samostatně napíšou, jak si myslí, že příběh Martiny bude dále pokračovat. Viz Příloha: III. a. Poruchy příjmu potravy – Powerpointová prezentace.	
7 minut	Papíry vybereme, zamícháme, aby nebylo jasné, kdo co napsal a některé příběhy si přečteme. Skutečný závěr si neprozradíme, aby žáci měli motivaci si knihu přečíst.	
8 minut	Zadání úkolu: běžný jídelníček za jeden den, účelem je, aby se žáci zamysleli, jak oni sami přistupují k jídlu. Viz Příloha: III. a. Poruchy příjmu potravy – Powerpointová prezentace. Závěrem proběhne reflexe, co se žáci dozvěděli nového.	

8.5. Charakteristika jednotlivých žákovských prací

Hlavním úkolem v rámci této hodiny bylo zamyšlení se žáků nad tím, jak bude příběh Martiny pokračovat, respektive jak se její život bude vyvíjet dál. Zhruba polovina dospívajících se rozhodla pro šťastný konec, zbytek byl toho názoru, že Martina buď umře nebo její život už nikdy nebude takový jako dřív. Dále byl součástí i jídelníček samotných žáků.

V prvním slohu je popisováno, že Martinu sice lékaři zachránili, ale musela se několik měsíců léčit, až teprve potom se mohla vrátit domů, přičemž ale stejně není vyhráno, protože poruchy příjmu potravy se mohou kdykoliv vrátit. Jídelníček žáka, který sepsal tenhle příběh, značí, že on sám s jídlem problémy nemá, přestože by jeho strava v průběhu dne mohla být vyváženější (místo velmi časté bílé mouky ve formě pečiva, sušenek, toustů by bylo dobré zařadit i celozrnnou alternativu a fast food úplně vynechat minimálně ve formě večeře). Viz Příloha: III. c. Poruchy příjmu potravy – Žákovské práce, 1. obrázek.

Další žákyně v práci vyličila konkrétní proces záchrany, kdy už vypadalo, že to s Martinou dopadne špatně, ale nakonec se jí podařilo zachránit a po dvou letech léčení se z ní stala opět normální šťastná holka. Dle psaní je patrné, že přílišné znalosti z této problematiky dívka nemá, nebyly tam popsány žádné způsoby, jak se léčila či co musí překonat. Jídelníček obsahoval všechny potřebné živiny, pouze by bylo dobré trochu omezit cukry po ránu, konkrétně sladké pečivo nahradit např. cereáliemi s ovocem. Viz Příloha: III. c. Poruchy příjmu potravy – Žákovské práce, 2. obrázek.

Další příběh už je smutný, chlapec v něm popisuje, jak se Martinu ani přes úpornou snahu zdravotníků nepodařilo zachránit. Dále zdůrazňuje, jak jsou poruchy příjmu potravy nebezpečné a jak netrpí pouze ten, kdo nějakou její formou onemocní, ale i všichni, kteří ho mají rádi. Sestavení jeho vlastního jídelníčku zahrnuje v podstatě samé pečivo, což by bylo dobré nahradit např. zeleninou či lehkou teplou večeří bez přílohy. Viz Příloha: III. c. Poruchy příjmu potravy – Žákovské práce, 3. obrázek.

Jiná práce byla podrobně zaměřená na to, jak se Martina cítila, když jí došlo, že mohla zemřít. Zároveň bylo popisováno i to, jak těžký je boj s poruchou příjmu potravy, kolik toho nemocného stojí psychické námahy, a když už zmíněnou Martinu pustí domů, musí být připravená na neustále kontrolování ze strany dospělých. V jídelníčku dívky, která je autorka tohoto příběhu, se za celý den objevilo pouze jedno jablko. Po rozhovoru

s fakultní vyučující se ukázalo, že dívka trpí poruchou příjmu poruchy. Ovšem situace se u ní už řeší, navštěvuje psychologa, který ji pomáhá uvědomit si, že musí jíst. Podle zmíněného jídelníčku je však bohužel teprve na začátku dlouhé cesty. Na druhé straně velmi pozitivní je skutečnost, že si v sepisování jídla, které za předchozí den snědla, nevymýšlela a sepsala ho dle pravdy. Značí to, že už svůj problém před ostatními netají. I samotný její sloh napovídá tomu, že o poruchách příjmu potravy toho ví opravdu hodně, na základě vlastní životní zkušenosti se dokáže vcítit do toho, jak se hlavní hrdinka knížky může cítit a co všechno ji teprve čeká. Povzbudivé je, že si vybrala šťastný konec, kdyby zvolila např. smrt hlavní hrdinky, mohlo by to vypovídat o tom, že sama ztrácí naději a hrozí, že celou situaci bude řešit nejhorším možným způsobem, tedy sebevraždou. Viz Příloha: III. c. Poruchy příjmu potravy – Žákovské práce, 4. obrázek.

Další dívka se ve svém vyprávění zamýšlela nad tím, co všechno Martinu čeká. Popisovala, jak ji budou lidé okolo ní vyhrožovat hospitalizací v nemocnici, nutit ji do jídla, jak ona sama se začne stranit svých blízkých a každou noc probrečí. Až když si vůbec nebude vědět rady, rozhodne se dobrovolně léčit, což ji pomůže pravidelně a zdravě jíst. Ovšem úplně zdravá už nebude nikdy. I v tomhle případě se ukázalo, že žákyně trpí poruchou příjmu potravy a rovněž navštěvuje psychologa. Podle fakultní vyučující je však její zdravotní stav lepší než u spolužačky, a to, že v jejím jídelníčku za předchozí den se objevilo pouze jablko, banán a pár plátků šunky je už výjimkou. To samé říkala hned při hodině i samotná dívka, přestože bylo vidět, že jí celá situace není moc příjemná, upřímně napsala pouze tyto potraviny a žádné další si nevymýšlela. I podle toho, jak dokončila příběh, je vidět, čím vším si pravděpodobně ona sama musela projít. Celkově to byla ona, kdo při hodině reagoval nejvíce. O poruchách příjmu potravy měla z celé třídy nejlepší znalosti, bohužel za tu nejvyšší cenu vlastní životní zkušenosti. Viz Příloha: III. c. Poruchy příjmu potravy – Žákovské práce, 5. obrázek.

V ostatních příbězích se objevoval např. únik z léčebny a následná smrt kvůli nedostatku živin a neschopnosti pokračovat v cestě, pomoc od jiného pacienta z léčebny, do kterého se Martina zamiluje, úmrtí i přes dlouhodobou léčbu, uvědomění si, že takhle to dál nejde a snaha vrátit se k běžnému životu atd.

Vzhledem k tomu, že třídu navštěvovaly dokonce dvě dívky, trpící poruchou příjmu potravy, hodina byla pro celou třídu velmi efektivní. Jednak jsme si vysvětlili, co přesně jednotlivé poruchy obnáší a vyargumentovali si chybný názor, že člověk, který tomuhle zdravotnímu problému propadne, je/může být blázen. A jednak se žáci sami

zamysleli nad tím, kam až mohou poruchy příjmu potravy vést, co všechno se může nemocnému přihodit, a jak se asi cítí.

8.6. Reflexe hodiny

V hodině se podařilo stihnout vše, co jsem si stanovila. Žáci aktivně spolupracovali, hlásili se a pracovali na zadaných úkolech. Celkově jsem s atmosférou ve třídě byla nadprůměrně spokojená.

V rámci první aktivity, kdy jsme se seznamovali s poruchami příjmu potravy a žáci měli přicházet na to, co si pod daným pojmem sami představí, mě samotnou překvapilo, kolik toho o dané problematice ví. Bylo i vidět, že dané téma je pro ně atraktivní a zajímavé. Především jeden chlapec měl opravdu široký přehled o této problematice, stejně tak aktivní byla i jedna jeho spolužačka (o té jsem se později od vyučující dozvěděla, že sama s problémem poruchy potravy bojovala, podrobněji viz předchozí charakteristika jednotlivých žakovských prací).

Na základě toho jsme plynule přešli již k jednotlivým poruchám potravy. Žáci opět nejdříve sami říkali, co o dané poruše ví, načež jsme si společně pustili snímek v powerpointové prezentaci, který jsme si přečetli, a tím se řečené informace doplnily a sjednotily. Žáci si do sešitu pod název Biblioterapie: poruchy příjmu potravy zapsali tři základní poruchy příjmu potravy, tedy anorexii, bulimii a záchvatovité přejídání. Před přečtením ukázky rovněž název knihy a autora.

Samotné čtení příběhu proběhlo rychle (příště by bylo možné klidně použít i delší ukázkou, ovšem vždy záleží na tom, jak plynule žáci v jednotlivých třídách čtou, čemuž je nutné uzpůsobit průběh hodiny). Žáky jsem vyvolávala náhodně, aby všichni dávali pozor a věnovali se předloženému textu.

Zamýšlení se nad příběhem dopadlo dobře, opět všichni pracovali, ve třídě byl klid, nikoho jsem nemusela napomáhat. Dokonce se potom při vybírání textů dobrovolně přihlásili žáci, kteří sami příběh přečetli. Potěšilo mě, že jsem je motivovala natolik, že svůj příběh chtěli prezentovat ostatním. Po přečtení následovalo zhodnocení, které probíhalo následujícím způsobem. Nejdříve příběh zhodnotil jiný žák (snažila jsem se vyvolávat i ty, co se nehlásili), poté já celý příběh shrnula, vyzdvihla, co se mi na něm líbilo, případně upozornila na chyby (ovšem to v podstatě nebylo nutné, protože všechny tři slohy byly velmi povedené). A na základě toho autoři dostali malou jedničku za aktivitu. Zároveň i ostatní práce, které jsem si vybrala, a potom doma v klidu přečetla,

byly až na výjimky kreativní (přestože někdy dost morbidní), vypovídající o jejich přehledu o poruchách příjmu potravy i o tom, co způsobují. Podrobněji viz předchozí charakteristika jednotlivých žákovských prací. V textech se objevovaly poměrně velké pravopisné chyby, nicméně je nutné brát v potaz i to, že žáci měli omezenou dobu na práci, takže rychle psali, co je zrovna napadlo.

Vzhledem k tomu, že nám zbyl čas, si žáci sami sestavili svůj jídelníček za běžný den. Poté jsem si jídelníčky opět vybrala a následně tři z nich přečetla nahlas, aniž by žáci věděli, kdo je autorem. Společně jsme se zamýšleli nad tím, zda jídlo je vyvážené a zdravé, nebo naopak nesplňuje zásady zdravého životního stylu. I v rámci této aktivity žáci pracovali aktivně, zapojovali se a dokázali racionálně zhodnotit vhodnost/nehodnost daných jídelníčků. Doma, když jsem si všechny jídelníčky procházela, jsem zjistila, že dvě dívky by mohly mít problém s příjmem potravy. Na základě toho jsem další den vše probrala s fakultní vyučující, která mě uklidnila s tím, že obě žákyně již psychologa navštěvují a svůj problém řeší. Podrobněji viz předchozí charakteristika jednotlivých žákovských prací. Nejen díky tomu jsem přesvědčená, že prevence proti poruchám příjmu potravy by měla být na základních školách mnohem důslednější, klidně takto spojená s literární výchovou či jinými předměty.

8.7. Alternativy k aktivitám

Aktivitu, v níž měli žáci vymyslet, jak podle nich bude příběh anorektičky a bulimičky Martiny pokračovat, by šlo doplnit tabulkou předpovědí.

Každé dítě by obdrželo tabulku, do které by v průběhu čtení zapisovalo, jak se podle něj bude děj v další ukázce dál rozvíjet. Bylo by dobré zvolit 3-4 krátké ukázky (z úvodu, středu a závěru knihy). Aby všichni na konci hodiny věděli, zda se jejich odhad naplnil. Zároveň by v tabulce bylo vždy okénko, do kterého by žáci zapisovali, jak se příběh reálně odehrává (čímž si procvičí kritické vnímání textu a správnou orientaci v něm).

V případě, že by se jednalo o výše zmíněné 3-4 ukázky, bylo by nutné kvůli čtení s předvídáním časově uzpůsobit plán celé hodiny. Pravděpodobně se čtení protáhne a nezbyde už tolik času na další aktivity. Na základě toho by šlo např. vynechat úvodní brainstorming, či zkrátit teorii. Případně si na téma vyčlenit dvě hodiny. Ovšem v každém případě je nutné zachovat sepsání vlastního jídelníčků, které může vyučujícímu pomoci, kdyby se u některého žáka či žákyně objevil sklon k poruchám příjmu potravy.

9. Názor fakultní vyučující na výukové hodiny literární výchovy s využitím práce s biblioterapeutickým textem

Fakultní vyučující přistupovala k hodinám biblioterapie od začátku velmi pozitivně. Sama ve škole vykonává funkci výchovné poradkyně, nejen proto biblioterapii vnímala jako zajímavou formu prevence, na jejíž provedení byla zvědavá.

Po odučení posledního tématu, kterým byly poruchy příjmu potravy, podala pozitivní zpětnou vazbu. Ocenila především využití powerpointových prezentací, jejichž podoba se jí líbila. Všimla si, že jsou pro žáky poutavé a díky tomu, že mají vždy před očima zadání jednotlivých úkolů, pracují efektivněji a není nutné opakovat vysvětlování. Souhlasila s rozložením aktivit i s volbou jednotlivých ukázek z knih. Byla toho názoru, že se jedná o zajímavé oživení hodin literární výchovy. Kladně hodnotila zvolení témat, která podle ní byla pro děti přínosná, především proto že se s danými situacemi mohou samy ve svém životě prakticky setkat. Jednotlivé úkoly podle ní zapadaly do celkového konceptu hodiny a byly originálně pojaté.

Co se týká samotné biblioterapie, vidí v ní přínos především z hlediska poukazování na možná nebezpečí, které si sami žáci nemusí dostatečně uvědomovat. Nicméně je přesvědčená, že ještě efektivnější je dlouhodobá práce s dětmi. Na Habrmanově základní škole mají v současnosti pod záštitou organizace Prostor Pro preventivní program, který žákům poskytuje kontinuální dlouhodobou primární prevenci. Dále mají ve škole stanoveny pravidelné třídnické hodiny jednou za čtrnáct dní, což umožňuje třídnímu učiteli zaměřit se s žáky vždy na konkrétní problém a společně jej okamžitě řešit.

Celkově si myslí, že používání biblioterapeutických textů a následná práce s nimi v hodinách literární výchovy je zajímavým způsobem, jak více poznat své žáky, rozvíjet účelnou komunikaci mezi vyučujícím a dětmi. Zároveň se tím dle ní žáci vedou k zamyšlení i k zájmu o čtenářství.

10. Závěr praktické části

Výuka ve všech třídách proběhla úspěšně. Podařilo se naplnit všechny výchovně vzdělávací cíle, které byly stanoveny. Rovněž se prokázalo, že hodiny jsou koncipovány tak, aby bylo možné je časově zvládnout, a zároveň nezbyl žádný volný čas na konci výuky. Dle uvedených příprav (s powerpointovými prezentacemi, které jsou nezbytnou součástí) lze všechny hodiny znovu odučit v každé škole. Je pouze nutné brát v úvahu rozumovou i citovou individualitu jednotlivých tříd a tomu přizpůsobit volbu tématu, případně některé aktivity volně modifikovat.

Největší biblioterapeutický význam měla v tomto konkrétním případě hodina věnující se poruchám příjmu potravy. Na základě závěrečného jídelníčku bylo možné jednoznačně vyčíst, jaké mají dospívající stravovací návyky, případně kde se vyskytuje problém. V současné době se obě dívky, u kterých se už dříve diagnostikovala porucha příjmu potravy (konkrétně anorexie a bulimie), léčí a jejich zdravotní stav byl stabilizován, aniž by musely nastoupit do psychiatrické léčebny. Co se týká hodiny zabývající se ztrátou zraku, u žáků byl jasně viditelný rozdíl v tom, jak přistupovali k zraku na začátku hodiny (spíše si z tématu dělali legraci ve významu, že v případě potřeby mají i další smysly) a na konci hodiny (po tom, co si sami vyzkoušeli, jaké to je nevidět, sami od sebe začali rozebírat, že si neumí představit žít takový život). V hodině věnující se šikaně sice žáci zpočátku celý problém nebrali příliš vážně, ovšem na konci se skutečně zamysleli nad tím, jak by mohli pomoci kamarádovi, který se stal obětí fyzické nebo psychické agrese, a často se objevoval spontánní názor, že šikanu nelze přehlížet.

Vyjádření fakultní vyučující bylo velmi kladné, současně byla po celou dobu výuky plně k dispozici. Bylo možné se na ní obrátit s každým problémem, na přípravách nic neměnila, naopak by je doporučila k odučení i jiným vyučujícím. Celkově i atmosféra ve škole byla velmi příjemná.

11. Závěr

Detailní charakteristika zátěžových, náročných životních situací uvedená v teoretické části této práce může pomoci k lepšímu pochopení dané problematiky nejen rodičům, kteří ve většině případů jako první dokážou zaznamenat změny v chování dítěte poukazující na možné počínající problémy v jeho životě, ale i učitelům, kteří se s žáky denně setkávají a rovněž si jistých nesouladů mohou všimnout. Text může být nápomocný také výchovným poradcům, či školním psychologům, kteří se dostali do střetu s jedním z těchto problémů a budou ho s žáky odborně řešit.

Ve výuce je možné metody práce s biblioterapeutickým textem případně modifikovat a využívat i další formy (nejen ty, které se objevily v této práci).

Charakterizování vývojového období na druhém stupni (včetně jeho klasických znaků) pomůže všem, kteří mnohdy s chováním dětí a dospívajících bojují, k lepšímu pochopení jejich prožívání a pocitů – tedy především rodičům a blízkým příbuzným, ovšem může být nápomocno i pedagogickým pracovníkům.

V praktické části se podařilo dosáhnout všech cílů, které byly stanoveny. Předem připravené hodiny byly prakticky realizovány a bylo dosaženo výchovně – vzdělávacích cílů. Jednalo se o tři hodiny literární výchovy, v nichž byla využita práce s biblioterapeutickými texty na následující témata: šikana, ztráta zraku a poruchy příjmu potravy. Poznatky z práce žáků jsou detailně popsány v praktické části a v závěru praktické části. Součástí praktické části je i vyjádření fakultní vyučující, která byla ve výuce přítomna.

Práce s texty s biblioterapeutickou dispozicí je v současnosti stále ještě poměrně málo používaný prostředek prevence, jehož větší působení by mohlo vést k lepší informovanosti žáků o náročných životních situacích a jejich zvládnutí. Přitom biblioterapeutické texty jsou velmi dobře využitelné v pedagogické praxi a skýtají mnoho způsobů, jak s nimi v hodinách naložit a nenásilně žáky dovést k zamyšlení se nad popsány zátěžovými, náročnými životními situacemi, a to nejen v případě, kdy se dotýkají přímo konkrétního žáka, ale i ve chvíli, kdy se týkají jeho blízkých osob či spolužáků. Rovněž žáky může vést k detailnější úvaze nad tím, že i oni sami mohou pomoci druhým, kteří se o pomoc z různých důvodů bojí či stydí požádat.

Tato diplomová práce prokazuje, že biblioterapii lze úspěšně využívat v hodinách literární výchovy na druhém stupni základních škol a tím propojit četbu s praktickými problémy, se kterými se děti a dospívající mohou v průběhu svého života setkat.

12. Seznam použité literatury

12.1. Literární zdroje

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995, 95 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agrese a agresivita u dětí a mládeže*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-86956-29-9.

KIMPLOVÁ, Tereza. *Ztráta zraku: úvod do psychologické problematiky*. Ostrava: Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 120 s. ISBN 978-80-7368-917-9.

KRCH, D. F., MARÁDOVÁ, E. *Výchova ke zdraví. Poruchy příjmu potravy, příručka pro učitele*. Praha: VÚP ve spolupráci s MŠMT ČR, 2003.

NOVÁK, Michal. *Společnost, kultura a poruchy příjmu potravy*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2010. ISBN 978-80-7204-657-7.

BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Biblioterapie*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudemus, 2017. ISBN 978-80-7435-699-5.

VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995. Knihovnictví. ISBN 80-858-6607-2.

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

SVOBODA, Pavel. *Biblioterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3684-5.

NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HRÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4.

LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

GALE, Eric Kahn. *Deník třídního otloukánka aneb Jak jsem zvítězil nad šikanou*. Brno: Jota, 2013. ISBN 978-80-7462-381-3.

FREY, Jana. *Okamžik co mění život*. Plzeň: Nava, 2003. ISBN 80-721-1143-4.

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Holky na vodítku: Jmenuji se Martina – Jsem bulimička*. 3. vydání. V Praze: Albatros, 2018. ISBN 978-80-00-05160-4.

12.2. Elektronické zdroje

Metodické dokumenty (doporučení a pokyny), MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 04.01.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny?highlightWords=prevence>

JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ a Kateřina ZÁBRODSKÁ. ŠKOLNÍ ŠIKANA V SOUČASNOSTI - JEJÍ DEFINICE A OPERACIONALIZACE. *Ceskoslovenska Psychologie* [online]. 2014, **58**(5), 368-377 [cit. 2019-11-15]. ISSN 0009062X. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=99674447&scope=site>, str. 369.

FRANC, Jakub, Zdeněk MÍKOVEC a Jan VYSTRČIL. PROSTOROVÁ NAVIGACE V KAŽDODENNÍM ŽIVOTĚ NEVIDOMÝCH -- PARTICIPAČNÍ VÝZKUM. *Psychologie Pro Praxi* [online]. 2014, (3/4), 47-58 [cit. 2019-11-19]. ISSN 18038670. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=100957940&scope=site>, str. 81.

Poruchy příjmu potravy - charakteristika | NICM. *NICM | Národní informační centrum pro mládež* [online]. Copyright © [cit. 15.01.2020]. Dostupné z: <http://www.icm.cz/poruchy-prijmu-potravy-charakteristika>

Biblioterapie [online]. Inflow, 2008, 1. ročník (6) [cit. 2020-01-16]. Dostupné z: http://www.inflow.cz/files/inflowpriloha/Priloha6_2008.pdf

Pětilístek. *Metodický portál RVP - Modul Články* [online]. [cit. 2020-02-05]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18339/PETILISTEK.html/>

Informační systém [online]. Copyright © [cit. 20.02.2020]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/el/1421/podzim2011/KPI22/um/27131847/1brainstorm.pdf>

13. Seznam příloh

I. Šikana

- a. Powerpointová prezentace
- b. Text: Deník třídního otloukánka aneb Jak jsem zvítězil nad šikanou (Eric Kahn Gale) ⁴⁴
- c. Žákovské práce

II. Ztráta zraku (postižení, ke kterému dojde během života)

- a. Powerpointová prezentace
- b. Text: Okamžik co mění život (Jana Frey)⁴⁵
- c. Žákovské práce
 - i. Pětilístky
 - ii. Reflexe z pocitu vlastní a spolužákovy dočasné „slepoty“

III. Poruchy příjmu potravy

- a. Powerpointová prezentace
- b. Text: Holky na vodítku: Jmenuji se Martina – Jsem bulimička (Ivona Březinová)
 - i. První úryvek⁴⁶
 - ii. Druhý úryvek⁴⁷
- c. Žákovské práce

⁴⁴ GALE, Eric Kahn. *Deník třídního otloukánka aneb Jak jsem zvítězil nad šikanou*. Brno: Jota, 2013. ISBN 978-80-7462-381-3, str. 14–20.

⁴⁵ FREY, Jana. *Okamžik co mění život*. Plzeň: Nava, 2003. ISBN 80-721-1143-4, str. 5–8.

⁴⁶ BŘEZINOVÁ, Ivona. *Holky na vodítku: Jmenuji se Martina – Jsem bulimička*. 3. vydání. V Praze: Albatros, 2018. ISBN 978-80-00-05160-4, str. 6–8.

⁴⁷ BŘEZINOVÁ, Ivona. *Holky na vodítku: Jmenuji se Martina – Jsem bulimička*. 3. vydání. V Praze: Albatros, 2018. ISBN 978-80-00-05160-4, str. 18.