

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Využití textů s biblioterapeutickou složkou ve výuce
literatury

Diplomová práce

Autor: Jitka Bartošová
Studijní program: N7504
Studijní obor: Učitelství pro střední školy – český jazyk a literatura
Učitelství pro střední školy – základy společenských věd
Vedoucí práce: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.
Oponent: Mgr. Tomáš Rell



Zadání diplomové práce

Autor: Jitka Bartošová

Studium: P18P0675

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy - český jazyk a literatura, Učitelství pro střední školy - základy společenských věd

Název diplomové práce: **Využití textu s biblioterapeutickou složkou ve výuce literatury**

Název diplomové práce AJ: Usage of text with bibliotherapeutic component in teaching of literature

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá uplatněním textů s biblioterapeutickou dispozicí při výuce literatury na středních školách. Pojednává o hlavních problémech, se kterými je možné se ve škole setkat, a snaží se prostřednictvím čtení textů předcházet možným nežádoucím situacím. Součástí práce je výzkumné šetření, které si klade za cíl zhodnotit, do jaké míry jsou tyto texty využívány při výuce literatury.

BUBENÍČKOVÁ, Petra. Biblioterapie. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017, 1 CD-ROM (112 stran). ISBN 978-80-7435-699-5. KAST, Verena. Úzkost a její smysl. Praha: Portál, 2012, 235 s. Spektrum. ISBN 978-80-262-0160-1. MALÁ, Eva. Dítě a stres. Praha: Tigis, 2007, 143 s. ISBN 978-80-903750-1-7. MORGANOVÁ, Nicola. Průvodce stresem pro náctileté. Slovart, 2016, 288 s. ISBN 9788075290120. SVOBODA, Pavel. Biblioterapie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 107 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3684-5.

Garantující pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

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

Oponent: Mgr. Tomáš Rell

Datum zadání závěrečné práce: 20.11.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

Poděkování

Děkuji Mgr. Petře Bubeníčkové Ph.D. za cenné rady a odborné vedení diplomové práce.
Dále děkuji své rodině a přátelům za podporu nejen při studiu.

Anotace

Bartošová, J., 2020: Využití textů s biblioterapeutickou složkou ve výuce literatury. Hradec Králové, 2020. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové.

Práce zkoumá možnosti využití textů s biblioterapeutickou složkou ve výuce českého jazyka a literatury na středních školách a druhých stupních základních škol. V teoretické části jsou vymezeny pojmy týkající se biblioterapie. V praktické části jsou analyzována data z dotazníkového šetření, kterého se účastnilo sto učitelů základních nebo středních škol. Práce popisuje, do jaké míry jsou učitelé českého jazyka a literatury obeznámeni s pojmem biblioterapie a text s biblioterapeutickou dispozicí, dále zkoumá, jaké texty a jaké metody učitelé využívají ve své pedagogické praxi a zaměřuje se i na osobní zkušenosti samotných pedagogů s biblioterapií a s texty s biblioterapeutickou složkou.

Klíčová slova

biblioterapie, dotazníkové šetření, metody práce s textem, výuka, český jazyk

Annotation

Bartošová, J., 2020: Usage of texts with bibliotherapeutic component in teaching of literature. Hradec Králové, 2020. Masters thesis at Faculty of pedagogy at University of Hradec Králové.

Thesis discusses usage of texts with bibliotherapeutic component in teaching of czech language and literature at high schools and lower secondary schools. Theoretic part of thesis deals with delimitation of concept of bibliotherapy. Secondary part focuses on analysis of data gained from questionnaire distributed to hundred teachers at high or lower secondary schools. Thesis shows how well do the teachers of czech language and literature perceive definition of bibliotherapy and texts with bibliotherapeutic component. It was also found what kind of texts and methods do the teachers use in their educational practice.

Key words

bibliotherapy, survey, reading techniques, education, czech language

Obsah:

1 Úvod.....	9
2 Biblioterapie.....	10
2.1 Vymezení pojmu biblioterapie.....	10
2.2 Historie biblioterapie.....	15
2.3 Cíl a obsah biblioterapie.....	19
2.4 Formy biblioterapie.....	22
2.5 Biblioterapie a bibliopedagogika.....	23
3 Dotazníkové šetření.....	27
3.1 Teorie dotazníkového šetření.....	27
3.2 Výzkumná sonda.....	30
3.3 Administrace.....	32
3.4 Struktura dotazníku.....	34
3.5 Analýza dat.....	34
3.5.1 Genderové zastoupení.....	35
3.5.2 Aprobace.....	37
3.5.3 Typ vzdělávacího zařízení.....	38
3.5.4 Délka praxe.....	40
3.5.5 Obsah pojmu biblioterapie.....	41
3.5.6 Místo studia.....	46
3.5.7 Osobní zkušenost s biblioterapií.....	47
3.5.8 Využívání textů s biblioterapeutickou složkou výuce.....	48
3.5.9 Příklady konkrétních textů s biblioterapeutickou složkou.....	50
3.5.10 Pozitiva a negativa využívání biblioterapie ve výuce českého jazyka....	52
3.5.11 Vybrané metody práce s textem.....	53
4 Shrnutí výzkumu.....	56

5 Závěr	58
6 Literatura	59
7 Seznam grafů.....	62
8 Seznam příloh.....	62

1 Úvod

Diplomová práce se zabývá využíváním textů s biblioterapeutickou složkou ve výuce českého jazyka a literatury na středních školách a druhých stupních základních škol. Jedním z cílů práce je zjistit, jak učitelé českého jazyka rozumí samotnému pojmu biblioterapie. Dále je objektem zájmu osobní zkušenost učitelů s biblioterapií a s texty s biblioterapeutickou dispozicí a jejich možné uplatnění a využití v pedagogické praxi.

V teoretické části bude pojem biblioterapie vymezen s odkazy na české (Bubeníčková) i zahraniční (Pilarčíková-Hýblová) odborníky, kteří se touto problematikou zabývají, a to s ohledem na různé kontexty, ve kterých lze biblioterapii využít (školská zařízení, knihovny, léčebny, domovy pro seniory atd.).

Součástí praktické části je výzkumné šetření, jehož hlavním cílem je zjistit míru informovanosti o možném využívání biblioterapeutických textů ve školní praxi.

S pojmy biblioterapie a text s biblioterapeutickou složkou jsem se poprvé setkala během svého bakalářského studia na Pedagogické fakultě v Hradci Králové. Zjistila jsem, že kniha představuje mnohem více než jen pouhý text, který je možné si přečíst. Již v této době mě možné využití biblioterapie zaujalo natolik, že jsem začala, jako dobrovolník, spolupracovat s dětským oddělením Knihovny města Hradce Králové.

Po prostudování několika publikací, které pojednávaly o problematice biblioterapie (Bubeníčková, 2017, Pilarčíková-Hýblová, 1997, Svoboda, 2013) se můj zájem o biblioterapii ještě zvýšil, zároveň jsem začala přemýšlet o tom, do jaké míry (a zda vůbec) se texty s biblioterapeutickým potenciálem využívají ve výuce českého jazyka a literatury na základních a středních školách. Zájem o tuto problematiku hrál významnou roli při volbě tématu mé diplomové práce.

Jedním z mých prvotních předpokladů je, že učitelé českého jazyka a literatury texty s biblioterapeutickou dispozicí ve výuce příliš nevyužívají, a to především proto, že o nich mají minimální povědomí, případně vnímají celou biblioterapii se značnou skepsí.

Jsem však přesvědčená, že texty s biblioterapeutickou složkou mají velký potenciál a jejich využívání v pedagogické praxi by přineslo pozitiva nejen žákům a studentům, ale i samotným pedagogickým pracovníkům.

2 Biblioterapie

Definice biblioterapie je poměrně komplikovaná, neboť vždy záleží na tom, kdo tento pojem definuje (terapeut, knihovník, učitel). V následující kapitole bude pojem biblioterapie definován s odkazem na odborníky české (Bubeníčková, Svoboda) i zahraniční (Pilarčíková-Hýblová, Majzlanová).

2.1 Vymezení pojmu biblioterapie

Termín biblioterapie je složen ze dvou slov: *biblion* (kniha) a *therapia* (terapie, léčba). Obě tato slova jsou řeckého původu. Budeme-li vycházet z prostého překladu, dá se pojem biblioterapie vysvětlit jako léčba knihou (Bubeníčková, 2017).

Vysvětlení tohoto pojmu je však mnohem složitější. V literatuře je možné setkat se s mnoha různými definicemi – a to jak v užším, tak v širším slova smyslu. Neméně problematické je i to, jak tento pojem chápou například pedagogičtí pracovníci nebo knihovníci, tedy ti, kteří biblioterapii nepoužívají jako psychoterapeutickou metodu.

V praktické části své diplomové práce se zaměřuji na to, zda se učitelé českého jazyka na středních školách a druhých stupních základních škol s tímto pojmem v praxi vůbec setkali. Neméně důležité je dle mého názoru i porovnání toho, jak tomuto pojmu jednotliví pedagogové rozumí.

Pro přesnější představu o složitosti vymezení pojmu biblioterapie považuji za důležité uvést zde několik definic. Tyto definice uvádí ve své publikaci *Biblioterapia* (1997) i slovenská odbornice na biblioterapii Slávka Pilarčíková-Hýblová.

Pojem biblioterapie se poprvé objevil v roce 1916, kdy ho použil americký farář Samuel McCord Crothers.

Další definice, která hovoří o biblioterapii jako o čtení knih při léčbě nervových chorob, pochází z *Dortland's Illustrated Medical Dictionary* z roku 1941. Pojem biblioterapie byl vymezen i v několika dalších slovnících. Slávka Pilarčíková-Hýblová uvádí další dva: *Slovník cizích slov* z roku 1966 a *Websterův mezinárodní slovník* z roku

1961. Slovník cizích slov uvádí biblioterapii v souvislosti s léčbou duševních chorob. Websterův mezinárodní slovník kromě použití v medicíně a psychiatrii uvádí i využití v oblasti řešení osobních problémů (Pilarčíková – Hýblová, 1997).

Tuto problematiku je nutné rozebrat podrobněji. Značné množství definic (Alexander et Buggie, 1967, Favazza, 1966, Křivinková, 1967), se kterými je možné se setkat, hovoří o biblioterapii jako o formě terapie, která je využívána v medicíně, a to například jako prostředek k léčbě duševních onemocnění. Tato definice se však velmi vzdaluje tomu, jak je biblioterapie vnímána ve spojitosti s pedagogikou. Je nutné zdůraznit, že učitel biblioterapii nepoužívá jako terapii. Pedagogové využívají například některé specifické způsoby práce s textem, za účelem rozvoje studentovy nebo žákovy osobnosti. Text může studentům pomáhat v poznání sebe sama, může sloužit jako prevence rizikového chování a v neposlední řadě pomáhá rozvíjet představivost a napomáhá zvyšování čtenářské gramotnosti. Tímto směrem se ubírá i tato diplomová práce. Jejím cílem není dívat se na biblioterapii jako na nástroj, který využívá psychoterapie. Cílem je pokusit se poukázat na to, že jisté specifické metody, které se v rámci biblioterapie využívají, je možné uplatnit i v hodinách českého jazyka a literatury. Přesněji řečeno, využít je při práci s texty s biblioterapeutickou dispozicí a zjistit, zda je učitelé českého jazyka používají a jakým způsobem s nimi pracují.

Abyste však bylo možné využívat ve výuce českého jazyka texty s biblioterapeutickou dispozicí, je nutné, aby učitelé byli dostatečně informováni. Za klíčové tedy považují to, jak učitelé pojmu biblioterapie vůbec rozumí.

Níže je uvedeno několik definic, které vymezují pojem biblioterapie.

Článek z roku 1966, který publikoval A. B. Favazza, spojuje biblioterapii primárně s léčbou duševních onemocnění (Favazza, 1966).

Taktéž v článku z roku 1967 od R. H. Alexandera s názvem *Bibliotherapy with Chronic Schizophrenics* je naprosto jasná souvislost mezi biblioterapií a léčbou duševních onemocnění a s medicínou (Alexander, 1967).

S metodami aplikovanými v psychiatrii spojuje biblioterapii i odbornice na biblioterapii J. Křivinková – touto problematikou se zabývá v článku „Komu biblioterapie?“ (Křivinková, 1967).

Je možné setkat se i se zdroji, kde figuruje biblioterapie například jako prostředek sebereflexe nebo prevence před dalším nežádoucím chováním a jednáním, a to v nápravných zařízeních. Slovenská odbornice na biblioterapii Slávka Pilarčíková-Hýblová uvádí ve své publikaci Goodnowa a dodává, že tento autor dává biblioterapii do souvislosti se školami, nemocnicemi a domovy důchodců. Zde je biblioterapie chápána například v kontextu rozvoje osobnosti nebo jako způsob relaxace a sebereflexe. (Pilarčíková-Hýblová, 1997).

O biblioterapii jako metodě, která může být využívána při řešení osobních problémů a která zahrnuje práci s textem, píše například autorka M. M. Frasierová v článku Using Bibliotherapy with Gifted Children z roku 1981 (Frasier, 1981).

Sama Slávka Pilarčíková-Hýblová vnímá biblioterapii „z hľadiska špeciálnej a liečebnej pedagogiky jako zámerné, systematické a cielavedomé liečebno-výchovné pôsobenie jednotlivými zložkami literárneho prejavu na postihnutých, narušených, ohrozených a chorých jedincov, kde cieľom je istý pozitívny efekt. V istej biblioterapeutickej situácii pôsobia vo vzájomnej interakcii biblioterapeut, participant prípadne participant (účastníci biblioterapie například klienti, pacienti, žiaci, chovanci) a biblioterapeutické prostriedky“ (Pilarčíková-Hýblová, 1997, s. 11).

Je tedy zřejmé, že tato autorka biblioterapii vnímá i jako disciplínu užívanou ve školním prostředí, což je v kontextu předchozích definic, které spojovaly biblioterapii primárně s léčbou duševních onemocnění, pozoruhodné.

Další slovenská autorka a biblioterapeutka, Katarína Majzlanová definuje biblioterapii jako „zámerné, systematické a cielavedomé terapeutickovýchovné pôsobenie jednotlivými zložkami literárneho prejavu na postihnutých, narušených, ohrozených a chorých jednotlivcov tak, aby sa napomohlo zlepšiť alebo upraviť ich celkový stav v zmysle zmiernenia alebo aj eliminácie problémov v správaní a v prežívaní. Biblioterapia jako metóda komunikatívneho charakteru, má podnecujúci vplyv na verbálny prejav klientov, môže slúžiť ako interakčný činiteľ, stimulátor emocionálneho, etického a sociálneho vývinu“ (Majzlanová, 2011, s. 43).

Ani její pojetí není nutně vázáno na duševně nemocného pacienta, ale akceptuje i využití v různých institucích jako jsou například školy a domovy důchodců.

I v českém prostředí se problematice biblioterapie věnuje množství autorů. V 80. letech 20. století vydala nestorka bibliopedagogiky a biblioterapie Lidmila Vášová společně s Milenou Černou monografii *Bibliopedagogika* (1986). V roce 1995 Vášová vydala publikaci v upraveném vydání pod názvem *Úvod do bibliopedagogiky* (1995). Vášová v této publikaci hovoří o širším a užším vymezení pojmu biblioterapie a odkazuje na další odborníky.

Dle jejího mínění širší pojetí pojmu 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.)*“ (Vášová, 1995, s. 61).

Vášová zde explicitně jmenuje psychicky nemocné pacienty. Dále uvádí i možné využití v domovech důchodců a nápravných zařízeních. V kontextu posledního zmíněného je třeba uvést, že v tomto prostředí má biblioterapie zcela specifické znaky, a je nutně spojena s profesí psychoterapeuta.

Vášová dále uvádí, že v užším pojetí můžeme pojem biblioterapie definovat dle J. Křivinkové. V této souvislosti uvádí biblioterapii jako jednu z metod, kterou lze využít například při léčbě schizofrenie nebo u léčených drogově závislých pacientů. Důrazně však upozorňuje, že knihovník nesupluje roli lékaře. Dále klade důraz na vzájemnou spolupráci mezi oběma profesemi (Vášová, 1995).

Křivinková definuje biblioterapii v užším smyslu jako „*plánovité řízení četby psychicky nemocných pod dohledem lékaře za pomoci kvalifikovaného knihovníka*“ (Křivinková, 1967, s. 397).

V současné době se k problematice biblioterapie v českém prostředí vyjadřuje i terapeut Pavel Svoboda. Ten ve své publikaci *Biblioterapie* (2013), která je určena především pro studenty speciální pedagogiky, nejprve vysvětluje základní pojmy a vztahy. Jedním z klíčových pojmů, které Svoboda ve své publikaci definuje, je dle mého názoru terapie. Ta je v publikaci obecně charakterizována jako odborně vedený proces směřující k uzdravení jedince. Dále jsou zde vymezeny například pojmy umění, psaní a žánr. Autor to považuje za důležité, neboť říká, že „*úspěšnost biblioterapeutické intervence je do značné míry závislá nejenom na tzv. sečtělosti biblioterapeuta. Pro biblioterapeutickou diagnostiku a následnou efektivní intervenci je nezbytná také alespoň*

minimální znalost rozdělení literárních žánrů, forem a dalších prozaických i básnických atributů“ (Svoboda, 2013. s. 7-8).

I Svoboda ve své publikaci poskytuje stručný přehled historie biblioterapie. Informuje o tom, že se jako samostatná disciplína vyčlenila z psychoterapie přibližně v polovině 20. století. Biblioterapii spojuje se skupinami jako jsou děti, senioři a dospívající (Svoboda, 2013).

Je tedy zřejmé, že i tento autor přijímá biblioterapii jako disciplínu, kterou je možno uplatnit ve školním prostředí.

Další autorkou, která se touto problematikou zabývá je Petra Bubeníčková. Její *Biblioterapie* (2017) je určena především studentům českého jazyka a literatury.

Tato autorka ve své publikaci uvádí, že „*slovo terapie, které je nedílnou součástí názvu popisované disciplíny, vyvolává asociativní vazby s pojmem léčení. Ve spojitosti s první částí složeného slova biblio-by se mělo v doslovném překladu jednat o léčení/léčbu knihou, to znamená, že se prostřednictvím biblioterapie snažíme pozměnit negativní vzorce chování u jedince nebo předem zvolené cílové skupiny. Využití této dílčí terapie, jejímž zastřešujícím pramenem je psychoterapie, v práci učitele českého jazyka a literatury, případně knihovníka není v literárně didaktickém prostoru vnímáno medicínsky jako léčba, ale jako jeden z metodických prostředků hledání odpovídajícího textu k četbě, který by dítěti, dospívajícímu nebo dospělému otevřel cestu k dobrovolnému celoživotnímu čtenářství, jež by bylo adekvátní saturací potřeb vyplývajících z profesních preferencí jedince v určitém období jeho osobnostního vývoje“ (Bubeníčková, 2017, s. 7).*

U poslední zmíněné autorky je již vidět značný posun v chápání samotného pojmu biblioterapie, který již není primárně spojován pouze s medicínou, ale je o něm zde hovořeno jako o prostředku, který může být využit například při výuce českého jazyka a literatury ve školním prostředí, ale i jako metodický prostředek k saturaci potřeb u dospělých, dospívajících a u dětí.

Autorka již v úvodu své práce odpovídá i na otázku, proč by se vůbec učitelé měli biblioterapií zabývat. Uvádí, že učitelé se dnes běžně dostávají do kontaktu s žáky a studenty, kteří mají různé formy fyzických i psychických handicapů. Biblioterapie jim tak může nabídnou určitou formu účinné pomoci při řešení problému jak s chováním, tak

s prožíváním u těchto osob. Kniha tak slouží jako prostředek k sebepoznání a k seberozvoji a může napomáhat při odstraňování komunikačních bariér. Dále je to prostředek sebereflexe a podporuje osobní růst jedince. Dalším nesporným pozitivem je i zvýšení kvality čtenářské gramotnosti (Bubeníčková, 2017).

2.2 Historie biblioterapie

Jak již bylo výše uvedeno, vymezení pojmu biblioterapie je velmi složité. Každý autor ve své publikaci uvádí vlastní specifickou definici.

Slávka Pilarčíková-Hýblová ve své *Biblioterapii* (1997) uvádí, že pokud budeme pojmu biblioterapie rozumět jako záměrnému, systematickému léčebně-výchovnému působení písemného i mluveného literárního projevu, můžeme počátky biblioterapie hledat již v léčebných rituálech šamanů, kteří při léčbě využívali různá zaříkávadla, specifická slovní spojení a formule (Pilarčíková-Hýblová, 1997).

Pilarčíková-Hýblová dále udává příklad ze 4. tisíciletí před naším letopočtem, kdy v Egyptě byla zaříkávadla napsaná na papyru dokonce konzumována, neboť potom měla mít okamžitý kladný účinek.

Jako důkaz o víře v léčivou sílu literatury nám může posloužit i antika, v této době byly knihovny označovány jako „léčebny duší“ a sloužily i jako nástroj rozvoje duševního zdraví. Vždyť právě s touto dobou máme neodmyslitelně spojen pojem kalokagathia, tedy harmonické souznění krásy tělesné a duševní. Zmínky o blahodárném působení textů na lidskou mysl nalezneme i v Bibli (Pilarčíková-Hýblová, 1997).

O historii biblioterapie informuje i McDaniel, který uvádí, že lze dohledat odkaz na frázi nad dveřmi několika starověkých knihoven, například v Alexandrii nebo v Thébách. Fráze by v dnešním překladu mohla znít „lék pro duši“ (McDaniel, 1956).

Publikace Pilarčíkové-Hýblové dále popisuje, že již Erasmus z Efezu kolem roku 500 před naším letopočtem představil první biblioterapeutickou diagnostickou pomůcku pro duševně nemocné. Metoda spočívala v přečtení a v kritickém zhodnocení textu, který obsahoval chybné výroky.

Také starořímscí spisovatelé hovořili o prospěšnosti čtení textů od oblíbených básníků v období nemoci. Za prvního oficiálního poetoterapeuta je považován římský lékař Soranus, který léčil nemocné v 1. tisíciletí před naším letopočtem.

Dalším dějinným milníkem biblioterapie je středověk. Ve 13. století byly budovány knihovny pro nemocné. Arabským nemocným byl v Káhiře systematicky předčítán Korán. Podobné léčebné metody za pomoci náboženské literatury probíhaly i v kláštorech, při samotných operacích nebo při léčebných procedurách byly nemocným předčítány pasáže z Bible. Šíření nejen náboženských textů jistě pomohl i vynález knihtisku na konci středověku. Přesun zájmu od textů s náboženskou tematikou k textům světským nastal především v období humanismu a renesance. V tomto období působil například Phillipus Aureolus Paracelsus (1493-1541), ten navrhoval zabavit mysl nemocných čtením filosofických diskusí a povídek.

Velký rozvoj čtení literatury jako prostředku pro uklidnění nemocných nastal po Velké francouzské revoluci. J. M. Galt dokonce vytvořil typologické rozdělení nemocných pacientů i s výběrem pro ně vhodné literatury.

Za zakladatele biblioterapie v bývalém Sovětském svazu v minulém století je považován profesor V. Jarocký. Jeho práce se zaměřovala na beletristickou literaturu vhodnou pro vojáky s posttraumatickým syndromem.

V kontextu tohoto je důležité uvést, že velký vliv na rozvoj knihoven pro duševně i tělesně choré měly obě světové války. Vojenské knihovny pomáhal budovat například Červený kříž. V Československu vznikají tyto nemocnice až po roce 1953. V Brooklynu v New Yorku byl první oficiální program poetoterapie zaveden již v roce 1950, u jeho zrodu byli Jack Leedy a Eli Greiger.

V roce 1955 se kongres International Federation of Library Associations zabýval problematikou biblioterapie. Lékaři a knihovníci zde formulovali základní předpoklady biblioterapie. V roce 1966 byl vypracován nový návrh norem pro knihovny v léčebných zařízeních.

Velký zájem o biblioterapii lze vysledovat v 60. letech 20. století v bývalém Sovětském svazu. V roce 1962 byla na Ukrajinském institutu pro doškolení lékařů zřízena katedra psychoterapie a psychohygieny. Jedním z úkolů, které katedra měla, bylo

vypracovat metodiku biblioterapie a dále stanovit kritéria pro výběr textů s biblioterapeutickou dispozicí.

V New Yorku byla v roce 1969 založena Společnost pro poetoterapii. V tomto roce se poprvé objevil pojem „klinický knihovník“ a byl zřízen Mezinárodní ústav pro výchovu knihovníků pracujících v nemocnicích. Tento rok je významný i tím, že začal vycházet biblioterapeutický časopis „Book Trolley“.

V roce 1977 vznikl v Georgii biblioterapeutický institut „Bibliotherapy Research Institute“.

Biblioterapie se postupně začala uplatňovat v mnoha zemích. Kromě již zmíněných Spojených států amerických a bývalého Sovětského svazu se uplatňovala zvláště v Německu, Maďarsku a Švédsku.

Na Slovensku se biblioterapií zabývali například O. Kondáš, M. Šlepecký, O. Číková a J. Lehotský (Pilarčíková-Hýblová, 1997).

O biblioterapii ve spojitosti s léčením duševně nemocných píše i slovenský autor J. Kafka, který aplikoval biblioterapii u skupiny neurotiků.

Významnou osobností je i K. Majzlanová, která popsala uplatnění biblioterapie nejen u neurotiků, ale i u rodičů mentálně postižených dětí.

V Čechách se biblioterapií zabýval F. Engelsman. Ten vypracoval studii zaměřenou na fáze a formy psychických onemocnění s přihlédnutím k preferencím českých čtenářů. Další výraznou postavou, která působila v Praze v Bohnicích, a zabývala se schizofrenními pacienty je E. Syřišťová. Biblioterapii jako formu terapie pro pacienty závislé na alkoholu doporučil O. Klímek (Pilarčíková-Hýblová, 1997).

Další odkazy na historii biblioterapie můžeme najít u následujících autorů:

Americký Autor Weimerskirch, zabývající se mimo jiné i historií biblioterapie, uvádí, že v 19. století existovaly léčebny pro duševně choré. Zastánci humánnějšího přístupu k psychicky nemocným pacientům doporučovali četbu jako součást léčebného režimu (Weimerskirch, 1956).

Specialista na biblioterapii R. J. Rubin ve své práci z roku 1978 definovala tři rozdílné typy biblioterapie, které reprezentovaly klíčové elementy biblioterapeutické praxe té doby. Prvním typem byla institucionální biblioterapie, která se používala výhradně

v zařízeních pro psychicky choré jedince. Tento typ navazoval na předchozí využívání biblioterapie jako rozptýlení, odvedení pozornosti a remotivaci. Cílem bylo poskytnout informace, umožnit rekreaci a podpořit resocializaci. Dalším typem je klinická biblioterapie, která využívala literatury, která měla za úkol podnítit představivost. Byla využívána ve skupinách v ústavech pro duševně choré i mimo ně a měla za cíl podpořit změnu chování. Posledním typem je vývojová biblioterapie, která používala literaturu podněcující představivost k zachování dobrého duševního zdraví u lidí, u kterých doposud nebyla diagnostikována žádná duševní onemocnění (Rubin, 1978).

Ve 30. letech 20. století měla velký vliv na rozvoj biblioterapie americká doktorka Alice Bryan. Ta v roce 1939 přišla s otázkou, zda může existovat biblioterapie jako vědecká disciplína. Zároveň zveřejnila teorii, že existuje 6 bodů, které je nutné zohlednit při výběru vhodné četby pro pacienty (Bryan, 1939).

V dalších zahraničních vědeckých člancích se můžeme dočíst o různých přístupech, o efektivitě a o přínosu biblioterapie.

Ve studiích o biblioterapii se vyskytuje několik přístupů. Jedním z nich může být takzvaný přístup „svépomocí“ („self-help bibliography“). Tento pojem do značné míry koresponduje s autobiblioterapií, které se budu věnovat později.

Autor jedné ze studií Farrand uvádí, že tento přístup byl často mnohem efektivnější, pokud byl podpořen terapeutem nebo jiným profesionálem (Farrand et al., 2008).

Další autor, který se zabýval různými přístupy k biblioterapii, Bergsma uvádí, že biblioterapie byla efektivnější, pokud byla dobrovolná. To znamená, že si pacient sám biblioterapii zvolil raději než jiný typ léčby (Bergsma, 2008).

Také méně známý autor Cuijpers píše, že používání biblioterapie prolomilo některé bariéry tradiční léčby psychických onemocnění. Přístup ke knihám pojednávajícím o psychických problémech je mnohem méně stigmatizující, než návštěva profesionála v oblasti duševního zdraví (Cuijpers, 1997).

V dnešní době nachází biblioterapie mnohá uplatnění. Je využívána řadou odborníků v různých profesích – od lékařů a psychologů až po knihovníky a učitele. Každá zmíněná profese k biblioterapii přistupuje jinak, používá vlastní metodiku a řeší jiné problémy nebo se jim snaží předcházet. V další části této diplomové práce se pokusím věnovat biblioterapii čistě v kontextu jejího využití ve školním prostředí.

2.3 Cíl a obsah biblioterapie

Cíl či cíle biblioterapie lze odvodit již se samotných definic, které jsou uvedeny v úvodu práce. Souhrnně lze tvrdit, že každá z uvedených definic si klade za cíl jistý pozitivní efekt. Tímto pozitivním efektem můžeme rozumět například pozitivní vliv na tělesný či duševní stav jedince, na jeho prožívání, chování a jednání.

Cíle biblioterapie ve své práci uvádí i Slávka Pilarčíková-Hýblová. Jako nejčastější cíle biblioterapie uvádí:

- *„urýchlenie adaptacie na novú životnú situáciu*
- *odvrátenie pozornosti od vlastných problémov, vnútorná relaxácie*
- *vzbudenie nových záujmov, aktivizácia a stimulácia k uzdraveniu, predpríprava na rekvalifikáciu, vytváranie reálnych a dosiahnuteľných pozitívnych perspektív do ďalšieho života*
- *kompenzácia, saturácia potrieb*
- *sebarealizácia, zvýšenie stimulácie komunikácie s okolím*
- *změna postojov, hodnôt*
- *riešenie problémov, rozvoj divergentného myslenia*
- *rozvíjanie pamäti, pozornosti, myslenia*
- *riešenie vnútorných konfliktov, prekonanie depresívnych stavov, zvládnutie životných kríz*
- *pozitívna stimulácia emocionálneho, etického a sociálneho cítenia*

„Mikrocielkom je riešenie konkrétneho problému konkrétneho jedinca konkrétnym postupom“ (Pilarčíková-Hýblová, 1997, s. 19).

Autorka v kapitole věnované cílům biblioterapie odkazuje i na další autory (Číková, Hartl, Kondáš, Zbončaková), kteří se touto problematikou podrobněji zabývali.

S využitím textů s biblioterapeutickou dispozicí ve výuce literatury bude jistě velmi užze souviset podpora adaptace na novou životní situaci. Již jen přestup ze základní školy na školu střední může být pro dítě velmi stresující a biblioterapie mu může nabídnout určitá účinná řešení, jak se s touto životní změnou vyrovnat. Se školním prostředím je jistě neodmyslitelně spojena i pozitivní stimulace emocionálního, etického a sociálního

cítění, rozvoj paměti a pozornosti nebo snaha o změnu a o upevňování hodnot a postojů. I další výše uvedené cíle lze spojit se školním prostředím.

Jedním z cílů, které Pilarčíková-Hýblová neuvádí je pozitivní dopad na čtenářskou gramotnost, tento pozitivní vliv ve své práci naopak zmiňuje Petra Bubeníčková, která se problematice biblioterapie, čtenářství a čtenářské gramotnosti podrobněji věnuje.

K samotnému obsahu biblioterapie považují za důležité zmínit to, že biblioterapie zahrnuje jak čtení textu (receptci), kdy hovoříme o biblioterapii receptivní, tak jeho tvorbu (produkcí), kdy se jedná o biblioterapii expresivní. Obě metody se od sebe odlišují. Považují za nutné zdůraznit některá specifika výše uvedených metod.

Při biblioterapii receptivní dochází k čtení nebo předčítání vybraného textu, nikoli k jeho tvorbě. Výběr žánru není předem stanoven, přizpůsobuje se potřebám klienta. Receptivní biblioterapie má svá jasná pravidla.

Pravidlům a formám receptivní biblioterapie se podrobně věnuje Petra Bubeníčková. Ta ve své práci uvádí několik různých druhů čtení. První forma se vyznačuje tím, že čtenář či čtenáři čtou text samostatně, a to buď před samotným setkáním s vedoucím sezení nebo v tichosti přímo na setkání. Vybraný text je pro všechny stejný. Po jeho přečtení dochází ve skupině k jeho interpretaci. Pokud je to účelné, je možné některé pasáže textu přečíst nahlas přímo na setkání. Skupina následně o textu diskutuje.

Pokud vedoucí sezení nechce volit stejný text pro všechny, může zvolit alternativu, při níž si čtenáři sami volí text z nabídky. Text musí splňovat jistá kritéria ohledně délky, struktury i obsahu. Po samostatném přečtení zvoleného textu opět následuje diskuse, ve které mají čtenáři možnost vyjádřit své pocity z četby. Autorka podotýká, že pokud si čtenář volí text sám, může být ovlivněn i vizuální stránkou knihy (obálka, ilustrace).

Na podobném principu funguje i další metoda, při níž si čtenář sám vybírá text na základě krátké ukázky. I v tomto případě po přečtení textu následuje jeho interpretace. Čtenář by měl také uvést důvody, které ho vedly k výběru právě onoho textu.

Na závěr je nutné dodat, že ve všech výše uvedených případech by měla na závěr proběhnout diskuse, při níž by měli čtenáři dostat prostor pro vyjádření svých pocitů a myšlenek (Bubeníčková, 2017).

Autorka dále rozvádí, že *„receptivní biblioterapie pomáhá v získávání nadhledu nad situací, kterou recipient v konkrétní životní etapě řeší. Při čtení se může ztotožnit nejen*

se situací, která je v literárním díle prezentována, ale i s hrdin(k)ou – literární postavou, s jejími osudy, v nichž vnímá podobnost se sebou samým. Prostřednictvím zástupné literární postavy čtenář prožije problematickou situaci, získá tzv. zástupnou zkušenost s problémem, odhalí příčinu a zakusí alternativní řešení v objektivním náhledu, prožije KATARZI – úlevu, duševní očistu. To znamená, že problém pochopí, integruje – smíří se s jeho existencí a rozhodne se pro hledání cesty k adekvátnímu řešení. Díky objektivnímu vhledu do problematické situace, který mu je zprostředkován textem s biblioterapeutickou dispozicí, dokáže z vnějšku vyhodnotit adekvátnost původně navrhovaného (případně již realizovaného) řešení. Z tohoto důvodu nese významnou úlohu následná diskuse po skončení čtení textu“ (Bubeníčková, 2017, s. 30).

Z výše uvedeného vyplývá, že při receptivní biblioterapii je nutné dbát na vhodný výběr textu, který poskytne čtenáři možnost ztotožnění se. Je tedy nutné mít konkrétní představu o tom, v jaké situaci se jedinec nachází. Neuvážený výběr textu by nejen nemusel mít kýžený pozitivní účinek, ale v konečném důsledku by mohl celou situaci nepříznivě ovlivnit. Toho si musí být vědom každý, kdo se biblioterapií zabývá, tedy i učitel, který se rozhodne aplikovat některé výše uvedené metody ve své praxi. Pedagog si musí být vědom toho, že nesupluje roli lékaře, psychologa či terapeuta a nesnaží se tedy své žáky a studenty léčit, neboť to není v jeho kompetenci.

Dalším přístupem je biblioterapie expresivní. Ta se dle Petry Bubeníčkové vyznačuje produkční činností. To znamená, že „*recipient již není v roli pasivního příjemce (čtenáře) textu, ale text sám tvoří. Může pracovat dvěma způsoby, buď celý text produkuje zcela samostatně na základě předem daných kritérií, jedná se o tzv. vlastní tvorbu, nebo má k dispozici část prozaického nebo básnického textu původního autora, který dokončuje“* (Bubeníčková, 2017, s. 52).

Autorka dále uvádí, že i expresivní biblioterapii lze provádět jak ve skupině, tak i s jednotlivcem. Formou expresivní biblioterapie je i metoda dokončování textu. Tato metoda je běžně užívána ve školním prostředí, neboť nevyžaduje text s biblioterapeutickou dispozicí (Bubeníčková, 2017).

2.4 Formy biblioterapie

Rozlišujeme několik forem biblioterapie. Níže se budu zabývat tím, jaké formy biblioterapie jsou popsány v odborné literatuře a následně se pokusím zhodnotit, zda jsou tyto formy použitelné i ve školním prostředí, neboť biblioterapie ve výuce literatury má svá jasná specifika.

Pavel Svoboda v souvislosti s formami biblioterapie uvádí, že *„biblioterapii lze realizovat ve formě individuální (zde se jedná zpravidla o práci terapeuta s klientem), skupinové (terapeut + malá sociální skupina – zpravidla 15–25 osob), hromadné (terapeut + větší sociální skupina – více než 25 osob). Klient si však může biblioterapii aplikovat i sám (autobiblioterapie) a procházet léčivým procesem ve své vlastní intimitě při předčítání textu, který ho obohacuje, nabíjí energií, uklidňuje, anebo naopak stimuluje k nějaké pozitivní činnosti“* (Svoboda, 2013, s. 10).

Z výše uvedeného je jasné, že se nejedná o popis využití biblioterapie ve školním prostředí, neboť všechny výše uvedené formy jsou nutně spojeny s profesí terapeuta.

Je ovšem možné najít několik společných prvků (metod), které ve své práci využívá jak terapeut, tak učitel. Je však nutné k této problematice přistupovat velmi obezřetně.

Pokud si vezmeme školní prostředí běžné základní a střední školy, zjistíme, že zvláště biblioterapie individuální je školnímu prostředí velmi vzdálená, neboť učitel jen zřídka pracuje se studentem individuálně a v soukromí.

Ani autobiblioterapii, která byla s odkazem na Pavla Svobodu velmi stručně charakterizována výše, nelze se školním prostředím příliš spojovat. Autobiblioterapie ve své podstatě spočívá pouze v rukách klienta. Ten si sám vybere vhodnou knihu a prochází *„léčivým procesem ve své vlastní intimitě při předčítání textu, který ho obohacuje, nabíjí energií, uklidňuje, anebo naopak stimuluje k nějaké pozitivní činnosti“* (Svoboda, 2013, s. 10). Věnuje se tedy terapii sám, bez cizího dohledu a bez zpětné vazby.

Ve školním prostředí by se dalo uvažovat o tom, že učitel může sloužit jako jistý prostředník mezi žákem a textem. Učitelé se dnes poměrně běžně setkávají při své práci s dětmi a dospívajícími, kteří mají různé formy znevýhodnění. Vezmeme-li v potaz, vzhledem k časové dotaci, že učitel českého jazyka se se svými svěřenci vídá opakovaně několikrát týdně, může nastat situace, kdy žák, který se nalézá v komplikované životní

situaci, požádá učitele o radu ohledně výběru knihy s určitou tematikou. Samozřejmě nemůžeme tvrdit, že se v tomto případě jedná o autobiblioterapii¹, je však možné vyzorovat jisté podobnosti. Učitel zde nesupluje roli terapeuta, ale může studenta nasměrovat k textům, které mu poskytnout určitý odstup a nadhled, což mu může při řešení situace pomoci. Žák s knihou či textem pracuje dále samostatně, bez zásahů učitele.

Považuji za velmi důležité znovu uvést, že učitel českého jazyka není v žádném případě terapeutem, neboť v pedagogické praxi nevyužívá biblioterapii, ale texty s biblioterapeutickou dispozicí, s nimiž následně vhodně pracuje.

Učitel tedy neprovádí ani skupinovou biblioterapii, pouze pracuje se skupinou žáků a využívá k tomu metody práce s textem, které mohou být blízké nebo podobné metodám, které využívá terapeut při skupinové biblioterapii.

Jak je patrné ze samotného pojmu biblioterapie i z výše uvedených definic, zahrnuje biblioterapie vždy práci s knihou či s textem – jeho percepci či jeho produkci. Práce s psaným textem je vlastní všem učitelům, zejména pak učitelům vyučujícím jazyk, je však zřejmé, že existují i další povolání, se kterými je práce s knihou neodmyslitelně spojena. Jedním z těchto povolání je i práce knihovníka. Společným znakům knihovnické a pedagogické činnosti se bude podrobněji věnovat v kapitole následující kapitole.

2.5 Biblioterapie a bibliopedagogika

V této kapitole bych se chtěla věnovat vztahu mezi biblioterapií a bibliopedagogikou. Jednou z odbornic na bibliopedagogiku, na kterou se budu odkazovat, je v našem prostředí Lidmila Vášová, která společně s Milenou Černou vydala publikaci s názvem *Bibliopedagogika* (1985).

Sama Lidmila Vášová později publikaci upravila a vydala pod názvem *Úvod do bibliopedagogiky* (1995). Autorka v úvodu publikace píše, že „*práce knihovníka má mnoho společného s prací pedagoga. Vychovávat četbou a vychovávat k četbě, umět pochopit čtenářovy potřeby a zájmy a uspokojit je, umět poradit a pomoci při výběru*

¹ Svoboda definuje autobiblioterapii jako léčivý proces, kterým si klient prochází „ve své vlastní intimitě při předčítání textu, který ho obohacuje, nabíjí energií, uklidňuje, anebo naopak stimuluje k nějaké pozitivní činnosti“ (Svoboda, 2013, s. 10).

literatury – to je posláním knihovníka. Tak jako učitel musí znát své žáky, aby jim porozuměl, kladl na ně přiměřené nároky, tak také knihovník musí své čtenáře poznat, proniknout k výrazným rysům jejich osobnosti a přiměřenými metodami s nimi pracovat“ (Vášová, 1995, s. 5).

Autorka tvrdí, že ačkoliv vědeckotechnický pokrok s sebou přináší mnoho dalších prostředků hromadného sdělování, jako například rozhlas a televizi, čtenářský prožitek si stále ještě uchovává prioritu při mnoha činnostech jako je například sebevzdělávání a relaxace (Vášová, 1995).

K výše uvedenému je nutné dodat, že v 90. letech minulého století byla technická úroveň na zcela jiné úrovni, neboť internet ještě nebyl masově využíván jako prostředek zábavy.

Vášová dále uvádí, že *„prostředky hromadného působení se staly významnými determinantami společenských vztahů a sociologové charakterizují naši dobu jako století hromadné komunikace. Tištěné slovo však udržuje v životě většiny vyspělých společností prioritní postavení. Kniha v současné společnosti zprostředkuje žádoucí příjem duchovních a materiálních hodnot, vytvořených předchozími generacemi a společenskými formacemi v průběhu jejich vývoje. Kniha napomáhá při vytváření širokého vzdělanostního základu – na bázi školního, mimoškolního a sebevzdělávacího principu – jako výchozí předpoklad k tvůrčí práci. Ke zvyšování kvalifikace a odbornosti v kterémkoli lidském pracovním oboru. Kniha hraje velkou roli při rozvoji potřeb a zájmů lidí, ať již spjatých s jejich povoláním nebo jakožto nezbytně náplně jejich volného času“* (Vášová, 1995, s. 7-8).

Uvědomíme-li si, kdy autorka publikaci vydala, musíme vzít v potaz, jak se situace od oné doby, tedy od roku 1995, změnila. Rapidní technický pokrok posledních 25 let vedl k mnohým změnám. V dnešní době je technická úroveň na zcela jiné úrovni než v době, o které autorka hovoří. Výchova četbou a výchova k četbě je však stejně potřebná, ne-li potřebnější. Práci o změně čtenářských návyků a preferencí a o úrovni čtenářské gramotnosti v současné době bychom našli jistě mnoho, neboť tato problematika je v současné době často diskutovaná.

Vášová se dále zabývá vymezením pojmu bibliopedagogiky. To je, stejně jako v případě biblioterapie, poměrně komplikované. Vášová nejprve vymezuje pojem výchova, uvádí, že tradičně je výchova spojována především s dětmi a s mládeží, což

začíná již v primární skupině – v rodině a dále pokračuje ve školním prostředí. Upozorňuje však na to, že tento proces nekončí při ukončení studia, ale pokračuje prakticky po celý zbytek lidského života. Poukazuje i na důležitost vlastního sebevzdělávání a seberozvoj dospělého jedince, neboť právě dospělým je svěřena výchova dětí a mládeže (Vášová, 1995).

Autorka dále zkoumá vztah bibliopedagogiky k pedagogicko-psychologickým disciplínám. V publikaci se věnuje aplikaci poznatků z psychologie obecné, vývojové, sociální i pedagogické. Podrobněji se věnuje vztahu bibliopedagogiky a bibliopsychologie. Uvádí, že *„působení knihy ve výchovném a vzdělávacím procesu i působení knihy a četby na psychiku člověka byly otázky, které zajímaly odborníky různých profesí již v minulosti. Ve starověku byly knihovny označovány za „pokladnice moudrosti“ či „léčebny duší“. Vyplývalo to z empirického pozorování filozofů a lékařů, kteří si všimli vlivu, jež knihy a četba mohou mít na psychiku člověka. Snahy o prozkoumání vlivu četby knih na rozvoj duševního života člověka tak sahají až daleko do minulosti a lze říci, že provázely vývoj naší civilizace“* (Vášová, 1995, s. 15-16).

Vášová dále dodává, že literární dílo mělo již v minulosti určitou posilující funkci, a to zvláště v náročných dobách – například v době pobělohorské, během národního obrození nebo v období takzvané normalizace (Vášová, 1995).

Vášová se v *Úvodu do bibliopedagogiky* (1995) věnuje i samotnému pojmu biblioterapie. Uvádí, že četby se začalo využívat jako jedné z psychoterapeutických metod od konce 19. století. Biblioterapii označuje za „záměrnou, léčebnou práci s knihou“ a spojuje ji primárně s psychicky narušenými jedinci. Výslovně však zdůrazňuje, že biblioterapii nelze přeceňovat, kniha je pouze doplněk léčby a četbou nelze někoho vyléčit (Vášová, 1995).

Zajímavé je i to, že Vášová uvádí biblioterapii i jako prostředek prevence poškození duševního zdraví. Doslova píše, že *„o biblioterapeutickém působení ve smyslu prevence poškození duševního zdraví se jedná tam, kde žijí společně skupiny lidí ve stejných životních podmínkách – v léčebných zařízeních, ve výchovných či pečovatelských zařízeních, a to zpravidla dlouhodobě“* (Vášová, 1995, s. 65).

Vášová rozebírá specifika jednotlivých skupin, ve kterých lze biblioterapii aplikovat. Dále se autorka mimo jiné zabývá i organizacemi a sdruženími, která se zaměřují speciálně na knižní tvorbu pro mladší věkové skupiny. Ve své práci uvádí například IBBY

(International Board on Books for Young People). IBBY je mezinárodní sdružení pro dětskou knihu založené v roce 1953 v Curychu. Jedná se o informativní a konzultativní orgán UNESCO v kategorii B, který spolupracuje i s dalšími mezinárodními organizacemi (například UNICEF). Jako jednu z hlavních aktivit IBBY uvádí Vášová například udělování prestižní ceny H. CH. Andersena pro spisovatele a ilustrátory dětských knih za jejich celoživotní díla, pořádání oslav Dne dětských knih nebo vydávání mezinárodního časopisu Bookbird. Československo vstoupilo do IBBY v roce 1964. Česká sekce IBBY se ustanovila po rozpadu Československa 1.5.1993 (Vášová, 1995).

Z výše uvedeného vyplývá, že kniha má své nezastupitelné místo v lidském životě již několik staletí. Stejně jako dnes, sloužila i v minulosti jako prostředek prevence, osobního rozvoje a psychohygieny. Je však nutné znovu uvést, že kniha slouží pouze jako určitý podpůrný prostředek a není všemocná, a to ani v rukou zkušeného biblioterapeuta. Dále považuji za důležité poukázat na fakt, že ani učitel, ani knihovník nemá vzdělání potřebné pro provádění biblioterapie v pravém slova smyslu a rozhodně by se do tohoto procesu neměl bez rozmyslu pouštět.

3 Dotazníkové šetření

Praktickou částí mé diplomové práce je výzkumné šetření, jehož cílem bylo zjistit, v jaké míře jsou v současné době na středních školách a druhých stupních základních škol využívány texty s biblioterapeutickou dispozicí a jak je s nimi v hodinách českého jazyka a literatury pracováno. Dotazníkové šetření bylo dále zaměřeno na to, jak učitelé českého jazyka na středních školách a druhých stupních základních škol chápou pojem biblioterapie, zda s ní mají nějakou osobní zkušenost, a jaký k ní mají vztah.

3.1 Teorie dotazníkového šetření

Dotazník je jeden z nejrozšířenějších způsobů sběru dat v kvantitativním výzkumu a umožňuje zadavateli (výzkumníkovi) poměrně snadnou analýzu získaných informací. I proto byl dotazník zvolen jako vhodná metoda při získávání dat pro mou diplomovou práci.

Nejprve by bylo vhodné definovat, co je to dotazník. Odborník na metodologii výzkumu, profesor Peter Gavora definuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“ (Gavora, 2010, s. 121).

Tento autor dále dodává, že dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů a věnuje se i základní terminologii, která je však dle mého názoru všeobecně známá, a uvádím ji zde jen pro přesnost, neboť tyto odborné pojmy budou v této práci dále užívány. Prvním pojmem, který Gavora vysvětluje, je respondent – tedy osoba, která dotazník vyplňuje. V dotazníku figurují otázky, ty jsou někdy označovány jako položky. Zadávání dotazníku se nazývá administrace (Gavora, 2010, s. 121).

Docent Jiří Pelikán, odborník na empirický výzkum, ve své publikaci *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů* (1998) uvádí, že dotazník je snad nejpoužívanější pedagogickou výzkumnou technikou vůbec, avšak není pouze technikou pedagogickou, ale je hojně využíván také v jiných šetřeních, zabývajících se člověkem, tedy v sociologii, psychologii nebo v demografii (Pelikán, 1998).

Pelikán dále uvádí některá pozitiva a některá negativa, která při práci s dotazníkem (dotazníkovým šetřením) vznikají. Jako jednu z nesporných výhod Pelikán uvádí snadnou administraci dotazníků, neboť touto formou lze poměrně lehce oslovit velké množství respondentů, od nichž je možné tímto způsobem získat informace o jejich názorech, postojích a stanoviscích. Další nespornou výhodou je i fakt, že získaná data lze následně téměř vždy plně kvantifikovat (Pelikán, 1998).

Využití dotazníků má dle Pelikána i jisté nevýhody, které souvisí s obecnými problémy explorativních technik. Jedním z hlavních problémů je validita dotazníkových šetření, neboť respondenti nemusí na zadané otázky vždy odpovídat pravdivě. Zvláště u osobnějších otázek mohou respondenti pocítovat určitý tlak, který ve výsledku může vést i k tomu, že otázku zcela vynechají. V případě, že se respondent rozhodne i na tento typ otázky odpovědět, hrozí, že se bude určitým způsobem stylizovat, a to jak vědomě, tak i podvědomě. Pelikán v *Základech empirického výzkumu pedagogických jevů* (1998) uvádí že existují minimálně tři roviny sebereflexe, které se odrážejí v respondentových výpovědích. „*První rovinou je to, co o sobě člověk vypovídá, resp. je ochoten vypovídat. Druhá rovina odráží to, co je ochoten sám sobě o sobě a svém jednání, resp. jeho motivaci připustit. Někdy se podvědomě sami před sebou děláme lepšími. Třetí rovina je teprve rovinou skutečných postojů, motivací apod.*“ (Pelikán, 1998, s. 104).

Z výše uvedeného vyplývá, že rovina první nemusí vždy plně korespondovat s rovinou třetí.

Tvůrce dotazníku je při jeho vlastní tvorbě postaven i před otázkou, jaký typ otázek by měl v dotazníku použít. Pelikán píše, že „*především přesnost vymezených otázek a variant odpovědí striktně omezuje prostor pro odpovědi respondenta. Může se stát, že ten je nucen vybrat si variantu, kterou by nezvolil, kdyby měl možnost volné výpovědi*“ (Pelikán, 1998, s. 106).

V dotazníkovém šetření, které bylo použito v diplomové práci, byly jak otázky otevřené, tak otázky uzavřené. Z celkového počtu čtrnácti otázek byly čtyři uzavřené, respondent tedy musel vybrat pouze jednu z nabízených variant. Dalších pět otázek bylo otevřených, v tomto případě musel respondent formulovat vlastní odpověď. Ve zbývajících pěti otázkách měl respondent na výběr z možností, zároveň však dostal možnost vytvořit odpověď vlastní.

Budeme-li vycházet z odborné literatury od autorů, kteří se touto problematikou zabývají, zjistíme, že dotazníkové šetření se vždy řídí podobným územ. Dle Gavory má dotazník tři základní části. První (vstupní) část se skládá z obecných informací o autorovi nebo o instituci. V této části jsou respondentovi zadány pokyny, jak dotazník vyplňovat. Zde je možné stručně nastínit cíle dotazníku, což může respondenta motivovat k jeho vyplnění. Další část je tvořena vlastními otázkami. Otázky nejsou dle Gavory řazeny vždy tematicky (jejich řazení tedy nemusí odpovídat logice). Na začátku dotazníku bývají otázky jednodušší, které respondenta neodradí od vyplňování. Složitější a méně zajímavé otázky jsou umístovány doprostřed a ke konci jsou otázky důvěrnějšího charakteru. V závěru dotazníku by nemělo chybět poděkování (Gavora, 2010).

Důležitým aspektem, který je třeba vzít při tvorbě dotazníku v úvahu je i jeho délka. Ta je v odborných publikacích, zabývajících se tvorbou dotazníků, řešena poměrně často. Obecně se uvádí, že doba potřebná k vyplnění dotazníku by neměla přesáhnout 45 minut.

Jiří Pelikán uvádí, že „*v případech, kdy je dotazník příliš dlouhý, vede to k únavě respondenta, ke ztrátě motivace a v důsledku toho často k náhodnému vyplňování dotazníků bez většího rozmyšlení. Důvěryhodnost podobných výpovědí je v tomto případě minimální*“ (Pelikán, 1998, s. 106).

Mnou použité dotazníkové šetření bylo koncipováno tak, aby jeho vyplnění nezabralo více než 15 minut.

Většina publikací se zabývá i způsobem zadávání dotazníků (administrací). Způsobů administrace je hned několik. Je možné zadávat dotazníky přímo (osobní administrace – zadavatel i respondent se v danou chvíli nachází v jedné místnosti). Dalším způsobem zadávání, který je v odborných publikacích řešen, je způsob, kdy zadavatel posílá respondentovi dotazník například poštou. Respondent po vyplnění zašle dotazník stejným způsobem zpět. V souvislosti s administrací se řeší také návratnost dotazníků.

Gavora uvádí, že „*návratnost znamená poměr počtu odeslaných dotazníků k počtu vyplněných a vrácených dotazníků. Obyčejně se vyjadřuje v procentech*“ (Gavora, 2010, s. 130).

Jan Průcha v publikaci *Andragogický průzkum (2014)* uvádí, že v momentě, kdy zadavatel (výzkumník) nepřichází s respondenty do osobního kontaktu, je návratnost

dotazníků zhruba jedna třetina, ale i méně. Při osobním kontaktu by návratnost dotazníku měla stoupnout (Průcha, 2014).

Průcha se dále věnuje i elektronickému dotazníku. Uvádí, že elektronický dotazník je zvláštním druhem písemného dotazování. Jeho administrace probíhá například formou e-mailů, které jsou rozesílány respondentům. Výhodou elektronického dotazníku jde dle Průchy především nízká časová a finanční náročnost jeho administrace, avšak autor zastává názor, že nevýhody v tomto způsobu zadávání převažují. Poukazuje především na jeho nízkou návratnost, která se dle autora pohybuje zhruba kolem 10 % a dodává, že i když je tento způsob běžný například v USA, pro české prostředí příliš vhodný není (Průcha, 2014).

Po prostudování dostupných materiálů a důkladném zvážení všech alternativ jsem se rozhodla vytvořit dotazník ve formátu vhodném k vytištění (pro použití při osobní administraci) a zároveň jsem vytvořila stejný dotazník v online prostředí (pomocí aplikace survio).

Samotnému procesu vytváření dotazníků, způsobům administrace, zpracovávání výsledků a interpretaci dat se budu podrobně věnovat v praktické části své diplomové práce.

3.2 Výzkumná sonda

Praktickou částí mé diplomové práce je dotazníkové šetření. Dotazník byl určen pro učitele českého jazyka na středních školách a druhých stupních základních škol.

Jedním z cílů výzkumného šetření bylo zjistit, zda učitelé českého jazyka pojmu biblioterapie rozumějí a jakým způsobem ho chápou. Dalším cílem bylo zjistit, zda učitelé českého jazyka mají nějakou pozitivní či negativní zkušenost s biblioterapií a zda ji, alespoň v nějaké formě, využívají při výuce českého jazyka a literatury.

Před samotným vytvořením dotazníků v aplikaci survio byla použita výzkumná sonda, která zjišťovala, jak učitelé k dotazníku v dané podobě přistupují. Vytištěný dotazník byl otestován na malém vzorku respondentů. Tito respondenti již nebyli zapojeni do pozdějšího sběru dat pro tuto diplomovou práci.

Administrace sondy probíhala osobně. Sonda proběhla na čtyřech respondentech, třech ženách a jednom muži. Všechny tři ženy působily ve školách krátce (v dotazníku by spadaly do kategorie začínajícího učitele). Dotazovaný muž by naopak spadl do poslední kategorie (pedagog s více než patnáctiletou pedagogickou praxí).

Respondentům byl v rámci pilotního testování rozdán dotazník (příloha č. 1), jehož předpokládaná doba vyplnění neměla zabrat více než 15 minut. Respondenti byli před samotným vyplňováním informováni, že se jedná o dotazník, který se zabývá využitím textu s biblioterapeutickou dispozicí ve výuce literatury. Samotný pojem biblioterapie jim dopředu vysvětlen nebyl, avšak v otázce, která zjišťovala, jakým způsobem pojmu biblioterapie rozumí jim bylo dáno na výběr z pěti možností, kdy respondent mohl vybrat více variant. Zároveň byla u otázky poznámka, že je možné pojem biblioterapie vysvětlit i vlastními slovy. Všechny uvedené definice určitým způsobem s pojmem biblioterapie korespondovaly (jak v užším, tak v širším smyslu slova). Záměr bylo zjistit, jaký je respondentův pohled na biblioterapii, zda ji spojuje primárně s medicínským využitím nebo zda připouští její využití i v jiném prostředí (například pro osobní rozvoj jedince).

Poté, co respondenti vyplnili dotazník, s nimi byl veden rozhovor, jehož účelem bylo zjistit, jak se při vyplňování dotazníku cítili, zda se jim všechny uvedené otázky zdály srozumitelné a dobře formulované. Byla jim položena i otázka týkající se časové náročnosti dotazníku. Nakonec dostali respondenti prostor pro to, aby se k dotazníku vyjádřili a celkově ho zhodnotili.

Na základě níže uvedených doporučení byl poté dotazník upraven do finální podoby. Dotazník ve finální podobě je uveden jako příloha číslo 2.

Pořadí otázek bylo nepatrně změněno, aby bylo docíleno větší návaznosti. Otázka na ročníky, které respondent učí, byla nahrazena otázkou zjišťující typ výchovného zařízení, na kterém respondent působí. U definice biblioterapie byla přidána další možnost, která se vymezením pojmu biblioterapie nekorresponduje. Přidány byly otázky zjišťující místo studia respondenta a místo výkonu jeho pedagogické praxe.

Nejčastějším úskalím, které respondenti při vyplňování dotazníku řešili, byla jeho časová náročnost. Průměrná doba vyplňování přesáhla předpokládaných 15 minut, což se respondentům zdálo nepřiměřené. Doba potřebná k jeho vyplnění byla závislá především na tom, že u většiny otázek nebylo možné vybrat předem formulovanou variantu a respondent tak musel odpověď sám vymyslet, vhodně formulovat a poté napsat.

Proto jsem se rozhodla dotazník upravit a u většiny otázek jsem vytvořila několik variant, které se zdály být nejpravděpodobnější.

3.3 Administrace

Aby byla data staticky průkazná, bylo potřeba získat alespoň 100 respondentů, a to ideálně ve vyváženém poměru ze škol středních a z druhého stupně škol základních. Celkový počet respondentů, kteří dotazník vyplnili, činil 103, tři respondenti však byli ze statistiky vyřazeni, neboť nesplňovali stanovené podmínky.

Respondenti byli oslovováni osobně, prostřednictvím e-mailové komunikace a v poslední řadě prostřednictvím sociální sítě. Na sociální síti byl dotazník sdílen ve skupinách Studenti a učitelé češtiny, Náměty a inspirace pro učitele 2. stupně ZŠ + pracovníky se starší mládeží a ve skupině Učitelé +.

Všem respondentům z prvních dvou jmenovaných skupin byly nabídnuty dvě varianty, a to varianta vytištěného dotazníku a varianta dotazníku elektronického. Všichni oslovení učitelé českého jazyka si vybrali elektronickou podobu.

Z celkového počtu respondentů bylo 96 % osloveno přímo a 4 % respondentů získala odkaz prostřednictvím sociální sítě.

Vzhledem k tomu, že byl dotazník, po sondě, na základě zpětné vazby upraven, dalo se předpokládat, že čas potřebný k jeho vyplnění bude výrazně kratší.

Vzhledem k poněkud negativním předpokladům týkajícím se návratnosti elektronických dotazníků (Průcha v publikaci *Andragogický průzkum* (2014) uvádí 10 % a méně) musím konstatovat, že návratnost mého dotazníku překračuje Průchou udávanou hodnotu o téměř 30 %. Přesná celková návratnost dotazníku totiž činila 38,91 %, což považuji za velmi pozitivní.

Samozřejmě je možné klást si otázku, proč zbylých 61 % dotazník nedokončilo. Příčin mohlo být hned několik.

Respondenti mohli například zjistit, že nesplňují kritéria uvedená v úvodu. Ačkoliv jsem explicitně uvedla, že je dotazník určen pro učitele českého jazyka na středních

školách nebo druhých stupních základních škol, vyplnili dotazník 3 učitelé ze stupně prvního. Tito respondenti byli z celkové statistiky vyřazeni a jejich odpovědi nejsou v analýze použity.

Dalším z důvodů pro nedokončení dotazníku mohla být časová náročnost, ačkoliv byl dotazník upraven a doba potřebná pro jeho vyplnění se tak oproti původní verzi, která byla užita v sondě, výrazně zkrátila.

Jedním z dalších důvodů mohla být i neochota vyjadřovat se k problematice biblioterapie. S tímto problémem jsem se setkala již při pilotním testování dotazníku. Ze šesti učitelů, kteří byli v rámci sondy osloveni, vyjádřili dva značnou nechuť vyplňovat dotazník, neboť nepovažovali tuto problematiku za dostatečně důležitou.

K nedokončení dotazníku mohl vést i fakt, že učitelé nebyli s problematikou biblioterapie obeznámeni a vzhledem k minimu informací, které o této problematice měli, se k ní tedy nechtěli vyjadřovat.

Na sociální síti byl dotazník umístěn s následujícím textem:

Dobrý den,

ráda bych oslovila učitele českého jazyka na středních školách a druhých stupních základních škol, kteří by byli ochotni vyplnit mi krátký dotazník, který je anonymní a zabere pouze pár minut.

Jedná se o využití biblioterapie ve výuce literatury na školách. Budu velmi ráda, když mi dotazník vyplní i učitelé, kteří se nikdy s biblioterapií nesetkali.

Velice děkuji!

I učitelé, kteří byli oslovováni osobně byli informováni o tom, že dotazník je zcela anonymní. Uvedena byla i poznámka o přibližné časové náročnosti dotazníku.

Celkově však považuji návratnost dotazníku za pozitivní a uspokojivou.

3.4 Struktura dotazníku

Dotazník se celkově skládá ze 14 otázek. Otázky jsou koncipované tak, aby v první řadě zjistily základní údaje o respondentovi, ale aby zároveň respektovaly jeho soukromí a zachovávaly anonymitu.

Na začátku jsou otázky spíše obecné, k problematice věci se respondent propracovává postupně.

Dle zvyklostí bylo na začátku dotazníku krátké uvedení. Při spuštění dotazníku se tedy respondentům zobrazil následující text:

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku.

Dotazník je určen učitelům českého jazyka na středních školách a druhých stupních základních škol.

Velice si vážím Vašeho času a děkuji Vám za pomoc.

Na konci dotazníku bylo dle obecného úzu krátké poděkování.

3.5 Analýza dat

V této kapitole se budu věnovat podrobné analýze dat, která jsem získala z dotazníkového šetření.

Všichni respondenti, jejichž odpovědi jsou zahrnuty do statistiky vyplnili dotazník prostřednictvím aplikace survio. Grafy, použité v diplomové práci vznikly v programu Excel.

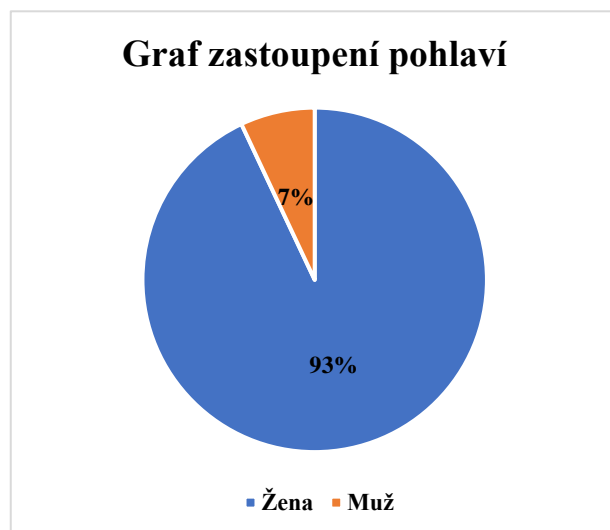
3.5.1 Genderové zastoupení

První bod výzkumného šetření se dotazoval na pohlaví respondenta. Mou snahou bylo získat co možná nejrovnoměrnější zastoupení obou pohlaví. Avšak již na samém počátku se dalo předpokládat, že tento cíl nebude naplněn, neboť ze statistických údajů, dostupných na stránkách MŠMT, vyplývá, že genderové zastoupení není ve školství rovnoměrné.

Z celkového počtu pedagogických pracovníků bylo v roce 2018 na druhých stupních základních škol pouze 22,2 % mužů. O něco vyrovnanější situace byla v témže roce na školách středních, kde počet mužů dosahoval téměř 40 % (www.msmt.cz).

Dalším aspektem, který komplikoval naplnění tohoto cíle, je i fakt, že učitelé – muži dominují především ve výuce technických předmětů, a toto výzkumné šetření bylo zaměřeno na učitele českého jazyka.

Graf zobrazuje poměr pohlaví respondentů (Graf č. 1), kteří se zúčastnili výzkumného šetření v rámci diplomové práce.



Graf č. 1 – Poměr pohlaví respondentů výzkumného šetření

Ačkoliv mužů, kteří byli v rámci výzkumného šetření osloveni bylo několikanásobně více (okolo 30), velká část se rozhodla výzkumu nezúčastnit. Nejčastějším uváděným důvodem, který byl při odmítnutí vyplnění dotazníku uváděn, byla nezajímavost tématu pro samotného respondenta. Při rozhovoru s těmito respondenty vyšlo často najevo, že se v této problematice neorientují a nemají o ní téměř žádné povědomí.

Při podrobnější analýze jednotlivých dotazníků bylo také zjištěno, že ani jeden z učitelů – mužů nemá s biblioterapií žádnou vlastní zkušenost (pozitivní ani negativní). Dále všichni učitelé – muži shodně uvedli, že biblioterapii ve své učitelské praxi

nevyužívají a jen dva z respondentů – mužů uvedlo jaká pozitiva a negativa spatřují ve využívání textů s biblioterapeutickou dispozicí ve výuce literatury.

Zajímavé jsou i definice, které respondenti – muži vybírali při charakterizaci pojmu biblioterapie.

První respondent mužského pohlaví zvolil odpověď číslo 3. (Jedná se o čtení knih, a to za účelem sebepoznání a osobního rozvoje). Tento respondent uvedl v dotazníkovém šetření současně i klady využívání textů s biblioterapeutickou dispozicí ve výuce literatury (rozšíření obzorů, snížení stresu, zlepšení představitivosti, osobní rozvoj), které korespondují se zvolenou definicí.

Druhý respondent – muž uvedl, že pojmu biblioterapie rozumí jako záměrnému působení knihou na psychicky nebo fyzicky postižené jedince, zejména ty, kteří jsou dlouhodobě léčeni. Tento respondent také uvedl, že nevidí žádné praktické využití biblioterapie ve školním prostředí, což je možné považovat za logický důsledek, v kontextu jeho chápání samotného pojmu biblioterapie.

Třetí dotazovaný uvedl, že pojem biblioterapie chápe pěti různými způsoby. Tedy zaprvé jako záměrné působení knihou na psychicky nebo fyzicky postižené jedince, zejména ty, kteří jsou dlouhodobě léčeni, zadruhé se může jednat o léčbu duševních onemocnění (např. schizofrenie) pomocí knih. Zároveň jde podle respondenta o čtení knih, a to za účelem sebepoznání a osobního rozvoje. V neposlední řadě chápe biblioterapii jako vhodný způsob prevence, například ve smyslu ochrany před problémovými či krizovými situacemi, se kterými se může jedinec setkat nejen ve školním prostředí. A zároveň ho tento respondent považuje za vhodný prostředek psychohygieny.

Podobně uvažoval i další respondent, který uvedl, že pojem biblioterapie je možný chápat čtyřmi různými způsoby (oproti respondentovi číslo tři tento respondent nepovažoval biblioterapii za vhodný způsob prevence, například ve smyslu ochrany před problémovými či krizovými situacemi, se kterými se může jedinec setkat nejen ve školním prostředí).

Poslední tři respondenti – muži shodně uvedli, že biblioterapie chápou právě jako vhodný způsob prevence, například ve smyslu ochrany před problémovými či krizovými situacemi, se kterými se může jedinec setkat nejen ve školním prostředí.

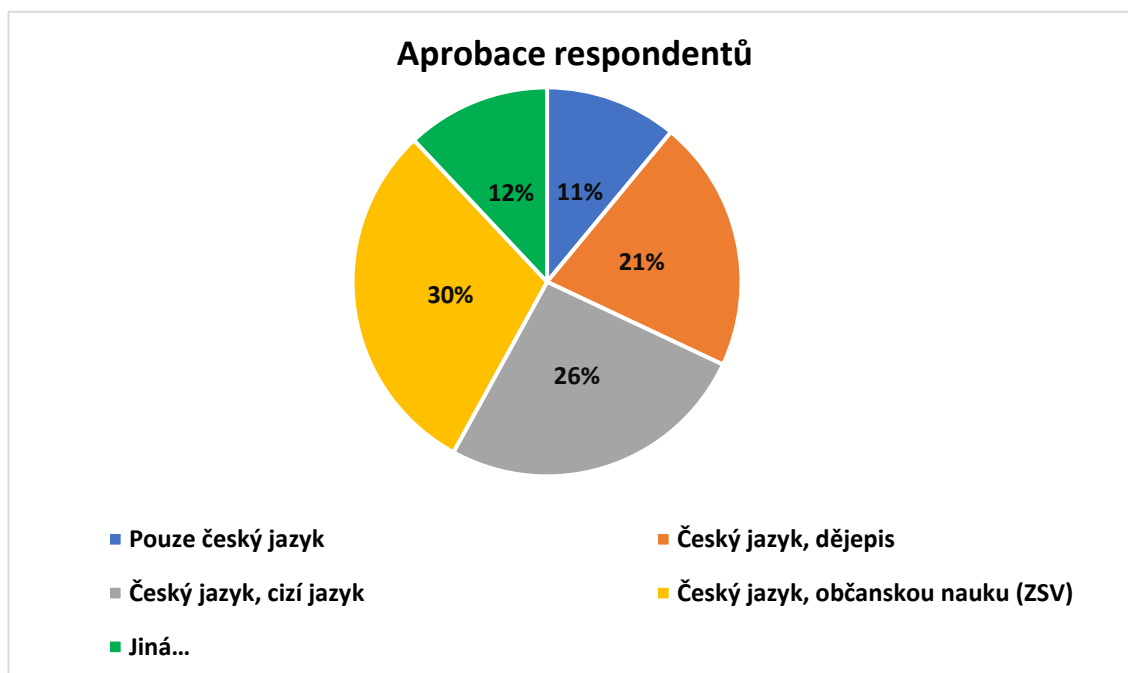
Z výše uvedeného vyplývá, že většinu respondentů tvořily ženy (celkově 93 %). Nelze uvést, že by všechny respondentky měly k biblioterapii pozitivní vztah, nicméně všechny pozitivní odezvy na využívání biblioterapie přišly právě od respondentek.

Již samotný fakt, že zhruba 80 % oslovených mužů odmítlo dotazník vyplnit svědčí o tom, že ženy mají k biblioterapii bližší vztah, neboť jejich odezva na žádost o vyplnění dotazníku byla téměř vždy kladná.

3.5.2 Aprobace

Druhá otázka výzkumného šetření zjišťovala kombinace předmětů, které respondenti vyučují. Výchozím předpokladem bylo, že učitelé, kteří kromě českého jazyka a literatury vyučují například i občanskou nauku (na základní škole) nebo základy společenských věd (na střední škole) budou mít s biblioterapií větší zkušenosti, případně k ní budou mít pozitivnější přístup.

I v tomto bodě měli respondenti na výběr z předem formulovaných variant. V případě, že ani jedna z nabízených možností nevyhovovala, mohl respondent napsat odpověď vlastní (v grafu jsou tyto odpovědi označeny jako „jiná“).



Graf č. 2 – Aprobace respondentů výzkumného šetření

Z grafu (Graf č. 2) je patrné, že 30 % všech dotazovaných vyučuje kromě českého jazyka i společenské vědy (nebo občanskou nauku v případě škol základních). Dalších 26 % vyučuje kromě jazyka českého i jazyk cizí (většinou anglický) a 21 % dotazovaných uvedlo, že kromě češtiny učí i dějepis.

Nejčastější odpovědí v kategorii „jiná“ byla tělesná výchova (3 %), výtvarná výchova (3 %) nebo hudební výchova (2 %). Dále do této kategorie spadá například přírodopis, matematika, fyzika a také etická výchova. Poslední zmíněná varianta by mohla spadat i do kategorie český jazyk, občanská nauka (ZSV), ale v rámci větší přesnosti a na základě preference respondenta ponechávám tuto kategorii zvlášť.

Hypotéza, která byla v úvodu formulována, se potvrdila. Z analýzy jednotlivých dotazníků vyplývá, že 50 % všech respondentů, kteří uvedli, že s biblioterapií mají zkušenost, vyučuje kromě českého jazyka a literatury i občanskou nauku nebo společenské vědy. Další skupinou, která v dotazníku popisuje svoji zkušenost s biblioterapií vyučuje kromě jazyka českého i jazyk cizí (tato skupina tvoří více než 30 %).

K tomuto bodu považuji za nutné dodat, že ačkoliv se moje původní teorie potvrdila, nepovažuji ji, vzhledem k nízkému počtu respondentů, kteří uvedli, že s biblioterapií mají vlastní zkušenost, za obecně průkaznou.

3.5.3 Typ vzdělávacího zařízení

Jedna z otázek byla zaměřena na typ vzdělávacího zařízení, ve kterém respondent působí. Mou snahou bylo získat co nejrovnoměrnější podíl respondentů ze středních škol a z druhých stupňů škol základních. Pro lepší orientaci jsem střední školy rozdělila na střední odborné školy a gymnázia. Poslední uvedená položka byla v dotazníku dále rozdělena na gymnázia osmiletá, šestiletá a čtyřletá. Všechny tyto varianty byly v dotazníku přímo uvedeny a respondent si tak pouze zvolil jednu z nich. Počítáno bylo i s tím, že respondentovi nebude ani jedna z nabízených variant vyhovovat, z toho důvodu byla k dispozici i možnost napsat variantu vlastní. Této možnosti využila 2 % respondentů.

Při samotné tvorbě dotazníku jsem zvažovala, zda jeho administrace bude probíhat pouze na školách středních (případně pouze na druhých stupních základních škol). Nakonec jsem se rozhodla, že se pokusím získat co nejrovnoměrnější zastoupení z obou typů výchovných zařízení, abych si ověřila hypotézu, že na druhých stupních základních škol se s texty s biblioterapeutickou dispozicí pracuje častěji než na školách středních. Další hypotéza zněla, že pokud jsou biblioterapeutické texty využívány na školách středních, tak jsou to především školy gymnaziálního typu.

Z celkového počtu sta respondentů 57 % uvedlo, že působí na druhém stupni základní školy. Na střední odborné škole pracuje 22 % z dotazovaných a 30 % působí na škole gymnaziálního typu. Z poslední jmenované skupiny je nejvíce zástupců z osmiletých gymnázií (16 % ze všech dotazovaných), nejméně pak z gymnázií šestiletých (5 % všech respondentů), na čtyřletém gymnáziu vyučuje dle statistiky 9 % všech dotazovaných.

Ve výzkumném šetření se objevovali i respondenti, kteří uvedli, že působí ve více typech vzdělávacích zařízení. Poměrně častou variantou byla kombinace školy gymnaziálního typu a střední odborné školy. Jeden z respondentů uvedl, že působí jak na škole střední, tak na druhém stupni školy základní. Při samotné analýze dotazníkového šetření se objevil poměrně specifický případ. Dotazovaný v otázce na typ vzdělávacího zařízení uvedl, že působí v dětském domově se školou. Tento respondent také jako jediný nezískal magisterský titul v České republice, neboť jako místo studia uvedl Vratislav.

Celkově lze uvést, že poměr respondentů je poměrně vyrovnaný, i když počet respondentů ze druhých stupňů základních škol je o něco vyšší. Navíc u respondentů, kteří uvedli, že vyučují na osmiletých a šestiletých gymnáziích, se dá předpokládat, že přichází do styku s mladší i starší věkovou kategorií.

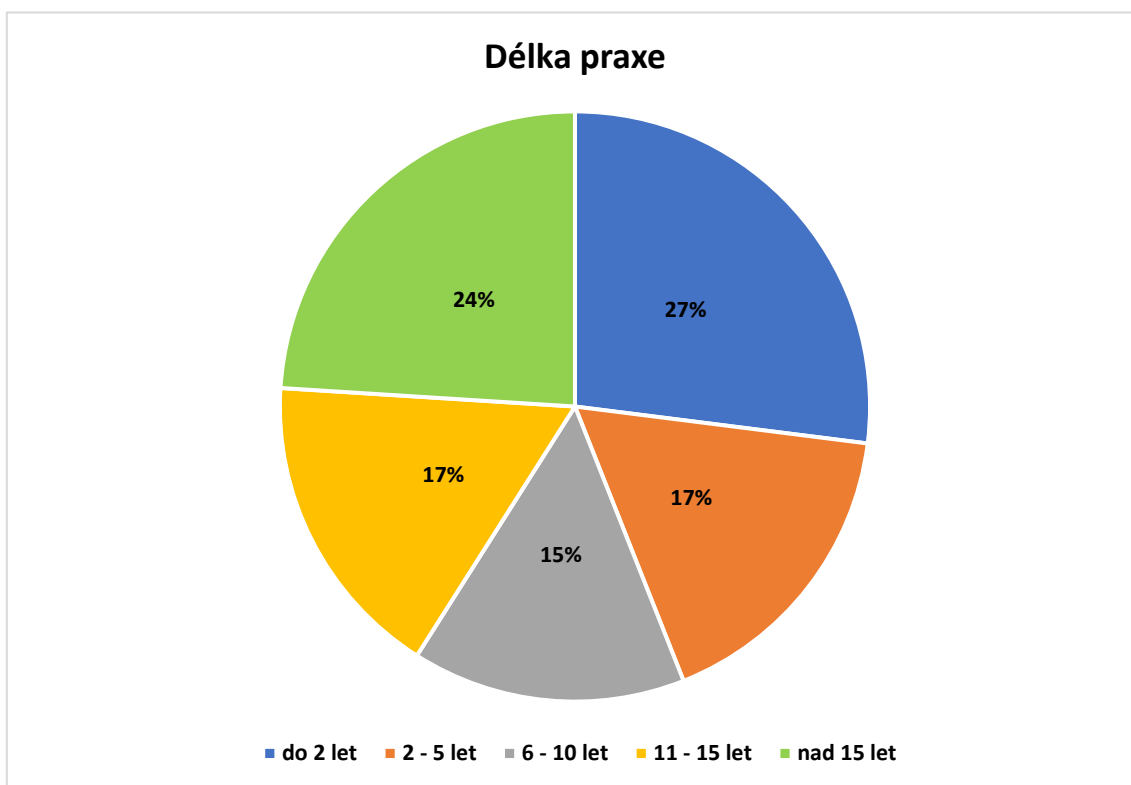
3.5.4 Délka praxe

Z důvodu přehlednosti a snadnějšího analyzování byla v dotazníku uvedena i otázka, která zjišťovala přibližnou délku praxe respondentů. Každý, kdo dotazník vyplňoval, měl na výběr z pěti variant.

Z grafu č. 3 je patrné, že dvě nejpočetnější kategorie představují učitelé, kteří jsou na začátku svého pedagogického působení (učitelé do 2 let praxe) – celkově 27 % všech dotazovaných, a učitelé, kteří mají naopak velmi bohaté pedagogické zkušenosti (učitelé s praxí delší než 15 let) – celkově 14 % všech respondentů.

Další dvě kategorie (učitelé s délkou praxe 2-5 let a 11-15 let) mají shodný počet respondentů, tedy 17 %. Nejméně početná je kategorie učitelů s délkou praxe 6-10 let, v této kategorii je 15 % všech účastníků výzkumného šetření.

Snahou bylo získat rovnoměrné zastoupení ze všech výše uvedených kategorií.



Graf č. 3 – Délka praxe respondenta

3.5.5 Obsah pojmu biblioterapie

V následující kapitole se pokusím shrnout, jakým způsobem rozumí učitelé českého jazyka na středních školách a druhých stupních základních škol samotnému pojmu biblioterapie.

Respondentům byla situace ulehčena tím, že jim bylo dáno na výběr hned šest možných odpovědí. V případě, že by se respondent nebyl schopen ztotožnit se žádnou z nabízených variant, mohl napsat vlastní definici. Této možnosti žádný z respondentů nevyužil.

Prvních pět definic, které byly respondentovi předloženy, s pojmem biblioterapie v užším či širším smyslu slova korespondují. Poslední – šestá varianta byla vymyšlena čistě pro toto výzkumné šetření a s pojmem biblioterapie ji není možné spojit. Všechny definice, které ve výzkumném šetření figurovaly, jsou uvedeny níže.

1. Jedná se o záměrné působení knihou na psychicky nebo fyzicky postižené jedince, zejména ty, kteří jsou dlouhodobě léčeni.
2. Jedná se o léčbu duševních onemocnění (např. schizofrenie) pomocí knih.
3. Jedná se o čtení knih, a to za účelem sebepoznání a osobního rozvoje.
4. Jedná se o prostředek psychohygieny.
5. Jedná se o vhodný způsob prevence, například ve smyslu ochrany před problémovými či krizovými situacemi, se kterými se může jedinec setkat nejen ve školním prostředí.
6. Jedná se o záměrné působení knihami. Knihy musí být vhodně rozmístěny po pokoji léčeného jedince. Tím vzniká pozitivní energie, která má blahodárný vliv.

Respondent mohl v této otázce vybrat tolik možností, kolik považoval za vhodné, zároveň mohl přidat odpověď vlastní. Všechny zvolené odpovědi i jejich kombinace jsou uvedeny v grafu (graf. č. 4 – s. 45).

Z grafu lze vyčíst, že 18 % respondentů zvolilo jako odpovídající definici pro pojem biblioterapie pouze první možnost (záměrné působení knihou na psychicky nebo fyzicky postižené jedince, zejména ty, kteří jsou dlouhodobě léčeni). 16 % respondentů zvolilo pouze třetí možnost (čtení knih, a to za účelem sebepoznání a osobního rozvoje) a 10 %

respondentů vybralo jako nejvhodnější pouze pátou definici (tedy vhodný způsob prevence, například ve smyslu ochrany před problémovými či krizovými situacemi, se kterými se může jedinec setkat nejen ve školním prostředí). Tyto tři varianty byly v dotazníkovém šetření uváděny nejčastěji.

Další definice (a kombinace těchto definic) lze vyčíst z grafu níže. Většina možností se v dotazníkovém šetření neopakovala příliš často, přesto považuji za vhodné uvést alespoň tři nejčastější kombinace definic, které v dotazníku uvedlo více než 5 % respondentů.

Nejčastější kombinace, kterou zvolilo celkem 7 % respondentů, zahrnuje variantu 1 (záměrné působení knihou na psychicky nebo fyzicky postižené), 3 (čtení knih, a to za účelem sebepoznání a osobního rozvoje), 4 (prostředek psychohygieny) a 5 (vhodný způsob prevence, například ve smyslu ochrany před problémovými či krizovými situacemi, se kterými se může jedinec setkat nejen ve školním prostředí).

Dalších 6 % respondentů zvolilo kombinaci třetí (čtení knih, a to za účelem sebepoznání a osobního rozvoje), čtvrté (prostředek psychohygieny) a paté definice (vhodný způsob prevence, například ve smyslu ochrany před problémovými či krizovými situacemi, se kterými se může jedinec setkat nejen ve školním prostředí).

Stejné množství respondentů, tedy 6 %, vybralo kombinaci třetí (čtení knih, a to za účelem sebepoznání a osobního rozvoje) a čtvrté (prostředek psychohygieny) možnosti.

Další varianty a jejich kombinace dosahovaly zastoupení pěti a méně procent. Níže zmíním pouze dvě kombinace variant, neboť jsou poměrně zajímavé.

Celkem 3 % všech dotazovaných uvedlo, že biblioterapie lze charakterizovat všemi uvedenými definicemi, tedy i šestou definicí, která chápe biblioterapii jako záměrné působení knihami, kdy knihy musí být vhodně rozmístěny po pokoji léčeného jedince, čímž vzniká pozitivní energie, která má blahodárny vliv. Tato definice byla vytvořena pouze pro potřeby tohoto dotazníkového šetření a s biblioterapií nemá souvislost.

Níže se pokusím nastínit možnosti, proč někteří respondenti uvedli i tuto variantu, která s pojmem biblioterapie nekoresponduje.

Vzhledem k tomu, že dotazník byl anonymní, je možné, že mu určité procento respondentů nevěnovalo dostatek pozornosti. Pokud takový respondent zjistil, že všech pět předchozích variant s pojmem biblioterapie koresponduje, mohl automaticky

předpokládat, že všechny uvedené možnosti jsou správné, což vedlo k tomu, že zvolil i šestou možnost, aniž by definici dočetl.

Pokud respondent vyplňoval dotazník například ve svém zaměstnání, tedy ve škole, mohl být při vyplňování této otázky vyrušen, což mohlo vést k nezáměrnému zvolení neodpovídající varianty.

Někteří respondenti mají obecně tendenci chápat anonymní dotazníky jako nedůležité, mohou tedy odpovídat povrchně, bez hlubšího zájmu a porozumění.

Samozřejmě se nabízí i možnost, že určité procento respondentů považovalo šestou možnost za správnou. Tuto variantu však nepovažují za příliš pravděpodobnou.

Jeden z respondentů uvedl, že s pojmem biblioterapie korespondují varianty 1 (záměrné působení knihou na psychicky nebo fyzicky postižené), 3 (čtení knih, a to za účelem sebepoznání a osobního rozvoje), 4 (prostředek psychohygieny) a 6 (záměrné působení knihami, kdy jsou knihy vhodně rozmístěny po pokoji léčeného jedince, tím vzniká pozitivní energie, která má blahodárný vliv).

Tato kombinace odpovědí je do značné míry pozoruhodná, ale vzhledem k tomu, že ji v dotazníkovém šetření zvolil pouze jeden respondent, který navíc uvedl, že s biblioterapií nemá žádné předchozí zkušenosti a že ji ve své praxi nevyužívá, nepovažují za nutné se tímto podrobněji zabírat.

Nejpočetnější skupina, celkově 18 % ze sta respondentů, chápe biblioterapii pouze jako záměrné působení knihou na psychicky nebo fyzicky postižené, další 2 % všech dotazovaných chápe biblioterapii jako léčbu duševních onemocnění a 2 % respondentů uvedlo v dotazníku kombinaci výše uvedených definic. Celkově tedy 22 % všech respondentů uvedlo jako odpovídající definici či kombinaci definic, které nekorespondují s využitím ve školním prostředí.

Druhá nejpočetnější skupina, celkově 16 % respondentů, rozumí biblioterapii primárně jako čtení knih, a to za účelem sebepoznání a osobního rozvoje. Dalších 10 % respondentů chápe biblioterapii pouze jako vhodný způsob prevence, například ve smyslu ochrany před problémovými či krizovými situacemi, se kterými se může jedinec setkat nejen ve školním prostředí a dalších 5 % respondentů uvedlo, že biblioterapii chápe primárně jako prostředek psychohygieny. Všechny tyto definice lze se školním prostředím určitým způsobem spojit. Pokud sečteme všechny respondenty z výše uvedených tří kategorií,

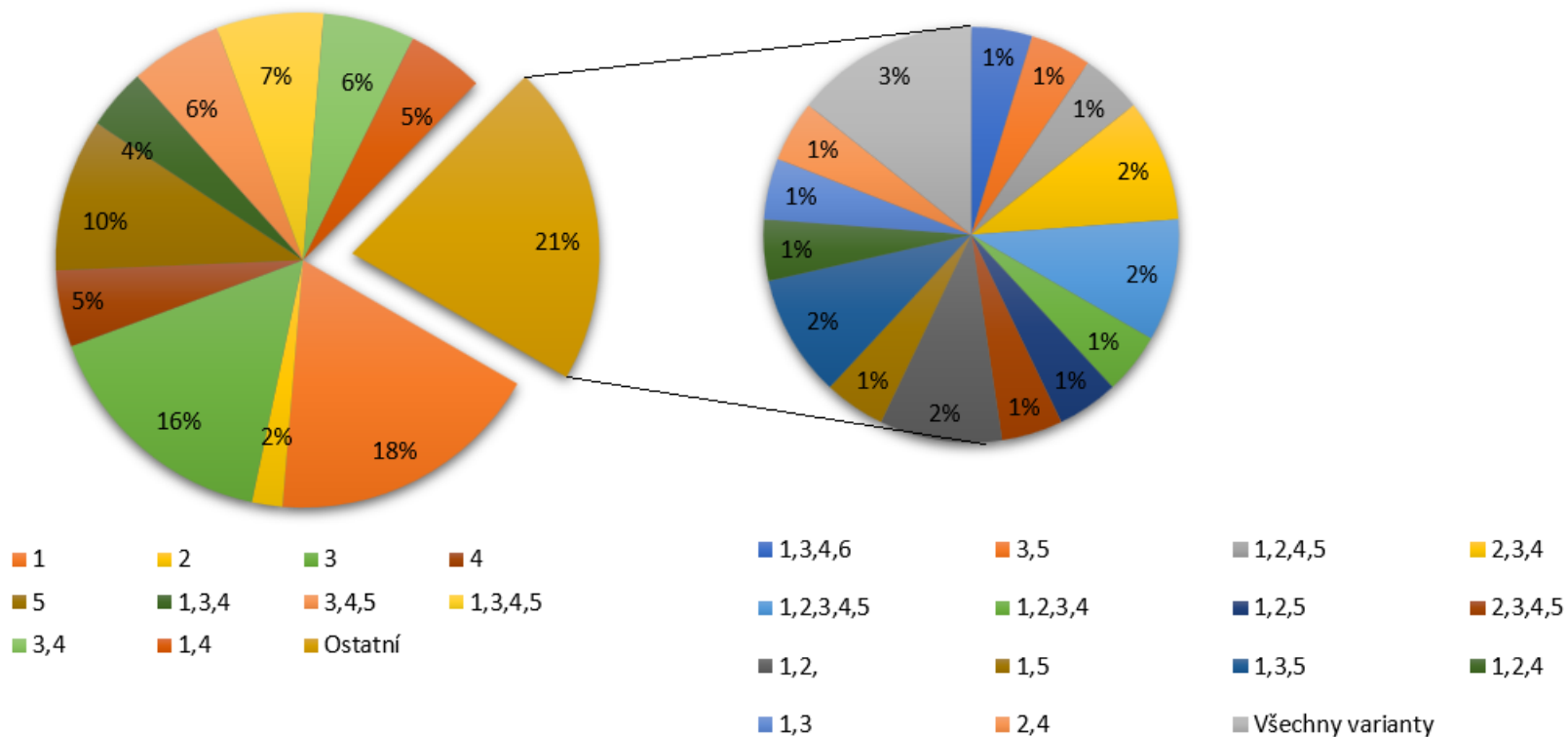
dostaneme se na 31 %. Když k tomu přičteme i respondenty, kteří jako správnou definici biblioterapii zvolili kombinaci variant 3, 4 a 5 (celkově 13 %), dostaneme se na 44 %.

Lze tedy uvést, že podle statistiky 44 % všech dotazovaných učitelů českého jazyka na středních školách a druhých stupních základních škol chápe biblioterapii primárně jako metodu, kterou je možné aplikovat v pedagogické praxi.

Dalších 34 % všech respondentů připouští jako správnou definici biblioterapii i některou z těch, které je možné spojit se školním prostředím.

Po sečtení 44 % respondentů, kteří biblioterapii vnímají primárně jako metodu použitelnou ve školní praxi a 34 % respondentů, kteří tuto variantu nevyklučují se dostáváme na celkových 78 % respondentů.

Definice pojmu biblioterapie



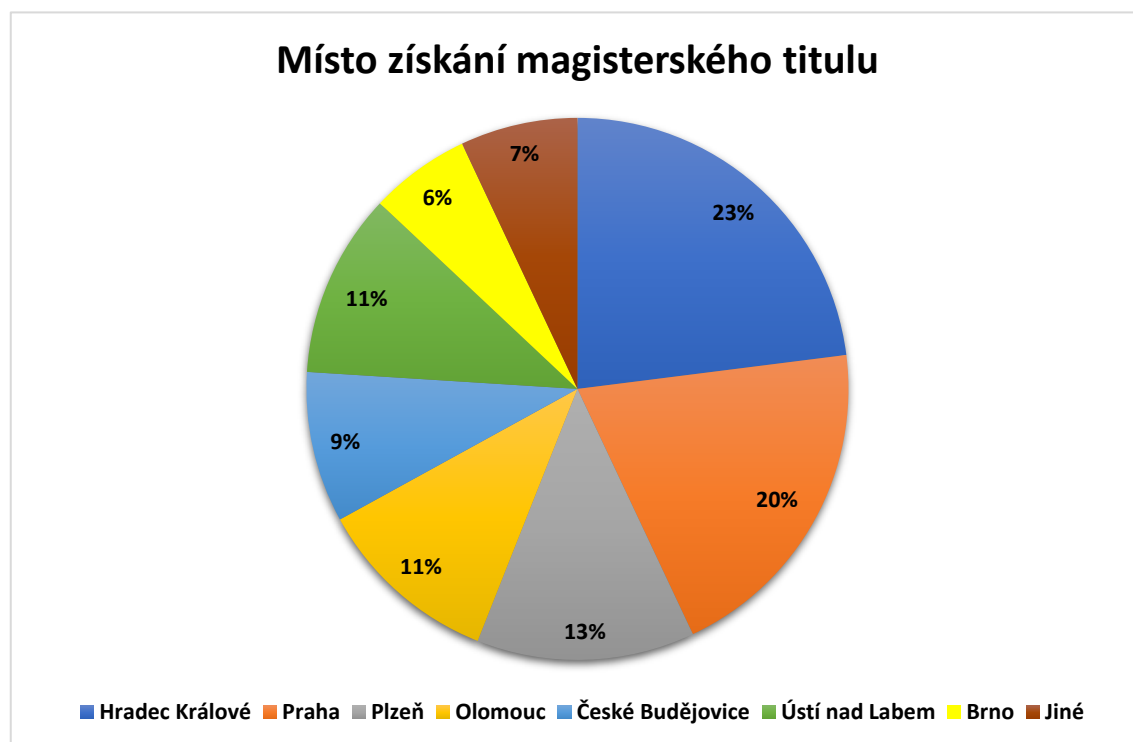
Graf č. 4 – Varianty odpovědí u definice biblioterapie

3.5.6 Místo studia

Dalším bodem dotazníku byla otázka na místo, kde respondent získal magisterský titul. To byla jedna z podmínek, kterou musel respondent splnit, aby mohl dotazník vyplnit. Všichni respondenti uvedli, že magisterský titul získali. Pokud by tomu tak nebylo, byly by jejich odpovědi ze statistiky vyřazeny.

V případě této otázky neměli respondenti na výběr z možností, bylo tedy nutné formulovat vlastní odpověď.

V grafu č. 5, který je uveden níže, je jmenovitě uvedeno sedm nejčastějších možností, které respondenti uvedli. Tyto odpovědi tvoří 93 % všech odpovědí. Zbýlých 7 % odpovědí je uvedeno jako varianta „jiné“. V této kategorii je zahrnuta například Ostrava, která byla respondenty jako místo studia uvedena celkem čtyřikrát, Liberec, který byl uveden jednou, a Vratislav (uvedeno taktéž jednou). Jeden z respondentů v dotazníku místo studia neuvedl. I tato odpověď je zahrnuta v kategorii „jiné“.



Graf č. 5 – Místo získání magisterského titulu respondenta

V souvislosti s touto otázkou byla na začátku formulována hypotéza, že někteří učitelé mohou mít s biblioterapií zkušenosti, které získali v rámci svého studia na vysoké škole. Jako nejpravděpodobnější vzdělávací instituce třetího stupně, ve které mohl respondent zkušenost s biblioterapií získat, se jevila univerzita v Hradci Králové, kde se této problematice věnuje doktorka Petra Bubeníčková, a studenti si zde v případě zájmu mohou zvolit biblioterapii jako povinně volitelný předmět.

Druhou předpokládanou variantou byla univerzita v Olomouci, kde působí další z odborníků na biblioterapii – Pavel Svoboda. Ten však vzdělává primárně budoucí speciální pedagogy.

V přímé souvislosti s touto otázkou je tedy i otázka následující, která je jednou z klíčových otázek celého výzkumného šetření. Ta se táže po osobní zkušenosti respondenta s biblioterapií.

Celkově 6 % respondentů uvedlo, že se s biblioterapií setkala během svého studia na Univerzitě v Hradci Králové. Jeden respondent získal zkušenost při studiu v Polsku. Olomouc nebyla v souvislosti s touto otázkou uvedena ani jednou.

3.5.7 Osobní zkušenost s biblioterapií

Jednou z klíčových otázek celého výzkumného šetření bylo, zda mají učitelé českého jazyka na středních školách a druhých stupních základních škol nějakou osobní zkušenost s biblioterapií. Grafické znázornění poměru učitelů, kteří zkušenost mají a těch, kteří zkušenost nemají je uvedeno níže (Graf č. 6).

Z výzkumného šetření vyplynulo, že celých 88 % dotazovaných učitelů českého jazyka na středních školách a druhých stupních základních škol nemá s biblioterapií žádné osobní zkušenosti.

Zbýlých 12 % učitelů českého jazyka v dotazníku uvedlo, že mají s biblioterapií zkušenost, a to pozitivní.

Ze statistiky vyplývá, že 50 % respondentů, kteří uvedli, že mají s biblioterapií nějakou osobní zkušenost, získalo tuto zkušenost právě při svém studiu na vysoké škole.

Nejčastější uváděnou variantou byla Univerzita Hradec Králové (univerzita byla v tomto kontextu zmíněna celkem pětkrát). Další respondent uvedl, že se se seminářem biblioterapie setkal při svém bakalářském studiu na vysoké škole ve Vratislavi.



Graf č. 6 – Osobní zkušenost respondenta s biblioterapií

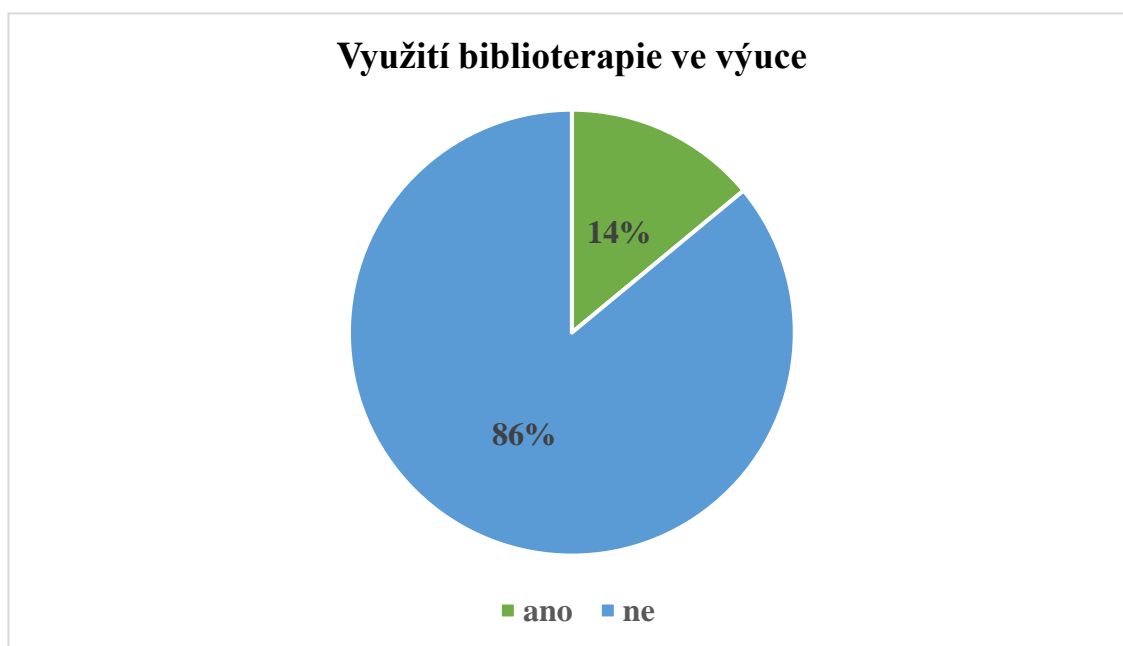
Dva respondenti uvedli, že využívají biblioterapie v rámci osobního rozvoje, sebereflexe a sebepoznání. Dalších pět dotazovaných aktivně využívá biblioterapii ve své pedagogické praxi. Tito respondenti v dotaznících neuvedli, že by měli s biblioterapií nějakou zkušenost z dob svého studia na střední nebo vysoké škole.

Vzhledem k nízkému počtu respondentů, kteří uvedli, že mají s biblioterapií osobní zkušenost, by se dalo předpokládat, že počet respondentů, kteří aktivně biblioterapii (texty s biblioterapeutickou dispozicí) ve výuce využívají, bude taktéž nízký. Další otázka výzkumného šetření tedy zjišťovala, kolik respondentů biblioterapii ve své praxi využívá.

3.5.8 Využívání textů s biblioterapeutickou složkou výuce

V předchozí kapitole bylo řešeno, zda mají učitele českého jazyka a literatury na středních školách a druhých stupních základních škol nějakou osobní zkušenost s biblioterapií. Další otázka byla zaměřena na to, zda učitelé biblioterapii využívají ve své praxi.

Na otázku po osobní zkušenosti odpovědělo kladně celkem 12 % všech dotazovaných. Výchozí hypotéza zněla, že počet respondentů, kteří biblioterapii ve své praxi využívají, bude nižší, než počet respondentů, kteří mají s biblioterapií osobní zkušenost. Výsledek však původní hypotéze odporuje. Z grafu níže (graf č. 7) je patrné, že počet respondentů, kteří uvedli, že biblioterapii ve své praxi využívají je o dvě procenta vyšší než počet respondentů, kteří uvedli, že mají s biblioterapií vlastní zkušenost.



Graf č. 7 – Praktické využití biblioterapie ve výuce českého jazyka a literatury z pohledu učitele

Toto tvrzení se může zdát na první pohled poměrně nelogické. Jedním z možných vysvětlení je, že někteří učitelé neměli před samotným vyplňováním dotazníku přesnou představu o tom, co pojem biblioterapie zahrnuje. Proto na otázku osobní zkušenosti odpověděli záporně. V průběhu vyplňování dotazníku, po tom, co se zamýšleli nad definicí biblioterapie, však zjistili, že tento pojem zahrnuje i to, co ve své výuce využívají.

Dalším z možných vysvětlení je to, že respondent pochopil otázku na osobní zkušenost s biblioterapií čistě v kontextu svého vlastního studia nebo svého osobního života.

Ve výsledku tedy na otázku, která se přímo tázala na využívání biblioterapie ve výuce, odpovědělo kladně 14 % respondentů.

3.5.9 Příklady konkrétních textů s biblioterapeutickou složkou

Jedna z otázek výzkumného šetření zjišťovala, jaké konkrétní knihy či texty s biblioterapeutickou složkou učitelé středních škol a druhých stupňů základních škol používají ve výuce českého jazyka a literatury.

Na úvod považuji za vhodné zdůraznit, že učitelům nebyla před samotnou otázkou dána žádná definice textu s biblioterapeutickou dispozicí. Učitelé tedy vybírali texty dle vlastního uvážení a dle vlastních zkušeností.

Níže budou uvedeny knihy či texty, které učitelé v dotaznících nejčastěji uváděli. V některých případech bude uvedeno i zdůvodnění, proč respondent vybral právě tento text.

V nejobecnější rovině se část respondentů vyjadřovala v tom smyslu, že každá kvalitní krásná literatura má biblioterapeutický potenciál. V tomto případě kladli respondenti důraz nejen na kvalitu textů, ale především na způsob, jak se s těmito texty v hodinách pracuje. Jako obecně vhodný literární útvar byla uváděna především bajka. Vzhledem k tomu, že tento útvar je typický tím, že v sobě skrývá ponaučení, je možné uvažovat nad tím, že učitelé vnímají texty s biblioterapeutickou dispozicí jako texty naučné.

V obecné rovině, bez konkrétních příkladů, byla uváděna beletrie o problémech dospívajících. Nejčastěji uváděnými tématy byla šikana, rozvod rodičů, stěhování a problematika sexuální orientace.

Respondenti se shodovali, že pro biblioterapii jsou vhodné především prozaické texty. Využití poezie v rámci biblioterapie uvedlo minimum respondentů. Jedno z možných vysvětlení je to, že si učitelé českého jazyka a literatury drží od poezie určitý odstup.

Mezi nejčastějšími konkrétními díly byla uvedena kniha *Malý princ* francouzského spisovatele Antoina de Saint – Exupéryho. Toto dílo je obecně velmi známé, někdy se uvádí, že jde o takzvanou „filosofickou pohádku“, a ačkoliv by se mohlo zdát, že je kniha určena především dětskému čtenáři, domnívám se, že disponuje určitým přesahem a má co nabídnout každé věkové kategorii. Používání této knihy ve výuce literatury bylo zdůvodněno pozitivním vlivem na osobnost žáka a studenta.

Dalším autorem, který byl v dotazníku uveden vícekrát, byl Fjodor Michajlovič Dostojevský. Tento autor byl zmíněn jak obecně (v kontextu psychologické prózy), tak konkrétně, a to ve spojitosti se svým románem *Zločin a trest*. U tohoto díla byl kladen důraz na vhodné zvolení ukázky a citlivou práci s ní. Tato kniha byla v průzkumu uváděna v kontextu prevence sociálně-patologických jevů.

Dle respondentů by bylo v rámci biblioterapie ve školním prostředí možné využívat i knihy s prvky naturalismu. V této souvislosti byl uveden především francouzský spisovatel Émile Zola, konkrétně jeho díla *Zabiják* a *Nana*.

Mezi další zmíněné autory se řadí například Virginia Woolfová (konkrétně *Paní Dallowayová*) a John Fowles.

Zvláštní poznámku si dle mého názoru zaslouží knihy *My děti ze stanice Zoo* (Christiane Vera Felscherinow, Kai Hermann, Horst Ricker) a *Memento* (Radek John). Obě uvedené knihy spojuje stejná tematika. První pojednává o mladé, drogově závislé dívce, které vyrůstá v Německu v 70. a 80. letech 20. století. Kromě problematiky drogové závislosti náctiletých je v knížce možné najít i téma prostituce. Druhá jmenovaná kniha od českého spisovatele Radka Johna se věnuje obdobné problematice. Děj se odehrává v 80. letech 20. století v Praze. Obě knihy byly uvedeny jako vhodný text v rámci prevence.

Mezi českými autory, jejichž texty jsou dle respondentů vhodné pro využití v rámci biblioterapie, byli jmenováni například Jaroslav Durych, Jakub Deml, Vítězslav Nezval, Jaroslav Seifert a Milan Kundera. U těchto autorů však chybělo konkrétní zdůvodnění.

V dotazníkovém šetření figurovalo i jméno José Carlos Bermejo. Tento autor vydal v roce 2010 *Příběhy pro uzdravení duše*, krátké humorné povídky. Následovala díla *Další povídky pro uzdravení duše* (2010) a *Vlídlné příběhy* (2013). Tento autor byl jmenován v kontextu rozvoje osobnosti a prevence.

V neposlední řadě byl v dotazníkovém šetření zmíněn i italský autor Fabio Geda a jeho kniha *V moři jsou krokodýli* (2011). Tematikou knihy je tálibánský režim v Afghánistánu.

V dotazníkovém šetření byl zmíněn i japonský autor Naoki Higašida, který je autorem knihy *A proto skáču* (2016). Kniha popisuje svět náctiletého chlapce s autismem. Respondent v dotazníkovém šetření uvedl, že knihu objevil, když se začal podrobněji zajímat o Aspergerův syndrom.

Jeden respondent v dotazníkovém šetření uvedl, že v hodinách základů společenských věd využívá „First class texty“. Jedná se o poměrně specifický druh textů, které je možné řadit do textů pro osobní rozvoj. First class je spojeno se jménem Petra Casanovy.

Z výše uvedeného je patrné, že struktura i obsah textů, které respondenti považovali v kontextu biblioterapie za vhodné, je poměrně různorodá. Nejčastěji u respondentů převládá názor, že textů, které je možné využít v rámci biblioterapie ve škole je velké množství, je však nutné dbát nejen na jejich vhodný výběr, ale hlavně na to, jak je o hodině s těmito texty nakládáno.

3.5.10 Pozitiva a negativa využívání biblioterapie ve výuce českého jazyka

V dotazníkovém šetření byla respondentům položena i otázka na pozitiva a negativa, které mohou při využívání textů s biblioterapeutickou složkou vzniknout. Nad touto problematikou se zamýšleli i respondenti, kteří neměli dosud s biblioterapií žádnou osobní zkušenost (z osobního života, z doby studia ani ze své praxe).

V případě, že se respondent nechtěl k této problematice vyjadřovat, mohl otázku vynechat. Této možnosti využilo zhruba 70 % respondentů.

Zbýlých 30 % respondentů se zamýšlelo především nad pozitivy, která biblioterapie přináší. Ta jsou zde uvedena jako první:

Nejčastějším uváděným kladem biblioterapie byl pozitivní vliv na rozvoj osobnosti jedince (sebereflexe, poznání sebe sama). Celkem 12 respondentů uvedlo, že četba vhodné literatury navádí žáky a studenty správným směrem a pomáhá jim pochopit vlastní jednání, chování a prožívání.

Biblioterapeutické texty byly poměrně často vnímány také jako prostředek prevence. V tomto kontextu je uvedlo 11 respondentů. Část respondentů se domnívala, že tyto texty mohou sloužit jako vhodný prostředek při prevenci v osobní sféře žákova či studentova života, další část respondentů viděla v biblioterapii prostředek pro práci s kolektivem jakožto celkem. Preventivní vliv viděli v tom, že se žáci (studenti) lépe poznají, budou

schopni spolu komunikovat a vyřešit tak případné problémy, které by mohly v kolektivu vzniknout, což povede k lepšímu třídnímu klimatu.

Dále byly biblioterapeutické texty vnímány jako vhodný prostředek při snižování stresu u jednotlivců i skupin, a to jak v kontextu s prevencí, tak v kontextu s relaxací, což dle respondentů bude mít pozitivní dopad na budoucí život studentů a žáků.

Biblioterapie byla uvedena i v souvislosti s rozvojem osobnosti učitele. V tomto kontextu měla učitelé sloužit jako prostředek sebereflexe.

Jeden z respondentů uvedl, že biblioterapie může mít pozitivní vliv pouze jako terapie pro nemocné. Z odpovědí tohoto respondenta vyplývá, že nevidí žádné možné uplatnění biblioterapie ve školním prostředí.

Nejčastějším uváděným negativem při využívání biblioterapie byla náročnost výběru správného textu. Respondenti uváděli, že v případě špatně zvoleného textu může dojít k tomu, že žáci nebudou schopni adekvátní percepce. Dále budou některá témata pro studenty a žáky velmi osobní a čtení textů s touto tematikou pro ně bude nepříjemné.

Jeden z respondentů uvedl, že vidí ve využívání biblioterapie ve výuce smysl, avšak předtím, než by ji ve své praxi začal používat, považoval by za vhodné prodiskutovat celou problematiku například se školním psychologem.

Myslím, že učitelé českého jazyka a literatury na středních školách a druhých stupních základních škol by byli více nakloněni používání textů s biblioterapeutickou dispozicí ve výuce, kdyby měli k dispozici vhodnou metodiku pro výběr těchto textů, neboť si často nejsou sami zcela jisti, zda jsou texty jimi zvolené správné.

3.5.11 Vybrané metody práce s textem

V poslední otázce výzkumného šetření byl respondent dotazován na metody práce s textem, které používá ve své učitelské praxi. Respondentům byly nabídnuty tři možné odpovědi. Respondent mohl zvolit libovolný počet odpovědí a dále mu byl dán prostor pro formulaci odpovědi vlastní.

Nejčastěji používanou metodou práce s texty je dle mého průzkumu metoda produkce textu. Ze statistiky vyplývá, že tuto metodu ve své praxi využívá 86 % všech dotazovaných učitelů.

Petra Bubeníčková, s odkazem na další autorku (Stejskalová), charakterizuje metodu produkce textu jako tvůrčí činnost žáka (studenta), ten tvoří vlastní text nebo dokončuje text, který byl původně napsán jiným autorem. V prvním případě, kdy žák vytváří vlastní nový text, je možné využít jeho kreativitu, text může být například doplněn o kresby. Jednou z vhodných variant je v tomto případě vedení si deníku. Teta metoda má celkově vést ke zklidnění, uvolnění, relaxaci a celkové duševní očištění (Bubeníčková, 2017).

Druhou, často využívanou metodou, je dle výzkumného šetření metoda čtení s předvídáním. Tuto metodu dle výzkumného šetření využívá 77 % všech dotazovaných učitelů českého jazyka a literatury.

Jak je již patrné ze samotného názvu, metoda spočívá v tom, že si žáci či studenti přečtou ukázkou textu a poté předvídají, jak bude text pokračovat. V tomto procesu se promítají čtenářské i osobní zkušenosti. Po čtení a promyšlení toho, jak se bude příběh dále vyvíjet, následuje diskuse. Žáci (studenti) se při této metodě učí vhodně formulovat vlastní myšlenky, argumentovat a adekvátně reagovat v interakci s ostatními spolužáky (Bubeníčková, 2017).

Třetí metodou, která byla respondentům dána na výběr, byla metoda řízeného čtení. Tuto metodu ve své praxi dle průzkumu využívá celkem 72 % všech dotazovaných.

Tato metoda spočívá v tichém čtení textů a následné společné diskusi. Jedním z cílů této metody je aktivní zapojení všech zúčastněných, ti by na sebe měli reagovat, interagovat spolu, učit se diskutovat a hledat vhodná řešení (Bubeníčková, 2017).

Všechny uvedené metody jsou využívány při práci s texty s biblioterapeutickou dispozicí. Z průzkumu vyplývá, že 100 % všech dotazovaných využívá ve své praxi alespoň jednu výše uvedenou metodu. Níže se budu stručně věnovat dalším metodám, které respondenti uvedli.

Nejčastější uváděnou metodou, která nebyla respondentům předem nabídnuta, je metoda INSERT. Tu uvedlo celkem 5 % všech respondentů. Jedná se o jednu ze základních metod kritického myšlení, která však není primárně využívána při práci s texty s biblioterapeutickou dispozicí. Spočívá ve využívání znamének, kterými žák či student

vyznačuje nové, nejasné či rozporuplné informace zpravidla v odborném textu (Nováková, 2014).

Respondenti v otázce na metody užívané ve výuce uváděli i využívání RWCT. V tomto případě se však nejedná o metodu práce s textem, ale komplexní vzdělávací program, který se česky nazývá „čtením a psaním ke kritickému myšlení“. Pod RWCT spadají různé metody, jako například podvojný deník, T-graf, pětilístek nebo již zmíněná metoda INSERT (www.rwctic.org).

Celkově některou z metod, která spadá do vzdělávacího programu RWCT uvedlo zhruba 15 % respondentů. Je však třeba brát v potaz to, že někteří respondenti uváděli konkrétní metody, které v praxi využívají, jiní místo konkrétní metody uvedli celý program.

Respondenti kladli důraz na to, aby využívané metody rozvíjely u žáků a studentů kritické myšlení a myšlení v souvislostech. Tuto potřebu v dotazníku vyjádřilo zhruba 10 % všech respondentů.

Mezi dalšími využívanými metodami byly uváděny například živé obrazy a pokusy o dramaturgii přečtených ukázek. Respondenti dále uváděli, že ve výuce využívají diskusní metody. Zmíněny byly i alfa boxy a grafické organizéry pro záznam četby (jeden respondent uvedl konkrétně nakladatelství Šafrán).

Dále byl uveden jeden specifický způsob práce s textem, kdy učitel výchozí text rozstříhá na jednotlivé menší celky. Úkolem žáka či studenta je poté složit text tak, aby byla zachována logická návaznost. Podobná cvičení se objevují i v didaktickém testu u maturitní zkoušky. Tato metoda směřuje spíše k rozvoji čtenářské gramotnosti.

Zhruba 10 % respondentů uvedlo, že vede čtenářské dílny či literární kroužky nebo pořádá různé besedy o četbě, kde se snaží o rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti.

Důraz kladli respondenti na nutnost rozvíjet u svých žáků a studentů kritické myšlení a myšlení v globálních souvislostech. Tato problematika je v současné době velmi aktuální.

Z výše uvedeného je patrné, že pedagogové využívají poměrně širokou škálu metod, které využívají za různým účelem. Někteří pedagogové však zaměňují metody práce s textem s jinými pojmy (ať s již zmíněným systémem RWCT, nebo například s konstruktivistickou metodou plánování výuky E-U-R).

4 Shrnutí výzkumu

Při analýze dat, získaných z dotazníkového šetření, bylo zjištěno, že s biblioterapií má zkušenost poměrně malé procento učitelů českého jazyka. Většina z nich získala tuto zkušenost v rámci svého studia na vysoké škole, případně se k biblioterapii dostali ve sféře osobního života.

Z průzkumu vyplývá, že využívání textů s biblioterapeutickou složkou je i dnes ve školní praxi věcí poměrně novou a mnohdy neznámou. Někteří učitelé českého jazyka a literatury nepovažují tyto texty za vhodné k používání ve své praxi.

S tímto problémem jsem se setkala již při samotné administraci dotazníku, kdy se značné množství učitelů, zvláště ze středních odborných škol, odmítlo průzkumu zúčastnit. Tito respondenti uvedli, že problematiku biblioterapie nepovažují za dostatečně důležitou, a k využívání textů s biblioterapeutickou složkou v pedagogické praxi se nemohou vyjadřovat, neboť tyto texty nevyužívají.

O poznání úspěšnější byl sběr dat na školách základních. S kladnou reakcí jsem se setkala i u většiny učitelů českého jazyka na školách gymnaziálního typu. Učitelé na těchto dvou zmíněných typech škol byli o biblioterapii také více informováni a více využívali texty s biblioterapeutickou složkou v praxi.

Při analýze dat jsem se setkala i s názorem, že biblioterapeutické texty do prostředí školy a do výuky českého jazyka a literatury nepatří. Celkem 2 % respondentů uvedlo, že biblioterapii chápou výhradně jako léčbu duševních onemocnění (například schizofrenie) ve specializovaných zařízeních pro duševně choré. Dalších 18 % respondentů spojilo biblioterapii výhradně s psychicky nebo fyzicky postiženými jedinci, zejména těmi, kteří jsou dlouhodobě léčeni, a to i mimo specializované pracoviště. Ani tato varianta se nedá se školním prostředím příliš spojovat.

Souhrnně tedy 20 % všech účastníků výzkumného šetření chápe biblioterapii primárně jako léčbu bez možného využití v pedagogice. Určité procento respondentů, kteří s biblioterapií dosud žádnou zkušenost nemělo, uvedlo, že po vyplnění dotazníku vážně uvažuje o využívání textů s biblioterapeutickou dispozicí ve své pedagogické praxi, což považují za velmi pozitivní.

Jedním ze zjišťovaných údajů bylo i to, jakým způsobem pracují učitelé v hodinách českého jazyka a literatury s texty. Všichni respondenti uvedli, že v hodinách využívají alespoň jednu z metod, která má spojitost s biblioterapií.

5 Závěr

Diplomová práce se zabývala využíváním textů s biblioterapeutickou složkou ve výuce českého jazyka a literatury na středních školách a druhých stupních základních škol. Jedním z dílčích cílů práce bylo zjistit, jaké povědomí mají učitelé českého jazyka a literatury ve výše zmíněných vzdělávacích zařízeních o biblioterapii. Konkrétně se práce zaměřovala na to, jak učitelé českého jazyka pojem biblioterapie chápou, zda mají s biblioterapií nějakou konkrétní osobní zkušenost a zda ve své pedagogické praxi využívají texty s biblioterapeutickou složkou.

Na začátku práce bylo formulováno několik hypotéz, které byly v kapitole analýza dat potvrzeny či vyvráceny.

Před samotnou administrací dotazníku jsem předpokládala, že povědomí učitelů o biblioterapii nebude velké a využívání textů s biblioterapeutickou složkou v pedagogické praxi nebude moc rozšířené. Samotná data mě však přesto poněkud překvapila. I když byl můj odhad poměrně realistický, data prokázala, že informovanost je ještě nižší, než jsem předpokládala. Vysvětluji si to tím, že učitelé nejsou běžně o této problematice informováni v průběhu svého studia na vysoké škole ani během své pozdější pedagogické praxe.

Domnívám se, že problematice biblioterapie by mělo být věnováno více prostoru a studenti vysokých škol by měli mít možnost se s ní podrobněji seznámit, například prostřednictvím povinně volitelných seminářů.

Na závěr diplomové práce je vhodné uvést, že většina respondentů nevyužívá ve své praxi plný potenciál textů s biblioterapeutickou dispozicí, a to především z důvodu nízké informovanosti. Avšak z průzkumu také vyplývá, že některou z biblioterapeutických metod ve své praxi využívá naprostá většina respondentů, ačkoliv ji s biblioterapií primárně nespojuje.

Domnívám se, že využívání textů s biblioterapeutickou dispozicí přináší do výuky českého jazyka a literatury mnohá pozitiva a že jejich využívání poučeným a informovaným pedagogem může hodiny českého jazyka na středních školách a druhých stupních základních škol obohatit.

6 Literatura

ALEXANDER, R.H. et BUGGIE, S.E., 1967: *Bibliotherapy with Chronic Schizophrenics: The Therapeutic Function of the Psychiatric Librarian in a State Mental Hospital*. Journal of Rehabilitation, 33 (6), 26-7.

BERGSMA, A., 2008: *Do Self-help Books Help?*. Journal of Happiness Studies, 9 (3), 341-360.

BRYAN, A., 1939: *Can There be a Science of Bibliotherapy?*. Library Journal, 64, 773-6.

BUBENÍČKOVÁ, P. *Biblioterapie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017, 1 CD-ROM (112 stran). ISBN 978-80-7435-699-5.

CUIJPERS, P., 1997: *Bibliotherapy in Unipolar Depression: a meta-analysis*. Journal of Behaviour Therapy and Expressive Psychiatry, 28 (2), 139-47.

FARRAND, P., CONFUE, P., BYNG, R. et SHAW, S., 2008: *Guided Self-help Supported by Paraprofessional Mental Health Workers: an uncontrolled before-after cohort study*. Health and Social Care in the Community, 17 (1), 9-17.

FAVAZZA, A.B., 1966: *Bibliotherapy. A Critique of the Literature*. Bull. med. Libr. Ass., 54 (2), 138-141.

FRASIER, M. M., 1981: *Using Bibliotherapy with Gifted Children*. Gift. Child., Quart., 25, 81-85.

GAVORA, P. 2010: *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

MCDANIEL, W. B., 1956: *Bibliotherapy – Some Historical and Contemporary Aspects*. ALA Bulletin, 50, 584-9.

NOVÁKOVÁ, J., 2014: *Aktivizující metody výuky*. Praha: Univerzita Karlova, 60 s. Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-649-9.

PELIKÁN, J., 1998: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 270 s. ISBN 80-7184-569-8.

PILARČÍKOVÁ-HÝBLOVÁ, S., 1997: *Biblioterapia*. 1. vyd. Bratislava: vlastní náklad. ISBN 80-967875-4-3.

PRŮCHA, J. 2014: *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 152 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5232-7.

RUBIN, R. J., 1978: *Using Bibliotherapy: theory and practice*. Oryx Press..

SVOBODA, P., 2013: *Biblioterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 107 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3684-5.

VÁŠOVÁ, L., 1995: *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 189 s. Knihovnictví. ISBN 80-85866-07-2.

WEIMERSKIRCH, P., 1956: *Benjamin Rush and John Minson Galt II: pioneers of bibliotherapy*. Bulletin of the Medical Library association, 53 (4), 510-26.

Internetové zdroje:

Informace o RWCT [online]. Internetový portál programu RWCT [cit. 29.4.2020].
Dostupný z: <https://www.rwctic.org/about-c1okv>

Údaje o genderové problematice ve školství [online]. Internetový portál MŠMT [cit. 29.4.2020]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>

7 Seznam grafů

Graf č. 1 – Poměr pohlaví respondentů výzkumného šetření

Graf č. 2 – Aprobace respondentů výzkumného šetření

Graf č. 3 – Délka praxe respondenta

Graf č. 4 – Varianty odpovědí u definice biblioterapie

Graf č. 5 – Místo získání magisterského titulu respondenta

Graf č. 6 – Osobní zkušenost respondenta s biblioterapií

Graf č. 7 – Praktické využití biblioterapie ve výuce českého jazyka a literatury z pohledu učitele

8 Seznam příloh

Příloha č. 1 – původní verze dotazníku

Příloha č. 2 – finální verze dotazníku

Příloha č. 1 – původní verze dotazníku

1. Jste:

- a) žena
- b) muž

2. Jaké učíte předměty?

3. Jaké ročníky učíte?

4. Jakým způsobem rozumíte pojmu biblioterapie? (je možné více variant)

- a) Jedná se o záměrné působení knihou na psychicky nebo fyzicky postižené jedince, zejména ty, kteří jsou dlouhodobě léčeni.
- b) Jedná se o léčbu duševních onemocnění (např. schizofrenie) pomocí knih.
- c) Jedná se o čtení knih, a to za účelem sebepoznání a osobního rozvoje.
- d) Jedná se o prostředek psychohygieny.
- e) Jedná se o vhodný způsob prevence, například ve smyslu ochrany před problémovými či krizovými situacemi, se kterými se může jedinec setkat nejen ve školním prostředí.
- f) vlastní:

- 5. Jaká je vaše osobní zkušenost s biblioterapií?**

- 6. Využíváte texty s biblioterapeutickou dispozicí ve výuce literatury?**

- 7. Jaké konkrétní knihy/texty, které využíváte v hodinách literatury, by se daly označit za texty s biblioterapeutickou dispozicí?**

- 8. Jaké výhody vidíte ve využívání těchto textů?**

- 9. Jaká negativa mohou vzniknout při využívání těchto textů?**

- 10. Jaké metody využíváte při práci s textem v hodinách literatury?**
 - a) metoda čtení s předvídáním
 - b) metoda řízeného čtení
 - c) metoda produkce textu (např. dokončování příběhu)
 - d) další:

Příloha č. 2 – finální verze dotazníku

1. Jste:

- a) žena
- b) muž

2. Jaké učíte předměty?

- a) pouze češtinu
- b) český jazyk, dějepis
- c) český jazyka, cizí jazyk
- d) český jazyka, občanskou nauku (ZSV)
- e) vlastní:

3. Jaká je přibližná délka vaší praxe?

- a) Začínající učitel (do 2 let)
- b) 2-5 let
- c) 6-10
- d) 11-15
- e) nad 15 let

4. Uveďte prosím město, kde jste studovali. (kde jste získali magisterský titul)

5. Uveďte prosím město (obec), kde učíte.

6. Z nabídky vyberte, na jakém typu školy učíte. (je možné napsat vlastní odpověď)

- a) ZŠ
- b) SŠ
- c) Gymnázium čtyřleté
- d) Gymnázium šestileté
- e) Gymnázium osmileté
- f) vlastní:

7. Jakým způsobem rozumíte pojmu biblioterapie? (možno více variant)

- g) Jedná se o záměrné působení knihou na psychicky nebo fyzicky postižené jedince, zejména ty, kteří jsou dlouhodobě léčeni.
- h) Jedná se o léčbu duševních onemocnění (např. schizofrenie) pomocí knih.
- i) Jedná se o čtení knih, a to za účelem sebepoznání a osobního rozvoje.
- j) Jedná se o prostředek psychohygieny.
- k) Jedná se o vhodný způsob prevence, například ve smyslu ochrany před problémovými či krizovými situacemi, se kterými se může jedinec setkat nejen ve školním prostředí.
- l) Jedná se o záměrné působení knihami. Knihy musí být vhodně rozmístěny po pokoji léčeného jedince. Tím vzniká pozitivní energie, která má blahodárný vliv.
- m) vlastní:

8. Máte osobní zkušenost s biblioterapií?

- a) Ano
- b) Ne

9. Pokud jste na výše uvedenou otázku odpověděli kladně, napište prosím jakou.

10. Využíváte texty s biblioterapeutickou dispozicí ve výuce literatury?

- a) Ano
- b) Ne

11. Jaké konkrétní knihy/texty, které využíváte v hodinách literatury, by se daly označit za texty s biblioterapeutickou dispozicí?

12. Jaké výhody vidíte ve využívání textů s biblioterapeutickou dispozicí ve výuce literatury?

13. Jaká negativa mohou vzniknout při využívání těchto textů?

**14. Jaké metody využíváte při práci s těmito texty v hodinách literatury?
(možno více variant)**

- e) metoda čtení s předvídáním
- f) metoda řízeného čtení
- g) metoda produkce textu (např. dokončování příběhu)
- h) další: