

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Biblioterapie a její využití v mateřské škole

The Use of Bibliotherapy in Kindergarten

Kateřina Kubelková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Biblioterapie a její využití v mateřské škole* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Břežanech II 11.7.2022

Ráda bych poděkovala vedoucí této práce, PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., za vstřícnost, podporu a cenné rady. Dále pak celé mojí rodině za její trpělivost v průběhu celého studia.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá biblioterapií a jejím využitím v mateřské škole za použití pohádkových příběhů. Jejím cílem je v teoretické části popsat specifika práce s biblioterapeutickou literaturou s dětmi předškolního věku.

Vzhledem k tématu své bakalářské práce jsem si v návaznosti na teoretickou část stanovila 2 cíle praktické části: 1) Zjistit zda pracují pedagogové s literárními texty v souladu s principy biblioterapie, případně kdy a jakým způsobem. K dosažení tohoto cíle byla zvolena jako metoda sběru dat online dotazník, který byl distribuován mezi pedagogy mateřských škol. A 2) Navrhnout, realizovat a popsat dvě odlišné lekce práce s příběhem ve vybrané mateřské škole v souladu s principy biblioterapie. Ty mají za úkol seznámit děti s novými tématy (zdravotní handicap, pocit ztráty a osamění), podpořit u nich porozumění textu a obohatit je o nové přístupy k problému a umožnit jim nové nebo neznámé emoce zpracovat.

Použitými výzkumnými metodami jsem zjistila, že pojem biblioterapie není u pedagogů mateřských škol příliš rozšířený, ačkoliv práce s příběhem (pohádkou) v mateřské škole je běžnou praxí. Ne vždy však koresponduje se zásadami biblioterapie.

KLÍČOVÁ SLOVA

pohádka, práce s příběhem, biblioterapie, pohádkoterapie, prevence, předškolní věk

ABSTRACT

This bachelor's thesis deals with bibliotherapy and its use with fairy tales in kindergartens. The aim of the theoretical part of this thesis is to describe the specifics of work with bibliotherapy literature and children of preschool age.

Given the topic of my bachelor's thesis and following the theoretical part, two goals for the practical part of this thesis were set: 1) Find out whether pedagogues work with literary texts in accordance with the bibliotherapy principles, and if so, when and how. To achieve this goal, an online questionnaire disseminated among kindergarten teachers was chosen as a data collection method. Design, implement and describe two different sessions of story-telling work in one selected kindergarten in accordance with the principles of bibliotherapy. The goal of those sessions was to introduce children to new topics (i.e. health handicaps, feelings of loss and loneliness), support their understanding of the text, enrich them with new approaches to the problem and enable them to process new or unknown emotions.

Through the research methods used, I discovered that the term “bibliotherapy“ is not very known, although working with a story/ fairy tale in kindergartens is a common practice. However, it does not always conform to the principles of bibliotherapy.

KEYWORDS

fairy-tale, work with a story, bibliotherapy , fairy-tale therapy, prevention, preschool age

Obsah

1. Charakteristika dětí předškolního věku s ohledem na téma práce.....	7
2. Děti předškolního věku a svět pohádek	8
2.1 Charakteristika žánru pohádky.....	8
2.2 Pohádky podle původu.....	11
2.3 Terapeutické pohádky	13
3. Biblioterapie.....	14
3.1 Definice pojmu biblioterapie.....	14
3.2 Dělení biblioterapie	15
3.3 Komu je biblioterapie určena	16
3.4 Profil biblioterapeuta.....	16
3.5 Biblioterapie a ontogenetický vývoj	16
3.6 Účinek četby.....	19
3.7 Knihy vhodné k biblioterapii pro předškolní věk	19
3.8 Postup při realizaci biblioterapeutického setkání.....	20
4. Shrnutí teoretické části.....	23
5. Cíl a metodologie praktické části.....	24
5.1 Charakteristika výzkumného vzorku pedagogů (vztahující se k cíli č. 1)	24
5.2 Vlastní hypotézy vztahující se k cíli č. 1 a k vyhodnocení dotazníku pro pedagogy mateřských škol:.....	24
6. Zmapování situace mezi pedagogy mateřských škol v otázce využívání biblioterapie ve své praxi: Vyhodnocení odpovědí získaných prostřednictvím dotazníku v návaznosti na stanovené hypotézy	25
7. Návrh dvou biblioterapeutických lekcí, jejich realizace a reflexe.....	32
7.1 LEKCE - MADLENKA A BREJLIČKY	33
7.2 LEKCE 2 - PAVLÍK SÁM NA SVĚTĚ	40
Závěr	50
Seznam použitých zdrojů.....	52

Úvod a cíl práce

Toto téma jsem si pro svoji závěrečnou práci zvolila, protože kniha znamená v mém životě mnoho. Nejlepší kamarádku, nejkrásnější dárek a skvěle strávenou chvíli, které nikdy nelituji. Knihy mi vždycky daly více než jen ukrácení volné chvíle nebo potřebné informace. Vybírala jsem je vždy pečlivě s velkou radostí. Zasmála jsem se s nimi i si zaplakala. A zejména v období puberty jsem si čtením vybraných příběhů hojila citlivou mladou duši i zlomené srdce. A to doslova, protože příběhy léčí.

V dnešní době je již obecně známo, že psychika má na zdraví člověka velký vliv. Pokud je lidské zdraví narušeno, a to třeba i vážně, uplatňuje se léčení nejen tělesné schránky, ale také duševní. Ta má, spolu s postojem samotného nemocného i jeho vlastní odolností a schopností nemoci čelit, prokazatelný pozitivní vliv při léčbě. (Křivohlavý, 2001).

Cílem praktické části je:

- a) zjistit, zda a jakým způsobem pedagogové mateřských škol zapojují do své práce biblioterapii;
- b) navrhnout dvě lekce s příběhy, které jsou v souladu s principy biblioterapie, realizovat je ve vybrané mateřské škole a reflektovat jeho přínos s ohledem na kazuistiku vybraných dětí.

S ohledem na tento cíl je v teoretické části práce popsáno, jakým způsobem předškolní dítě vnímá svět a proč je pro něj důležité naslouchat hlasu a řeči druhého člověka. Vysvětluje význam pojmů biblioterapie a také pohádkoterapie, která je její dílčí částí. Objasňuje, jaké rysy má pohádka a jak se liší klasická folklorní pohádka od moderního pohádkového příběhu. Dále pak to, jak jich lze využít v pomoci předškolním dětem v různých životních situacích i jako prevence proti nežádoucím jevům v chování a ve vztazích či vypořádání se s nemocí, odlišnostmi, strachem aj. Napoví, jaké knihy jsou vhodné pro předškolní věk a jaké schopnosti a zkušenosti má mít člověk v roli biblioterapeuta. Také to, jak by mělo probíhat setkání s příběhem, jakými činnostmi je vhodné na něj navázat nebo čím ho lze následně doplnit.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Charakteristika dětí předškolního věku s ohledem na téma práce

Předškolním věkem bývá obecně označován věk od tří do šesti let dítěte, tedy do doby, kdy by dítě za vhodných předpokladů mělo zahájit školní docházku. Předškolní věk však v sobě zahrnuje již období od narození dítěte, právě do zmiňovaného šestého roku. První tři roky tak nazýváme mladším předškolním věkem (Kotátková, 2014).

Poznávání dítěte je v tomto věku zaměřeno na nejbližší svět a pochopení pravidel v něm; v tom mu pomáhá představivost. Fázi myšlení v tomto věku nazýváme fází intuitivní. Své představy si dítě přizpůsobuje vlastním možnostem i aktuálním potřebám. Typickým znakem uvažování je egocentrismus – ulpívání na svém názoru a opomíjení názorů ostatních, absolutismus – každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost, fenomenismus – svět je pro dítě takový, jak vypadá (nechce pochopit, že velryba není ryba), prezentismus – vázanost na přítomnost.

Chápání dítěte je magické, při interpretaci dění si vypomáhá fantazií. Vyskytuje se zde také artificialismus – způsob výkladu vzniku okolního světa, myslí si, že ho někdo vyrobil. Tento věk je označován jako věk iniciativy, dítě má potřebu vše zvládnout, vytvořit, potvrdit své kvality. Také dochází ke změnám v sociální oblasti. S nástupem do mateřské školy opouští rodinu a začíná rozvíjet vztahy s vrstevníky. Tuto fázi je třeba vnímat jako fázi přípravy na život ve společnosti (Vágnerová, 2021). Způsobu vnímání a prožívání světa předškolních dětí odpovídají právě pohádky.

Význam mluveného slova u dětí

O nezastupitelné důležitosti jazyka se zmiňuje Bednářová a Šmardová (2011). Rozumět lidské řeči a užívat ji je nezbytné pro to, aby mohlo dítě vyjádřit vlastní potřeby, navazovat vztahy a budovat si vlastní roli ve světě. Dítě, které řeč dobře neovládá, se mezi ostatními může cítit nepříjemně nebo i být ostatními negativně vnímáno. Toto nepochopení z obou stran se může potom projevit v jeho chování, například výbuchy

vztoku či uzavřením se do sebe. „Řeč má pro vývoj jedince mimořádný význam, protože ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci a fungování v lidském společenství“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 30).

Podle Balcara (2010) hraje řeč i v terapii nezastupitelnou roli. Vliv má na člověka v každém věku. Když na nás druhý mluví, vnímáme barvu jeho hlasu, rytmus, plynulost i to, jestli mluví nahlas nebo potichu. A to, jestli je dítěti hlas osoby, která k němu promlouvá, příjemný, pozná už v době, kdy ještě ani slovům nerozumí. Již v novorozeneckém věku lze pozorovat různé reakce dítěte na zvuky lidských hlasů. Pozoruhodné také je, že když s malým dítětem mluví dospělý nebo dítě staršího věku, naprosto intuitivně podřídí hlas tak, aby dítě hlas i vyřčené vnímalo co nejlépe.

2. Děti předškolního věku a svět pohádek

Předškolní věk dítěte můžeme považovat za skutečný „věk pohádky“. Právě v tomto vývojovém období odpovídají pohádky typickému způsobu uvažování a prožívání dětí. Jasná struktura a řád těchto příběhů, kde je jasně vymezeno chování lidí zlých i dobrých, dává dítěti pocit bezpečí. Také ukazují dítěti, že každý člověk se může stát krásným, uznávaným a milovaným a prokázat svoje schopnosti nezávisle na tom, zda je nehezký, malý, slabý, ponižovaný nebo jinak znevýhodněný (Staňková, 2011, online).

Podle Černouška (1990) chápou děti svým myšlením svět v úplně jiných dimenzích než dospělí. A možná právě proto vznikly pohádky, jako můstky přes propast mezi dětským a dospělým způsobem myšlení.

2.1 Charakteristika žánru pohádky

Jak přesně stará pohádka je, není jasné. Jakožto žánr lidové slovesnosti předávána z generace na generaci je tu podle mnohých badatelů asi tak dlouho jako například zemědělství. První autentické záznamy o ústně vyprávěných pohádkách pochází z 19. století. Lidové příběhy na svých cestách vyprávěli především potulní žebráci, kteří si tak na své pouti vydělávali. Od 19. století shromažďovali tato vyprávění z různých koutů

světa „sběratelé pohádek“, mezi nejznámější patří bratři Jacob a Wilhelm Grimmové, v Česku například Božena Němcová nebo Karel Jaromír Erben (Patrovský 2020, online).

Jedny z nejstarších písemných podob vlastních i sebraných pohádek pochází z 2. poloviny 17. století od francouzského spisovatele Charlese Perraulta (Molická 2007), z jehož tvorby právě čerpali i výše zmiňovaní Grimmové.

Pohádka je dle Mocné, Peterky a kol. (2004, s. 472) „zábavný, zpravidla prozaický žánr folklorního původu s fantastickým příběhem“, který přiznává svou vymyšlenost, odehrává se v bezčasové věčnosti a neurčitém prostředí. Pohádkový příběh je vždy uzavřený a zpravidla vítězí dobro nad zlem. Kompoziční výstavba pohádky je dle Chmelíkové (1995) dána jejím původním zaměřením, tj. že byla určena k ústnímu způsobu podání. Její ustálené schéma je *expozice* (stručné seznámení s postavami, se situací a s naznačením postupu), *kolize* (neočekávané změny), *gradace* (stupňování děje), *vyvrcholení* (dramatický okamžik v ději, zvrát) a nakonec *rozuzlení* (šťastný konec, svatba, odměna). Z kompozičního hlediska je také významné opakování motivů a gradující variace (trojí či vícečetné opakování úkolů s narůstající obtížností) (Mocná, Peterka a kol., 2007). Pohádka využívá stereotypní formule, například „Byla jednou jedna...“ nebo na závěr třeba „...a zazvonil zvonec a pohádky je konec“, „...a žili šťastně až do smrti“. Mezi klasické pohádkové motivy patří kouzelný předmět. Postavy v pohádce jsou nadpřirozené (sudičky, jezinky, ježibaba, čert), antropomorfované, plošné bez psychologie (maminka posílá Karkulku do lesa, ač tam jsou vlci), nápadně typizované konstantním znakem a rolí (pyšná princezna, Otesánek).

Šauerová (2012) uvádí, že mezi základní funkce pohádky patří odraz způsobu života konkrétní společnosti nebo sociální skupiny, zobrazení vztahu dobra a zla, funkce emocionální, rozšíření znalostí, podpora fantazie, podpora estetického vnímání, podpora vztahu k morálním hodnotám, působení vzoru, předávání tradic národa, rozvoj komunikace, rozšiřování slovní zásoby, vytváření společenského podvědomí a jako vymezení hranic „tady jsem doma“.

Černoušek (2019, s. 8) ve své definici již zdůrazňuje její léčivé účinky na psychiku dítěte: je „pohádka útvar uměleckého slova a byla složena k vyprávění, k tomu, aby obraznost slova vyvolávala skryté obrazy imaginace drímající v dětské psychice, v myslí posluchače.“ Její funkcí je „vnést smysl a řád do dětem původně nesrozumitelného, skoro chaotického světa, do světa, jemuž děti, obzvláště v době předškolní, nemohou plně porozumět“ (Černoušek, 2019, s. 9).

Pohádky přispívají ke zdravému psychickému vývoji dětí, mají až terapeutický účinek (odpovídají na traumata, která mohou děti prožívat), a to prostřednictvím symbolů a skrytých významů, jež dítě samo dokáže na nevědomé bázi dešifrovat. Svou časovou neurčitostí (např. *byl jednou jeden král, bylo nebylo*), záhadným umístěním a neurčitostí (*za sedmero horami, kdesi v lese...*), využíváním magických čísel (tři oříšky, tři synové, tři zlaté vlasy, tři cesty, sedmero krkavců, sedm trpaslíků atd.), typizováním, ožiováním věcí, zlidštváním zvířat, fantastikou jsou blízké dětské mentalitě. To, že v pohádkách jsou lidé nebo zvířata rozdělení na dobré a zlé a že dobro vítězí, vyhovuje smyslu dětí pro spravedlnost. Vhodným způsobem vyvolávají také emoce jako strach, lásku, náklonnost, odpor atd. Kladní hrdinové (člověk, chytré nebo nebojácné zvíře či vejce) se vydávají do neznáma a musejí překonat těžké životní zkoušky, u kterých jim pomáhají nebo jim naopak škodí nadpřirozené bytosti, jako jsou čerti, vodníci, víly, bludičky, draci, kmotřičky, hejkalové, kouzelná zvířata či předměty. Hrdina se dovede zeptat, požádat o pomoc, překonat překážky a nakonec dojít k cíli (Urbanová, 1996, in Laufková, 2020).

Bettelheim (2017) doplňuje, že pohádky jsou jedinečné nejen coby literární útvar, ale i coby umělecké dílo, zcela srozumitelné dítěti tak jako žádný jiný druh umění. Nejhlubší význam pohádky je pro každého jiný a není stejný ani pro téhož člověka v různých okamžicích jeho života. Z téže pohádky si dítě bude brát různé významy podle potřeb a zájmů dané chvíle.

Molická (2007) uvádí, že složka, která dělá z pohádek tak oblíbené, je zbavování strachu. I přes svízelné situace, ve kterých se hrdina ocitá, nakonec příběh končí šťastně. Čtenář či posluchač si tak oddechne a cítí se pozitivně motivován hledat řešení vlastních těžkostí.

2.2 Pohádky podle původu

Podle pohádky rozlišujeme „pohádky lidové čili anonymní a pohádky autorské čili umělé“ (Mocná, Peterka a kol., 2004, s. 473).

Klasické **folklorní pohádky** respektují původní vyznění lidových pohádek, ale jsou psány aktualizovaným jazykem (Laufková, 2020). Folklorní pohádky nebyly původně určené dětem, ale hlavně dospělým čtenářům (Mocná, Peterka a kol., 2004). Až později se dostaly do povědomí dětí při vzdělávání. Jejich jádrem jsou pohádky kouzelné, zvířecí (mravoučné), legendární (s biblickou postavou) a novelistické, které zdůrazňují každodenní život včetně sociální problematiky (Gebhartová, 1987). Mezi sběratele folklorních pohádek patřili Božena Němcová, Karel Jaromír Erben, Bratři Grimmové, H. Ch. Andersen apod. Černoušek (2019) mezi základní pohádky, které odrážejí dětskou psychologii v kostce, uvádí: *Popelka; Červená Karkulka; O perníkové chaloupce; Šípková Růženka; Kráska a zvíře; Zlatovláska; Sněhurka; Žabí král; Princ Bajaja; Dlouhý, Široký, Bystrozraký; O třech malých prasátkách; O Budulínkovi; O kohoutkovi a slepičce; O hloupém Honzovi*. Klasické lidové pohádky, jako jsou *Perníková chaloupka* či *Popelka*, odpovídají na základní psychologické potřeby dětí – vztah k rodičům, vztah k sourozencům, potřebu lásky, důvěru ve svět, na potřeby poznávání mezilidských vztahů, na potřebu zvládnutí strachu a na potřebu rozvíjet pocit životního smyslu (Černoušek, 2019).

Podle Černouška (1990) jsou klasické pohádky kvalitní a nesmrtelné a není třeba se obávat obrazů zla, násilí, krutosti, agresivity, někdy až přímo sadistických projevů, které tyto obsahují. Děti jimi, podle Černouška, nebudou nijak traumatizovány právě proto, že bývají potrestány. Budou tak spíše odstrašujícími, nikoli imponujícími pro dětského čtenáře, a je tak nepravděpodobné, že se dítě ztotožní se zlem. Ztotožnění v pohádkách probíhá přes hrdinu vyprávění, a tak k identifikacím se zlem, které je například

v pohádkách bratří Grimmů až příliš sadomasochistické, docházet nemůže. Pouze pokud by se dítě identifikovalo s agresorem.

Autorské pohádky jsou geneticky mladší a obvykle zaměřené na dětského příjemce. Užívá se v nich zpravidla složitější a volnější kompozice bližší povídky, jsou v ní více zastoupeny reálné a aktualizací prvky, kouzelné motivy se stávají součástí každodenní reality. Mezi autorské pohádky můžeme zahrnout například pohádku iluzivně folklorní (k ní se připojuje pohádka se zvířecím hrdinou, jako jsou zvířata s lidskými vlastnostmi); symbolickou pohádku; moderní pohádku neboli také antipohádku; pohádku parodickou; pohádku nonsensovou; filmovou pohádku a také pohádkový televizní seriál (Peterka, 2007). Její metatextový charakter předpokládá u čtenáře již určité povědomí o lidové pohádkové tvorbě a jejích postupech (Mocná, Peterka a kol., 2004).

Dle Laufkové (2020) u autorské pohádky známe autora (na rozdíl od pohádky lidové, kde je znám pouze sběratel, který pohádku zapsal). Je pro ni typické prolínání žánrů (např. s fantasy, detektivkou aj.). Tematika a jednotlivé motivy moderních autorských pohádek bývají ovlivněny dobou svého vzniku – těmito aktualizacemi (přítomnost moderní techniky, odkazy k dobové kultuře i společensko-politickému životu, sociální a etické problémy, civilizační změny) se příběhy přibližují dobovému čtenáři, na druhou stranu však do jisté míry ztrácejí svou nadčasovost a démoničnost. Ale tím, že bývají zasazeny do současné doby, mohou být dětem bližší a srozumitelnější.

Černoušek (2009) uvádí, že uměle vytvořené pohádky moderní doby se liší od pohádek folklorních tím, že neobsahují v takové naléhavosti podstatné konfrontace s významnými životními problémy psychického vývoje. Jen málokdy se v nich objevují klasické pohádkové transformace, nehovoří se v nich tak jasně o nehynoucí naději nebo o nástrahách očekávajících hrdinu na jeho životní pouti. Zdá se, jako by v moderních pohádkách byla tato věčně zelená témata psychického vývoje vytěsněna. Dodává, že v moderních pohádkách jako by neexistovalo dobro a zlo v tak evidentních opozicích. Naopak v klasických pohádkách jsou role zřetelnější, dobro a zlo je jasně definované, děti opozicím jasně rozumí a nemohou se tak splést, o kterou stranu se jedná.

Z těch „stálezelených“ uvádí například Perníkovou chaloupku, Popelku, Sněhurku a sedm trpaslíků, Prince Bajaju, Červenou Karkulku nebo Dlouhého, Širokého a Bystrozrakého. Uvádí, že téměř každá klasická pohádka nějakým vhodným způsobem řeší dětský problém.

Podle Molické (2007) si ale dnešní děti méně často vybírají vyprávění o zakletých princeznách a rytířích, protože dávným světům nerozumí a nechápou například ani hodnocení úspěchu na základě společenského postavení či uzavření výhodného manželství.

Moderní autorské pohádky dětem více připomínají reálný svět, chování postav může být totožné s tím, na které jsou zvyklé, situace podobné těm, co znají. Hrdinové příběhu mohou problémy řešit tak, jak by to napadlo i samotné děti, nebo právě naopak zvláštními způsoby, jak je v pohádce dovoleno (Šikulová, Rytířová, 2006).

2.3 Terapeutické pohádky

V terapeutických pohádkách vždy vystupuje hrdina, který se potýká s problémem či vážným stavem. Ostatní, vedlejší postavy příběhu se mu svými silami snaží poradit či pomoci. Díky tomu a i dalšímu vývoji děje nachází hrdina řešení a zlo je následně zažehnáno. Na konci příběhu se hrdina nachází v mnohem lepším psychickém stavu. I dítě by se mělo nacházet v lepším stavu mysli a zažívat příjemný pocit. Pokud totiž proběhla terapeutická práce dobře, dítě se během poslechu příběhu do hrdiny „vžilo“. Tudiž překonávalo v mysli nástrahy společně s ním a došlo tak k „přenosu“ zkušeností z hrdiny na dítě (Molická, 2007, s. 22).

Podle Šauerové (2012) terapeutické pohádky dělíme na psychoterapeutické, výchovně-psychologické a relaxační. Jejich text by měl obsahovat problém, se kterým se dítě potýká (např. narození sourozence) a zároveň by mělo být jasné, že se jedná o fikci.

3. Biblioterapie

V této kapitole nejprve budu definovat pojem biblioterapie a jeho charakteristické rysy. Následně vymezím její druhy.

3.1 Definice pojmu biblioterapie

Název „biblioterapie“ pochází z řečtiny. Slovem *biblia* byla původně označována bible, nyní jím chápeme knihy obecně (Kulka, 2008). Slovem *therapeia* pak rozumějme léčit, a to nejen medicínsky, ale také hudbou či slovem. O tom svědčí i nápis nad vstupní branou knihovny v řeckých Thébách – „Místo na léčení duše“.

Samotný termín biblioterapie vznikl propojením těchto slov a vytvořil jej v roce 1916 Američan Samuel McCord Crothers (Pilarčíková – Hýblová, 1997, dle Müller a kol. 2014).

„V souvislosti s oběma světovými válkami došlo v první polovině dvacátého století k rozvoji terapeutické práce s literárními texty u raněných vojáků a ve vojenských nemocnicích, ve dvacátých a třicátých letech ale také vycházely první seznamy doporučených knih s terapeutickým potenciálem pro dětské čtenáře“ (Němec, 2008, online).

Přesnější definice pocházející z roku 1941 označuje pojmem biblioterapie využívání knih při léčbě nervových onemocnění. V současné době se již nepoužívá pouze pro lidi s onemocněním, ale i jako prevence či intervence před společensky nežádoucími jevy či jako forma relaxační techniky, jako podpora při zvyšování sebevědomí, budování kolektivu aj. (Müller a kol., 2014).

Můžeme ji chápat také jako „záměrné, systematické a cílevědomé terapeuticko-výchovné působení jednotlivými složkami literárního projevu na postižené, narušené, ohrožené a nemocné jednotlivce tak, aby napomohlo zlepšit anebo upravit jejich celkový stav ve smyslu zmírnění anebo eliminace problémů v chování a žití“ (Katarína Majzlanová in

Svoboda, 2014, s. 198-199). Valešová Malecová (2018) uvádí, že je biblioterapie i dynamickou a interaktivní formou pomoci realizovanou mezi osobností čtenáře a vybranou literaturou.

Jedná se tedy o psychoterapeutickou metodu, při které vhodně vybraný čtený text působí na čtenáře či posluchače a pomáhá nacházet východisko jeho vlastního problému. Velmi užitečná je na ni navazující diskuse reflektující celkový pocit z příběhu.

Svoboda (2013) vyděluje samostatně tzv. narativní biblioterapie, která nezkoumá nijak do hloubky klientův duševní stav a ani nijak zásadně nemění jeho smýšlení o světě. Zabírá se především působením příběhu na osobu klienta. Příběh samotný se ale nemusí klienta týkat přímo. Narativní (vyprávěcí) biblioterapie cílí spíše na oblasti socializace, edukace a integrace osobnosti klienta ve smyslu zvýšení jeho zájmu o své okolí, posílení jeho sebevědomí, pozitivního působení emocí aj. V bezpečném kruhu pak vždy na čtení navazuje společná diskuse o zážitcích z příběhu.

3.2 Dělení biblioterapie

Biblioterapie je terapie, kde se využívá množství nejrůznějších textů. Podle povahy textů je dělí Svoboda (in Müller a kol., 2014) na **poetoterapii** (využívající atributy lyriky), **paremiologickou terapii** (využívající slovních hříček, hádanek, pořekadel atd), **imagoterapii** (vžívání se do role hlavního hrdiny příběhu), **narativní terapii** (léčba skrz vyprávěné příběhy), **hagioterapii** (léčba využívající rozbor náboženských textů) a **pohádkoterapii** či **skazkoterapii** (léčba pomocí pohádek).

U dětí předškolního věku se nejčastěji využívá tzv. **pohádkoterapie**. Ta podle Šauerové (2012, s. 117) „rozvíjí u dětí představivost a pomáhá jim se starostmi – zbavuje je úzkosti, strachu, obohacuje děti znalostmi o sobě samých a tak o světě. Správně zvolená pohádka ukazuje vhodné řešení určitých životních situací dítěte. Využití procesu tvorby pohádky vede ke katarzi emocí“. Používáme ji v případě, kdy si s dětmi nechceme jen číst nějakou knihu, ale je naším cílem zaměřit se na řešení nějakého problému nebo jeho prevenci.

3.3 Komu je biblioterapie určena

Jak jsem již zmínila, v současné době má biblioterapie rozsáhlejší charakter, nepoužívá se pouze pro lidi trpící nervovou poruchou či jinými zdravotními problémy, ale také například při prevenci sociálně patologických jevů či vytváření žádoucích návyků a norem chování u lidí (i malých dětí) nijak nediagnostikovaných. Troufla bych si tak říci, že je vlastně pro všechny.

Především mladší děti mohou za pomoci pohádek a příběhů přijít na řadu nápadů a řešení problémů, a to díky fantazii jim vlastní. Navíc jim mohou poskytnout nový náhled na vlastní situaci, která je pro ně těžká, a dodají jim pocit, že „na to“ nejsou sami (Filip a Andrea Caby, 2019).

3.4 Profil biblioterapeuta

Podle Kořínkové (2016) by měl být biblioterapeutem člověk, který dokáže navázat důvěrný vztah s klientem a porozumět problému, který ho sužuje. Dále pak člověk, který rád čte a má dobrý přehled o dostupné literatuře. To všechno jsou předpoklady, aby byl schopen vybrat vhodný text, se kterým bude spolu s klientem pracovat v zájmu jeho léčby. Neméně důležité je, aby se biblioterapeut vyznal alespoň v základech psychologie a uměl komunikovat. V terapii nastávají chvíle plné emocí a ty by měl terapeut vhodně využít při společném hledání východiska z klientova problému. Po předčítání biblioterapeutem či čtení klientem následuje reflexe příběhu a pocitů z něj. Dále pak může terapeut nabízet i vhodné doplňující léčebné činnosti, například výtvarné.

3.5 Biblioterapie a ontogenetický vývoj

Podle Svobody (in Müller a kol., 2014) je možno používat literární tvorbu a biblioterapii na matku a její dosud **nenarozené dítě**, které je již od 35. týdne nitroděložního života schopno vnímat hudbu a zvuky z vnějšího prostředí. Klidný hlas matky nebo vhodná hudba jsou pro dítě pozitivním nástrojem harmonického rozvoje a různé modulační faktory hlasu matky na něj můžou mít jak uklidňující, tak stimulační účinky.

V **novorozeneckém období** potřebuje dítě především vnímat melodii lidského hlasu, zejména hlasy rodičů, a poznat, co na něj samotné působí uklidňujícím způsobem nebo co jej aktivizuje. Avšak již v tomto období je také důležité vyprávění nebo předčítání, které podporuje rozvoj slovní zásoby. Nezastupitelné jsou v tomto věku především obrázkové knihy, na které dítě reaguje již od 3. měsíce života. Kolem šestého měsíce už je samotný zájem dítěte o knihu značný, i když prvotně slouží ke hře. Obrázky pro takto malé dítě musí být zřetelné, střízlivé barevnosti bez zbytečných rušivých detailů kolem.

Mezi **6. až 12. měsícem** je velice osvědčená práce s leporelem nebo např. textilními či plastovými knihami. Je to věk, kdy již dítě začíná chápat význam některých předmětů a má již své oblíbené.

Jednorocní dítě má již s jistotou své preference a rodičům sdělí, co ho zajímá a co ne. Emocionální kontakt při předčítání je v této době velice důležitý (i fyzické doteky). Dítě tak vnímá všemi smysly a je maximálně rozvíjeno.

V **kojeneckém a batolecím věku** je vhodné hojně využívat poezii, říkadla a básničky s pravidelným sylabickým veršem a zřetelným rýmem, protože bylo potvrzeno, že v tomto věku dítě vnímá lépe melodiku veršů než jejich obsah. Střídat je můžeme s krátkými narativními příběhy, které vypráví o něčem, co dítě zná (dvorek, kuchyně...)

V období mezi **druhým a šestým rokem** by mělo dítě již vyžadovat pravidelné společné čtení. Zejména fantazijní svět pohádek, ve kterých dobro vítězí nad zlem, je nezastupitelný pro to, aby dítě poznalo, že vztahy mezi lidmi se různí, a vytvářelo si první jednoduchou hierarchii hodnot.

Svoboda (in Müller a kol., 2014) vybízí rodiče k tomu, aby byli opatrní při vyprávění i předčítání textů a uvědomili si křehkost dětské duše v předškolním věku. Děti sice mohou zaujmout i příběhy strašidelné (zejména v období čertů a Mikuláše) či hororové, následně by ale tyto mohly vést k jejich neurotizaci. Dítě by se bálo samo usínat, dojit si na toaletu

atd. „Nesprávně aplikované biblioterapeutické techniky se tak mohou stát základem pro vypěstování mnoha fobií“ (Svoboda in Müller a kol., 2014, s. 204).

Také podle Mertina (2015) je právě ve věku, kdy si děti samy číst nedovedou, předčítání nejučinnější formou podpory čtenářství. Dítě se těší ze společně stráveného času s dospělým, zažívá radost ze čtení, která vede k jeho samotnému zájmu o knihu. Udává, že pokud má dítě svoji oblíbenou knihu již ve věku okolo tří let, bude z něj pravděpodobně v budoucnu dobrý čtenář. Motivací pro budoucí aktivní čtenářství je stav dítěte, kdy čtení samo vyžaduje, když se stane jeho potřebou. I proto je důležité vybírat knihu pečlivě, přímo „na míru“ určitému dítěti.

Naslouchat čtenému textu je tedy dítě schopno již jako nenarozené. Příjemný hlas matky, která mu předčítá, na něj pozitivně působí. V prvních šesti měsících dítěti čteme i vyprávíme, ukazujeme mu i velké, jednoduše zpracované ilustrace. Od 6. měsíce chce dítě poznávat svět samostatně. Také úchop se zlepšil a obě ruce dokáží spolupracovat. Velmi ho budou bavit knížky textilní, plastové, leporela nebo knížky s velkými jednoduchými obrázky. Všechny musí být ze zdravotně nezávadných materiálů a zacházení s nimi nesmí dítěti nijak ublížit.

Po prvním roce života dítěte hojně užíváme básničky a říkanky, protože dítě ještě stále preferuje znělost před samotným výkladem slova, ale od druhého roku již zapojujeme i krátké texty o tom, co již dítě zná. V tomto raném věku je důležité podporovat zážitek ze společného čtení i fyzickým kontaktem (např. hlazením) tak, aby dítě získávalo pozitivní vztah k takto trávenému času. Pokud má pak dítě zhruba tříleté již svojí oblíbenou knížku a společné čtení se stalo jeho potřebou, můžeme říci, že z něj v budoucnosti pravděpodobně bude dobrý čtenář. A pokud ho budeme seznamovat s vhodnými příběhy, které mu ve srozumitelných obrazech předvádí chaotický svět a ukazují jasnou polarizaci dobra a zla skrze jednoduchou fabuli a krásný jazyk, bude to mít pozitivní vliv na jeho další vývoj.

3.6 Účinek četby

Podle toho, na co má čtený text u uživatele zacílit, dělí Vášová (in Fasnerová, 2018) účinky četby do pěti kategorií, a to na **instrumentální účinky četby** (četba přináší informace využitelné v každodenním životě v rámci řešení problémů), **prestižní účinky četby** (čtení textů posilujících sebevědomí), **potvrzovací účinky četby** (čtenář skrze četbu hledá odpovědi na své otázky a potvrzuje si vlastní postoje), **estetické účinky četby** (pomáhají čtenáři s utvářením estetických hodnot), **reakční účinky četby** (texty vyvolávající pocit touhy po odpočinku) a **psychoterapeutické účinky četby** (mající pozitivní vliv na duševní zdraví jedince, na tomto působení je založena biblioterapie)

Valešová Malecová (2018) přisuzuje knize zaměřené na práci u dětí předškolního věku tyto funkce: **informační** (kde dochází k přenosu informací na dítě), **výchovné** (ukazuje možná řešení problému, s nímž by se dítě mohlo setkat, v lehčí formě pro lepší pochopení dítětem), **funkci zrcadla** (s pomocí dospělého může porovnávat názory vyjádřené v příběhu, souhlasit či ne), **identifikační** (ztotožnění se s postavou příběhu), **estetickou** (působení uměleckého textu), **relaxační** (přináší pocit uvolnění), **stimulační a podpůrnou** (v dětském období jedna z priorit), **socializační** (skrz pohádkové hrdiny v příběhu se učí odolnosti), **duchovní** (uklidňování se čtením náboženských textů).

3.7 Knihy vhodné k biblioterapii pro předškolní věk

Vzhledem k tomu, že se tato bakalářská práce zabývá biblioterapií dětí předškolního věku, uvádím zde typy knih vhodných pro tento věk. Při jejich výčtu vycházím ze zpracování Valešové Malecové (2018) a uvádím vlastní příklad titulů.

Jsou to:

- knihy, které mají dobrý rytmus, rýmy nebo opakování (děti následně opakování předvídají a mohou se tak zapojit do „čtení“), např. *Hravé básničky pro kluky a holčičky* (Romana Suchá) či *Kutálí se ze dvora* (il. Darina Krygielová);
- příběhy s jednoduchým dějem, který jsou děti schopné převyprávět vlastními slovy, např. *Medvídek Popo* (Jiří Kahoun) nebo jednoduché kumulativní pohádky (např. *O koblížkovi, O Otesánkovi* aj.);
- delší příběhy s obrázky čtené na pokračování (předškolní děti již mají lepší dlouhodobou paměť a jejich zvědavost na další část příběhu zvýší motivaci ke

společnému čtení), např. *Honzíkova cesta* (Bohumil Říha) či *Jde sem lesem* (Daniela Krolupperová);

- knihy, které ukazují svět tak, jak ho děti znají (dětské postavy v knize; knihy, jež mohou dítě připravit na budoucí možné situace, např. u zubaře, týkající se adaptace v mateřské škole aj.), např. *Adélka byla nemocná* (Milena Lukešová); *Flandil ve školce* (Barbora Hamblin);
- příběhy s antropomorfizovanými zvířecími postavami anebo postavami majícími zvláštní vlastnosti či schopnosti, např. *Zpátky do Afriky* (Jiří Dvořák);
- humorné knihy, např. *Pan Sova* (Arnold Lobel);
- knihy zohledňující zájmy a preference dítěte, encyklopedie i naučná literatura (dinosauři, vesmír, princezny, sport, zvířata aj., vhodné je též zařazovat literaturu faktu), např. *Co se děje s odpadem?* (Alex Frith);
- malované čtení (některá slova jsou zde nahrazena obrázky, dítě se může zapojit); např. *Bajky* (Jarmila Marešová);
- knihy posilující učení pojmů (abeceda, tvary, velikosti a počítání), např. *Zvířecí počítání* (Petr Horáček) či *Jedna dvě v lese* (Jana Kloučková Kudrnová, Petra Tomášková).

3.8 Postup při realizaci biblioterapeutického setkání

Svoboda (in Müller a kol., 2014) uvádí čtyři formy realizace biblioterapie z hlediska počtu osob, se kterými terapeut pracuje. Jedná se o biblioterapii **individuální** (terapeut + klient), **skupinovou** (terapeut + skupina 15-25 osob) a **hromadnou** (terapeut + více než 25 osob). Jako poslední uvádí autobiblioterapii, při které není přítomen terapeut a klient na sebe nechává pozitivně působit text, který si samostatně čte, a ten ho nějakým způsobem uklidňuje nebo stimuluje.

Vhodnou formou biblioterapie u dětí předškolního věku je buď individuální (v domácím prostředí či při individuální práci s dítětem v zařízení předškolního typu aj.), či skupinová při práci s celou třídou.

Aby bylo setkání účelné a děti přístupné, motivované a příběhu dobře porozuměly, je pro pedagoga nezbytné mít celé setkání dobře naplánované. Jeho cílem je, aby si odnesly pozitivní zážitek a nejlépe i nově nabyté zkušenosti.

Kováčová a Valešová Malecová (2018) uvádějí, že základní schéma biblioterapeutického setkání by mělo obsahovat tyto části:

Úvodní část – má za úkol zbavit děti zábran, uvolnit je, aktivizovat, aby se zvýšila jejich ochota projevit se. Začíná se tzv. rituálem (opakující se činnost při každém takovém setkání), u dětí předškolního věku to bývá pozdrav, uvítací básnička nebo rozhovor o tom, jak se mají atd.

V úvodní části mohou být využity i hry na odreagování a uvolnění napětí, asociační hry, slovní hry aj. Také zde poskytneme informace o činnostech, které budeme uskutečňovat, a pokud jsou toho děti schopné, můžeme jim dát i vybrat z několika alternativních činností či knih stejného tématu. Také si zde připomeneme základní pravidla.

Protože se ve vývojové terapii využívá čtení knih a práce s nimi, je potřeba děti motivovat ke čtení vybrané knihy (ukázat obálku, hádat, o čem kniha bude, položit otázky, na které chceme, aby děti při čtení myslely).

Jádro – čtení příběhu. Před samotným čtením se musíme rozhodnout, jak budeme příběh reprodukovat (u předškolních dětí využíváme hlasité čtení nebo poslech na přehrávači).

Způsob čtení ovlivňuje terapeutický výsledek. Volíme vhodné tempo a přiměřenou hlasitost, aby byly děti schopné poslouchat a udržet pozornost. Je také důležité, abychom ukázali nadšení a zaujetí. Zdůrazníme pocity a náš výraz by měl korespondovat s postavami a čteným příběhem. Tím se zvýší zájem dětí, podpoří se představivost a vžití se do příběhu.

Když je příběh dočtený, doporučuje se nechat dětem několik minut na přemýšlení, než se začne s navazujícími aktivitami. Navazující aktivity zvyšují účinnost biblioterapie. Nejefektivnější je kombinovat s prvky jiných expresivních terapií doporučených pro tento věk.

Pro nastartování **diskuse**, která by měla po dočtení následovat, obvykle používáme otevřené otázky. Děti by měly vědět, že zde není dobrá nebo špatná odpověď, ale možnosti. Diskuse by se nikdy neměla proměnit v kázání.

Také bychom zde měli shrnout děj (o čem je příběh, jak na děti působil, kde se odehrává, kdo je hlavní postava, jaký problém se řeší) a vyhodnotíme postavy a situace (jak postavy cítily, proč se zachovaly tak, jak se zachovaly). Hledáme alternativy (jak jinak mohla postava reagovat, jak by se poté změnila situace). Diskutujeme o výhodách a nevýhodách různých řešení.

Propojení se situací dětí – klademe otázky, které by mohly pomoci dětem se identifikovat s postavami nebo situacemi z příběhu (Co byste dělali na místě postavy? Stalo se vám nebo někomu, koho znáte, něco podobného? Jak byste řešili problém? Jak jste ho řešili? Jak jste se cítili?).

Jako podpůrné aktivity můžeme u takto malých dětí použít různé výtvarné techniky, ilustrace k příběhu, vytvoření talismanu (k příběhu o strachu ze tmy), kreslíme, co nám chutná nebo nedělá dobře bříšku (k příběhu o důležitosti snídaní). Též jsou vhodné pohybové a dramatické techniky. Dramatizujeme část děje, abychom se lépe vcítili do postav, hledáme řešení problémů postav skrze tuto dramatickou akci.

U předškolních dětí často propojujeme s aktivitami, které plní výchovně-vzdělávací cíle určené pro dané věkové období (konstrukční hry, zkoumání předmětů denní potřeby, jídla, hmatové poznávání figurek zvířat z příběhu).

Závěr – závěrečná diskuse a reflexe. Reflexe je dobrovolná, ale postupně vedeme děti k tomu, aby se nebály hovořit o svých pocitech, zážitcích a názorech, i když jsou třeba

rozdílné než názory ostatních. Na závěr je vhodné zařadit zábavné uvolňovací a relaxační techniky (pohybové hry). Setkání je vhodné uzavřít závěrečnou básničkou či pozdravem.

Závěrem je nutné dodat, že mnohé principy biblioterapie jsou již rozpracovány konceptem čtenářské pregramotnosti a rozvoje čtenářských strategií u dětí (zejména Koželuhová, 2022). Například shrnutí děje (ve fázi Diskuze) je podporováno skrze čtenářskou strategii shrnování, propojení se situací dětí je shodné se čtenářskou strategií propojování, resp. hledání souvislostí na úrovni dítě – text, případně čtenářskou strategií hodnocení.

4. Shrnutí teoretické části

Teoretická část popsala charakteristické uvažování předškolního dítěte i to, jak toto uvažování souvisí s pohádkou, která je pro tento věk nezastupitelná. Popsala také, jaké účinky četba má a jak důležité je slyšené slovo v tomto dětském věku. Objasnila, jak může být užita u předškolních dětí, a to právě v souladu s prvky biblioterapie. O ní, jejích specifikách a podmínkách se též tato část hojně zmiňuje, aby tak vhodně přecházela k navazující praktické části, která cílí právě na využívání biblioterapie u dětí předškolního věku v mateřské škole.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Cíl a metodologie praktické části

Cílem praktické části je zjistit, zda a jakým způsobem pedagogové mateřských škol využívají biblioterapii, a navrhnout dvě lekce s příběhy, které v souladu s principy biblioterapie budou realizovány ve vybrané mateřské škole a následně reflektovány.

K dosažení tohoto cíle jsem zvolila následující postup:

- a) pro zmapování situace mezi pedagogy mateřských škol v otázce využívání biblioterapie ve své praxi jsem si stanovila 5 hypotéz a jako metodu sběru dat volila dotazník. Dotazník obsahoval celkem 13 otázek, z toho 10 otázek uzavřených a 3 otevřené pro formulaci odpovědí respondentů. Dotazník jsem rozesílala mezi dostupný vzorek pedagogů (využita byla metoda sněhové koule) a využila jsem online formu (Google Forms).

Stanovené hypotézy budou vyhodnocovány na základě položek v dotazníku, a to prostřednictvím procentuálního vyjádření. Pro zpřehlednění výsledků jsem zvolila jak grafické shrnutí formou výšečových grafů, tak vlastní slovní komentář. Otevřené otázky jsem vyhodnotila prostřednictvím obsahové analýzy.

- b) pro dosažení druhého cíle jsem volila návrh dvou lekcí s příběhy, které jsem sestavila na základě teoreticky získaných informací, následně je realizovala ve vybrané mateřské škole a refleктоvala svůj návrh a reakce dětí, tedy došlo k ověření jejich funkčnosti.

5.1 Charakteristika výzkumného vzorku pedagogů (vztahující se k cíli č. 1)

Výzkumný vzorek čítal celkem 31 pedagogů mateřských škol (liší se jak typem zřizovatele, tak typem vzdělávacího programu).

5.2 Vlastní hypotézy vztahující se k cíli č. 1 a k vyhodnocení dotazníku pro pedagogy mateřských škol:

1. 30 % pedagogů zná pojem biblioterapie.

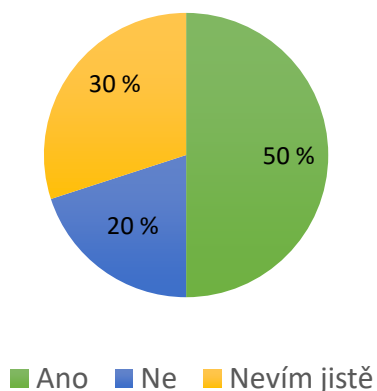
2. Pedagogové využívají literaturu častěji k prevenci nežádoucích jevů než při řešení problémů.
3. Více než 60 % pedagogů MŠ upřednostňuje autorské pohádky před folklorními pohádkami.
4. Více než 70 % pedagogů si nachází literaturu mimo školní knihovnu.
5. Více než 80 % pedagogů se domnívá, že předčítání pohádek a příběhů s biblioterapeutickým potenciálem pozitivně ovlivňuje chování dětí.

6. Zmapování situace mezi pedagogy mateřských škol v otázce využívání biblioterapie ve své praxi: Vyhodnocení odpovědí získaných prostřednictvím dotazníku v návaznosti na stanovené hypotézy

Hypotéza 1: 30 % pedagogů zná pojem biblioterapie.

Zajímalo mě, jak velká část dotazovaných výklad pojmu biblioterapie zná, protože i já jsem ho slyšela a objasnila si ho teprve před nedávnem. Proto jsem předpokládala, že pojem biblioterapie bude znát jen 30 % pedagogů. Na otázku *Víte, co je biblioterapie* odpovědělo 30 z 31 dotazovaných (výsledky viz graf č.1): 50 % respondentů uvedlo, že pojem zná; 30 % respondentů si nebylo jisto; 20 % pojem neznalo/neumělo definovat. Dle získaných dat 50 % dotazovaných označilo, že termín biblioterapie zná, což je o celých 20 % více, než jsem předpokládala, tudíž se zde moje hypotéza nepotvrdila.

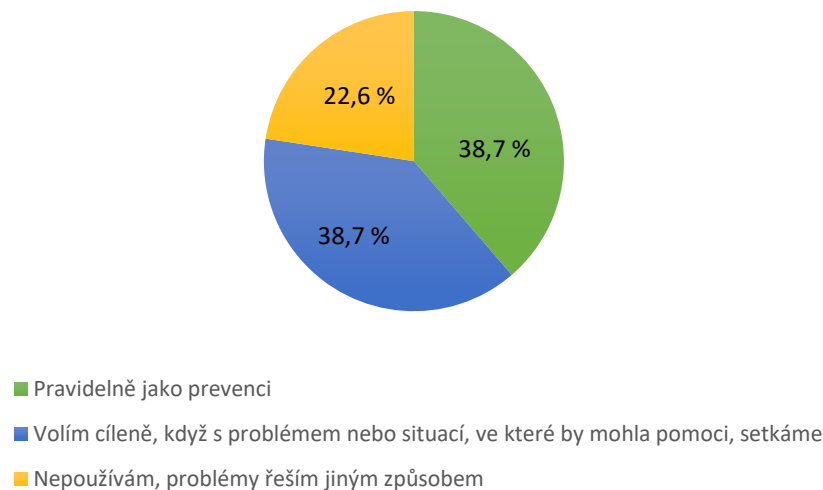
Graf 1 Jak pedagogové MŠ znají pojem biblioterapie



Hypotéza 2: Pedagogové využívají literaturu častěji k prevenci nežádoucích jevů než při řešení problémů.

Na otázku odpovědělo 31 z 31 dotazovaných. Konkrétní výsledky na otázku *Kdy využíváte pohádkovou literaturu v rámci řešení problémů?* ukazuje graf č. 2: 38,7 % respondentů využívá pohádkové příběhy pravidelně jako prevenci nežádoucích jevů; 38,7 % cíleně, když se s problémem nebo situací, ve které by mohla pomoci, setkají. Dle získaných dat je výsledek pro potvrzení mé hypotézy nejednoznačný. Pedagogové užívají literaturu při řešení problémů stejně často, jako se jim s její pomocí snaží předcházet.

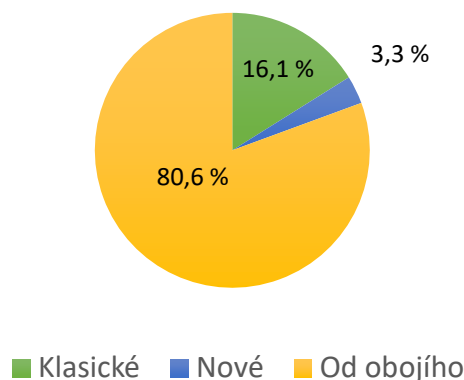
Graf 2 Při jakých příležitostech pedagogové využívají pohádky v rámci řešení problémů



Hypotéza 3 Více než 60 % pedagogů MŠ upřednostňuje autorské pohádky před folklorními pohádkami.

Tuto výzkumnou otázku jsem volila v návaznosti na vlastní návštěvy mateřských školek, kde jsem v knihovničkách folklorní literaturu téměř nezahlédla. Jednalo se zde pouze o návštěvu 4 školek, takže je možné, že knihovničky dalších školek jsou vybavené lépe či si pedagogové shání literaturu sami. Na otázku odpovědělo 31 z 31 dotazovaných. Konkrétní výsledky na otázku *Vybíráte ze starých klasických pohádek, nebo volíte moderní příběhy?* ukazuje graf č. 3:

Graf 3 Vybírají pedagogové ze starých klasických pohádek, nebo volí moderní příběhy

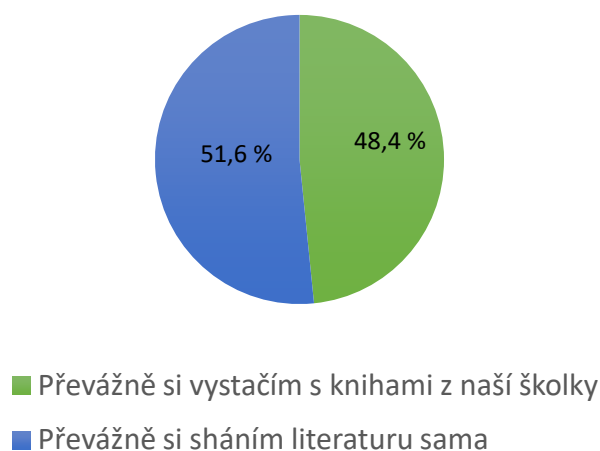


Dle odpovědí 80,6 % pedagogů uvedlo, že ve své práci využívá jak folklorních, tak autorských pohádek. Pouze 3,3 % dává přednost autorským pohádkám. Moje hypotéza, že více než 60 % pedagogů upřednostňuje autorské pohádky, se tak nepotvrdila. Přesto mám z výsledků radost, protože odborná literatura (souhrnně Laufková a Goldmannová (2020) uvádí, že bychom měli v mateřské škole využívat rozmanité typy textů: texty psané, obrazové, kombinující obě tyto podoby, dále texty různých žánrů, funkcí a stylových rovin, s převahou tištěných textů, ale můžeme děti seznamovat i s rukopisnými, případně elektronickými typy textů. Touto rozmanitostí mohou děti dobře vstřebávat předčítaný příběh a rozvíjet svou slovní zásobu i estetický vkus, který je spojen s kvalitní krásnou literaturou.

Hypotéza 4 Více než 70 % pedagogů si nachází literaturu mimo školní knihovnu.

Na otázku odpovědělo 31 z 31 dotazovaných. Konkrétní výsledky na otázku *Odkud čerpáte, co se literatury pro děti týče?* ukazuje graf č. 4: 51,6 % učitelů si shání literaturu samo, 48,4 % si vystačí s knihami z MŠ. Samostatně sháněná literatura zde měla převahu jen jednoho hlasu. Relevantnější výsledek by zřejmě přinesl větší výzkumný vzorek. Vybavenost knihoven různých školek zde jistě hraje také svou roli. Moje hypotéza, že si více než 70 % pedagogů shání literaturu mimo školní knihovnu, se zde nepotvrdila.

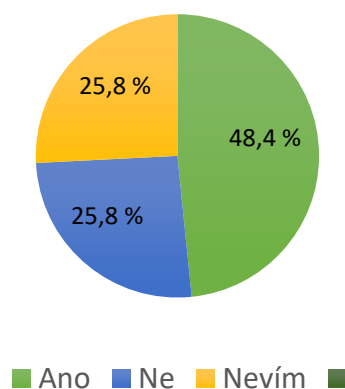
Graf 4 Odkud čerpají, co se literatury pro děti týče



Hypotéza 5 Více než 80 % pedagogů se domnívá, že předčítání pohádek a příběhů s biblioterapeutickým potenciálem pozitivně ovlivňuje chování dětí.

Na otázku odpovědělo 31 z 31 dotazovaných. Konkrétní výsledky na otázku *Ovlivnil některý slyšený příběh, dle vašeho názoru, nějak výrazně děti?* ukazuje graf č. 5.

Graf 5 Zda si pedagogové všimli výrazného ovlivnění dětí slyšeným příběhem



I když v otázce nebylo uvedeno, zda jde o ovlivnění v pozitivním smyslu, je to zřejmé z odpovědí na navazující otázku dotazníku, kde jsem zjišťovala, jaké určité změny v chování učitelé pozorovali. 48,4 % pedagogů si povšimlo výraznější změny chování u dětí v návaznosti na čtení příběhu, což je v souladu s principy biblioterapie.

Odpověď na otevřenou otázku *Uved'te konkrétní případy, ve kterých si učitelé všimli, že slyšený příběh nějak výrazněji ovlivnil děti.* Odpovědělo 14 dotazovaných z 15, kteří si změny všimli nějaké změny, a z 31 dotazovaných celkově.

Pro přehlednost jsem odpovědi shrnula do čtyř kategorií. Počty odpovědí spadajících do dané kategorie jsem vyjádřila číslem a řadila sestupně. (Pokud učitelé odpověděli názvem knihy, její téma jsem zohlednila v kategorizaci).

Prosociální chování a přijímání odlišností	9
Přijímání pravidel chování a společenských norem	4
Rozvoj sounáležitosti se světem	2
Rozvoj sebeobsluhy	1

Respondenti uváděli také konkrétní tituly, u kterých změnu zaznamenali:

A pak se to stalo (E. Stará), která se vztahuje k tématu etikety; *Ti otravní králicí* (C. Flood) o vhodnosti prosociálního chování; *Jak voní týden* (O. Maisuk), jejíž příběh rozvíjí u dětí empatii u osob s handicapem; *Pipi Dlouhá Punčocha* (A. Lindgrenová) a její síla; *O Krtkovi* (např. uzdravení myšky).

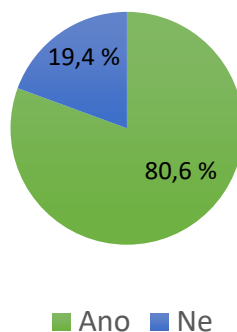
Další respondenti uváděli báje, pověsti či legendy, např. *Staré pověsti české upravené pro děti*; *Svatomartinskou slavnost*, kdy se Martin rozdělil s chudákem o svůj plášť a jídlo.

Další příklady neodkazují na konkrétní tituly, ale zobecňují příběhy, které děti ovlivnily, např. *O chlapci, který nedodržoval školková pravidla*; *Příběh nepořádníček* (o úklidu hraček);

Dále uvádím výsledky dotazníkových otázek, které se nevztahují přímo k výzkumným otázkám, ale doplňují celkový pohled na práci pedagogů z literaturou v mateřské škole:

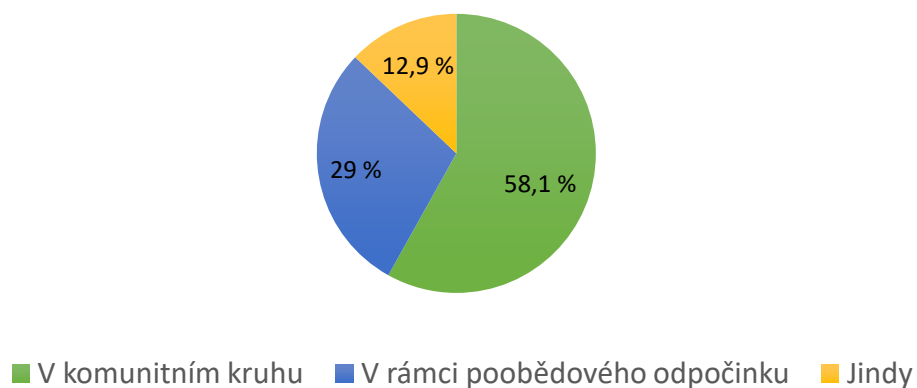
- 80,6 % pedagogů mateřských škol pracuje s pohádkami při řešení problémů (viz Graf č. 6)

Graf 6 Zda pedagogové MŠ pracují s pohádkami při řešení problémů



- 58,1 % čte pohádky, při kterých by měly děti dobře poslouchat v rámci komunitního kruhu (viz Graf č. 7). Je výborným zjištěním, že jen 29 % pedagogů pracuje s příběhy v rámci poobědového odpočinku. Protože tato práce není vhodná, v tuto chvíli mají děti odpočívat jak fyzicky, tak psychicky, což není při práci s příběhem možné.

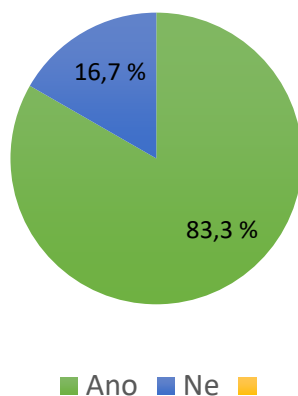
Graf 7 Při jakých příležitostech pedagogové MŠ pracují s příběhy



- 58,1 % učitelů zkusila využít někdy vlastní autorskou pohádku (viz Graf č. 8)

- 83,3 % někdy nedohledalo literaturu na potřebné téma (viz Graf č. 9)

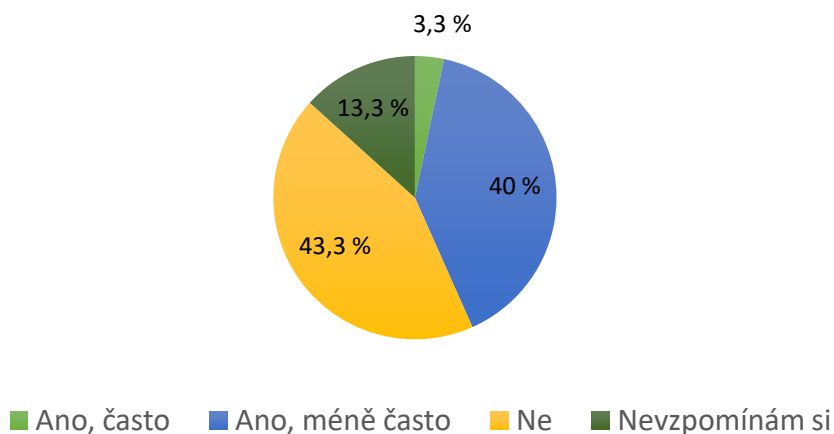
Graf 9 Zda je nějaké téma, na které příběh nedohledali a bylo by žádoucí



V následující otevřené otázce respondenti uváděli, že se jedná o téma mediální gramotnosti; sebevědomí, hranice vlastního těla; šikana; problémy se stravováním dítěte.

- 40 % dotazovaných zkusí méně často užít biblioterapeutické příběhy formou audionahrávky (viz Graf č. 10)

Graf 10 Zda využívají někdy příběhy se specifiky biblioterapie ve formě audio nahrávky



Zde jsou uvedeny výsledky otevřených otázek, které se nevztahují přímo k hypotézám, ale doplňují celkový pohled na práci pedagogů z literaturou v mateřské škole.

Odpovědi na otázku *S jakými činnostmi na čtení pohádky navazujete?* Pro přehlednost jsem odpovědi shrnula do pěti kategorií. Počty odpovědí spadajících do dané kategorie jsem vyjádřila číslem. Řazené jsou dle počtu sestupně.

Prožitková forma učení	19
Rozbor porozumění textu, komplexnější práce s příběhem	13
Výtvarná činnost	12
Hudební	3
Pohybová	3

Dle odpovědí navazují na čtení pohádky učitelé nejčastěji nějakou formou prožitkového učení. Nejčastěji zmiňovaná zde byla dramatizace příběhu nebo jeho částí.

7. Návrh dvou biblioterapeutických lekcí, jejich realizace a reflexe

Níže představuji návrh dvou lekcí s příběhy, které jsem sestavila na základě teoreticky získaných informací, následně je realizovala ve vybrané mateřské škole a reflektovala svůj návrh a reakce dětí, tedy došlo k ověření jejich funkčnosti.

Jako metodu sběru dat pro ověření jsem volila nezáúčastněné pozorování. To bylo realizováno formou náslechnů ve vybrané státní mateřské škole v okrajové části Prahy, ve třídě Žirafek a Slůňat, v únoru a květnu 2022. V každé třídě byla učitelkou realizována lekce s prvky biblioterapie. Učitelka předem obdržela text příběhu a návrh doplňujících aktivit. Vše tak, aby to korespondovalo s TVP dané třídy. Průběh celé lekce obsahující komentáře učitelky i dětí byl písemně zaznamenán.

Realizované lekce (Madlenka a brejličky, Pavlík sám na světě) byly učitelkami zpracovány v rámci řízených i individuálních činností. Učitelky mohly lekce přizpůsobit zvyklostem mateřské školy i svým. Měly možnost zařadit lekce v takovém termínu, aby korespondovaly s třídním vzdělávacím programem třídy a zároveň odpovídaly školnímu vzdělávacímu programu. Před realizací lekcí proběhl s učitelkami rozhovor, který měl za úkol objasnit sledované záměry.

Charakteristika vybrané mateřské školy

Vybraná mateřská škola si pro tento rok zvolila téma Rok se zahradnicí Emilkou. Ústřední postavou vzdělávacího programu každé třídy je právě zahradnice Emilka, která v integrovaných blocích seznamuje děti se svými kamarády a zážitky. Zahradnice Emilka je součástí každé třídy a odráží se i na výzdobě školy. Je to panenka, děvčátko, zhruba 5-6leté, které také navštěvuje mateřskou školu a s dětmi komunikuje prostřednictvím pedagoga.

7.1 LEKCE - MADLENKA A BREJLIČKY

Charakteristika výzkumného vzorku k lekci Madlenka a brejličky

Tuto lekci vedla kmenová učitelka této státní mateřské školy (4 roky praxe). Školní vzdělávací program této školy nese název „Radost a smích po celý rok“, realizace lekce proběhla jako součást integrovaného bloku *Únor nám přivolá skřivánka* a třídního vzdělávacího plánu *S Emilkou u lékaře*. Zúčastnilo se jí 15 dětí ve věku 4–7 let (věkově heterogenní třída).

Anotace k příběhu **Madlenka a brejličky** – Lenka Zemanová

Malá Madlenka jednoho dne zjistí, že špatně vidí. Spolu s maminkou jdou navštívit oční lékařku a ta jí po vyšetření očiček předepíše brýle. V optice pak koupí s maminkou krásné nové „brejličky“. Madlenka najednou vidí to, co dříve neviděla, a svět je ještě krásnější.

Cíl lekce: Začlenění dětí s odlišnostmi, schopnost přijímat děti s odlišnostmi (zdravotním handicapem). Odbourávání negativních emocí spojených s vyšetřením ve zdravotnických zařízeních. Empatie, ohleduplnost.

Důkazy naplnění cíle: Děti se nepozastavují nad fyzickou odlišností, jsou schopné přizpůsobit své chování k lidem s handicapem.

Tato lekce byla součástí tematického celku Emilka u lékaře, kterého součástí byl i projektový den Šifra mistra Brailly (zaměřený na postižení zraku) a návštěva některých ordinací v nemocnici. Působení lekce bylo tak dále prohlubováno.

Schéma lekce Madlenka a brejličky (v návaznosti na kapitulu teoretické části *Postup při realizaci biblioterapeutického setkání*)

Celá lekce byla *vedena* ranní činností, kdy děti vyráběly vlastní papírové brýle. Čtení příběhu pak probíhalo v komunitním kruhu (v sedě na koberci). *Motivací* k předčítání příběhu bylo vyprávění zahradnice Emilky dětem. Emilka seznámila děti se svou kamarádkou, kterou potkala u paní doktorky. Emilka si šla nechat prohlédnout a ošetřit očičko, do kterého jí něco spadlo. U doktorky potkala Madlenku s její maminkou. Emilka si s nimi povídala, holčičky se skamarádily. Madlenka vyprávěla Emilce, proč přišla k paní doktorce. *Následuje čtení příběhu*. Čtení neprobíhalo přímo z tištěné knihy, ale z přepsaného textu, protože příběh se přece stal kamarádce Emilky. Učitelka se s textem seznámila dopředu, takže mohla do čtení zapojit žádoucí oční kontakt s dětmi. Učitelka předčítala nahlas, vhodnou rychlostí a její celkový výraz korespondoval s dějem příběhu, tak aby zvýšila zájem dětí. Učitelka čtení prokládala *otázkami* tam, kde to bylo potřeba, aby si děti z příběhu odnesly k prožitku i cenné informace. Po příběhu proběhla ještě krátká *diskuse*, kterou byl příběh uzavřen. Na čtení příběhu navázaly dále *prohlubující aktivity*, kterými je možno zvýšit účinek biblioterapie. Jednalo se o aktivity prohlubující nejen empatii ke zrakově postiženým lidem, ale také prohlubování důvěry mezi dětmi. Dále i hmatové vnímání, orientaci v prostoru, kooperaci mezi dětmi. Druhý den se ještě učitelka s dětmi vrátila k příběhům tak, že se ptala, co si z něj pamatují.

Učitelce se s textem pracovalo dobře, motivaci vnímá jako dostatečnou, děti byly soustředěné a projevovaly zájem. Bavit je příběh i následné aktivity. Velice snadno se ztotožňovaly s Madlenkou. Právě proto, že ve třídě jsou dvě děti, které nosí dioptrické brýle, aktivně se o téma zajímaly. Učitelka příběh využila v rámci prevence. Nejednalo se zde např. o situaci, kdy by některé z dětí přišlo do třídy nově s brýlemi. Zaměřila se i na přijímání odlišností jedince, o tom, že brýle ani jiné zdravotnické pomůcky (o kterých si též později povídali), nedefinují charakter člověka. Děti jsou v této škole na takové věci zvyklé, ve školce mají i spolužáka s naslouchadly. Prohlubující aktivity vážící se k příběhu shledává jako vhodné. Děti si prostřednictvím nich vyzkoušely, jak „jinak“ vnímají zrakově postižený svět a až se v životě s podobným problémem, třeba v okolí, setkají, nebude pro ně tak „cizí“. Účinek lekce byl dále prohlubován projektovým dnem (téma zrakového postižení) a návštěvou nemocnice.

Společná četba knihy *Madlenka a brejličky* (autorka Lenka Zemanová, 2014) prokládaná otázkami pedagoga a odpověďmi dětí (ty jsou označeny v odděleném textu kurzívou), text knihy je psán šedou barvou písma.

Žila byla jedna malá holčička. Jmenovala se Madlenka. Měla dlouhé vlásky, které často nosila zapletené do copánků.

Její oblíbenou hračkou byla hadrová panenka Hermína.

Madlenka ji nosila všude s sebou a večer ji ukládala vedle sebe do postýlky.

Madlenka měla ráda jaro a rozkvetlou louku. Bavilo ji běhat v trávě s Hermínou v náručí. Měla ráda i léto, moře a pláž plnou písku. Líbilo se jí stavět hrady z písku a plavat v moři s velkým nafukovacím kruhem.

Měla ráda podzim, kdy padá barevné listí ze stromů a prší. Ráda bořila nohy do napadaného listí a bavilo ji šlapat do louží.

Měla ráda i zimu. Hned jak napadl čerstvý sníh, stavěla sněhuláky a jezdila na sáňkách.

Madlenka často chodila s maminkou na procházku do parku.

Jednou, to se zrovna vracely domů, stála Madlenka s maminkou na přechodu a dívala se na semafor.

Vždycky, když chtěly přejít ulici, koukaly se, jestli je doma v semaforu zelený panáček. Když na ně ale ze semaforu shlížel ten červený, musely čekat.

Následuje rozhovor učitelky s dětmi:

Učitelka: Zeptám se vás děti, jestli také chodíte přes přechod se semaforem?

Děti: Ano, protože je to bezpečný.

Učitelka: Je bezpečnější přechod se semaforem, nebo jen zebra?

Děti: Semafor!

Dívka: Protože ukazuje i autům.

Učitelka: Kolik je panáčků na semaforu?

Děti: 2

Dívka: zelený a červený

Učitelka: A co znamená ten červený?

Děti: Stop. Stát. Že nesmíš jít, když svítí.

Učitelka: A co znamená zelený?

Děti: Můžeš jít. Že auta stojí a my můžeme přejít.

Učitelka: Ale vždycky se nejprve musíme rozhlédnout na obě strany, jestli náhodou nejede auto, i když nám zelený panáček ukazuje, že můžeme přecházet.

Dneska však Madlenka nevidí žádného panáčka. Asi není ani jeden doma.

Ale maminka ji drží za ruku a už přecházejí ulici. Jak je to možné?

Madlenka se diví, ale jde s maminkou.

Když přejdou na druhou stranu, zeptá se maminky, proč přecházely, když nesvítil zelený panáček.

A maminka se diví. Vždyť zelený panáček přece svítil.

Učitelka: Napadá někoho, děti, jak se mohlo stát, že Madlenka na semaforu neviděla ani jednoho barevného panáčka?

Děti: Semafor byl rozbitej. Protože skákala. Nedívala se na cestu. Koukala na auta.

„Tys ho, Madlenko, neviděla?“ Maminka kroutí hlavou a další den jde s Madlenkou k paní doktorce.

Paní doktorka posadí Madlenku na židličku a ukazuje jí malou opičku na dřevěné tyčce.

Opička skáče nahoru a dolů, doleva a doprava a Madlenka ji sleduje očima.

Opičce cinká na krku rolnička.

Ale Madlenka vidí jen opičku, nevidí rolničku, nevidí, jak se opička směje.

Pak paní doktorka ukáže Madlence tabulku s obrázky. Některé z nich rozsvítí a ptá se Madlenky, co na obrázcích vidí. Madlenka pozná jen ten největší obrázek.

Paní doktorka jí na nos nasadí velké brýle a vkládá do nich různá sklíčka. Madlenka se dívá přes ně a najednou vidí dobře všechny obrázky.

Potom jí paní doktorka posadí na kulatou židličku a Madlenka se dívá do velké tajemné krabice.

Daleko ve tmě vidí domeček s červenou střechou. Když se na něj chvíli kouká, kouzelná skříňka ukáže paní doktorce, jak dobře Madlenka domeček vidí.

Paní doktorka se zamyslí a pak napíše pro Madlenku recept na brejličky.

- Učitelka:* Tady se píše brejličky. Co jsou to brejličky?
- Děti:* Na oči, když seš slepej. Malý brejle. Když někdo vidí špatně.
- Učitelka:* Správně. Jsou to brýle. Když máme špatný zrak, to znamená, že nevidíme očima věci úplně dobře, musíme nosit brýle. Znáte někoho, kdo nosí brýle?
- Děti:* Babička. Moje maminka. Já mám brejle na sluníčko. Paní kuchařka. Toník má taky brýle! A jo.
- Učitelka:* Toníku, máš pěkné brýle.
- Toník:* A můžu je takhle ohýbat a nerozbijou se.
- Učitelka:* Toníku, zkus si je na chvilku sundat... Jak teď vidíš?
- Toník:* Nedobře.
- Učitelka:* Toník vidí lépe, když má brýle, protože nemá úplně dobrý zrak. Kdybychom se přes jeho brýle podívali my...
- Chlapec:* Měli bysme superzrak!
- Toník:* Bolely by vás oči.
- Učitelka:* Kdybychom se podívali přes takové brýle, viděli bychom hůř, než vidíme normálně. Rozmazaně a ano, a bolely by nás z toho oči.

Na rozloučenou dá Madlence obrázek.

Cestou domů se maminka s Madlenkou zastaví v obchodě, který se jmenuje oční optika. Madlenka ho zná, protože její maminka nosí brýle a do optiky občas chodí. Ale dneska jdou vybírat brejličky pro Madlenku.

Pan optik jim pomůže vybrat ty nejmenší a nejhezčí brýle v celém obchodě.

Na sklíčku mají malý nápis monkey.

Madlenka se ptá maminky, co to znamená. A maminka jí vysvětlí, že je to anglicky opice. Obě se tomu smějí, protože opici přece ukazovala Madlence i paní doktorka v ordinaci a byla i na obrázku, který potom Madlenka dostala.

Za dva dny si Madlenka může nové brýle vyzvednout.

Místo sklíčka s nápisem „monkey“ jsou v brýlích kouzelná sklíčka předepsaná od paní doktorky.

Madlenka si vybere ještě růžové pouzdro, aby si měla brejličky kam ukládat, a už se těší, až je poprvé vyzkouší.

Doma si Madlenka nasadí brejličky na nos.

Všechno najednou vypadá jinak. Trochu divně.

Učitelka: Proč se Madlence zdá, že všechno vypadá najednou jinak?

Chlapec: Protože už má ty brýle.

Učitelka: Jak přes brýle vidí, lépe nebo hůře?

Děti: Líp. Lépe.

Učitelka: Toničku, mohla bych si od tebe na chvíli brýle půjčit? Vydržíš to bez nich?

Toník: Jo.

Učitelka: Udělejte řadu, kdo byste se chtěli podívat přes Toničkovy brýle.

Děti: Hustý. Není mi to příjemný. Chudák Toník. Moje oči se zbláznily. Fuj.

Učitelka: Toník ale s těmi brýlemi nevidí tak jako vy. On s nimi vidí dobře.

Tak špatně, jak přes ně vidíte, vidí Toník, když je nemá.

Dívka: Rychle si je nandej, Tondo!

Učitelka: A vidí Madlenka s brýlemi něco, co předtím třeba vidět nemohla?

Děti: Vidí malý věci. Poznává čísla. Vidí do dálky. Vidí úplně pidi věci.

Naštěstí má Madlenka svoji Hermínu, která je s ní.

Když si Madlenka na brejličky trochu zvykne, už by je z nosu nesundala ani za nic.

Na kontrole u paní doktorky zase pozoruje opičku na tyčce, ale teď vidí, že se opička směje a na krku má rolničku.

Tak tohle minule tak cinkalo!

Madlenka má ráda jaro. Louku plnou rozkvetlých kyticíček a poletujících motýlů.

Má ráda i léto. Moře s malými rybičkami a pláž plnou drobounkých zrníček písku.

Má ráda podzim. Kapky deště a kaštiny mezi spadáním barevným listím.

Má ráda i zimu. Líbí se jí, když sněží a na rukávu jí zůstávají malé sněhové vločky.

Každá je jiná.

Prohlubující aktivity k příběhu:

- A) **Výtvarná činnost:** Výroba vlastních brýlí. Stříhání brýlí, předkreslených na čtvrtce, s dopomocí. Vybarvení brýlí a následné ozdobení. Ohnutí nožiček brýlí a nalepení průhledné silné folie učitelkou. (*Prohloubení estetického citění,*

sounáležitosti k lidem se zrakovým postižením. Zde chceme dětem ukázat, že brýle nejsou ostuda. Pomůžou lépe vidět a navíc mohou i slušet.)

- B) **Hledání hraček poslepu:** Děti si vyberou oblíbenou hračku (svoji či ‘školkovou‘). Osahají si ji a prohlédnou. Vždy má jedno z dětí zavázané oči a vybírá svoji hračku ze tří nabídnutých pomocí hmatu.

(Větším dětem můžeme ztížit nabídnutím více hraček či vybrat více podobné hračky.)

(Prohloubení empatie k lidem se zrakovým postižením – rozeznat něco co nevidíme je tak těžké. Rozvíjíme hmatové vnímání.)

Závěrečná diskuse

V diskusi si děti s učitelkou povídaly o tom, jestli si ještě vzpomněly na někoho dalšího, kdo brýle nosí, třeba z rodiny. A protože jeden chlapeček brýle má (ukazoval je i při čtení příběhu), povídal dětem, že jsou nerozbitné, a tak se jim nic nemůže stát, že se dají i ohýbat, že mu je maminka čistí a že si je na noc sundává. Paní učitelka řekla dětem, že kdo z nějakého důvodu nechce nosit brýle, může nosit ještě kontaktní čočky (ty blíže popsala tak, aby je děti co nejlépe pochopily). Ale že nosit brýle rozhodně není ostuda, že to některým lidem s brýlemi i víc sluší a že je na výběr spousta různých brýlových obrouček. Chlapec s brýlemi říkal, že chtěl modré, ne holčičí. Dvě holčičky říkaly, že by taky chtěly nosit brýle. Děti také hodně vyprávěly, jaké mají sluneční brýle. Učitelka řekla dětem, že má pro ně na tento týden překvapení (*návštěva 2 ordinací v nemocnici – i oční*).

- C) **Pohybová hra:** Cesta poslepu se zavázanýma očima. Ve dvojicích. Jedno dítě má zavázané oči a druhému pomáhá přejít přes překážkovou dráhu tak, že ho slovně naviguje.

Cesta po nataženém provázku na zemi držíc se dalšího vodorovného provázku umístěného cca 1 metr nad zemí. Na spodním provázku jsou nízké překážky (změna povrchu). Jedno dítě zdolává trasu se zavázanýma očima, druhé slovně napovídá. (Tato hra byla realizována v rámci programu Šifra mistra Brailly s paní, která přijela do školky předvést slepeckého psa.)

(Prohloubení empatie k lidem se zrakovým postižením. Prohloubení důvěry mezi dětmi navzájem – můžu se na tebe spolehnout.. Rozvíjení kooperace a orientace v prostoru.)

7.2 LEKCE 2 - PAVLÍK SÁM NA SVĚTĚ

Charakteristika výzkumného vzorku k lekci Pavlík sám na světě

Tuto lekci vedla kmenová učitelka této státní mateřské školy (praxe 10 let). Školní vzdělávací program této školy nese název „Radost a smích po celý rok“, realizace lekce proběhla jako součást integrovaného bloku *V květnu otevíráme studánky* a třídního vzdělávacího plánu *Emilka slaví svátek maminek*. Zúčastnilo se jí 24 dětí ve věku 5–6 let (věkově homogenní třída – předškoláci).

Anotace příběhu **Pavlík sám na světě** – Jenns Sigsgaard

Jednoho dne se Pavlík probudí a zjistí, že je doma sám. A nejen doma. Pavlík je sám na celém světě. Nejdříve se mu to moc líbí. Může dělat, co ho napadne, a nikomu to nevadí. Dlouho mu to ale nevydrží. Pavlík zjistí, že být na celém světě sám není tak báječné, jak by se mohlo na první pohled zdát.

Cíl lekce: Podpora pocitu sounáležitosti, podpora a prohlubování pozitivních vztahů v rámci rodiny, skupiny i společnosti. Upozornění na důležitost sociálních i rodinných rolí a vazeb, zaměření se na zpracování obav z osamění. Upozornění na důležitost mezilidských vztahů.

Důkazy naplnění cíle: Děti dokázaly samostatně formulovat a vyjádřit pozitivní vztahy v rámci rodiny, pracovat s vlastními obavami z osamění i formulovat vlastní pocity, které v nich daný příběh vyvolal.

Schéma lekce Pavlík sám na světě (v návaznosti na kapitolu teoretické části Postup při realizaci biblioterapeutického setkání)

Čtení příběhu probíhalo v komunitním kruhu (v sedě na koberci). *Motivací* bylo opět vyprávění Emilky. Emilka má kamaráda Pavlíka. Zná se s ním z dětského hřiště, kam si

chodí Pavlík i Emilka společně se svými maminkami hrát. Pavlík Emilce vyprávěl svůj příběh. Byl opravdu neuvěřitelný! Emilka by ráda, aby ho slyšely i děti ze školky.

Následuje čtení příběhu.

Čtení neprobíhalo přímo z tištěné knihy, ale z přepsaného textu, protože příběh se přece stal kamarádovi Emilky. Učitelka se s textem seznámila dopředu, takže mohla do čtení zapojit žádoucí oční kontakt s dětmi. Učitelka předčítala nahlas, vhodnou rychlostí a její celkový výraz korespondoval s dějem příběhu, tak aby zvýšila zájem dětí a ty se i lépe vžily do hrdiny Pavlíka. Příběh je celkem dlouhý, učitelka čtení prokládala *otázkami* tam, kde to bylo žádoucí. To proto, aby poznala, jestli děti příběhu, zde i některým slovům, dobře rozumí a jak děti prožívají danou část příběhu, který byl velmi napínavý i emotivní. Po dočtení proběhla ještě krátká *diskuse*, kterou byl příběh uzavřen. Na čtení příběhu navázaly dále *prohlubující aktivity*, kterými je možno zvýšit účinek biblioterapie. Jednalo se o hru interakční (zaměřenou na vzájemné poznávání dětí), pohybovou (prohlubující rozvoj kooperace dětí) a výtvarnou a hudební činnost.

Motivaci k příběhu vnímá učitelka jako dostatečnou. Příběh byl pro děti od začátku až do konce velmi napínavý a výraz dětí mnohdy svědčil o tom, že s hrdinou Pavlíkem velmi soucítí. Nejvíce zaujal chlapce, kteří chtěli být Pavlíkem a jako on řídit tramvaj, letadlo... Holčičky byly opatrnější. Bylo vidět, že by se jim velmi stýskalo po mamince. V reakcích při čtení byla znát pohlavní diference. Děti byly velmi překvapeny vyústěním příběhu! Všechny děti si oddechly, že to nakonec dobře dopadlo; až do konce bylo čtení velmi napínavé. S jeho koncem byly spokojené holčičky. S příběhem se učitelce pracovalo dobře. Děti si během čtení (a možná i později) mohly uvědomit, jak důležitá je nejen maminka, ale i ostatní. Že samota neznamena svobodu, ale pocit opuštění. Že je skvělé, že na světě nejme sami. Navazující aktivity vnímá jako účelné, obzvláště hru *Na srdíčka*, při které se děti zamýšlely nad tím, co mají rády na svých kamarádech. Aby měly všechny děti možnost vyjádřit se k tématu tak, jak potřebují, bylo by vhodné realizovat lekci v menším počtu nebo větší časové dotaci.

Společná četba knihy *Pavlík sám na světě* (autor Jenns Sigsgaard, 2014) prokládaná otázkami pedagoga a odpověďmi dětí (ty jsou označeny v odděleném textu kurzívou), text knihy je psán šedou barvou písma.

Je časně ráno. Pavlík sedí v postýlce. Spát už se mu nechce. Nejspíš je hodně brzy, když je takové ticho. Ale oknem svítí do pokoje sluníčko a Pavlík není ani trochu ospalý. Pavlík jde chodbou k ložnici rodičů. Potichu. Otevře dveře a nakoukne dovnitř. Dojde k mámině posteli, ale ona tam neleží. Pavlík přejde k tátově posteli, ale ani on v posteli není. Kde oba jsou?

Učitelka: Co myslíte, kde tatínek s maminkou mohou být, když nejsou v posteli?

Děti: v kuchyni, ve sprše, jeli do Lidlu, maminka je v práci, jsou v práci...

Učitelka: A myslíte, že by tam nechali Pavlíka samotného a šli do práce?

Děti: *zamyšleně mlčí*

Učitelka: A vy taky chodíte ráno takhle za rodiči do ložnice?

Děti: jo, někdy, když je volno, když se bojím v pokojíčku...

Učitelka: A co byste dělali, kdybyste tam rodiče nenašli?

Děti: zavolala bych na ně, šel bych se podívat, jo podívat kde jsou

Učitelka: No tak se podíváme, co udělal Pavlík, jestli měl stejné nápady jako vy.

Pavlík se vrátí k sobě do pokoje. Ale do postýlky už si nevleze. Chce se obléknout a jít si hrát ven. Umyje se, ale jen trošku. Koukne do obývacího pokoje a do kuchyně, ale nikoho tam nevidí. Pomyslí si, že je fajn být takhle brzy ráno doma sám.

Učitelka: A myslíte si, že je to opravdu fajn, být takhle doma sám?

Děti: *přemýšlí*

Učitelka: Děti, byl už někdo z vás doma úplně sám?

Chlapec: Mamka šla nakoupit a my byli nemocný...

Učitelka: A jaké to bylo?

Chlapec: Dobrý.

Pavlík sejde po schodech ven na ulici. Chodit na ulici sám bez dovolení nesmí. Tatínek s maminkou ale nejsou doma. A on chce jít za nimi.

Učitelka: Kde myslíte, že tedy ty rodiče jsou, kam za nimi Pavlík chce jít?

Děti: k babičce, k sousedům, *krčí rameny*

Na ulici stojí tramvaj. Hned přede dveřmi jejich domu. Pavlík do ní nakoukne, ale není v ní živá duše. Nesedí tam ani řidič. Kde všichni lidé jsou?

Učitelka: Co znamená, že tam není živá duše?

Dívka: Že tam nikdo není.

Učitelka: To znamená, že tam nebyl žádný člověk? To je divné, kde asi jsou?

Chlapec: zombíci

Chlapec II: všechny je sežrali

Dívka: Vypukla válka a schovali se do krytu?

Děti: *krčí rameny*

Učitelka: Jdeme číst dál, snad se dozvíme, kam se všichni poděli.

Pavlík jde do mlékárny. *To je obchod, kde se prodává mléko.* Paní prodavačku dobře zná. Ale ona v obchodě není. A nejsou tu ani žádní jiní lidé. Nikdo není ani na ulici, všude je úplné ticho. Nejezdí žádná auta. Nejezdí ani tramvaje. Nikde není ani živáčka. Pavlík je na celém světě sám.

Pavlík chodí po všech obchodech. Nepotká v nich ani človíčka – všichni jsou pryč. Vejde také do cukrárny. Vezme si čokoládu a sní ji. Dobře ví, že to jinak nesmí, ale teď je na celém světě sám, takže to nevádí. Pavlík si říká, že je zábavné být na světě sám. Vejde do zelinářství a sní několik jablek. Všechna je sníst nedokáže, ale dá si do kapsy dva pomeranče. Kam se všichni lidé poděli?

Učitelka: Líbilo by se vám být na celém světě úplně sami? Taky by vám to přišlo super? Žádná mamka, žádný tatka, žádní kamarádi, žádní lidé? Přišlo by vám to prima? Co myslíte, jaké by to bylo?

Děti: Neodpovídají.
Učitelka: Mě by to možná chvílku bavilo...
Děti: mě taky, jo, mě taky, bylo by to dobrý
Učitelka: Co byste dělali?
Děti: mobil, pil bych kakao a koukal na pohádky, čekala, šla bych je hledat, ...
Učitelka: Tak si přečteme, co dalšího napadlo dělat toho našeho Pavlíka.

Za rohem stojí tramvaj. Je to tramvaj číslo 2 a má dva vozy. Pavlík si sedne na místo úplně vpředu. Točí klikou a hraje si na řidiče. Břink! Najednou se tramvaj rozjede a Pavlík se hrozně vyděsí. Ale teď je opravdu řidičem tramvaje. Jede rychle. Nasadí si řidičskou čepici. Je mu však příliš velká. Spadne mu až na uši. Pavlík nestačí zvonit zvonkem, proto občas zavolá: Cink cink. To ovšem nemusí, vždyť nikde nejsou vůbec žádní lidé. Pavlík je moc rád, že na světě sám. Může si dělat, co se mu zachce. Jede s tramvají až na Vítězné náměstí. Dál ale jet nemůže, protože na koleji stojí jiná tramvaj. Pavlík neumí zastavit, a tak do ní vjede. BUM! Pavlík vyletěl ze sedadla a přistál až venku na ulici. Nic se mu nestalo.

Učitelka: Ten Pavlík měl ale velké štěstí, že se mu nic nestalo!
To nevím, co by si počal, když tam nikdo nebyl.
Co by se mu třeba mohlo stát?
Děti: zlomenina, zlomená páteř, zlomená hlava, krev z nosu
Učitelka: Je spousta věcí, které mohou dělat jen dospěláci, protože pro děti je to příliš nebezpečné. Jaké věci to třeba jsou?
Děti: vařit, nůž, já můžu nůž, řídit auto...
Učitelka: Kdyby nikde nebyl nikdo, kdo by na vás dohlížel, ani mamka, ani tat'ka, ani já, nikdo... zkusili byste něco z těch zakázaných věcí?
Děti: jo, řídit auto, řídit letadlo, šla bych si něco vzít do krámu

Tramvaj je však rozbitá. Teď už s ní nemůže jet dál. Ale může si vzít jinou tramvaj, když se bude chtít znovu projet. Všude jich je dost. U velké banky, kam si lidé chodí pro peníze, jsou otevřené dveře. Pavlík jde dovnitř a bere si celý pytel peněz. Je totiž na světě sám, a tak je všechno jeho. Radostí si zpívá, až se hory zelenají. Má teď spoustu peněz. Může si

koupit všechno, co chce. Koupí si nůž a foukací harmoniku a jeřáb a malé jízdni kolo a lopatku a vozíček a auto a letadlo a všechno na celém světě.

Pavlík jde do obchodu. Chce si koupit pěkný nůž. Jeden krásný nůž ve výloze opravdu najde, ale peníze mu jsou k ničemu. Pavlík nemá komu zaplatit. A tak všechny peníze vyhodí. Nejsou mu nijak užitečné.

Učitelka: Myslíte si, že je v pořádku, že šel Pavlík do banky a vzal si tam peníze?

Děti: ne

Učitelka: A proč si myslíte, že to není správné, jít do banky a vzít si tam jen tak peníze?

Děti: ...to jsi jako zloděj, to kradeš

Učitelka: Když by v obchodech nebyli žádní prodavači, vyhodili byste taky takhle všechny peníze?

Chlapec: Ne, schoval bych je, až zase přijde mamka s taťkou. *Přikyvuji.*

Učitelka: A za co byste pak takový pytel peněz utratili?

Děti: (spousta odpovědí!) Ferrari, štěňátko, domeček, lego, letadlo...

Pavlík spatří velký, nádherný, červený hasičský vůz se žebříkem. Posadí se za volant. Ho-ří-ho-ří-ho-ří! Mačká všechna tlačítka a tahá za všechny páky. Motor začne vrčet a vůz se rozjede. Pavlík pevně drží volant, ale vůbec se nebojí. Je to docela legrace. Kolem rohů zatáčí s vozem snadno. Jezdí po celém městě, ale nikde nehoří. Nakonec se vůz sám od sebe zastaví. Asi v něm už není benzin. Pavlík jde do parku, kde si obvykle hraje s ostatními dětmi z domu. Chodí klidně po trávníku. Vidí sice cedulku s nápisem CHODIT PO TRÁVNÍKU ZAKÁZÁNO, ale to je jedno, protože on přece je na celém světě sám.

Učitelka: Myslíte si, že je v pořádku, i když tam nikdo není, že dělá ty zakázané věci?

Děti: asi ne, ne, není to dobře

Na dětském hřišti stojí houpačka. Pavlík by se rád zhoupnul, ale není tu nikdo, s kým by se mohl houpat. Kéž by si mohl hrát s Kristýnkou nebo Honzíkem. Pavlík jde dál. Přišel

k velkému hezkému kinu, kde hrají film s Myšákem Mickeym. Vešel tedy dovnitř. Dostal se tam snadno, ale v sále je tma a na plátně neběží žádný film. Promítačku (*tou se pustí ten film*) totiž nemá kdo obsluhovat.

Učitelka: Myslíte, že to ještě Pavlíka baví takhle samotného?

Děti: né, nebaví

Učitelka: Po kom by se vám stýskalo, kdo by vám na světě chyběl?

Děti: maminka, jo maminka, táta, máma, můj pes, vy

Učitelka: Tak si přečteme, jak to bude dál, jestli Pavlík, na tom světě nakonec někoho potká.

Pavlík dostal hlad. Už je to dlouho, co snědl něco pořádného. Vešel do nóbl hotelu, ale všechno jídlo je studené, a ani není hotové. Zkusil si něco uvařit sám. Do hrnce nasypal ovesné vločky, přilil vodu a zapálil plyn na sporáku. Ale kaše mu nechutná. Je připálená a tak tuhá, že jí lžící skoro nemůže nabrat. Teď už to vůbec není legrace, že Pavlík zůstal na celém světě sám. Stýská se mu po kamarádech, se kterými si hrával, a po tátovi a mamince. Nejvíc po mamince.

Pavlík nastartoval parádní auto a jezdí sem a tam. Dívá se, zda by někde nenašel nějaké lidi. Dojel až k letišti. Stálo tam báječné letadlo. Pavlík do letadla nasedl a letí mezi mraky. Výš a výš. Stroj stoupá stále vzhůru. Najednou do něčeho narazil – nejspíš do Měsíce. Chudák Pavlík padá dolů, pořád hloub a hloub.

Učitelka: Myslíte, že jde narazit do Měsíce?

Děti: Nééé!

Učitelka: Správně. A do čeho by třeba letadlem mohl narazit?

Děti: Do jinýho letadla. Do ptáka.

Chlapec: Já jsem slyšel, že když narazí do orla, tak praskne i sklo.

Pavlík strašně vykřikl – a probudil se. Leží ve své postýlce. TO VŠECHNO SE MU JENOM ZDÁLO! Přišla k němu maminka. „Copak se děje, Pavlíku, proč pláčeš?“

„Víš, maminko, mně se zdálo, že jsem na celém světě sám. Mohl jsem si dělat, co jsem chtěl. Ale pak mě to přestalo bavit, že jsem úplně sám. – To je dobře, že to byl jenom sen.“

Chlapec: Cože?!

Učitelka: To si Pavlík asi oddechl, že? Ukažte mi, jak si oddechl?

Nadechněte se nosem a pořádně vydechněte pusou. Fuuuuuu.

No, ale to se nám ještě moc neulevilo. Pojd'te, zkusíme to ještě jednou.

Nádech nosem, výdech pusou. Fuuuu. Lepší?

Učitelka: To kdyby se mi takhle ulevilo, to bych asi maminku pořádně obejmula.

Ukažme si, jak hodně bychom maminku obejmuli?

Usmívajíc se dáme ruce křížem přes prsa a dlaně máme až na zádech.

Učitelka: A dáme jí „hubana“, pořádnou pusou! *Špulíme pusou a mlaskáme.*

Učitelka: Jste rádi, že to s Pavlíkem takhle dopadlo? Já ano.

Děti: Jo. Ano.

Chlapec: Vůbec mě nenapadlo, že se mu to jenom zdá!

Učitelka: To jsem ráda, že to Pavlíkovi dobře dopadlo a že mu teď maminka udělá tu snídani. A potom si půjde třeba hrát se svými kamarády. Nám už také paní kuchařky připravují svačinu, takže my si poběžíme umýt ruce a půjdeme ke stolu.

Závěrečná diskuse

Následná diskuse byla už jen velmi krátká. Příběh byl dlouhý a děti měly možnost mluvit k tématu už během jeho poslechu. Měly hlavně radost, že dopadl dobře, a ptaly se jeden druhého „Věděl jsi, že je to sen?“. Paní učitelka dětem řekla, že by ona takový sen mít nechtěla, a děti jí přitakávaly. Pak se jich zeptala, jestli se těší, až se uvidí s maminkou. Jedna holčička říkala, že s ní raději bude i spát. Jeden chlapeček řekl, že ji přiváže, aby mu nikam nezmizela.

Prohlubující aktivity k příběhu

- A) **Hra „Na srdíčka“:** Děti sedí na židlích v kruhu, jedna židle je volná. Dítě, které sousedí s volnou židlí na ni položí ruku a řekne „Místo vedle mého srdíčka je volné, posadí se sem...*jmenují kamaráda, protože...řeknou jaký je nebo co proč ho mají rádi.*“ Jmenovaný se na to místo posadí a tak uvolní další židličku a hra pokračuje.*(Rozvoj emoční inteligence, prohlubování sociálních vztahů mezi dětmi).*
- B) **Pohybová hra Na tramvaje** (venku): Podle toho, jaké bude mít tramvaj číslo, tolik bude mít taky vozů. Děti jsou vozy. S vlastním tramvajovým bzučením jezdí vozy spojené do počtu, který učitelka slovně zadá. Po chvíli děti domluveným zvukovým signálem zastavíme a změním číslo. Děti se musí rychle spojit do tramvají tak, aby počet vozů odpovídal požadovanému číslu tramvaje. Na další signál se rozjíždí. Když některé dítě zbyde a nemůže se připojit, tak cestu vynechá, vůz je v myčce, aby byl krásně čistý, dítě zatím dělá, že se umývá. *(Rozvoj kooperace ve skupině).*

Obměna hry Na tramvaje:

Na zemi vytvoříme dvě trasy z lana či jinak, které se kříží. Děti utvoří velikost tramvaje podle svého. Každou trasou vyrazí jedna tramvaj. Jejich úkolem je při křížení tras dodržet pokyn, který při startu dostanou. Např.: Jako první projede křižovatkou tramvaj s více nebo méně) vozů. Ostatní děti jsou připravené na svůj start a sledují, zda kamarádi správně dodrželi zadání. Pro větší děti můžeme udělat na trase křižovatek více.

Výtvarná aktivita: kreslení vlastní rodiny *(Uvědomování si důležitosti rodinného zázemí prostřednictvím výtvarné aktivity).*

Hudební aktivita: písnička pro maminku *(Uvědomování si důležitosti rodinného zázemí prostřednictvím hudební aktivity).*

Okrajově se zmínila i dopravní výchova, která ale nebyla stěžejní.

Učitelka na tento příběh v dalších dnech ještě navázala s dalšími aktivitami zaměřenými na podporu mezilidských a rodinných vztahů a povědomí o rodinných vazbách.

Závěr

Cílem teoretické části bylo popsat, jakým způsobem předškolní dítě vnímá svět a proč je pro něj důležité naslouchat hlasu a řeči druhého člověka. Také vysvětlit význam pojmů biblioterapie a pohádkoterapie, která je její dílčí částí. Objasnit, jaké rysy má pohádka a jak se liší folklorní pohádka od moderního autorského příběhu. Dále pak to, jak jich lze využít v pomoci předškolním dětem v různých životních situacích i jako prevenci proti nežádoucím jevům v chování a ve vztazích či vypořádání se s nemocí, odlišnostmi, strachem aj. Také je zde popsáno, jaké schopnosti a zkušenosti má mít člověk v roli biblioterapeuta i jak by mělo probíhat setkání s příběhem, jakými činnostmi je vhodné na něj navázat nebo čím ho lze následně doplnit. Dále jsou zde i uvedeny příklady knih vhodných pro děti předškolního věku.

Cílem praktické části bylo zjistit, zda a jakým způsobem pedagogové mateřských škol využívají biblioterapii, a navrhnout dvě lekce s příběhy, které v souladu s principy biblioterapie budou realizovány ve vybrané mateřské škole a následně reflektovány.

K dosažení tohoto cíle jsem zvolila následující postup:

- a) pro zmapování situace mezi pedagogy mateřských škol v otázce využívání biblioterapie ve své praxi jsem si stanovila 5 hypotéz a jako metodu sběru dat volila online dotazník.
- b) pro dosažení druhého cíle jsem volila návrh dvou lekcí s příběhy, které jsem sestavila na základě teoreticky získaných informací, následně je realizovala ve vybrané mateřské škole a refletovala svůj návrh a reakce dětí.

Dotazníkem pro pedagogy jsem zjistila, že pojem „biblioterapie“ není mezi učitelkami příliš známý i přesto, že práci s literárními texty větší část využívá právě cíleně na určitý problém anebo v případě prevence. Také jsem zjistila, že učitelé využívají ve vlastní práci s pohádkou jak folklorní, tak autorské literatury, a z větší části si tuto literaturu sami obstarávají dle potřeb dané třídy nebo dítěte. Dále z šetření vyplynulo, že téměř polovina učitelů si všimla pozitivního ovlivnění dětí příběhem. Nejčastěji si všímali pozitivního vlivu na prosociální chování a přijímání odlišností nebo přijímání pravidel chování a společenských norem.

Dále zde shrnuji příklady činností, mnohdy mezioborových, se kterými učitelé na četbu příběhu navázali. Nejčastěji se jedná o prožitkovou formu učení, a to zejména dramatizaci příběhu či jeho části. Dle mého zjištění jen malá část učitelů při své práci nedohledala literaturu k tématu, která by se týkala problému, na jehož řešení se chtěli zaměřit. Témata, která následně učitelé popsali, mohou sloužit jako inspirativní pro autory moderní dětské literatury. Je to téma mediální gramotnosti dětí, sebevědomí a hranic dětského těla, šikany a blíže nespecifikovaného problému se stravováním.

Z dotazníku vyplynula též informace o tom, že se práce s příběhem v mateřských školách odehrává nejčastěji v rámci komunitního kruhu, že více než polovina učitelů někdy zkoušela použít vlastní autorské tvorby při práci s dětmi a méně než polovina někdy využila příběhu s prvky biblioterapie formou audionahrávky. Za pomoci sesbíraných odpovědí pedagogů jsem mohla vyhodnotit 5 formulovaných hypotéz, a byla tak naplněna podstata prvního cíle praktické části této práce.

Druhým cílem praktické části bylo navrhnout dvě lekce s příběhy, které jsou v souladu s principy biblioterapie, realizovat je ve vybrané mateřské škole za pomoci kmenových pedagogů, popsat a reflektovat jejich přínos. Všechny tyto body jsem splnila. Zjistila jsem na základě pozorování, že učitelky, které lekce vedly, dostatečně využily potenciálu obsahu textů, které jsem jim pro tuto příležitost poskytla. Děti byly svými učitelkami před samotným nasloucháním obou příběhů vhodně motivovány a texty byly učitelkami též vhodně proloženy otázkami směrem k dětem, které mapovaly to, jak příběh chápou, i to, nakolik se vžily do hrdiny příběhu. Z mého pohledu si obě učitelky vedly velmi dobře a nebyl znát rozdíl v délce jejich pedagogické praxe. Popsáním průběhu obou lekcí i následných zjištění byla zodpovězena poslední výzkumná otázka, a tak naplněna i podstata druhého cíle praktické části této práce.

Dobře provedená realizace biblioterapeutické lekce u předškolních dětí mateřské školy má za následek pozitivní změnu v chování nebo lepší vhléd do tématu, kterého se dotýkal literární text, který byl pro lekci stěžejní. Nakolik byly biblioterapeutickou lekcí děti ovlivněny, by na nich mohlo být porovnáváno formou pre-testu a post-testu v některém z následných výzkumů.

Seznam použitých zdrojů

Odborná literatura:

BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Přeložil Lucie LUCKÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1172-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

CABY, Filip a Andrea CABY. *Přehled psychoterapeutických technik pro práci s dětmi a rodinou*. Přeložil Lucie SIMONOVÁ. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1548-6.

ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. ISBN 80-00-00060-1.

ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek: kouzlo vyprávěného slova*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1434-2.

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Literatura pro děti*. Praha: SPN, 1987.

CHMELÍKOVÁ, Věra. *Literatura pro děti a mládež: texty pro literární rozbor*. Plzeň: Západočeská Univerzita, Pedagogická fakulta, 1995.

LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářský koutek v mateřské škole s doporučením na kvalitní tituly vydané po roce 1989*. Ilustroval Adéla GOLDMANOVÁ. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 9788076031937.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

KOVÁČOVÁ Barbora a Barbara VALEŠOVÁ MALECOVÁ. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2018. ISBN 978-80-223-4487-6.

KOŽELUHOVÁ, Eva. *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1858-6.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071785512.

KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7.

LANGMEIER, Josef, Karel BALCAR a Jan ŠPITZ. *Dětská psychoterapie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN sbn978-80-7367-710-7.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X.

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

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.

SVOBODA, Pavel. *Biblioterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 9788024436845.

ŠIKULOVÁ, Renata a Vlasta RYTÍŘOVÁ. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha: Grada, 2006. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-1361-6.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

Dětská literatura:

SIGSGAARD, Jens. *Pavlík sám na světě*. Ilustroval Vladimír FUKA. V Praze: Albatros, 2014. První čtení (Albatros). ISBN 978-80-00-03657-1.

ZEMANOVÁ, Lenka. *Madlenka a brejličky*. Ilustroval Michaela BERGMANNOVÁ. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0600-2.

Internetové zdroje:

Infokon- inspirace, inovace, imaginace: sborník příspěvků z konference. Brno: Tribun, [2008]-. ISBN 9788073995911.

KOŘÍNKOVÁ, Marcela. Biblioterapie pomáhá a léčí. *Impulsy: Inspirace, náměty a trendy dětského čtenářství* [online]. roč. 2, č. 4/2016 [cit. 2016-10-26]
Dostupný z WWW: impulsy.kjm.cz/impulsy-clanek/biblioterapie-pomaha

NĚMEC, Zbyněk. Biblioterapie a její využití u dětských čtenářů. In: *new.ctenarskekluby.cz* [online]. 2008 [cit. 2022-06-11]. Dostupné z: [Biblioterapie a její využití u dětských čtenářů.pdf \(ctenarskekluby.cz\)](#)

Poetoterapie. In: *lko.cz* [online]. Ostrava:Lidová konzervatoř a múzická škola Ostrava [cit. 2022-06-05]. Dostupné z: [Poetoterapie - LKMŠ Ostrava \(lko.cz\)](#)

Pohádky, které přežily tisíciletí. In: *Ct24.ceskatelevize.cz* [online]. 2020, 25.12.2020 [cit. 2022-06-05]. Dostupné z: [ct24.ceskatelevize.cz](#)

STAŇKOVÁ, Lucie. *Pohádky a jejich vliv na psychický vývoj dítěte* [online]. 24.1.2011 [cit. 2022-07-04]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/10327/POHADKY-A-JEJICH-VLIV-NA-PSYCHICKY-VYVOJ-DITETE.html?rate=2>