

**Univerzita Karlova v Praze**  
**Pedagogická fakulta**  
**Katedra speciální pedagogiky**

**VYUŽITÍ VÝVOJOVÉ BIBLIOTERAPIE  
V ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍCH U DĚTÍ  
PŘEDŠKOLNÍHO A MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

**Diplomová práce**

**2022**

**Bc. Lucie Melicharová**

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

*Využití vývojové biblioterapie v zátěžových situacích u dětí*

*předškolního a mladšího školního věku*

*The using of developmental bibliotherapy in stressful  
situations of preschool and primary school age children*

Bc. Lucie Melicharová

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N SPG-VZ

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

2022

## **Prohlášení**

Odevzdáním této diplomové práce na téma Využití vývojové biblioterapie v zátěžových situacích u dětí předškolního a mladšího školního věku 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 Praze, dne 5. července 2022

.....  
Lucie Melicharová

## **Poděkování**

Za pomoc, cenné rady a připomínky při vypracování této práce děkuji Mgr. Barbaře Valešové Malecové, Ph.D.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá využitím vývojové biblioterapie u dětí předškolního a mladšího školního věku v náročných životních situacích. V první kapitole je vymezena biblioterapie, zvláště pak vývojová biblioterapie. V další kapitole se práce zaměřuje na charakteristiku předškolního dítěte a mladšího školního dítěte, popisuje nejčastější náročné životní situace, se kterými se děti tohoto věku mohou setkat – rozvod rodičů, nemoc a karanténa, úmrtí blízké osoby a tolerance odlišnosti. Cílem práce je vytvoření příběhů a k nim sestavit návrhy biblioterapeutických aktivit zaměřených na pomoc dětem předškolního a mladšího školního věku ve vybraných náročných životních situacích.

### **Klíčová slova**

Biblioterapie, vývojová biblioterapie, pohádka, předškolní věk, mladší školní věk, náročné životní situace.

## **ABSTRACT**

The diploma thesis covers about the use of developmental bibliotherapy in stressful situations of preschool and primary school age children. In first chapter thesis defined bibliotherapy, especially developmental bibliotherapy. In second chapter thesis directed characteristics of preschool and primary school age children, characterizes the most common stressful situations, with which children of this age can meet – divorce of their parents, illnesses and quarantine, bereavement or toleration of difference. The goal of this diploma thesis is making the stories and accompany them with proposals of bibliotherapy activities for working in stressfull situations of preschool and primary school age children.

### **Key words**

Bibliotherapy, developmental bibliotherapy, fairy tale, preschool age, primary school age, stressfull situations.

## Obsah

Úvod.....	9
1. Biblioterapie.....	10
1.1. Vymezení pojmu expresivní terapie .....	10
1.1.1. Terapie ve speciální pedagogice.....	11
1.2. Vymezení pojmu biblioterapie.....	12
1.2.1. Využití biblioterapie .....	14
1.2.2. Druhy biblioterapie.....	16
1.2.3. Formy biblioterapie .....	17
1.3. Vývojová biblioterapie.....	19
1.3.1. Proces vývojové biblioterapie .....	20
1.3.1.1 Výběr literárního textu .....	21
1.3.1.2 Schéma biblioterapeutických sezení .....	25
2. Charakteristika období předškolního a mladšího školního věku .....	31
2.1. Specifika předškolního věku.....	31
2.1.1. Vývoj poznávacích procesů.....	31
2.1.1.1. Myšlení.....	31
2.1.1.2. Paměť .....	32
2.1.1.3. Pozornost.....	32
2.1.1.4. Fantazie a představivost .....	33
2.1.2. Vývoj řeči .....	34
2.1.3. Emoční vývoj.....	35
2.1.4. Socializace .....	35
2.2. Specifika mladšího školního věku .....	36
2.2.1. Vývoj poznávacích procesů.....	37
2.2.1.1. Myšlení.....	37

2.2.1.2.	Paměť .....	37
2.2.1.3.	Pozornost.....	38
2.2.1.4.	Vývoj čtení .....	38
2.2.2.	Vývoj řeči.....	39
2.2.3.	Emoční vývoj .....	39
2.2.4.	Vybrané náročné životní situace .....	40
2.2.4.1.	Rozvod rodičů .....	41
2.2.4.2.	Nemoc a karanténa .....	41
2.2.4.3.	Smrt blízké osoby.....	42
2.2.4.4.	Vnímání odlišnosti .....	43
3.	Biblioterapie v náročných životních situacích u dětí předškolního a mladšího školního věku .....	44
3.1.	Příběhy a pohádky s tematikou rozvodu rodičů.....	44
3.1.1.	Vašík má dva pokojíčky .....	46
3.1.2.	Aktivita .....	51
3.2.	Příběhy a pohádky s tematikou nemoci .....	60
3.2.1.	Jak Ríša nemohl navštívit babičku .....	62
3.2.2.	Aktivita .....	68
3.3.	Příběhy a pohádky s tematikou vyrovnávání se se smrtí blízké osoby..	75
3.3.1.	O dědečkovi, který se stal hvězdičkou .....	77
3.3.2.	Aktivita .....	81
3.4.	Příběhy a pohádky s tematikou rozvoje tolerance k jinakosti.....	89
3.4.1.	Jak Naomi utekla.....	92
3.4.2.	Aktivita .....	96
	Závěr .....	105
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	107



# Úvod

Tato diplomová práce se zabývá využitím vývojové biblioterapie u dětí předškolního a mladšího školního věku, které se mohou ocitnout v náročných životních situacích. Bohužel biblioterapie není v České republice v rámci speciální pedagogiky tolik využívána, jako například ve Spojených státech amerických, kde se setkává s velkým úspěchem. A i to mě podnítilo k tomu, abych si vybrala toto téma. Ráda bych, aby se informace o biblioterapii dostaly do veřejného povědomí i u nás v Česku.

Diplomová práce je rozdělena do kapitol. V první kapitole se práce věnuje definici expresivních terapií a jejich využití ve speciální pedagogice, definici biblioterapie, zvláště pak vývojové biblioterapie a jejím druhům, formám a využití.

Druhá kapitola popisuje specifika vývojových období předškolního a mladšího školního věku, zejména poznávací procesy (myšlení, paměť a pozornost), vývoj čtení a chápání textu, neboť to je neodmyslitelnou součástí využití biblioterapie.

Třetí kapitola je zaměřena na náročné životní situace v životě dětí, se kterými se nedokáží vyrovnat. Jedná se např. o šikanu a odlišnost, rozvod rodičů, úmrtí blízkého člověka nebo karanténu/izolaci z důvodu pandemie nemoci covid-19, do níž se náhle dostal celý svět a těžko se s ní vyrovnávali dospělí, natož malé děti. Biblioterapie může v rámci speciální pedagogiky výchovně působit na jedince, napomáhá vytvářet pozitivní vztah k jinakosti, zaměřuje se na pomoc a podporu klientů, kteří se nacházejí v různých životních situacích, ale také se soustředí na rozvoj schopností, které klienti potřebují k jejich vyřešení, tedy rozvoj komunikačních a sociálních dovedností, empatie či samostatnosti.

Cílem této diplomové práce je navrhnout biblioterapeutické aktivity, které by dětem předškolního a mladšího školního věku usnadnily cestu z náročných životních situací. Tyto aktivity budou navazovat na mnou napsané pohádky/příběhy zaměřené na různé náročné situace, se kterými se děti předškolního a mladšího školního věku mohou setkat. Během biblioterapie u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vyplývajícími z jejich zdravotního postižení či sociálního znevýhodnění se osvědčuje propojení biblioterapie s technikami dalších expresivních terapií.

# 1. Biblioterapie

## 1.1. Vymezení pojmu expresivní terapie

Vzhledem k tomu, že biblioterapie svým konceptem patří mezi expresivní terapie, je vhodné tento termín přiblížit. Expresivní terapie jsou postavené na umělecké expresi, kterou lze definovat jako výrazový prostředek, spontánnost či prožitek. Slavík (1997; citovaný podle Potměšilové, 2014, s. 77) ji definuje jako *„citově zbarvenou a strukturovanou reprezentaci vnitřního světa člověka, která je sice spontánní, ale má svůj řád vnitřního světa člověka-tvůrce.“* Exprese je nástrojem individuality, tedy dává prostor k jedinečnosti a seberealizaci prostřednictvím fantazijní imaginace. Obecně se jedná o terapeutické využití specifických projevů (buď vnímáním a prožíváním jejich výsledků, nebo aktivní účastí na jejich procesu) vyvolaných specifickými médii a uskutečňovaných v rámci umělecké či paraumělecké tvorby. (Potměšilová, 2014)

Expresivní terapie využívají ke komunikaci a expresi umělecké prostředky. K učení a změnám dochází díky vlastnímu zážitku, který probíhá v rámci aktivity nebo hry. Ačkoli jsou expresivní terapie vnímány jako způsob léčby a řešení problémů, koncept těchto terapií se zabývá prevencí se záměrem zvýšení citlivosti ke vnímání specifických situací, přípravy dítěte na možné problémy, které se u něj mohou objevit během různého období vývoje, aby si dokázalo osvojit strategie řešení a bylo schopno se s problémy vyrovnat. (Valešová Malecová, 2020)

Několik autorů, např. Krahulcová, 2016; Müller, 2014; Valenta, 2014a, se shoduje, že expresivní terapie je odborná, záměrná a cílevědomá aplikace uměleckých prostředků, která se používá za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, emoce, myšlení nebo osobnostní strukturu individuálně i společensky přijatelným způsobem. Umělecké prostředky jsou vlastní jednotlivým druhům umění – literárnímu, dramatickému, výtvarnému, hudebnímu, tanečnímu, podle kterých se pak rozlišuje druh expresivní terapie:

- **biblioterapie** využívá práci s literárním textem za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce společensky přijatelným způsobem,
- **dramaterapie** je metoda založená na léčebném efektu pomocí dramatických postupů,

- **arteterapie** využívá terapeutická východiska výtvarných činností i pro rozvoj fantazie, komunikačních schopností a sebevyjádření,
- **muzikoterapie** využívá efektů hudební percepce i aktivní práce s hudbou,
- **taneční terapie** je vystavěna na aplikaci tance (scénického, rituálního, etnického), povzbuzuje vnímání a utváření pohybu ve spojení s hudbou, rozvíjí fantazii. (Krahulcová, 2016; Müller, 2014; Slowík, 2016; Valenta, 2014a)

Uvedené terapie byly původně využívány jako psychoterapeutické metody u klientů bez zdravotního postižení, u klientů s různými postiženími se užívají v upravené formě. (Slowík, 2016)

### 1.1.1. Terapie ve speciální pedagogice

Z hlediska speciální pedagogiky je terapií každý odborný postup, který pomáhá dosažení edukačních cílů a zároveň má léčebný efekt. (Slowík, 2016) Ve speciálněpedagogické praxi byly vždy využívány přístupy s terapeutickým přesahem, zejména díky principům **reedukace**, která cílí na nápravu nebo zlepšení problému (např. rozvoj slovní zásoby u dyslexie), **kompence**, která působí na náhradní funkci (např. rozvoj hmatového vnímání u poruch zraku) a **rehabilitace** zacílené na obnovu společenských vztahů. Rehabilitační činnost navazuje na kompenzační i reedukační péči, případně se s nimi prolíná a opírá se o spolupráci jiných pracovníků (lékařů, psychologů, sociálních pracovníků). (Müller, 2014; Sovák, 1972)

Speciální pedagog se nepokouší provádět léčebné zákroky v medicínském slova smyslu, význam pojmu terapie je rozmanitější, neboť zahrnuje vše, co má ve vztahu k osobám s handicapem edukační i léčebné účinky.

Dle Slowíka (2016) úspěšnost terapie spočívá v rozpoznávání a přesném pojmenování problémů a na přiměřeném přístupu ke klientovi. Účinná terapie je výsledkem několika přístupů ke klientovu problému:

- kauzální přístup spočívá v hledání příčin a souvislostí v klientově situaci,
- systémový přístup, který říká, že problém neexistuje izolovaně, ale je součástí systému,

- sociointegrační přístup, který klienta poznává v jeho přirozeném sociokulturním prostředí,
- individuální přístup, který respektuje klientovu osobnost,
- finální přístup pro stanovení cílů a způsobů jejich dosažení,
- aktivizující přístup nabízející atraktivní činnosti.

## 1.2. Vymezení pojmu biblioterapie

Čtení knih ovlivňuje osobnost i psychiku člověka, nejen svou obsahovou stránkou, ale také stránkou formální (např. prostřednictvím ilustrací či typů písma). Prostřednictvím knihy čtenář získává informace, poučení, ale i relax ve formě zábavy či uměleckého zážitku. (Vášová, Černá, 1986) Kruszewski (2008) uvádí, že biblioterapie bývá zaměňována za čtenářství a často se vymezuje jako využití literatury při léčbě osob s emocionálními či psychickými problémy nebo nemocemi, zároveň by měla sloužit také jako prostředek, který napomůže rozvoji osobnosti. Rosário (2004, cit. podle Lucasové, Soaresové, 2013) chápe knihu jako nástroj, který dává prostor úvahám a interpretacím. Poskytuje příležitost volit své chování díky několika možným interpretacím, které lze ze situace vytvořit. Knihy usměrňují myšlení dětí, formují je a pomáhají jim řešit problémy.

Z etymologického hlediska je pojem biblioterapie řeckého původu: *biblion* = kniha, *therapeia* = léčba, ošetřování, a znamená tedy léčbu knihou. „*Léčba knihou ve smyslu biblioterapie znamená léčbu četbou. Léčebný, terapeutický efekt plynoucí z četby vybraných knih se opírá o psychologický aspekt čtení, což samotnou četbu „povyšuje“ na jednu z psychoterapeutických metod.*“ (Bubeníčková, 2012-2015, s. 78) Biblioterapie ve smyslu využívání léčebného působení řečeného a později i psaného slova má svoji historii, která se počíná už v období před naším letopočtem, kdy šamani léčili pomocí magických zaříkadel. Později přikládali význam psaným textům (písemnostem, knihám) např. ve starověkém Řecku, Římě, ale i v Egyptě, kde byl na knihovně v Alexandrii nápis: „*Medicina pro mysl*“. (Valešová Malecová, 2018b) V antickém Řecku neznamenal termín *therapeia* pouze medicínskou pomoc, ale také léčení pomocí lyry (hudby) a básní. (Svoboda, 2014)

V srpnu 1916 jako první použil termín *biblioterapie* Samuel Crothers ve svém článku a od té doby se objevuje v lékařských slovnících. Větší pozornosti se jí však

dostalo až po světových válkách, neboť spousta válečných veteránů se z bojišť vracela s posttraumatickou stresovou poruchou a biblioterapie se ukázala jako užitečná metoda, pomocí níž se dá dosáhnout žádoucích účinků. (Klucká, Volfová, 2016)

Biblioterapie se řadí mezi expresivní terapie a můžeme ji vymezit jako metodu, která *„záměrně, systematicky, a cílevědomě využívá různé formy práce s literárním textem a s vlastní literární tvorbou u klientů různého věku, pohlaví, kultury a problémů k dosažení preventivních nebo terapeutických cílů, které se týkají hlavně sebepoznání, předcházení, pochopení anebo řešení problémů a složitých situací.“* (Valešová Malecová, 2016, s. 32)

Valenta (2014a) uvádí, že při pojetí biblioterapie, jakožto léčby knihou, se aplikují literární texty používané s cílem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení či emoce individuálně i společensky přijatelným směrem. Müller (2014) pak doplňuje, že obsahem biblioterapie je na jedné straně vlastní čtení a předčítání literárního textu, na straně druhé jde o dokončování či tvorbu vlastního (nového) literárního textu. Kratochvíl (1997) uvádí, že sociální konstrukcionismus přirovnává lidské osudy k vyprávěným příběhům a na jejich měnící se podobě se čtenáři podílejí. Člověk vytváří svůj příběh a svým vyprávěním přikládá situacím nějaký význam. Příběh je s každým vyprávěním pozměňován, což může být z terapeutického hlediska přínosem. Kerry-Moranová (2019, s. 6) říká, že *„příběhy jsou mocnou silou, která pomáhá dětem růst a rozvíjet se, získávat nový pohled na sebe i na společnost.“* Děti se učí a rostou prostřednictvím narativu a hledání vlastního příběhu, ať už pravdivého nebo smyšleného, jim pomáhá.

Lucasová a Soaresová (2013) biblioterapii definují jako projektivní nepřímou intervenci využívající knihy či jiné materiály ke čtení, které pomáhají vyrovnat se se změnami, emocionálními či psychickými problémy. Yusuf a Mohd (2008; cit. podle Lucasové, Soaresové, 2013) dodávají, že když čteme dobrou knihu, přinášíme si do ní také svoje vlastní potřeby a problémy a zážitky ze čtení si interpretujeme podle vlastního vztahu k danému problému.

Hartl (2004, s. 32) ji definuje jako *„metodu psychoterapie, která využívá četbu k léčbě duševně chorých, probíhá individuálně nebo skupinově. Četba pomáhá účelně využívat volný čas, překonávat depresivní stavy a duševní krize, řešit vnitřní konflikty a podporovat adaptivní mechanismy člověka.“*

Biblioterapie se dá také vymezit jako záměrné terapeuticko-výchovné působení jednotlivých složek literatury na postižené, ohrožené, narušené či nemocné jedince tak, aby se zlepšil, zmírnil nebo eliminoval stav jeho problémů. (Klucká, Volfová, 2016) Z toho vychází narativní terapie jako společná práce terapeuta a klientů na příbězích, které obsahují problémy, rozvody, nemoci a nedostatky některého z členů rodiny. Narativní terapie je ve své podstatě rozhovor, během kterého se převyprávováním příběhů postupně dosahuje odstranění nebo rozboru problémů, čímž se klientovi otevírají nové možnosti a pohledy na nastalé situace, vztahy a vývoj osobnosti. (Kratochvíl, 1997) Na to navazuje Plata Rosas (2019), který uvádí, že biblioterapie je prospěšná při zmírňování příznaků traumatu u dětí, které zažily nějakou náročnou životní situaci, jako je postižení, zneužívání a zanedbávání rodiči, hospitalizaci nebo ztrátu domova kvůli přírodní katastrofě, nebo u dětí s psychickými poruchami, jako je úzkost, strach, deprese nebo agresivita.

### **1.2.1. Využití biblioterapie**

Biblioterapeutickým prostředkem je text, který klient může přijímat prostřednictvím četby, poslouchání vyprávění, pozorování a tvorby vlastních textů. Hlavním nástrojem působení biblioterapie je literární text a jeho čtení, vyprávění a poslouchání, důležitou součástí je také jeho porozumění, přijímání, reflexe a zároveň i jeho produkce. (Kováčová, Kašćáková, 2020) Biblioterapeutické postupy lze použít s ohledem na různé věkové kategorie a diagnostické skupiny klientů (týrané či opuštěné děti, pacienty hospitalizované v nemocnicích nebo jiných zdravotnických zařízeních, oběti domácího násilí, seniory atd.). Klienti by si měli přinést pozitivní pohled na věc, jedná se zejména o změnu v novém pohledu klienta na sebe sama, získání nových dovedností, které mu napomáhají překonat náročnou životní situaci. (Müller, 2014)

*„Biblioterapie je taková forma čtení nemocných, která je zapojena do okruhu metod klinicky aplikovaných v psychoterapii. V rámci rehabilitace má své místo v komplexní léčbě nemocných.“* (Valešová Malecová, 2018b, s. 8) První přesnější definice biblioterapie říká, že biblioterapie využívá čtení knih při léčbě nervových onemocnění. Pozdější definice se zaměřují zejména na její léčebný potenciál. (Bubeníčková, 2012-2015) V nemocničních zařízeních se může využívat biblioterapie jako prevence poškození psychického zdraví zejména u klientů, kteří jsou dlouhodobě hospitalizováni

(např. z důvodu úrazu či nemoci), aby nedošlo k rozvinutí psychických poruch, neboť na proces uzdravování se má vliv i duševní rozpoložení. (Valešová Malecová, 2018b)

Biblioterapie v psychologických, lékařských nebo speciálněpedagogických souvislostech využívá i techniky, jako je např. tvůrčí psaní nebo psaní pravidelných osobních deníků. V biblioterapii se nemusí vždy jednat o pouhé ztotožnění se s kladným hrdinou. (Svoboda, 2014) Podstatou biblioterapie v rámci speciálněpedagogické péče je využití slova s cílem navození ideálního emočního stavu klienta a také k ovlivnění jeho prožívání prostřednictvím literárních žánrů (novely, povídky, bajky, eposu, mýtu či legendy). (Polínek, 2015) V současnosti ve speciální pedagogice nachází své místo také biblioterapie, která má za cíl zklidnění nebo zvýšení sebevědomí dětí. Pokud je pracováno s dětmi, které mají speciální vzdělávací potřeby, nemusí se biblioterapie zaměřovat pouze na řešení konkrétních životních problémů, ale může být využita také k relaxaci a navození příjemné atmosféry. (Němec, 2019)

Speciálněpedagogické terapie se zaměřují zejména na učení, výchovu, pomoc a podporu klientů, kteří se nacházejí v různých životních situacích, ale také se soustředí na rozvoj dovedností a schopností, které potřebují k jejich vyřešení. S tím tedy souvisí rozvoj komunikačních a sociálních dovedností, empatie či samostatnosti. Snaží se klientům pomoci optimalizovat jeho život, což spočívá i v úpravě prostředí a podpoře (nejen) rodinných vztahů. (Valešová Malecová, 2011)

Svoboda (2014) uvádí, že během biblioterapie u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vyplývajícími z jejich zdravotního postižení či sociálního znevýhodnění se osvědčuje propojení biblioterapeutických technik s technikami užívanými v jiných expresivně-formativních terapiích. V případě dětí se **zdravotním postižením** či se **specifickými poruchami učení** je vhodné se zaměřit na rozvoj smyslového vnímání, nácvik prostorové a pravolevé orientace, vnímání tělesného schématu, verbální projev, představivost a fantazii. U **tělesně postižených** dětí je často využíváno reprodukování čtení, relaxační příběhy a cvičení, které rozvíjí pohybové vyjadřování (neverbální komunikace, pantomima), u dětí, které mají omezenou hybnost, se dá využít rytmických cvičení pohyblivých částí těla. U dětí **sluchově postižených** se v rámci biblioterapie využívají čtenářské deníky, komiksy, cvičení na doplňování slov, které slouží rozvoji senzomotorických dovedností, jako je imitace či neverbální aktivity. Pokud se jedná o děti s **narušenou komunikační schopností**, je vhodné se zaměřit na rozvoj řečových schopností, zpočátku se doporučuje písemná exprese, využití

ilustrací a textu (např. komiks), ale také dechová a artikulační cvičení. Valešová Malecová (2011) uvádí, že je možné biblioterapii chápat jako speciálněpedagogickou terapii, kterou může speciální pedagog během své práce aplikovat.

### 1.2.2. Druhy biblioterapie

Svoboda (2014) uvádí, že biblioterapie se vzhledem k jejímu obsahu a cílům řadí mezi speciálněpedagogické terapie, mezi nimiž se bude opírat o muzikoterapii, dramaterapii, arteterapii atd., které ji obohacují. Léčivé účinky textu se dají zdůraznit pohybem, hudbou, dramatickým zpracováním. Svoboda (2014) nebo Kováčová a Kaščáková (2020) biblioterapii v užším smyslu člení na:

- **poetoterapii**, která využívá prvky lyriky,
- **paremiologickou terapii**, v níž jsou užívány krátké folklorní útvary (hesla, hádanky, pořekadla, přísloví...),
- **imagoterapii**, při které se klient vžívá do role literárního hrdiny,
- **narativní terapii**, což je léčba prostřednictvím vyprávění příběhů,
- **hagioterapii**, která využívá rozbor náboženských textů,
- **pohádkoterapii (skazkoterapii)**, neboli léčbu pomocí pohádek.

V rámci těchto terapií se jedná především o samotný průběh terapeutického procesu, přičemž by mělo docházet k emocionálnímu ovlivňování jednotlivých individualit, a to i během skupinové práce. (Svoboda, 2014)

Kováčová a Kaščáková (2020), Valešová Malecová (2018b) či Majzlanová a Kotrbová (2019, 2021) rozdělují biblioterapii z formálního hlediska na:

- **receptivní**, ve které jde především o čtení a poslouchání literárního textu,
- **perceptivní**, ve které se s textem následně pracuje,
- **expresivní**, během které klient text tvoří a prezentuje ho (např. básně, deníky, životní příběh apod.).

Dle Valešové Malecové (2018b), Kotrbové a Majzlanové (2021) a Kruszewskieho (2008) se biblioterapie v zahraničí nejčastěji dělí na:

- **kognitivní biblioterapii**, kdy je hlavním cílem zpracování a osvojení si informací a následného získání kompetencí,



- **afektivní (emoční) biblioterapii**, která využívá beletrii pomáhající klientovi v procesu ztotožnění a spojení emočního prožívání s vlastními problémy a situacemi,
- **klinickou biblioterapii**, která se využívá u klientů, kteří mají výrazné emocionální problémy nebo problémy chování,
- **institucionální biblioterapii**, která má didaktický charakter a používá literaturu, která popisuje daný zdravotní stav, je určena pro hospitalizované klienty,
- **vývojovou biblioterapii**, jež je užívána preventivně.

Dle Svobody (2014) a Klucké a Volfové (2016) se u klientů s kognitivními problémy využívá také:

- **reminiscenční (vzpomínková) biblioterapie**, která se zaměřuje na vyvolání vzpomínek, jejímž cílem je podnítit klienta k aktivnímu způsobu života, navazování vztahů, ke zklidnění a upuštění od nepříjemností a těžkostí,
- **edukační biblioterapie** se užívá, pokud terapeut chce, aby se klient více dozvěděl o svých potížích a měl možnost se ptát, potom mu mohou být lépe vysvětleny a on dokáže sdílet své myšlenky, pocity a pochybnosti, které v něm v souvislosti s četbou vyvanuly,
- **tvůrčí psaní**, které pomáhá v klientovi vzbudit tvořivost a prožitek z tvorby, je možné jej propojit s narativní biblioterapií,
- **biblioterapeutické psaní deníku**, což je tradiční metoda, která vyžaduje psaní každodenních záznamů klienta, načež terapeut proniká do intimních a citlivých bodů klientova života. Tato metoda tedy vyžaduje důvěrný vztah mezi klientem a terapeutem.

### 1.2.3. Formy biblioterapie

Müller (2014), Svoboda (2014), Majzlanová a Kotrbová (2019), Lucasová a Soaresová (2013) a Vášová a Černá (1986) uvádějí, že terapie mohou probíhat v individuální nebo skupinové formě. **Individuální terapie** vede terapeut, který pracuje jen s jedním klientem, přičemž se snaží neustálými dialogy a interakcemi dosáhnout požadované změny. Clearinghouse (2002) tvrdí, že tato forma terapie, ve které se

spolupracuje jeden na jednoho, je sice časově náročnější, ale klientům může více vyhovovat, protože se mohou svobodně vyjádřit.

Během **skupinových terapií** pracuje terapeut nejčastěji s malou skupinou a snaží se využít skupinové dynamiky. Výhodami skupinových terapií je, že klienti řeší své problémy v sociálním kontextu, přirozená aktivita klientů, sdílení pocitů a prožitků, otevření se před jinými lidmi, získání zpětné vazby. (Clearinghouse, 2002; Müller, 2014; Valešová Malecová, 2018b; Vášová, Černá, 1986; Majzlanová, Kotrbová, 2019) Klucká, Volfová (2016) a Lucasová, Soaresová (2013) se shodují, že při zařazení klientů do skupiny je důležité zvážit, jakou skupinu vytvořit, zda **homogenní** nebo **heterogenní**. Zvažuje se tedy věk, pohlaví, zájmy, povolání, aktuální problémy, emoční ladění a psychický stav. Na základě utvořené skupiny se vybírají literární díla.

Biblioterapeutická sezení mohou probíhat i ve **formě hromadné**, ve které pracuje terapeut s větší sociální skupinou o dvaceti pěti a více klientech. Svoboda (2014) uvádí, že hromadná forma biblioterapie je méně efektivní než ostatní formy. Valešová Malecová (2018b) udává, že tato forma není tak častá, protože neumožňuje individuální přístup či kontakt a utváření vztahů se všemi klienty.

Svoboda (2014) doplňuje, že si klient může biblioterapii aplikovat i sám, je to tzv. **autobiblioterapie**, během níž klient prochází procesem předčítání textu ve své vlastní intimitě.

Kuzníková (2013) zmiňuje, že skupiny mohou být otevřené nebo uzavřené. **Uzavřené skupiny** jsou takové, ve kterých klienti společně začínají i končí skupinovou práci, případně mají předem daný počet setkání. Je pro ni důležitá neměnná klientela, protože je mezi klienty nutná důvěra. **V otevřených skupinách** není závěr předem určený, klienti se často mění. Rozhodnutí založit skupinu s otevřeným nebo uzavřeným koncem záleží na povaze sezení i členů a účelu skupiny. Výhodou může být například to, že otevřená skupina dokáže rychle přijmout nové klienty a pomoci jim s problémy, kterým už sami čelili. Terapeut musí být schopný krátce a jasně uvést účel skupiny novému členovi tak, aby práce ve skupině mohla dále pokračovat i přes možné změny. Klucká a Volfová (2016) uvádí, že během reminiscenční biblioterapie s relaxační složkou jsou vyhovující otevřená setkání, avšak během psychoterapeutického působení s předem stanoveným programem a počtem setkání je vhodnější využít uzavřenou skupinu.

### 1.3. Vývojová biblioterapie

Předmětem této diplomové práce je využití vývojové biblioterapie v náročných životních situacích u dětí předškolního a mladšího školního věku. Valešová Malecová (2016, 2018b) uvádí, že hlavním cílem vývojové biblioterapie je pomoc dětem zvládnout náročné životní situace prostřednictvím poskytování informací o tom, co můžou čekat a ukázat jim, jak se jiní vyrovnávají s podobnými situacemi. Nabízí dětem například pohled na jejich vrstevníky, kteří jsou obsazeni do hlavních rolí příběhu, jak se chovají v podobných nebo stejných situacích. Davies (2010) dodává, že cílem biblioterapie je pomoci dětem, aby uměly popsat své pocity, uvědomit si, že i jiné děti mají podobné problémy, jako mají ony samy, podporovat jejich sebeuvědomění, hledat různá řešení problémů a zvážit tak vhodnou strategii.

Svoboda (2014) uvádí, že již v prenatálním období je možné využívat prvků literatury a biblioterapeutického působení na matku i dítě, neboť klidný hlas matky (při předčítání) může napomáhat harmonickému rozvoji dítěte. V dětském období, počínaje narozením, je kniha základní pomůckou, která slouží ke všestrannému duševnímu vývoji. Tento důležitý faktor by měl docenit každý rodič a měl by být zohledňován i biblioterapeutem během práce s dětmi. Dle Lucasové a Soaresové (2013) a Kruszewskieho (2008) vývojová biblioterapie využívá literaturu, snaží se o udržení emocionální a duševní pohody, pomáhá jim zvládat stres a je efektivní při změně vnímání a chování vůči okolí. Papaliniová (2010) doplňuje, že texty jsou obecně situovány kolem daného problému, na němž je vystavěno téma příběhu. Příběh tak dosahuje obecného rysu, díky kterému se dají navrhnout řešení jako jednoduché kroky, kterými by se měl klient řídit.

Valešová Malecová (2018b, 2019) a Markovičová (2015) se shodují, že účelem vývojové biblioterapie je snažit se připravit na vývojové potřeby a specifické krizové situace jednotlivců předtím, než nějaký problém propukne. Využívá se u běžných problémů, jako je např. šikana, problémy s adaptací v kolektivu, strach, nízké sebevědomí, se kterými se může dítě setkat během jednotlivých vývojových období. Pomáhá dětem vyrovnat se s běžnými vývojovými potřebami, je zacílená preventivně a snaží se předvídat různé krizové situace klientů předtím, než se rozvinou v problém.

Dle Valešové Malecové (2016, 2018b) a Daviese (2010) je výhodou vývojové biblioterapie její neinvazivnost a také to, že dětem poskytuje určitou možnost ochrany a nahlížení na problém skrze literární postavu nebo z bezpečné vzdálenosti, což mu nepřímo umožňuje vyjadřovat své názory a pocity. Správně vybraný příběh, díky kterému se dítě dokáže identifikovat s postavou, poskytne dítěti možnost pracovat se svými problémy a hledat řešení bez nutnosti vysvětlování svých pocitů. V rámci vývojové biblioterapie se často pracuje se skupinami, ve kterých se využívají prvky biblioterapie jako součásti ojedinelých setkání. Každé setkání musí mít jasně dané cíle.

### 1.3.1. Proces vývojové biblioterapie

V rámci vývojové biblioterapie se často pracuje se skupinami. Každé sezení musí mít předem dané cíle:

- rozpoznání klientova problému,
- stanovení cílů terapie,
- určení organizačních náležitostí (forma terapie, délka, čas, frekvence sezení),
- výběr vhodných literárních textů, metod a technik. (Valešová Malecová, 2015)

Proces se zaměřuje na racionální i emoční vnímání vybraného díla, přičemž je emoční prvek aktivován jako první, neboť silné emoční zážitky pomáhají čtenářům proniknout do děje příběhu, teprve potom se aktivuje racionální složka, tedy ve chvíli, když odezní největší vnitřní zážitky z četby. Klient je veden ke ztotožnění se s hlavním hrdinou knihy, jakož i k prožívání jeho problémů a následnému vítězství. (Svoboda, 2014) Matějček (1998d) uvádí, že při čtení nebo vyprávění pohádky dítěti je vhodné, aby se dospělý vrátil do svého dětství a začal vyprávění stylem „když jsem byl ve tvém věku“, čímž mezi nimi dojde k většímu sblížení. Pokud dospělý pouze odvypráví pohádku, aby to měl „co nejdříve za sebou“ a nevloží do vyprávění cit a upřímnost, může to mít na dítě negativní dopad.

Karges-Boneová (2015) uvádí tři hlavní podmínky pro biblioterapii: citlivost, důvěru a vhodnost. Co se týče podmínky **citlivosti**, tak by děti neměly být nikdy k účasti na biblioterapii nuceny, terapeut by měl být připravený na rozličné reakce dětí i na spolupráci s dalšími odborníky. V oblasti **důvěry** je důležité respektovat soukromí dítěte i jeho rodiny, terapeut by měl být s rodiči v kontaktu, aby je mohl informovat

o postupech a situaci, ve které se dítě nachází a jaká kniha pro něj byla vybrána. Podmínkou **vhodnosti** se rozumí přiměřenost vybraného textu vzhledem k věku dítěte a také zvážení kulturních rozdílů a hodnot s ním spojených. Valenta (2014a) doplňuje, že mezi cíle biblioterapie patří také **přizpůsobení se nové** (nečekané) životní situaci a **odvrácení pozornosti** od vlastních problémů, vytváření nových zájmů, nebo seberealizace a zvyšování sebevědomí.

Dle Cornettové a Cornetta (1980) by měl být biblioterapeut schopen:

- posoudit potřeby a zájmy, vybírat vhodné knihy pro dítě dle úrovně čtení, zájmů a zralosti,
- určit texty vhodné pro biblioterapii,
- naplánovat sezení dle počtu klientů (individuální/skupinové),
- podporovat myšlení, nechat prostor pro odpovědi,
- převést základní principy učení do kreativní podoby biblioterapeutického procesu,
- efektivně komunikovat s dětmi,
- vyhodnotit každé sezení a určit účinnost strategií i textů, které jsou dítěti předkládány.

### 1.3.1.1 Výběr literárního textu

Müller (2014) i Kováčová (2018) uvádějí, že při biblioterapii jsou v různé intenzitě využívány literární funkce, zejména funkce **informační**, která přináší informace pro řešení běžných problémů, **výchovná**, která napomáhá formování osobnosti (např. změna postojů, zájmů), **katarzní**, která poskytuje uvolnění a setřesení negativních emocí, **identifikační**, díky které se čtenář může s postavou ztotožnit, nebo funkce **relaxační**, která čtenáři poskytuje odreagování a upuštění od negativní skutečnosti. Na emocionální vývoj působí u dětí především pohádky a příběhy, kdežto u adolescentů a dospělých hraje roli jimi čtená beletrie, která obsahově odpovídá jejich vlastním zkušenostem. Valenta (2014a) shledává, že se literární texty používají za účelem pomoci jedinci změnit vlastní chování, myšlení či emoce společensky i individuálně vhodným směrem.

Dle Valešové Malecové (2016, 2019, 2021) je výběr vhodných literárních textů jedním z nejdůležitějších, ale i nejtěžších úkolů. Vybírat by se tedy měl podle:

- **vývojové přiměřenosti**, která se týká věku dítěte, sociální a emocionální vyspělosti a zájmům a celkové osobnosti dítěte;
- **formátu knihy a textu**, který by měl být pro děti poutavý a zajímavý, vhodné jsou také ilustrace (uzpůsobené dle věku) a velikost písma;
- **délky textu**, který by neměl být příliš dlouhý. Pokud se jedná o dítě předškolního věku, čtení textu by nemělo zabrat více než dvacet minut;
- **jazyk příběhu** musí být dítěti blízký, oprostěný od archaismů, které odvádí pozornost dítěte od příběhu a znemožňují mu ztotožnit se s postavou;
- **postavy**, tudíž je vhodné volit takový text, aby bylo dítě schopné najít podobnost mezi ním a postavou, nejlépe, aby postava byla vrstevníkem dítěte a prožívala podobné starosti jako ono samo;
- **prostředí**, které je dítěti blízké;
- **problémů a způsobů jejich řešení** – text by měl být využitelný v klientově situaci, případně může preventivně pracovat s problémy, které reálně mohou nastat. Je nutné dobře zvážit, jestli zvolený text dokáže dítěti pomoci změnit osobní pohled nebo nabídnout řešení problému.

#### 1.3.1.1.1. Pohádka

Jedním z typů dětských knih jsou jistě pohádkové knihy. Pohádka je jedinečný umělecký útvar, který čerpá z folklóru, z kultury lidové pravdy a slovesnosti. Je nesmrtelným útvarem, který přežívá jednotlivé generace, aniž by zestárl, sešel nebo se zcela vytratil. Pohádka byla složena k vyprávění a k tomu, aby obraznost slova vyvolávala skryté obrazy představivosti, které jsou ukryty v dětské psychice. (Černoušek, 1990) Pravou funkcí pohádky je povídání v kruhu posluchačů, rodí se z potřeby vyprávět a požitku poslouchat. (Gebhartová, 2011)

Při výstavbě pohádky se uplatňují specifické prostředky, jako jsou ustáleně užívané formule na začátku i na konci (např. bylo nebylo, za sedmero/devatero horami, a žili šťastně až do smrti...), stereotypně se opakující motivy (numerický kompoziční postup: symbolika čísel 3, 7 a 9). Často se v nich objevují magické či mytologické prvky. Děj pohádek se odehrává v neurčitém čase (zejména v nespecifikované minulosti) a prostoru, ve kterém je možno rychle a svobodně přecházet z místa na místo, nebo cestovat z jedné doby do druhé. (Vlašín, 1984) Je to vymyšlený příběh se šťastným

koncem, neboť dobro vždy poráží zlo, často v něm vystupují nadpřirozené bytosti a předměty. (Svoboda, 2014)

#### 1.3.1.1.2. Funkce pohádky

*„Pohádka svou jednoduchou fabulí, jasnou polarizací dobra a zla, pochopitelnými zápletkami a krásou jazyka převádí chaotický svět před vyvíjející se dětskou duší do srozumitelných obrazů.“* (Černoušek, 2019, s. 11). Z toho důvodu by měl být výběr pohádky přiměřený věku a pokud možno i složité situaci, aby jí dítě dokázalo správně porozumět a poznatky bylo schopno přijmout jako skutečnost. Díky pohádce si dítě dokáže spojit situace, které zná ze své vlastní zkušenosti nebo ze svého okolí, a může mu to pomoci se s problémy lépe vyrovnat. (Doláková, 2015) S pomocí pohádek se dítě učí pravidlům, která jsou důležitá ve skutečném světě a seznamuje se s různými modely chování. Dítě se učí oddělovat reálnou a fiktivní skutečnost tím, že si utváří představy o světě prostřednictvím svých zkušeností a znalostí. (Molická, 2007). Doláková (2015, s. 10) uvádí, že *„každá reálná situace se dá zobrazit příběhem. Poskytují jistotu a bezpečí; s čím se seznamují v příběhu, je pro ně jen odrazem skutečnosti.“* Prostřednictvím poslechu pohádky se děti stávají přímými účastníky děje, srovnávají vlastnosti hlavních hrdinů se svými vlastními. *„Mladší děti jsou schopny poslouchat text právě pro zvuk jazyka a obsah, který odpovídá jejich chápání. Pokud je vyprávění přiměřené věku, děti mu bez problému rozumějí a jsou schopny přijmout získané informace jako fakta.“* (Doláková, 2015, s. 11)

Dle Dolákové (2015) a Molické (2007) děti získávají prostřednictvím pohádek vhled do magického a poetického světa fantazie a dobrodružství. Poetická funkce pohádek umožňuje dítěti vidět krásu a přitažlivost v běžných věcech, rozvíjí představivost a emocionální stránku dětské osobnosti.

Princip katarze v rámci pohádky působí na dětskou psychiku a uplatňuje se tak v rovině rozvoje citového prožívání, protože do něj vnáší řád. Pohádky pro děti představují psychické podněty, na nichž se učí poznávat principy dobra a zla, které bývají konkrétně vykresleny ve vlastnostech a činech jednotlivých postav. Děti potřebují ke svému duševnímu rozvoji kromě povinností a učení také zábavu, rozptýlení a vyprávění nebo předčítání pohádek, k čemuž je nutné v dětech vypěstovat lásku ke knihám, k literatuře, ke čtení, vyprávění a naslouchání. Tomu se děti učí již od narození posloucháním a později i četbou pohádek. (Černoušek, 1990, 2019)

### 1.3.1.1.3. Terapeutický význam pohádky

Černoušek (1990, 2019) rozlišuje význam pohádek na výchovný, poznávací, vzdělávací a terapeutický. Terapeutický význam pohádky se shoduje s úzkostnými traumaty, která děti mohou prožívat, když se setkávají s pro ně nesrozumitelnými citovými reakcemi dospělých lidí. Pohádkami jako účinným terapeutickým prostředkem se zabýval už C. G. Jung (cit. dle Polínka, 2014, s. 230), který tvrdí, že „*v mýtech a pohádkách stejně jako ve snu vypovídá duše o sobě samé a archetypy se projevují ve své přirozené souhře.*“ Pohádka ve své podstatě může být také bazálním základem pro skazkoterapii.

Doláková (2015) konstatuje, že poslouchání pohádek v dětech navozuje představu o životních situacích, do kterých se můžou dostat. Příběhy jim nabízejí řešení a nadhled, neboť v nich poznávají známe situace a reakce ze svého okolí a dokážou je tak lépe pochopit. Tyto situace a reakce mohou děti vnímat rozdílně, pokud nejsou přímými aktéry a nejsou do nich osobně zapojeny. Prostřednictvím modelové situace v příběhu můžeme působit na špatné chování nebo návyky dětí.

Molická (2007, s. 21) říká, že pohádka jako prostředek terapeutického procesu je využívána v psychoterapii, během které „*se využívá skutečnosti, že pohádky pomáhají pochopit emoční problémy.*“ Polínek (2014) dodává, že fantazijní vyprávění zahrnují různé situace, které vzbuzují úzkost. Často slouží jako metafora, která dovoluje odstup, který ve svém důsledku dovede klienta blíž ke kontaktu s problémem, emocí, vzorem chování apod. Pohádková metafora se využívá ve chvíli, kdy hrozí traumatizace ze znovuprožití si emocí, vyvolání vzpomínek v souvislosti s traumatickou událostí. Bettelheim (2000, s. 9-10) doplňuje, že: „*Podle psychoanalytického modelu lidské osobnosti obsahují pohádky důležitá sdělení pro vědomou, předvědomou a nevědomou mysl, ať funguje v daném okamžiku, na kterékoli úrovni.*“

Dle Molické (2007) je cílem terapeutických pohádek seznámit dítě se vzorci chování, které dosud neznalo, čímž si může dítě rozšířit svou schopnost řešit nové a složité situace. Dalším aspektem, který snižuje míru dětské úzkosti, je vcítění se do hlavního hrdiny, který se nachází v obdobné situaci jako dítě, tudíž se s ním dokáže ztotožnit a napodobit jeho chování, díky kterému postupně vítězí nad zlem i nad svou úzkostí z něho pramenící. Tím se zlepšuje jeho psychická situace a mění se jeho chování. „*Při správné terapeutické práci s tímto pohádkovým schématem dojde*



*k přenosu zkušeností pohádkového hrdiny na dítě, které si je zvnitřní.*“ (Molická, 2007, s. 22)

Terapeutické pohádky mají určité ustálené prvky, které se využívají k realizaci vytyčených cílů (Molická, 2007):

- **hlavní téma** – hrdina vyprávění prožívá obtížné situace zahrnující strach a úzkost (např. odloučení od matky, strach ze tmy, výsměch...),
- **hlavní hrdina** – poradí si se všemi obtížnými situacemi s pomocí dalších postav a kouzelných předmětů, získává nové poznatky, které mu pomáhají poradit si v emočně obtížné situaci, která mu zpočátku naháněla strach,
- **další postavy** – pojmenovávají úzkost, pomáhají hlavnímu hrdinovi dosáhnout úspěchu a pozitivního myšlení, dokreslují v příběhu lásku, přátelství a pozitivní emoce, které podněcují hlavního hrdinu k tomu, aby se otevřel,
- **pozadí vyprávění** – vybrána tak, aby se pohádka odehrávala v místech, která dítě dobře zná.

### 1.3.1.2 Schéma biblioterapeutických sezení

Valešová Malecová (2015, 2018a) přibližuje schéma **biblioterapeutického sezení**, kdy se úvodní část týká toho, aby se děti dokázaly uvolnit a zbavit zábran, k tomu se dají využít různé hry nebo techniky jiných expresivních terapií. Součástí úvodu bývá tzv. **rituál**, který se opakuje na začátku každého setkání (např. uvítací básnička, pozdrav). Po uvítání by měl biblioterapeut upřesnit průběh setkání, vysvětlit činnosti, které se budou uskutečňovat a může klientům (dětem) nabídnout několik alternativ. Ve vývojové biblioterapii se nejčastěji využívá čtení a práce s textem, proto je nutné děti motivovat ke čtení vybraného textu, například pomocí kreativních a zábavných činností a her (např. hledání pokladu = knihy).

Davies (2010) doporučuje vybrat vhodnou metodu, která zapojí dítě do děje a po přečtení textu s ním pracovat prostřednictvím kladení otázek, převyprávění příběhu a různých písemných či výtvarných aktivit, což je vlastně jádrem biblioterapeutického sezení. Souhlasí s ním také Valešová Malecová (2018a), která uvádí, že se během vývojové biblioterapie využívá zejména čtení příběhu a k němu navazující aktivity. Doláková (2015) doplňuje, že aktivity, které navazují na příběh, dostávají skutečný smysl, protože se děti samy přesvědčí, že poznatky, které četbou

nebo poslechem získávají, mají svůj význam a dokážou je využít v praxi. Hobdayová a Ollierová (2000) upozorňují, že je důležité nechat si na každou techniku dostatek času, protože pokud je technika přerušena před jejím dokončením, může se dítě cítit zklamaně či neuspokojeně. Je tedy vhodné, aby jedno setkání obsahovalo jen jednu aktivitu, s výjimkou situace, kdy je hodnocen pokrok oproti minulým sezením. Někteří autoři (např.: Valešová Malecová, 2018a; Cornettová, Cornett, 1980; Clearinghouse, 2002) rozdělují aktivity do čtyř kroků: diskuse, řízené čtení, inkubační doba, navazující podpůrné aktivity:

## **Diskuse**

Valešová Malecová (2015, 2018a, 2019) uvádí, že v rámci diskuse dítě společně s terapeutem komunikuje o přečteném textu, případně se zaměřuje pouze na některé části. Prostřednictvím diskuse dítě rozvíjí svoji schopnost spontánně a otevřeně hovořit. Zpočátku by se měl terapeut ptát pomocí jednoduchých otevřených otázek týkajících se příběhu. Poté by měl přejít k otázkám, které od dítěte vyžadují kritické myšlení, názor, hodnocení. Během kladení otázek by měl terapeut využívat **vyčkávací a tichou chvíli**, tzn., že po vyslovení otázky je doporučováno nechat dítěti 5-10 sekund času na rozmyšlení odpovědi, tzv. **vyčkávací chvíli**. Během vyčkávací chvíli by terapeut neměl na dítě tlačit, vnucovat mu odpovědi, protože by mohl narušit myšlenkový proces dítěte. Po odpovědi dítěte je vhodné alespoň 5 vteřin počkat, dítě tak nabude dojmu, že o jeho odpovědi terapeut přemýšlí a je pro něj podstatná, tzv. **tichá chvíli**. Doporučuje se diskusi vést podle dané struktury:

- **shrnutí děje:** dětem jsou kladeny otázky, které jim pomohou převyprávět příběh, např. *O čem příběh je? Jak se jmenuje hlavní postava? Kde se příběh odehrává?* Dětská interpretace příběhu obsahuje postoje, city, zaujatost vůči situacím, sympatie či antipatie k postavám, ztotožnění se s hrdinou atd. (Lepilová, 2014),
- **hodnocení postav a situací:** děti hodnotí charakteristiku postav a situace, které se v příběhu objevily, přemýšlejí o tom, jak se postavy chovaly a jak řešily problémy, např. *Proč se postava chovala tak a tak? Co asi prožívala, když...?* (Valešová Malecová, 2016, 2018a)
- **hledání alternativ:** děti jsou vedeny k hledání různých pohledů a možností chování postav a řešení problémů. Potom by měly nahlížet na jednotlivá řešení z hlediska míry vyřešení z dlouhodobého hlediska, překážek,

se kterými se postavy potýkaly atd. Jsou kladeny otázky jako: *Jak jinak mohla postava situaci řešit? Co by k tomu potřebovala? Jak by to vypadalo, kdyby...?* (Valešová Malecová, 2016, 2018a)

- **propojení s klientovou situací:** zde jsou dítěti kladeny takové otázky, které dětem pomůžou identifikovat se s postavou a situací v příběhu a dokážou je propojit s vlastními zkušenostmi, např. *Stalo se ti nebo někomu, koho znáš, něco podobného? Jak jsi se cítil/a? Jak si situaci řešil/a?* (Valešová Malecová, 2018a)

Badegruber a Pirkl (2000) rozlišují jiné fáze po předčítání:

- **přemýšlení** – dítě může přemýšlet samo o sobě, o své situaci nebo o někom ze svého okolí, probíhají změny v něm samém nebo v chování vůči druhým;
- **vyslovování myšlenek** – např. příběh byl ošklivý, malý lev byl ale zlý, ještěže měl na konci dobrý nápad! Takové myšlenky by dospělý neměl nijak ovlivňovat, měl by se pouze zeptat, jak je dítě myslí, neboť v myšlenkách neexistuje žádné „správně“ a „špatně“;
- **popisování myšlenek a pocitů** – tzn. ztvárnění dojmů na papíře. Pocity mohou být znázorněny konkrétně nebo abstraktně, např. radost, hněv, smutek;
- **další povídání** – možnost dotvořit alternativní konec příběhu, během čtení se může na určitém místě příběh přerušit, aby si děti konec domyslely, nebo je může dospělý vědomě vybízet k dalšímu vyprávění;
- **změny** – někdy by dítě chtělo změnit obraz, aby se lépe hodil k jeho vlastnímu Já nebo někomu z blízkého okolí.

## Řízené čtení

Pro řízené čtení je důležitý správný výběr knihy. U dětí předškolního věku se doporučuje využívat hlasité předčítání, které se tak stává společnou aktivitou pro dítě a terapeuta, které prohlubuje jejich důvěru a vztah mezi nimi, protože způsob, jakým terapeut předčítá knihu, odkrývá sám část své osobnosti dítěti. Aby byly děti schopny udržet pozornost a poslouchat, je nutné, aby terapeut četl vhodným tempem, přiměřeně hlasitě, se zaujetím a nadšením, přičemž by vyjádřil své pocity a mimiku shodnou s právě čtenou pasáží a postavami. (Valešová Malecová, 2018a)

Typologické členění knih pro předškolní věk dle Gebhartové (1987):

- **typ obrazový**, tzn. kniha bez textu,
- **hravě didaktický typ knihy** je takový typ knihy, který podněcuje dětskou fantazii, motoriku, např. omalovánky, doplňovačky,
- **obrazová kniha** klade důraz na estetický i emocionální obraz nad textem,
- **ilustrovaná kniha**, v níž bývá doslovná ilustrace textu,
- **neilustrovaný typ** je vhodný pro rozvoj dětské fantazie.

Smyslem předčítání, čtení nebo vyprávění pohádek u předškolních dětí je nabídnout jim žánrové spektrum textů, jehož ukázky je vhodné dětem přečíst či převyprávět a dovést je tak k aktuálním problémům. (Gebhartová, 2011) Bettelheim (2000) uvádí, že pohádka je lepší vyprávět než číst. Při čtení pohádky by měl být kladen důraz na emoce a dospělý by ji měl předčítat s citovým zaujetím pro příběh i pro dítě. Vyprávění však dovoluje větší pružnost, protože vypravěč může vynechávat či přidávat určité prvky tak, aby se pohádka stala smysluplnější. Franzová (2015) dodává, že děti, kterým se pohádka vypráví, se s ní snadno identifikují a prožívají pak děj pohádky zcela naivně. Například, pokud je dětem vyprávěn příběh o ošklivém káčátku, pak děti, které mají sklon k sebepodceňování, doufají, že i z nich se nakonec stanou krásné labuť. Příběh tak zprostředkovává životní model, který povzbuzuje, oživuje a nevědomě ukazuje všechny životní situace. Polínek (2014) uvádí, že je velmi důležité poznat životní scénář člověka, jeho problémy a aby se člověk dokázal z těchto problémů dostat a jeho život se tak stal smysluplným a radostným, naplněným pocitem svobody. U předškolních dětí je vhodné se zaměřit na rozvíjení duševního prožívání a emocí, formování morálního chování a etického vědomí.

### **Inkubační doba**

Inkubační doba slouží ke vstřebání zážitků z četby a vytvoření vztahu či určitého spojení mezi dítětem a literární postavou. (Valešová Malecová, 2018a; Cornettová, Cornett, 1980)

### **Navazující podpůrné aktivity**

Valešová Malecová (2018a) uvádí, že je biblioterapie účinná právě díky doplnění četby knihy o navazující podpůrné aktivity, které mohou zahrnovat techniky dalších expresivních terapií. Hobdayová a Ollierová (2000) a Geraldová a Gerald (2008) doplňují, že aktivity, které využívají tvořivost, se vždy musí přizpůsobovat osobnosti

dítěte a jeho situaci, okolnostem. Děti tyto aktivity zaujmou natolik, že začnou být otevřené a dokážou řešit své problémy novým způsobem. Dle Daviese (2010) tyto aktivity, ať už jsou prováděny ve skupině či individuálně, pomohou dětem zjistit, že také ostatní děti mají podobné pocity a potýkají se s podobnými situacemi a problémy, že každý člověk má své silné i slabé stránky a díky posilování sebehodnocení se mohou naučit vytrvat a čelit problému, což je prvním krokem k jeho vyřešení.

### **Kreativní aktivity**

Valešová Malecová (2018a, 2019, 2020) zařazuje ještě navíc kreativní aktivity, které jsou velmi důležité při práci s dětmi předškolního věku. Tyto děti se nejlépe učí praktickou činností a prostřednictvím vlastních zkušeností a zážitků. U starších dětí a dospělých se často využívají techniky psaní. Karges-Boneová (2015) doplňuje, že někdy může mít sezení danou strukturu, kdy společně mohou sdílet příběh, malovat rekvizity, které jim pomohou k nějaké interakci nebo hraní rolí. Vhodné rekvizity a pomůcky, které se ukázaly jako užitečné v rámci navazujících technik spojených s příběhem: plyšové hračky a panenky, psací potřeby a nůžky, magnetická písmena pro hláskování slov, deníky, kostýmy, masky a brýle.

V rámci kreativních aktivit se využívají tyto **metody** (Valešová Malecová, 2015, 2018a, 2019, 2020; Homolová, 2010):

- **vyprávěcí a písemné aktivity**, např.:
  - **vyprávění krátkého příběhu** – k této metodě se používají obrázky či vymyšlení alternativního konce příběhu dle fantazie dítěte,
  - **rozbor knihy do hloubky** – diskuse nad dílem, hledání dobra a zla, popis vlastností hrdiny apod.,
  - **vlastní příběh** – dítě vypráví příběh na základě vlastních zkušeností (podobných těm, které zažívá hlavní postava v příběhu),
- **výtvarné aktivity**
  - oblíbená činnost, která dětem pomůže propojit příběh s realitou, patří sem např. sebevymalování pomocí malování, ilustrace k příběhu, koláže z fotek nebo z výstřižků z časopisů, kreslení vlastního příběhu, výroba loutek nebo talismanů atd.,

- **dramatické a pohybové aktivity**
  - napomáhají dítěti, aby se dokázalo vcítit do postav v příběhu a k lepšímu pochopení děje. V rámci dramatických aktivit se využívá hraní rolových her, díky nimž dítě dokáže nahlížet na problémy z různých úhlů a hledat řešení. Využívají se také masky a kostýmy, nebo loutky, které pomáhají dítěti držet si odstup od vlastních problémů.

## 2. Charakteristika období předškolního a mladšího školního věku

### 2.1. Specifika předškolního věku

Předškolní období trvá od tří do šesti až sedmi let, tedy do nástupu dítěte do školy. V tomto období je charakteristická stabilizace vlastní pozice dítěte ve světě. V poznání mu pomáhá představivost, fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování bez logických operací. Předškolní věk se dá také označit jako období iniciativy, protože dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit si tak samo v sobě své kvality. (Vágnerová, 2017) V psychické oblasti předškolního dítěte dominuje rozvoj živé fantazie, protože ještě není svázaná racionalitou. Dítě své představy přizpůsobuje vlastním možnostem poznání i aktuálním potřebám. (Čačka, 1997) Předškolní období můžeme chápat také jako fázi přípravy na život ve společnosti, tudíž musí dítě přijmout určitý řád chování, který se v různých situacích upravuje, a naučit se spolupracovat. (Vágnerová, 2017)

#### 2.1.1. Vývoj poznávacích procesů

Poznávání u dítěte předškolního věku je zaměřeno na jeho nejbližší svět a jeho pravidla. V tomto období dochází k významnému rozvoji poznávacích procesů, tedy myšlení, paměti a pozornosti.

##### 2.1.1.1. Myšlení

V předškolním věku je myšlení ovlivňováno zejména emocionálně, především tím, co by si přály. Prání pro děti znamená něco, co by mělo být skutečné. V tomto období se rozvíjí zejména **induktivní myšlení**, které je utvářeno na základě podobností, souvislostí a rozdílů mezi různými předměty a situacemi. Jednou z forem induktivního myšlení je **analogické uvažování**, které dítěti pomáhá utvářet si vztahy a souvislosti v dosavadních poznacích. Další formou je **kauzální myšlení**, k němuž má dítě vrozené dispozice, a pomáhá jim pochopit vztah mezi příčinou a následkem. Děti chápou kauzalitu díky časové následnosti, prostorovému kontaktu, pozorování a experimentování. **Deduktivní myšlení** se rozvíjí pomaleji, v rámci pozvolného

porozumění konkrétní realitě na základě srovnávání. (Vágnerová, 2017; Vágnerová, Lisá, 2021)

#### 2.1.1.2. Paměť

Vývoj paměti závisí na zrání určitých mozkových struktur a možnosti paměťové schopnosti rozvíjet. Paměť se vyvíjí ve vzájemném působení s ostatními kognitivními schopnostmi a napomáhá jejich rozvoji. Vývoj myšlení umožňuje informace zpracovávat, což vede k jejich snadnějšímu uchování. Předškolní dítě si vytváří vlastní pojetí různých událostí, které pak vlastním způsobem vysvětluje. Vzpomínky předškoláků nejsou natolik přesné a neomezují se tím, co se skutečně stalo, tedy bývají kombinací zapamatovaného a vyfabulovaného. (Vágnerová, 2017; Vágnerová, Lisá, 2021) Čačka (1994, 1997) doplňuje, že paměť u dítěte předškolního věku je nespolehlivá, neboť do ní vkládá své subjektivní pocity a prožitky, které vstupují také do vštěpování a vybavování. Fixovány jsou jen konkrétní a názorné jevy.

#### 2.1.1.3. Pozornost

Pro pozornost je důležitá bdělost a schopnost reagovat. V předškolním věku se pozornost vyvíjí zejména ve smyslu, že dítě již zaměřuje pozornost žádoucím směrem a je schopno ji určitou dobu udržet. U čtyřletých dětí se zlepšuje schopnost řídit vlastní pozornost, pětileté děti jsou už schopné sledovat situaci a podle potřeby pozornost přesouvat, což jim umožňuje flexibilně reagovat. Během období předškolního věku schopnost udržet pozornost po delší dobu postupně narůstá, ačkoli je stále kolísavá a ovlivněná aktuálním děním kolem dítěte. Postupně se také zlepšuje **selektivita pozornosti**, tedy schopnost zaměřit se na jednu věc a potlačit vnímání něčeho jiného. Na konci předškolního věku se rozvíjí **flexibilita pozornosti**, tedy přizpůsobování pozornosti aktuálním požadavkům. (Vágnerová, Lisá, 2021; Vágnerová, 2017) Čačka (1994) doplňuje, že prostředkem posilování dětské pozornosti jsou konstruktivní hry a jednoduché povinnosti, které děti učí všímavosti, pomáhají jim formulovat myšlenky, rozvíjejí jemnou motoriku, cvičí paměť a představivost.



#### 2.1.1.4. Fantazie a představivost

Dle Hartla (2004, s. 205) je představivost: „*vytváření myšlenek a obrazů bez přímé účasti smyslových podnětů; nejčastěji jde o spojování útržků předchozích smyslových zkušeností do nových celků.*“

V předškolním období je fantazie velmi živá a často se dítě identifikuje s fantazijními představami. Typickým znakem předškolního věku je **konfabulace**, což znamená, že dítě spojuje to, co se stalo dnes s tím, co se stalo někdy dříve. Konfabulace je mylně považována za lhaní, nicméně tyto dětské „lži“ nevznikají na základě někoho oklamat, nýbrž tak, že dítě je přesvědčeno o tom, že mluví pravdu. Dítě vyplňuje mezery v paměti právě svými fantazijními představami, např. nerozlišuje rozdíl mezi snem a skutečností a o snu hovoří jako o něčem, co se stalo včera. Konfabulace zanikají okolo sedmého roku. Fantazie je ovlivňována citovými vztahy, neboť to, co dítě prožilo, ať už negativního či pozitivního rázu, rádo zveličuje. (Rybárová, 1986; Vágnerová, 2000) Vágnerová (2000, s. 106) doplňuje, že „*fantazie má v tomto období harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Dítě má potřebu alespoň občas přizpůsobovat realitu svým potřebám a interpretovat ji bez ohledu na objektivní skutečnost.*“ Čačka (1994) dodává, že s rostoucí kvalitou paměti, pozornosti i emočního prožívání jsou stále bohatší také dětské představy, a to zejména v těch oblastech, s nimiž dítě přichází do styku nejčastěji. Bohatá dětská fantazie se vyznačuje konkrétností, citlivostí a svérázností a doposud ji nezatěžuje kritické myšlení. Největší uplatnění má fantazie ve hrách a pohádce, dítě se nechává unášet fantazií, emocemi, pomocí slov i kresby. Matějček (1998a) doplňuje, že není vhodné dělat z dětí realisty a potlačovat jejich fantazii, protože by to znamenalo velký zásah do zákonitostí vývoje osobnosti dítěte.

##### 2.1.1.4.1. Hra a její psychologický význam

Hra je nejčastěji definována jako fyzická či duševní činnost, která je vykovávána proto, že je příjemná a přináší uspokojení sama o sobě. (Langmeier, Krejčířová, 1998, 2006)

Několik autorů, např. Vágnerová (2000), Rybárová (1986), Langmeier, Krejčířová (1998, 2006), Čačka (1994, 1997), uvádějí, že nejpřirozenější aktivitou předškolního dítěte je hra. Předškolní období je také nazýváno „**věkem hry**“. Hra úzce souvisí s utvářením osobnosti, rozvojem fantazie a tvořivosti, vyjádřením vlastní interpretace

reality a postoje ke světu, vyplývá z vnitřních potřeb dítěte a dítě si hraje samo a spontánně se ve hře rozhoduje. Hra může fungovat také autoterapeuticky, tedy tak, že dítě může ve hře zpracovávat nějakou problematickou skutečnost dle svého uvážení, například si přehraje situaci, které nerozumělo a prostřednictvím hry se tak snaží najít řešení. A protože hra probíhá v imaginárním světě, tím méně prohra nebo selhání bolí. Pokud si dítě často hraje, pak bývá méně ohroženo úzkostmi.

Rybářová (1986) uvádí, že v předškolním věku má hra různé formy – tematické, konstruktivní a receptivní. V rámci tematických her si dítě hraje na prodavačku, učitele apod. Ke konci předškolního věku převažují hry konstruktivní, které spočívají zejména ve hrách se stavebnicemi. A receptivní hry jsou zaměřovány na poslech pohádek, prohlížení obrázků či sledování loutkového divadla. Matějček (1998a) doplňuje, že hra je převládající spontánní činností dítěte předškolního věku, neboť dítě pracuje i tvoří pomocí her. Do dětských her vstupují motivy z pohádek, vyprávění dospělých i to, co děti samy prožily – hrají si na „maminku a tatínka“, na „paní doktorku“, na „princezny“ apod.

### **2.1.2. Vývoj řeči**

Předškolní věk lze charakterizovat jako období rychlého rozvoje řeči, dítě na konci tohoto období obvykle mluví artikulačně správně, používá i delší souvětí a zná řadu říkanek a pohádek. Dítě předškolního věku rozvíjí svou slovní zásobu, zlepšuje znalost gramatických pravidel a užívá řeč také k regulaci svého chování. (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998) Vágnerová (2000) doplňuje, že jazyk je užíván na úrovni poznávacích procesů, tedy že informace získané v rámci verbální komunikace odpovídají úrovni myšlení určitého jedince. Piaget a Inhelderová (1997) dodávají, že základním nástrojem sociálního přizpůsobení je jazyk, který dítě nevynalézá, ale přejímá ho v hotových formách, tudíž není schopné vyjádřit potřeby vlastní osobnosti.

Děti rozvíjejí komunikaci zejména během komunikace s dospělými a vrstevníky. Děti se učí mluvit prostřednictvím nápodoby verbálního projevu dospělých, se kterými žijí a komunikují, nicméně děti nenapodobují všechno, co slyší, ale většinou si pamatují nějakou část, kterou pak bezprostředně opakují. (Vágnerová, 2000) U předškolních dětí se výrazně obohacuje aktivní slovní zásoba, tříleté děti používají okolo tří set až tisíce slov a před vstupem do školy užívá dítě už okolo tří tisíc pěti set slov a zároveň vzrůstá

i sémantická přesnost používaných slov, nejfrekventovanějšími slovy jsou podstatná jména, zájmena, předložky a spojky. (Rybárová, 1986)

### 2.1.3. Emoční vývoj

Vágnerová (2017) uvádí, že u dítěte předškolního věku je emoční vývoj stabilnější a vyrovnanější než ve věku batolecím. V tomto období bývají děti pozitivně naladěny a ubývá negativních emočních reakcí, ale i přesto jsou jejich emoce intenzivní a lehce se u nich střídají. Většina prožitků je vázána na aktuální situaci.

Změny v emočním prožívání lze dle Vágnerové (2017) i Čačky (1997) shrnout do několika bodů:

- **vztek a zlost** již nebývají tak časté, protože děti předškolního věku chápou příčiny různých situací, vztek se u dítěte projevuje zejména, pokud je něčím frustrováno,
- **strach** bývá spojen s dětskou představivostí,
- **smysl pro humor** odpovídá způsobu uvažování a rozvoji jazykových dovedností,
- **těšení se na něco**, neboť děti v tomto věku již začínají chápat pojem nejbližší budoucnosti.

V předškolním věku se rozvíjí **emoční inteligence**, to znamená, že se v emočních prožitcích svých i jiných lidí dokáží lépe orientovat, lépe chápou význam jednotlivých emocí a projevů. „*O svých vlastních pocitech mají odlišnou představu, myslí, že jsou spíš pozitivní, zatímco ostatním realističtěji přiřítají i negativní emoce.*“ (Vágnerová, 2017, s. 2019)

### 2.1.4. Socializace

Dítě předškolního věku se učí novým sociálním dovednostem – rozvíjí se u něj komunikace, interakce s dalšími lidmi mimo rodinu ve smyslu sdílení, spolupráce i sebeprosazení. Většina předškoláků je schopna navázat nové sociální vztahy. Vágnerová (2017) rozlišuje standardní triádu oblastí, se kterými se dítě identifikuje:

- **rodina** je základní sociální skupinou, která je pro dítě zdrojem jistoty a bezpečí,

- **vrstevníci** dítěti poskytují užitečné zkušenosti, které přispívají k rozlišení vztahů, osamostatňování se apod.,
- **mateřská škola** je první instituce, se kterou se dítě setkává a díky ní vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec. Získává zde nové sociální vztahy, dovednosti i zkušenosti.

Čačka (1997) dodává, že pro zdravý duševní vývoj dítěte je velmi důležitá citová pohoda rodičů. Prostředky, kterými mohou na děti předškolního věku působit vrstevnické skupiny, jsou však ve srovnání s rodiči velmi malé, neboť vztahy k dalším dětem bývají ploché a velmi často jsou nahodilé. Mateřská škola napomáhá k samostatnosti dítěte a přijímání stanovených norem. Matějček (1996) doplňuje, že mateřská škola je vhodnou příležitostí pro rozvoj důležitých vlastností, jako je schopnost spolupráce (zejména během hry), ale také prosociálních vlastností, které dítěti pomáhají začlenění do různých skupin, těmi vlastnostmi jsou např. obětavost, tolerance, soucit.

## 2.2. Specifika mladšího školního věku

Školní věk začíná nástupem do školy, což je pro dítě důležitým sociálním mezníkem, neboť získává novou sociální roli, a to **roli školáka**. Toto období lze chápat jako období **oficiálního vstupu** dítěte **do společnosti**, kterou představuje právě škola. Škola ovlivňuje rozvoj osobnosti dítěte a způsob prožití zbývajících dětských let, protože zcela ovlivňuje sebehodnocení dítěte. Mladší školní věk trvá od šesti či sedmi let, kdy dítě nastoupí do školy, do jedenácti až dvanácti let. Toto období se dá rozdělit také jako **raný školní věk**, který trvá od nástupu dítěte do školy do devíti let, a **střední školní věk**, který trvá od devíti do jedenácti až dvanácti let, tedy do nástupu dítěte na druhý stupeň základní školy. (Vágnerová, 2000, 2017; Vágnerová, Lisá, 2021) Tento věk se dá označit také jako **věk strážlivého realismu**, tzn., že dítě chce pochopit svět okolo něj a věci v něm doopravdy. Tento znak se dá pozorovat v mluvě dítěte, jeho kresbách a písemném projevu, čtenářském zájmu i hře. Realismus školáka je nejprve **naivní** a postupně se stává **kritičtější**. (Langmeier, Krejčířová, 1998, 2006)

## 2.2.1. Vývoj poznávacích procesů

### 2.2.1.1. Myšlení

Myšlení je realizováno pomocí operací vázaných formálně-logickými zákony, napomáhá k pochopení vztahů a řešení problémů, čímž dítě dospívá k různým formám modelů reality. (Čačka, 1997) Rozvoj myšlení u dětí mladšího školního věku se projevuje používáním určité strategie uvažování, která se řídí základními zákony logiky a respektuje poznávané skutečnosti, tedy že dítě během nástupu do školy upouští od myšlení ovládaného pocity, potřebami, fantazií a egocentrismem. Děti přijímají skutečnost takovou, jaká je. (Vágnerová, 2017; Vágnerová, Lisá, 2021) Nicméně i toto logické uvažování se týká zejména konkrétních věcí a obsahů, které si dítě dokáže názorně představit, vyvozovat úsudky bez konkrétních představ dokáže dítě až okolo jedenáctého roku věku. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Vývoj **induktivního uvažování** se projevuje přesnějším chápáním různých souvislostí a vztahů v důsledku nárůstu znalostí, které dokážou využívat ke zobecnění. Své poznatky jsou děti tohoto věku schopny třídit a klasifikovat dle více hledisek a kritéria si volí dle svého vlastního uvážení. U dítěte mladšího školního věku se vyvíjí také **deduktivní uvažování**, které mu pomáhá v řešení problémů a závisí na pochopení souvislostí mezi dvěma situacemi. Dítě se učí dedukci každodenními činnostmi a z nich plynoucími zkušenostmi. (Vágnerová, 2017; Vágnerová, Lisá, 2021)

### 2.2.1.2. Paměť

Pro dítě je schopnost uchovat informace v paměti a následně si je vybavit a použít velmi důležitá. Paměťové funkce potřebné k učení se velmi intenzivně rozvíjejí ve věku šesti až dvanácti let. Vývoj paměti v dětském věku se projevuje zvyšováním paměťové kapacity, rychlostí zpracovávání informací a jejich efektivním využitím. (Vágnerová, 2017) Paměťové strategie slouží k lepšímu zapamatování a uchovávání informací. Mezi základní paměťové strategie patří opakování, uspořádání informací a vybavování. **Opakování** začínají používat děti na počátku školní docházky, neboť jsou vedeny k tomu, že postup opakování vede k žádoucímu cíli. Schopnost užívat strategii **uspořádání informací** se rozvíjí u devíti až desetiletých dětí, které si informace roztřídí podle několika kategorií, aby si je mohly lépe zapamatovat. Strategie **vybavování** se

začíná objevovat též u devíti až desetiletých dětí a v následujících letech se zdokonalují. (Vágnerová, 2017; Vágnerová, Lisá, 2021; Langmeier, Krejčířová, 2006)

### 2.2.1.3. Pozornost

Vágnerová (2017) uvádí, že mezi osmým až jedenáctým rokem se zlepšuje schopnost korigovat pozornost a podle potřeby svou pozornost přesouvat a rozdělovat. Matějček (1998b) říká, že pozornost dítěte mladšího školního věku vyspěje natolik, že je schopné soustředit se na jednu věc alespoň deset minut. Dítě dokáže rozlišovat podněty a vybírat si dle něj ty důležité, tedy ví, kdy a na co dávat pozor. Čačka (1994, 1997) dodává, že dítě, které má dostatečně rozvinuté poznávací potřeby, snáz získává pozitivní motivy k učení a lépe zvládá přechod k záměrnému uplatňování pozornosti.

### 2.2.1.4. Vývoj čtení

Vývoj čtení je pro proces biblioterapie velmi podstatný, neboť prostřednictvím četby vybraných textů děti získávají nové informace, které jim pomáhají lépe pochopit svá trápení. Vágnerová (2017, s. 301) uvádí, že: „*Čtení můžeme chápat jako dešifrování a reprodukci daného textu. Proces učení čtení obvykle postupuje od osvojení základních prvků, což jsou písmena, k jejich spojování do větších celků.*“ Děti se nejprve učí rozlišovat tvary písmen, které si následně spojují se zvukovou podobou hlásek. Pokud už děti znají písmena, dokáží z nich skládat slabiky a následně slova a ze slov pak skládají věty, které představují nějakou informaci. Šikulová a Rytířová (2006) doplňují, že díky čtení se dítě seznamuje s příběhy a prostřednictvím jejich hrdinů si ujasňuje pohled na svět, dokáže řešit různé situace a poznávat rozmanité modely chování a na jejich podkladě si pak může ujasňovat svůj mravní postoj.

Vývoj čtenářských dovedností se rozděluje do dvou základních fází: čtení bez porozumění a čtení s porozuměním. **Čtení bez porozumění** je charakterizováno jako schopnost číst pouze mechanicky, neboť se děti plně soustředí na samotný proces učení, i když jim obsah uniká. **Čtení s porozuměním** předchází fáze čtení s porozuměním jednotlivým slovům bez pochopení obsahu celé věty či delšího textu. Čtení s porozuměním vyžaduje schopnost chápat význam jednotlivých slov, uvědomit si, která slova k sobě patří a dávají společně nějaký smysl. Dítě musí rozumět kontextu celého textu a teprve pak může tuto informaci zpracovat. Děti mladšího školního věku nedokážou zachytit podstatu celého textu. (Vágnerová, 2017; Vágnerová, Lisá, 2021) Dítě mladšího školního věku postoupilo z globálního stádia do stádia analytického,

a tak dokáže vnímat detaily, vnímat celky rozčleněně, což je předpokladem pro výuku čtení a psaní. (Matějček, 1998b)

### 2.2.2. Vývoj řeči

*„Vývoj řeči probíhá po celé dětství a v některých svých složkách (např. slovní zásoba) vlastně po celý život. Jestliže se řeč u našeho dítěte dobře rozvíjí, je to pro nás svědectvím o jeho životní aktivitě, ale i o jeho „lidství“, neboť řeč více než co jiného je definitivně vřazuje do lidské společnosti.“* (Matějček, 1996, s. 66) Řeč řídí činnost dítěte a pomáhá rozvíjet chování a prožívání a je také základním předpokladem pro úspěšné školní učení, neboť napomáhá zapamatování. V mladším školním věku výrazně roste **slovní zásoba**, délka i složitost vět a celkově větná stavba i užívání gramatických pravidel postupuje na vyšší úroveň. Počet slov aktivní i pasivní slovní zásoby je výrazný a stále stoupá – na počátku školní docházky dítě zná okolo dvaceti tisíc slov, při vstupu na druhý stupeň je to už okolo padesáti tisíc slov. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

### 2.2.3. Emoční vývoj

Zrání centrální nervové soustavy u dětí se projevuje zvýšenou emoční stabilitou a odolností dětí vůči zátěži. V tomto období bývají děti optimistické a mívají tendenci vše, co dělají, prezentovat pozitivním způsobem. Emoční ladění dětí mladšího školního věku bývá stabilní, možné výkyvy mívají jasné příčiny. (Vágnerová, 2017) Emoční procesy u dětí snadno vznikají i odeznívají. City u dětí mladšího školního věku již nejsou tak afektivní, protože je děti dokáží lépe korigovat. Mění se nejen podněty, ale také povaha citových projevů a vznikají nové citové prožitky. (Čačka, 1994) Dítě má **potřebu citové jistoty a bezpečí** a také potřebu být akceptován druhými. Tyto potřeby plní zejména rodiče a učitelé, ale někdy je nedokážou uspokojit tak, jak by dítě skutečně potřebovalo. (Vágnerová, 2000)

V tomto vývojovém období se rozvíjí **emoční inteligence**, tedy schopnost vyznat se v pocitech svých i dalších lidí, jsou schopny o nich mluvit a popsat je. Dítě se lépe vyzná v emočních projevech, více chápou jejich smysl a umí je interpretovat. Dochází také k propojení emočního hodnocení a racionálního uvažování, tzn., že děti si své emoční prožitky umí vykládat logicky, uvažují nad nimi, mají od nich různá očekávání.

(Vágnerová, 2017; Vágnerová, Lisá, 2021) Rozvíjí se také emoční porozumění, díky němuž děti vědí, že pocity, přání, očekávání mohou před svým okolím skrývat, ale nemůžou je skrývat samy před sebou. Emoční vývoj je závislý na konkrétních zkušenostech dítěte, výzkumy ukazují, že pokud se děti dostanou do stresové situace, může u nich dojít k **emoční regresi**. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

#### 2.2.4. Vybrané náročné životní situace

V této kapitole budou vymezeny vybrané náročné životní situace – rozvod rodičů, karanténa a nemoc, úmrtí blízké osoby a odlišnost, které jsou stále aktuální.

**Rozvod rodičů** je pro děti velmi náročnou situací, neboť jim přináší do života nejistotu. Děti potřebují vědět, kam patří, potřebují být ujistěny, že za rozvod nenesou odpovědnost ony samy a že jejich rodiče stále zůstanou jejich rodiči.

**Karanténa a nemoc** v souvislosti s pandemií covid-19 nám všem přinesla nejen spoustu nejistoty a strachu, ale také sociální distanc od našich blízkých. Tato pandemická situace velmi silně ovlivnila život dětí, neboť je trápily spousty otázek, na které se jim nedostávalo adekvátních odpovědí, a tak nevěděly, co by měly dělat nebo čekat. Nicméně každá nemoc, nejen covid-19, může být pro dítě náročnou životní situací, protože je určitým negativním způsobem zatěžuje a přináší jim nejistotu, strach a úzkost.

**Úmrtí blízké osoby** může být pro dítě velmi traumatizující, často bývá zmatené ze svých pocitů, které mohou vést i ke změně chování.

Téma **odlišnosti** je velmi rozšířené zejména ve školním prostředí. V dnešní době jsou děti stále častěji inkludovány do běžných základních škol a čelí tak riziku šikany, nepřijetí, odmítání apod. Je proto potřeba, aby se děti učily tolerovat a respektovat odlišnost, jakou může být např. barva pleti, postižení či sociální znevýhodnění.

Těmto vybraným náročným životním situacím budou odpovídat témata nadcházející kapitoly, které budou obsahovat anotace příběhů a pohádek dané tematiky a také mnou napsané pohádky/příběhy, k nimž budou navrženy aktivity pro další práci.



### 2.2.4.1. Rozvod rodičů

Stabilní rodinné zázemí má pro dítě předškolního i mladšího školního věku velký význam, proto rozpad rodiny představuje pro tyto děti velkou **psychosociální zátěž**. Rozvod rodičů velmi zasáhne svět dítěte, který považovalo za bezpečný a jistý úkryt, který rozvodem ztrácí. Děti předškolního a mladšího školního věku ještě nedokážou pochopit příčinu a následek rozvodu rodičů, obvykle se samy považují za viníky této rodinné situace. Rozpad rodinného zázemí v dětech vyvolává pocit ohrožení. (Vágnerová, 2017; Vágnerová, Lisá, 2021) Rozvod rodičů je pro dítě náročnou životní situací, protože tato skutečnost je před něj postavena jako hotová věc a dítě si s ní musí umět poradit, tedy smířit se s ní a přijmout ji. Předškolní dítě nejvíce důvěřuje svým rodičům, je jimi ovlivněno, ale také je ovlivněno svými myšlenkami a fantaziemi. Je velmi důležité, aby rodič zjistil, co dítě prožívá a čemu nerozumí. Dítě mladšího školního věku je již schopné pochopit argumenty rodičů, proč k rozvodu došlo. Rodič by však měl být vždy k dítěti upřímný, nezamlčovat určité situace a zejména by neměl být jednostranný, tedy „házet špinu“ na druhého rodiče. (Špaňhelová, 2010)

### 2.2.4.2. Nemoc a karanténa

Psychické potřeby dětí jsou nejvíce uspokojovány každodenním stykem se společenským prostředím, pokud jim je ve styku z nějakého důvodu bráněno a tím pádem je dítě izolováno, pak trpí podnětovým nedostatkem. (Langmeier, Matějček, 2011)

Během posledních dvou let po celém světě probíhala pandemie nemoci covid-19. Děti tato pandemie zasáhla v nezanedbatelné míře. Důležité je, aby si rodiče zpracovali svou vlastní úzkost nebo obavy ohledně pandemie, než o ní začnou mluvit s dítětem, protože pokud dítě cítí obavy nebo úzkost, měl by jej rodič dokázat utěšit. Doporučuje se zeptat se dítěte, jestli má otázky kolem šíření koronaviru (případně u menších dětí nazvat tuto situaci jako *šíření bacilu*), nebo se ho zeptat, co o tom ví samo, nechat mu prostor, aby vyjádřilo své pocity. Pokud má dítě otázky, měli by dospělí zachovat klid, aby jej zbytečně nestresovali, a zaměřit se na to, aby se dítě cítilo v bezpečí. Děti předškolního a mladšího školního věku mohou kromě pláče reagovat na tuto situaci také tím, že se u nich projeví regresivní projevy chování (např. cucání palce), mohou mít zvýšenou potřebu kontaktu s rodiči, někdy se u nich mohou projevit i změny

stravovacích či spánkových návyků nebo mohou mít strach ze ztráty kamarádů kvůli dlouhému odloučení. Je třeba k dítěti přistupovat s trpělivostí a ujistit ho, že je normální cítit se zmatený, smutný, nejistý a že pláč někdy může pomoci zmírnit stres. Rodiče měli své děti zapojit do běžných činností, jako je nějaká snazší domácí práce, pomoc při vaření nebo pečení, nebo s nimi hrát společenské hry atp., čímž dítě odvede myšlenky k činnosti. (Jančinová, Babničová, Chromá, 2020)

Děti vnímají pocit bezpečí zprostředkovaně přes své rodiče, tudíž pokud se jim nedostává adekvátních informací, mohou si je domýšlet a přetvářet z toho, co vidí a slyší okolo sebe, např. z rozhovorů rodičů či z televize. Děti tak mohou být zahlcené negativními informacemi, které v nich podněcují strach a úzkosti, a právě proto by jim rodiče měli vše zjednodušeně, avšak pravdivě, vysvětlit. (Šurdová, 2020)

Tato situace se dá využít také jako vštípení hygienických návyků dětem. Dospělí dětem vysvětlí důležitost správného mytí rukou, což spočívá především v prevenci nemocí a dalšího šíření virů, a ukáží jim správnou techniku mytí rukou, neboť děti se snáz učí nápodobou. (Valešová Malecová, Rejmanová, 2017/18)

### **2.2.4.3. Smrt blízké osoby**

Smrt blízkého člověka může u dítěte vyvolat problémy s chováním nebo i deprese, neboť prožívají velký smutek. (Hobdayová, Ollierová, 2000) Předškolní děti berou smrt jako něco návratného, tedy jako stav podobný spánku, často si myslí, že zemřelý může ožít mávnutím kouzelného proutku či jen tak spontánně. Předškolní děti si často myslí, že smrt se týká pouze určité skupiny lidí a jiných lidí, zejména jim blízkých, se netýká. Děti mladšího školního věku už vědí, že smrt je nevratná, ale stále si myslí, že se jí dá vyhnout např. rychlým útekem. Děti mladšího školního věku smrti dávají určitou podobu, např. ve formě kostlivce či ducha. Předškolní děti jsou velmi citlivé a zranitelné, nejsou zasaženy pouze ztrátou blízkého člověka, ale také pocitem izolace od rodiny, skrýváním smutku rodinných příslušníků apod., což vede děti k názoru, že smrt je něco nepřírozeného a špatného a že smutek a truchlení jsou něco, co by se mělo potlačit. Děti mladšího školního věku mají potřebu sdílet své pocity a potřebují ujištění, že se o ně někdo postará. Děti může smrt někoho blízkého nejprve šokovat, můžou ji popírat či zemřelého hledat, nebo můžou reagovat hněvem, smutkem či úzkostí a nakonec přichází přijetí ztráty blízkého. (Dudová, 2013) Děti potřebují

začlenit smrt do svého chápání světa, což se děje prostřednictvím rozhovorů s dospělými. Dospělí by neměli odbývat otázky, které děti ohledně smrti pokládají, ale měli by na ně odpovídat citlivě, bezpečně a zároveň pravdivě. (Pokorná, 2020)

#### **2.2.4.4. Vnímání odlišnosti**

Odlišnost může být dětmi vnímána jako něco zvláštního, co se vymyká normě. Pokud není u dětí rozvíjeno inkluzivní povědomí, může později dojít k negativnímu vymezování se vůči „jinakosti“. Toto vymezování se vůči odlišnostem obvykle vychází z přirozeného strachu z neznámého, případně negativní zkušeností s lidmi s nějakou „jinakostí“, které obvykle pramení v rodině, neboť rodiče předávají dětem své pohledy na odlišnosti v podobě nálepkování, předsudků či agrese. (Valešová Malecová, 2020)

Slowík (2016) uvádí, že lidé mohou být ovlivněni řadou předsudků v pohledu na osoby s postižením. Tyto předsudky se tradují s takovou intenzitou, že je lidé někdy nedokáží odlišit od reality. Většina společnosti stále žije v představě, že všichni postižení lidé jsou nešťastní, bez smyslu pro humor a radost, úspěch či sexuální život nelze s postižením spojovat. U další skupiny může postižení (zejména to viditelné) vzbuzovat negativní emoce, jako je strach či odpor, ale také nejistotu, protože nevědí, jak s postiženými lidmi komunikovat a jak se k nim chovat. Matějček (1998c) doplňuje, že všechny děti nejsou stejně velké, silné, zdravé nebo duševně vyspělé. Mezi námi žijí lidé s různými typy a stupni postižení. Postižení jakéhokoli člena rodiny představuje nějakou zátěž pro společnost, zejména postižení dítěte. Pokud je dítě postižené, má to někdy za důsledek rozpad manželství rodičů tohoto dítěte. Nicméně obvykle prarodiče a přátelé rodiny s postiženým dítětem přispívají k dobrým vztahům uvnitř rodiny svou pomocí, neboť chránit manželství je jedním z důležitých aspektů, který by měl provázet nejen rodinu postiženého dítěte, ale celé její společenské zázemí.

### **3. Biblioterapie v náročných životních situacích u dětí předškolního a mladšího školního věku**

#### **3.1. Příběhy a pohádky s tematikou rozvodu rodičů**

Cílem této podkapitoly je povzbudit rodiče a děti k řešení rodinných problémů, zpracování svých pocitů a rozvoji vhodného chování u dětí i rodičů a podpořit tak vzájemnou komunikaci mezi rodiči a dítětem. Příběhy a pohádky s tematikou rozvodu rodičů a následné aktivity jsou určeny zejména pro rodiče dětí, které jsou vystaveny nepříjemné rodinné situaci.

**1) BŘEZINOVÁ, I. *Ťapka, kočka stěhovavá*. Praha: Albatros, 2017. ISBN 9788000048611**

Petřiní rodiče jsou rozvedení a ona je ve střídavé péči, takže teď má dva domovy. Jeden týden bydlí u maminky a druhý u tatínka.

**2) DVOŘÁKOVÁ, P. *Julie mezi slovy*. Brno: Host, 2020. ISBN 978-80-275-0351-3**

Kniha o rozvodu rodičů a rozpadu rodiny, ale zároveň i o vytváření citových vazeb k novým partnerům rodičů a jejich dětem. Julie je občas smutná.

**3) FORDOVI, M., A., S. *Jak přežít, když se rodiče rozvádějí*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-2621-108-2**

Sourozenci Melanie, Annie a Steven mají rozvedené rodiče a popisují, čím si prošli, co se učili zvládat a jak vnímali rozchod svých rodičů.

**4) BŘEZINOVÁ, I. *Šel jsem se psem*. Praha: Albatros, 2020. ISBN 9788000059235**

Sourozenci Diviš a Dáša nechápu, co se s jejich rodiči děje. Ptají se sami sebe, jestli je mají rodiče vůbec ještě rádi. Diviš už to nemůže doma vydržet, protože je tam velmi napjatá atmosféra, a tak jednoho dne připne svému psovi vodítko, sbalí si batoh a na stole nechá vzkaz, ve kterém stroze píše: *Šel jsem se psem*.

**5) LUKÁŠOVÁ, D. *Jak se musel beránek Nejmilejší Kožíšek stát neviditelným: příspěvek k situaci dítěte s rozvádějícími se rodiči z hlediska malujícího psychologa.***

**Brno: Barrister & Principal, 2019. ISBN 978-80-7364-101-6**

O beránkovi, který prožívá konflikt mezi svými rodiči. Nerozumí tomu, myslí si, že ho nikdo nemá rád a nechce se s ním bavit. A tak se rozhodne, že se chce stát neviditelným. Nakonec se mu podaří díky mazanému prasátku rodinnou situaci zvládnout a věci, které vypadaly zprvu neřešitelné, se dají zase do pořádku.

**6) WEBEROVÁ, Š. *Dva domovy: laskavý průvodce pro děti po rozchodu rodičů.***

**Praha: True Self, 2016. ISBN 978-80-270-0556-7**

Pomoc pro děti od 3 do 6 let, aby se lépe zorientovaly v situaci, kdy ony samy nebo jejich kamarádi žijí v rozbité rodině. Kniha nabízí dětem oporu a cestu, jak objevit radost v nelehkém období a uvědomit si, že v tom nejsou samy.

**7) JECHOVÁ, Š. *Adélka je smutná aneb Když už táta nebydlí s námi, s. 46-47. In Příběhy k povídání aneb Jak se zbavit trápení. Olomouc: Rubico, 2019. ISBN 978-80-7346-259-8***

Adělčini rodiče se rozvádějí. Adélka se svěří mamince svých kamarádů se svým trápením a ta Adélce situaci vysvětlí a trochu ji ukonejší. Adélka je smutná, že bude vídat tatínka méně, než byla zvyklá, ale ví, že ji mají rodiče rádi a že to tak bude pro všechny lepší.

**8) KÄSTNER, E. *Luisa a Lotka. Praha: Albatros, 2014. ISBN 9788000061207***

Příběh dvou devítiletých dívek, které se náhodně poznají o prázdninách na táboře. Zjistí, že jsou vlastně sestry – dvojčata a že každá žila po rozvodu rodičů odděleně v jiných městech.

### 3.1.1. Vašík má dva pokojíčky

Jednoho dne přišel třetí Vašík do školy celý posmutnělý. Se sklopenou hlavou se mlčky posadil na své místo vedle Pepíka.

„Ahoj Vendo,“ pozdravil ho Pepík.

Vašík jen něco nesrozumitelně zamumlal a opřel si čelo o lavici.

„Co je s tebou?“ vyzvídal Pepík.

„Nic,“ odpověděl Vašík. V hlavě se mu honily smutné vzpomínky, které včerejší den přinesl. „Hele, nemohl bych jít po škole k vám?“ zeptal se svého kamaráda.

Pepík se zamyslel. „Dneska jedeme k babičce, ale co třeba zítra? Domluvíme se s mamkou,“ navrhnul kompromis.

Vašík potlačil slzy a ze všech sil se snažil se usmát. „Dobře.“

Během vyučování byl Vašík jako duchem nepřítomný. Kdykoliv se ho paní učitelka na něco zeptala, nedával pozor, a tak ani nedokázal správně odpovědět. Po vyučování šel Vašík doprovodit Pepíka domů. Když se chlapci rozloučili před Pepíkovým domem, nešel Vašík k sobě domů, ale potuloval se po městě. Domů se mu ani za mák nechtělo. Báł se, že uslyší jen samý křik a pláč, nebo hůř – tatínek už tam nebude. Ale věděl, že domů bude muset tak jako tak jít. Bylo po čtvrté odpoledne a začalo se stmívat a začalo sněžit. Vašíkovi byla velká zima. Proto se rozhodl, že půjde domů.

Otevřel dveře od bytu a uslyšel to: samé bouchání šuplíky a věcmi, tatínekův křik a mamčin pláč. Sevřelo se mu hrdlo. Nejradši by se otočil na patě a nepozorovaně zas odešel pryč. Ale to se mu nepodařilo. Maminka si ho všimla a začala mu hubovat. „Kde ses toulal, ty nezbedo jeden? Víš, jaký jsem o tebe měla strach?“ hudrala, pak se ale otočila k tatínkovi a ječela na něj, že je to jen jeho vina, že si kluk dělá, co chce.

„Omlouvám se,“ špitl Vašík, vyzul si boty a odebral se do svého pokoje, kde se zabarikádoval, aby k němu rodiče nemohli. Pustil si nahlas televizi, aby je neslyšel. Po chvíli však zabořil obličej do polštáře a rozplakal se.

„Vašku, otevři,“ ozval se tatínek, který se snažil dobývat do Vaškova pokoje.

„Počkej,“ řekl Vašík a odklidil židli a hračky, kterými měl obestavené dveře. A otevřel.

„Vašíku,“ klekl si k němu tatínek. „Já se stěhuju, už na mě dole čekají se všemi věcmi, tak jsem se přišel rozloučit,“ řekl tatínek a klepal se mu hlas. Objal pevně Vašíka. „Neboj se, mám tě moc rád. Budeš ke mně chodit, kdykoliv budeš chtít.“

„Slibuješ?“ díval se na něj Vašík s očima zalitýma slzami.

„Slibuju!“ políbil ho tatínek do vlasů. Ještě jednou ho k sobě pevně přivinul, vzal si svou cestovní tašku, kterou měl připravenou u dveří. Mamince věnoval poslední pohled a zabouchl za sebou dveře.

Vašík sledoval, jak se maminka s pláčem zavřela v ložnici. Nevěděl, co si má počít. Šel tedy za maminkou, která ležela na posteli stočená do klubíčka. Sedl si vedle ní a pohládl ji po ruce. „Mami,“ promluvil na ni.

Ale maminka namísto vlídných slov nebo jakéhokoliv vysvětlení, věnovala Vašíkovi jen smutný pohled a řekla mu, aby ji nechal být, že chce být sama. A tak šel Vašík do svého pokoje, kde přemýšlel. *Co když za ty jejich hádky můžu já? Co když už mě nemají rádi?* Jak tak přemýšlel, brzy se proplakal ke spánku.

Ráno ho nikdo nevzbudil, a tak zaspal. Do školy přišel o dvacet minut později. Měl naruby svetr a každou ponožku jinou a byl rozcuchaný. Když vešel do třídy, omluvil se paní učitelce za pozdní příchod. Paní učitelka se na Vaška shovívavě usmála a řekla mu, aby se posadil na své místo.

O přestávce se děti Vašíkovi posmívaly. „Ty máš každou ponožku jinou!“ šklebil se Pavlík. „A vlasy máš jako vrabčí hnízdo,“ smála se Zuzka. „A máš naruby svetr,“ posmíval se mu Ondra. Vašíkovi se pošklebky nelíbily, proto se rozčilil a začal na své spolužáky křičet: „Nic nevíte! Nechte mě být!“ a nasupeně vyběhl ke dveřím třídy, kde se srazil s paní učitelkou.

„No Vašku! Dávej pozor!“ bědovala, ale když si všimla Vašíkova ztrápeného výrazu, položila mu ruku na rameno a zeptala se ho, co se děje.

„Nic,“ odpověděl Vašík. Rozhlédl se po třídě a pak se zadíval se na své ponožky.

„Pojď se mnou do kabinetu,“ pobídla ho paní učitelka. „Děti, my se za chvíli vrátíme, zatím si přečtete úryvek v čítance. Nechám otevřeno, tak buďte potichu.“ A pak společně s Vašíkem odešli do kabinetu.

„Posad' se,“ nabídla mu paní učitelka. Vašík se tedy posadil na židli vedle stolu paní učitelky. „Dáš si?“ rozlámala paní učitelka čokoládu na kousky a přistrčila ji po stole k Vašíkovi.

„Děkuji,“ vzal si Vašík jeden kousek a žmoulal ho v ruce. Přemýšlel, jestli se má paní učitelce svěřit s tím, co se mu doma děje. Nakonec se rozhodl, že to udělá. „Moji rodiče se v poslední době pořád hádají. Tedy hádali,“ Vašíkův hlas se zlomil a na jazyk se mu místo slov dral vzlyk. „Taťka včera odešel. Odstěhoval se.“ To už Vašík plakal.

Paní učitelka vyčkávala, nechávala Vašíkovi prostor. Jen ho pohladila po předloktí.

„Než odešel, tak mi říkal, že mě má moc rád a že k němu můžu kdykoliv přijít, ale já nechci, aby se odstěhoval. Chci, aby s námi pořád bydlel,“ naříkal Vašík. „Proč musel odejít?“

„Víš, Vašíku, někdy se to tak bohužel stane, že si rodiče přestanou rozumět a každý by chtěl něco jiného, proto se tak často hádají a hádají, až se nakonec hádat přestanou, protože pro ně bude lepší, když bude žít každý zvlášť,“ vysvětlovala paní učitelka. „Ale to nic nemění na tom, že tě mají oba moc rádi a určitě udělají všechno proto, abys byl šťastný a cítil ses s nimi oběma dobře.“

Vašík přikývl. „Myslíte, že teď budu mít dva pokojíčky?“

Paní učitelka se zamyslela. „To nevím, ale myslím si, že je to dost možné,“ usmála se na Vaška. „Teď se na to podívej také z té druhé stránky. Určitě by se ti nelíbilo, kdyby se rodiče neustále dohadovali a ty bys to musel pořád poslouchat, vid'?“

Vašík se zamyslel. Těch několik posledních týdnů bylo k nevydržení. Sice by byl velmi šťastný, kdyby všichni tři pořád bydleli pod jednou střechou, ale pokud takhle budou rodiče šťastnější a nebudou se hádat, chápal to. Pomalu přikývl. „Nesnáším, když se rodiče hádají.“

„Tak vidíš,“ usmála se na něho paní učitelka.

„Někdy bych si přál umět cestovat časem, vstoupit třeba do nějakého kouzelného zrcadla, které by mě přeneslo do doby, kdy byli rodiče ještě šťastní, a já bych třeba mohl všechno změnit,“ posteskl si Vašík.

Paní učitelka mu chláholivě stiskla rameno. „To bohužel nejde, Vašíku,“ řekla a dodala: „sněz tu čokoládu a půjdeme do třídy.“



Když přišel Vašík domů, našel maminku v kuchyni, jak škrábe brambory. „Ahoj mami,“ pozdravil.

„Ahoj Vašíku, jak bylo ve škole?“ zeptala se maminka.

Vašík ji beze slova objal. „Mám tě moc rád. A tátu taky. Je mi to líto, že už tu s námi není, ale jsem rád, že už se nebudete hádat.“

Maminka Vašíka pohladila po hlavě. „Taky tě máme oba moc rádi, jsi náš šikovný kluk. A k tatínkovi budeš moct kdykoliv jít nebo mu zavolat.“

„Mohl bych mu zavolat?“ zeptal se Vašík a celý se rozzářil.

„Samozřejmě,“ řekla maminka a vytočila v telefonu tatínkovo číslo. Telefon pak podala Vašíkovi.

„Ahoj tati,“ řekl Vašík.

„Ahoj kamaráde,“ pozdravil tatínek.

„Tati, mám tě moc rád,“ pověděl tatínkovi Vašík.

„Já tebe taky, Vašíku. Jak bylo ve škole?“ chtěl vědět tatínek.

Vašík mu pověděl, jaký byl jeho školní den a co všechno se stalo. „Co tvůj nový byt, tati?“

„Právě se chystám vymalovat tvůj pokojíček. Porad' mi, jakou barvu bys tam chtěl mít?“

„Modrou,“ odpověděl s nadšením Vašík.

„Skvěle, tak až to budu mít hotové, přijdeš se na něj podívat?“

Vašík nadšeně souhlasil. Už se moc těšil, až svůj nový pokojíček v tatínkově novém bytě uvidí. Domluvil se s tatínkem, že se uvidí v pátek a rozloučili se. Vašík šel dělat úkoly, ale nedokázal se pořádně soustředit, pořád si představoval, jak jeho nový pokojíček bude asi vypadat.

A byl tu pátek. Vašík měl dobrou náladu a s radostí líčil Pepíkovi, že se dneska konečně půjde podívat k tatínkovi do nového bytu a na svůj nový pokojíček. Tatínek si Vašíka vyzvedl u školy a šli společně procházkou k jeho novému bydlišti. Tatínkův nový byt se nachází jen kousek od bytu, kde bydlí Vašík s maminkou. Vašík měl velikou radost, že může k tatínkovi kdykoliv zaběhnout.

Tatínek otevřel dveře do bytu a řekl Vašíkovi, aby chvíli počkal. Pak mu zavázal oči, převedl Vašíka přes práh a zavřel za nimi dveře. Potom Vašíkovi sundal šátek z očí. Vašík se rozhlédl po novém domově a roztáhl ústa do širokého úsměvu.

„Tady je to hezkýyyý,“ říkal nadšeně Vašík.

„Pojď, ukážu ti tvůj nový pokojíček,“ řekl tatínek a prošel chodbou dozadu a otevřel dveře do menšího pokojíku. Byl modře vymalovaný, pod oknem stál psací stůl s lampičkou a modrou židlí na kolečkách. Z jedné strany stála postel, která měla vysouvací lůžko, kdyby u něho chtěl přespat kamarád a naproti stála velká šatní skříň a knihovna, ve které byl položený pouze balón a dvě knížky.

Vašík tatínka objal. „Děkuju, tatínku,“ pošeptal.

„Líbí se ti?“ ptal se tatínek.

„Moc!“ usmál se Vašík na tatínka, ale potom se trochu smutně zadíval do poloprázdné knihovny.

„Tak to jsem rád,“ pohladil ho tatínek po vlasech. „Zítra bychom spolu mohli jet do obchodu, aby sis vybral nějaké hračky a knížky, co říkáš?“

„Jooooo!“ zajásal Vašík a začal si z batůžku vytahovat věci.

Potom se společně s tatínkem dívali na pohádku, u které Vašík přemýšlel nad rodinnou situací. „Tati?“

„Ano, Vendo?“

„Teď bude všechno jinak, vid’?“

„Možná bude,“ povídal tatínek, „ale jedna věc zůstane stejná, a to ta, že tě máme s maminkou pořád moc rádi a vždycky mít budeme.“

„Já vás mám taky moc rád,“ řekl Vašík a opřel se tatínkovi o rameno. Společně dokoukali pohádku.

### **3.1.2. Aktivity**

#### **Rozhovor motivovaný příběhem**

##### **Shrnutí děje:**

Jak se jmenuje hlavní postava? Jak se jmenuje jeho kamarád? Jaké další postavy tam vystupují? Kde se příběh odehrává? Co uslyšel Vašík, když přišel domů? Jak se k sobě chovali Vašíkovi rodiče? Jak se k Vašíkovi zachovaly děti ve škole, když zaspal? Jaký problém Vašík řeší? Nad čím přemýšlel? Kdo Vašíkovi pomohl? A jak? Z čeho měl Vašík radost? Jak se problém nakonec vyřešil? A co s tatínkem dělali?

##### **Hodnocení postav, chování a situací:**

Jak se Vašík cítil, když se jeho rodiče hádali? Proč si to myslíš? Proč se šel Vašík po škole projít?

##### **Hledání alternativ:**

Jakým jiným způsobem mohl Vašík reagovat na vyhubování od maminky? Jak si myslíš, že by to dopadlo, kdyby se Vašík nesvěřil paní učitelce? A co kdyby Vašík nepřišel domů? Jak by reagovali jeho rodiče? Dala by se celá tato situace řešit nějak jinak? Co kdyby Vašík nemohl navštěvovat tatínka?

##### **Propojení s klientovou situací:**

Vašíkovi rodiče se rozvádějí, stalo se tobě nebo někomu, koho znáš, něco podobného jako Vašíkovi? Vašík byl smutný, když se tatínek odstěhoval, jak ses tenkrát cítil/a ty? Můžeš (mohl jsi) sobě/někomu jinému nějak pomoci? Co bys dělal/a, kdybys byl/a na Vašíkově místě? Kdyby ses někdy dostal/a do podobné situace, co bys dělal/a?

## **Písemné/vyprávěcí aktivity**

### **1) Ztráty a zisky**

**Pomůcky:** papír, pero.

**Cíl:** zjistí, jaké možné výhody a nevýhody mu změna přinesla, zmírnění stresu.

**Forma:** individuální

Vašík měl najednou dva domovy, jeden u mámy, druhý u táty, ale i když to pro něj bylo zpočátku složité, protože si nedokázal představit, jak se mu bude u tatínka bydlet, nakonec se mu v novém pokojíčku líbilo. Měl/a jsi to podobně?

Dítě papír rozdělí na tři části/sloupečky. Do prvního napíše možnosti své situace, např. *bydlení u mámy* a *bydlení u táty*. Druhý sloupeček nadepíše výhody, třetí nevýhody. Potom dítě do příslušného okénka vypíše všechny klady a zápory, které na své situaci shledává. (Hobdayová, Ollierová, 2000)

### **2) Citová blízkost**

**Pomůcky:** papír, pero.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po rozvodu rodičů, zmírnění stresu, uvědomění si vztahů a citových vazeb k blízkým lidem ve svém životě.

**Forma:** individuální.

Ačkoli se Vašíkovi rodiče rozvedli, oba ho ujistili, že ho mají stále stejně rádi a on měl stále stejně rád oba rodiče. Dítě nakreslí pět soustředných kružnic. Doprostřed nejmenšího kruhu nakreslí srdce a vepíše do něj své jméno. Terapeut vysvětlí dítěti, že tento obrazec mu pomůže si uvědomit, kdo je jeho srdci nejbliže, kdo je pro něj nejdůležitější. Jména pro něj nejdůležitějších lidí zaznamená do kruhu, který je nejbliže k srdíčku, do dalších kruhů bude psát jména lidí, kteří jsou mu blízcí méně a méně. Je důležité dítě upozornit, že je v pořádku, když o svých pocitech mluví otevřeně a pravdivě. (Hobdayová, Ollierová, 2000)

### **3) Dopis pro Vašíka**

**Pomůcky:** papír, pero.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po rozvodu rodičů, zmírnění stresu, uvědomění si vztahů a citových vazeb k blízkým lidem ve svém životě, pochopení, že se podobné věci dějí také jiným dětem.

**Forma:** individuální.

Dítě napíše Vašíkovi dopis, ve kterém mu poví, jak na něho jeho příběh působil, jak by se zachovalo kdyby bylo v jeho situaci a co prožívá ono samo. Díky dopisu se může terapeut dozvědět více o tom, co dítě prožívá a o jeho aktuálním emocionální rozpoložení. Poté by následovala diskuse o tom, jak se dítě cítilo, když psalo dopis pro Vašíka.

### **4) Pokračování pohádky**

**Pomůcky:** papír, pero.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po rozvodu rodičů, zmírnění stresu.

**Forma:** individuální.

Dítě napíše (menší může vyprávět), jak se Vašíkovi asi daří nyní (nějakou dobu od rozvodu jeho rodičů), jak se má a co podniká s jedním i druhým rodičem. Dítě do tohoto navázání na příběh může promítnout své pocity a vzpomínky.

### **5) Kruh emocí**

**Pomůcky:** papír, tužka, pero.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po rozvodu rodičů, pochopení svých emocí.

**Forma:** individuální.

Vašík se na začátku cítil smutně, starostlivě a zmateně, protože se jeho rodiče neustále hádali. Měl/a jsi někdy podobné pocity? Dítě nakreslí na papír kružnici a vyznačí do ní střed. Terapeut mu na papír napíše v bodech 1–10 deset různých emocí (dítě si případně může přidat i další). Dítě pak vyznačí pomocí výsečí z předložených emocí ty, které (právě, nejčastěji) prožívá. Výseč vždy označí číslem dané emoce nebo emoci napíše přímo. Terapeut si pak všímá, jaké emoce jsou v kružnici nejvíce zastoupeny a jaké naopak chybějí a která výseč je největší (tedy kterou emoci dítě

momentálně nejvíce prožívá). Poté následuje diskuse, např.: Které emoce bys chtěl/a prožívat více? A kterou bys nejraději úplně postrádal/a? Jsi spokojen/a se svou situací/svémi emocemi? (Králová, 2002)

## **6) Krabička na starosti**

**Pomůcky:** papír, tužka, pero, nůžky, malá krabička (např. od zápalek).

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po rozvodu rodičů, zmírnění stresu a úzkosti, pochopení svých emocí.

**Forma:** individuální.

Dítě nastříhá papír na úzké proužky, na které poté napíše své starosti (jednu starost na jeden proužek). Ty poté sroluje a vloží do krabičky. Krabička by měla být umístěna tak, aby se k ní dítě mohlo kdykoli, když bude mít nějakou starost, dostat a vložit do ní další proužek. Při vkládání proužků se starostmi do krabičky by dítě společně s terapeutem uvádělo důvody, proč se s danou věcí už nemusí trápit, pak krabičku uzavře a uloží ji na vybrané místo. Krabička je metaforou pro to, že si své starosti nemusí nosit všude s sebou, ale může si je „odložit“. Pokud se dítě trápí věcmi, o které by se mohli postarat rodiče (příp. jiní dospělí), je vhodné, aby jim krabičku předalo. Pro dítě to pak znamená, že zodpovědnost za jeho starosti přebírají rodiče. Někdy je vhodné, aby si dítě nechalo krabičku u terapeuta do příštího sezení, kdy by mohli starosti rozebírat. (Hobdayová, Ollierová, 2000)

## **7) Vlastní příběh**

**Pomůcky:** papír, tužka, pero.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po rozvodu rodičů, zmírnění stresu, pochopení svých emocí.

**Forma:** individuální.

Přečtení příběhu o Vašíkovi může v dítěti vyvolat touhu po sebevyjádření. Může tedy napsat nebo vyprávět svůj vlastní příběh, ve kterém sdělí své vlastní zkušenosti a prožitky, které jsou podobné těm, jaké prožíval Vašík. (Valešová Malecová, 2016, 2018a)

## 8) Kniha života

**Pomůcky:** papíry, eurodesky, pero.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po rozvodu rodičů, pochopení svých emocí, uvědomění si vztahů a citových vazeb k blízkým lidem ve svém životě.

**Forma:** individuální.

Dítě vytvoří knihu svého života. Tato aktivita se snaží o to, aby si děti uvědomily svoji minulost, aby si připomněly hezké vzpomínky apod., ačkoli jeden z rodičů bydlí někde jinde. Do knihy života patří např.:

### a) Rodný list

Dítě si vytvoří rodný list, který mu pomůže si uvědomit svoji identitu.

### b) Rodokmen

Dítě vytvoří rodokmen. Dítě pochopí, že ačkoli už s jedním z rodičů (příp. sourozenci) nemá společnou adresu, stále tvoří rodinu. (Semerádová, 2013)

## 9) Křivka života

**Pomůcky:** papíry, tužka.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po rozvodu rodičů, uvědomění si vztahů a citových vazeb k blízkým lidem ve svém životě, uvědomí si, že v životě bývají lepší i horší období a je to tak v pořádku.

**Forma:** individuální.

Dítě načrtne na šířku papíru křivku Vašíkova života, jak si myslí, že vypadala od jeho narození do rozvodu jeho rodičů a poté přerušovanou čáru do budoucnosti, např. do nástupu Vašíka na střední školu. V případě zaznamenávání negativních emocí a situací ve Vašíkově životě, povede čáru dolů, v případě pozitivních zážitků povede čáru nahoru. Poté zapíše do křivky věk, podle toho, kdy se mu ta která situace stala. Poté dítě na další papír načrtne tu stejnou křivku, jen podle svého života. S terapeutem obě potom porovnávají a hodnotí. Terapeut se může ptát na otázky typu: Co se stalo zde, kde křivka klesá dolů/stoupá nahoru? Co jsi během těchto chvil prožíval? Vidiš to dnes jinak? (Králová, 2002)

## 10) Dopis rodičům

**Pomůcky:** papíry, tužka.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po rozvodu rodičů, uvědomění si vztahů a citových vazeb k blízkým lidem ve svém životě, uvědomí si, že v životě bývají lepší i horší období a je to tak v pořádku, zmírnění stresu a úzkosti.

**Forma:** individuální.

Dítě napíše každému rodiči dopis, ve kterém jim vzkáže, co cítí, čeho se obává, co prožívá a zeptá se jich na to, co bude dál. Aktivitu je vhodné provádět během prvního sezení a pak např. během posledního sezení, kdy už má dítě náhled na jejich rodinnou situaci, dokázalo se s rozvodem rodičů srovnat.

## Výtvarné aktivity

### 11) Nakresli svoji rodinu

**Pomůcky:** papíry, tužka, pastelky, fixy.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po rozvodu rodičů, uvědomění si vztahů a citových vazeb k blízkým lidem ve svém životě.

**Forma:** individuální.

Dítě má za úkol nakreslit obrázek rodiny během jakékoliv situace. Když má obrázek namalovaný, popíše, co se na něm odehrává. Terapeut pak pokládá dítěti doplňující otázky k rozšíření informací o rodině dítěte, o její struktuře a vztazích v ní, např.: Na obrázku vypadáš smutně, cítíš se tak? Proč tatínek stojí opodál od tebe s maminkou? Na obrázku prší, proč sis vybral právě toto počasí? apod. Terapeut se nakonec zeptá dítěte, jestli by chtělo do obrázku ještě něco namalovat, případně napsat. Tato aktivita by však měla skončit pozitivně, např. zeptat se dítěte, jestli se na něco těší. (Hobdayová, Ollierová, 2000)



## 12) Zmatek

**Pomůcky:** papír, pastelky, fixy.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po rozvodu rodičů, uvědomění si vztahů a citových vazeb k blízkým lidem ve svém životě, uvědomí si, že v životě bývají lepší i horší období a je to tak v pořádku.

**Forma:** individuální.

Dítě namaluje, jak si myslí, že vypadal zmatek, který Vašík prožíval, když se jeho rodiče neustále hádali. Terapeut pak doplňuje otázkami: Proč myslíš, že vypadá právě takto? Cítil/a ses někdy stejně?

## 13) Rodokmen

**Pomůcky:** velká čtverka formátu A3, pastelky, fixy, pero, fotografie členů rodiny, nůžky, lepidlo.

**Cíl:** uvědomění si vztahů a citových vazeb k blízkým lidem ve svém životě.

**Forma:** individuální.

Dítě namaluje velký strom rodiny, do něhož zahrne všechny členy rodiny – může zahrnout i domácí mazlíčky nebo zesnulé osoby, které mu byly blízké. Je vhodné, aby si nejprve načrtlo rámečky, do kterých pak nalepí fotografie jednotlivých členů rodiny. Všechny členy své rodiny pojmenuje. Mezi všemi členy rodiny nakreslí vazby a vzájemné vztahy, např. pomocí symbolů (srdíčko mezi ním a maminkou i tatínkem, zlomené srdíčko mezi maminkou a tatínkem, sluníčko mezi ním a babičkou, mračíciho smajlíka mezi rodiči apod.). Dítě si udělá představu o rodině a zjistí, že ačkoli bydlí odděleně, patří stále do jeho rodiny. (Hobdayová, Ollierová, 2000)

## 14) Ruce důvěry

**Pomůcky:** papír, pastelky, tužka/pero.

**Cíl:** uvědomění si vztahů a citových vazeb k blízkým lidem ve svém životě, zmírnění stresu a úzkosti.

**Forma:** individuální.

Vašík se svěřil paní učitelce se svými starostmi. Máš se komu svěřit i ty?

Dítě si obkreslí na papír svoji levou i pravou ruku a každou nadepíše např. „Doma“ či „U mámy“ nebo „U táty“ a má za úkol se zamyslet nad tím, kterým dospělým lidem se může svěřit, na koho se může obrátit, pokud je mu smutno. Do každého prstu napíše jména lidí (někteří se mohou i opakovat, např. sourozenec, učitelka), za nimiž může kdykoliv jít a najde u nich útěchu. Dalším úkolem je, aby dítě zakreslilo prstýnky na ty prsty, kde je vepsaný ten nejdůležitější člověk v jeho životě (může jich být i více). Terapeut mu napoví, že to je člověk, kterému může kdykoli zavolat (a zaznamená si do obrázku jejich telefonní čísla). (Hobdayová, Ollierová, 2000)

### **15) Nejkrásnější vzpomínka**

**Pomůcky:** papír, pastelky, fixy, tužka/pero.

**Cíl:** uvědomění si vztahů a citových vazeb k blízkým lidem ve svém životě, zmírnění stresu a úzkosti.

**Forma:** individuální.

Dítě rozdělí papír na dvě poloviny. Do první namaluje svoji nejkrásnější vzpomínku, kterou má spojenou s maminkou a tatínkem. Do druhé poloviny papíru namaluje hezkou vzpomínku, kterou má z období po rozvodu rodičů. Terapeut doplňuje otázkami, např.: Čeho se týká vzpomínka jedna a čeho vzpomínka dvě? Proč sis vybral/a právě tyto vzpomínky? Jak se cítíš, když na to vzpomínáš?

### **16) Místo za zrcadlem**

**Pomůcky:** velká čtvrtka, pastelky, fixy, vodovky.

**Cíl:** uvědomění si vztahů a citových vazeb k blízkým lidem ve svém životě, zmírnění stresu a úzkosti.

**Forma:** individuální.

Vašík si přál vstoupit do kouzelného zrcadla, které by ho přeneslo zpátky v čase, kdy byli ještě šťastnou rodinou a rodiče se nedohadovali. Máš i ty někdy takové představy? Dítě má za úkol namalovat kouzelné zrcadlo, které by ho přeneslo do jiného světa či času, ve kterém by se cítilo šťastné. Následně namaluje i tento časoprostor včetně lidí v něm.

## 17) Sled obrázků

**Pomůcky:** velká čtverka formátu A3, pastelky, fixy, vodovky.

**Cíl:** uvědomění si vztahů a citových vazeb k blízkým lidem ve svém životě, zmírnění stresu a úzkosti, přijetí rozvodu rodičů jako běžné životní situace, pochopení, že podobné problémy mají i jiné děti.

**Forma:** individuální.

Dítě přeloží čtverku napůl. Do obou polovin vyznačí cca pět čtverců. V jedné polovině namaluje do každého čtverce pro něj důležité situace z pohádky o Vašíkovi, do druhého důležité situace z jeho života. Terapeut mu poté pokládá otázky, např.: Proč jsi vybral/a právě tyto situace? Shodují se některé obrázky z tvého života s tím Vašíkovým? V čem?

## Dramatické aktivity

### 18) Hra s maňásky

**Pomůcky:** 3 maňásci.

**Cíl:** uvědomění si vztahů a citových vazeb k blízkým lidem ve svém životě, pochopení, že i rodiče mají starosti, rozvoj empatie.

**Forma:** individuální, skupinová.

Dítě si nasadí na ruku jednoho maňáska, terapeut si nasadí na každou ruku další dva. Dítě bude mluvit samo za sebe, terapeut bude mluvit za rodiče dítěte (případně však mohou mluvit za „maňásky“ – např. prasátko, pejska a kočičku). Pro dítě je tento způsob bezpečnější než přímý rozhovor, pomůže mu to „schovat se“ za maňásky, je pro něj pak snazší vyjádřit se, vyjádřit své emoce a zároveň si držet odstup.

### 19) Alter ego

**Cíl:** rozvoj sebeuvědomění a sebevyjádření.

**Forma:** individuální, skupinová.

Dítě si někdy po rozvodu rodičů může připadat odstrčené, méněcenné. Tato aktivita poskytuje dítěti podporu a pochopení. Spočívá v tom, že terapeut vyjadřuje nahlas to, co se domnívá, že dítě zrovna prožívá a cítí, čímž překoná obavy dítěte z vlastního vyjádření svých pocitů a myšlenek. (Valenta, 2014b)

### 3.2. Příběhy a pohádky s tematikou nemoci

Cílem navržených příběhů a pohádek s tematikou nemoci a karantény je zejména zmírnění stresu, obav a úzkostí dětí, které z této tematiky pramení, ale také schopnost rodičů (případně i učitelů) odpovídat na otázky dětí citlivě, avšak pravdivě.

- 1) **LELARGE, F. *Nemocnice pro zvířátka*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2009. ISBN 978-80-7360-757-9**

Zvířátka bývají nemocná stejně jako lidé a také mají svoji nemocnici. Kniha popisuje, jaké nemoci léčí zvěrolékaři, jak jim při tom pomáhají ošetřovatelé zajíci a sestřičky slepičky.

- 2) **JANOUCHEK, K. *Ivanka je nemocná*. Praha: Mladá fronta, 2010. ISBN 978-80-204-2177-7**

Obrázky a říkadla, které představují běžné činnosti a situace v životě malé holčičky Ivanky – tedy jídlo, koupání, nemoc, hraní si s náplastmi. Společně s Ivankou všechno prožívají její plyšová kamarádi.

- 3) **HOWARD, M. *Baciláci!* Praha: Pierot, 2010. ISBN 978-80-7353-178-2**

Honzík si jednoho dne neumyje ruce a v jeho puse se rozpoutá válka. Proti sobě stojí armáda Baciláků a vojáků krále Protilátky – jak tohle dopadne?

- 4) **KOŽÍŠEK, J. *Polámal se mraveneček*. Praha: Knižní klub, 2015. ISBN 978-80-242-4962-9**

Veršovaný příběh o tom, jak polámaného mravenečka nevyлéčí prášky, které mu předepsal mravenčí doktor, ale soucit a porozumění přátel.

- 5) **ČAPEK, K. *Velká pohádka doktorská*. In ČAPEK, K. *Devatero pohádek*. Praha: Albatros, 1986, s. 221-252**

Velká pohádka doktorská o tom, jak lékaři léčili kouzelníka Magiáše. Magiáš ztratil svůj hlas a jeho pomocník Vínček se snažil, aby se k němu vypravili lékaři – hronovský, kostelecký a skalický. Doktoři musejí pomáhat nemocným, takže kouzelníka Magiáše vyléčili.

- 6) **BAKKER, W., LUCA, G. *Ned stůně. Zkušení ošetřovatelé. Nemocný se může rozmazlovat.* In BAKKER, W., LUCA, G. *Každý den usínáme s medvídkem.* Praha: Rebo productions, 1994. ISBN 80-85815-29-X**

V období rýmy a chřipky byl medvídek Ned první, koho nemoc navštívila. Bolelo ho celé tělo a pánilo ho v krku, neustále kýchal. Kamarádi mu uvařili čaj a postarali se o něj.

- 7) **KINCL, J. *Heřmánek a Mařinka: o bylinkové apatyce v pohádkovém světě.* 1. vyd. Praha: Albatros, 2000. ISBN 80-00-00849-1.**

Vyprávění o bylinkové apatyce, ve které hospodaří Heřmánek s Mařinkou. Kniha o tom, že ačkoli nejsou stále všichni zdraví, nemusí to být žádná tragédie.

- 8) **LUKEŠOVÁ, M. *Adélka byla nemocná.* Praha: Albatros, 1989.**

Adélka se dostala do nemocnice, kde prožívá neznámé věci a těší se domů. Skamarádí se tam ale s holčičkou Margitou a se zdravotní sestřičkou. Příběh o statečné holčičce, která se nakonec dostane v pořádku domů k mamince.

- 9) **POSPÍŠILOVÁ, Z. *Záchranářské pohádky.* Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5850-3**

Dvacet pohádkových příběhů s jednoznačnými hrdiny – hasiči, lékaři a policisty. Všichni se starají o to, aby to vždy při nehodách a vylomeninách dobře dopadlo.

- 10) **POSPÍŠILOVÁ, Z. *Příběhy se šťastným koncem: Uzdravený poník.* Praha: Fragment, 2021. ISBN 9788025353622**

Mia moc ráda pomáhá mamince v záchranné stanici pro zvířátka. Jednoho dne přivezou Polly, která je velmi hubená a vyděšená. Mie je jasné, že Polly bude potřebovat spoustu péče a pozornosti.

### 3.2.1. Jak Ríša nemohl navštívit babičku

Za okny svítilo slunce, které ohřívalo po zimě zchladlou zemi. Ptáčci radostně zpívali. Jaro probouzelo přírodu k životu. Venku pučely stromy, na loukách začalo kvést barevné kvítí, které opylovali barevní motýli a bzučící včelky.

Malého Ríšu právě vyzvedla maminka ze školky. Vylétl ze třídy jako čertík z krabičky, ale pak se tam ještě vrátil, protože tam zapomněl svého plyšového kamaráda, hnědého pejska Bena. V šatně si převlékl kalhoty, bílé tričko s kovbojem a modrou bundu. Na hlavu si narazil kšiltovku. Posadil se na lavici a nedokázal zůstat ani na chvíli v klidu, neustále se vrtěl. Maminka ho upozornila, že už musí jít domů. Poslechl ji a obul si boty. Už si dokázal zavázat tkaničky bez pomoci. Úplně naposledy si přes ústa a nos nasadil pestrobarevnou látkovou roušku, kterou mu ušila babička Věrka.

Cestou domů se maminky chytil za ruku, rozhlížel se na přechodu doleva a doprava, v jednom kuse poskakoval a vyprávěl jí, jak se měl ve školce. „Byli jsme na vycházce a šli jsme na hřiště,“ povídal nadšeně. „S Pavlíkem jsme se houkali na houpačce a pak jsme se honili kolem klouzačky,“ vyprávěl. Neustále si přitom popotahoval roušku, protože ho svědilo pod nosem.

Maminka se na něj usmívala a se zájmem svého synka poslouchala. Občas ho musela upozornit, že by si na roušku neměl hmatat, aby si na ni neroznášel bacily z rukou a také ho upozorňovala na to, že mu není přes roušku rozumět a musí mluvit hlasitěji.

„Utíkal jsem fakt rychle,“ řekl, pustil se maminčiny ruky a rozeběhl se, co mu síly stačily. „Vidíš, mami, jak rychle utíkám?“

„Jóóóó,“ zvedla maminka v pěst obě ruce nad hlavu. „Z tebe bude jednou závodník,“ pochválila ho.

Dorazili domů chvíli po dvanácté. „Ríšo,“ zavolala na chlapce maminka. „Nezapomněl jsi na něco?“

Ríša se zamyslel. Ale jakmile uviděl maminku ve dveřích koupelny, vzpomněl si. „Umýt si ruce!“ zvolal.

„Správně,“ pochválila ho maminka. „Je důležité, aby sis umyl ruce pokaždé, když přijdeš z venku.“

Ríša přikývl. „A proč?“ ptal se, když si mydlil ruce.

„Mytí rukou nás chrání před bacily, které by sis pak mohl z rukou přenést do těla, když si sáhneš do pusy nebo si budeš žmoulat oči.“

„Aha,“ usmál se Ríša. Utřel si ruce do ručníku a rozeběhl se do kuchyně.

Ríšův bratr Vojta seděl v kuchyni u počítače a psal něco do sešitu. Po levé straně měl rozevřenou učebnici dějepisu. Z uší mu vedly jako dlouzí hadi kabely od sluchátek. Poslouchal paní učitelku, která třídě právě vyprávěla o Karlu IV.

Ríša si chtěl s bráškou hrát, ale Vojta ho odstrkoval. Potřeboval mít na učení klid. Ríša mu několikrát vyškubl sluchátka z uší nebo ho jinak pošťuchoval, ale to už musela zakročit maminka a přikázat mu, ať si jde hrát do svého pokoje a nechá Vojtu, aby se učil. Ríša nerozuměl tomu, proč musí nechat Vojtu být a byl smutný, že musí odejít do svého pokojíčku sám. Chvilí si hrál s autíčky a potom zas s dinosaury, ale nebavilo ho to. Stýskalo se mu po babičce. Myslel na to, jak babička tráví čas sama ve svém pokoji v domově důchodců. *Co když za babičkou nemůže jít ani žádná kamarádka z vedlejšího pokoje? Co když se babička nudí stejně, jako se teď nudím já? Co když je babičce smutno?* ptal se sám Ríša sebe.

Najednou ho napadlo, že se na to musí zeptat maminky.

„Maminko,“ hnal se za ní Ríša, „ty pláčeš?“ zeptal se maminky ve chvíli, kdy krájela cibuli.

„Ano,“ usmála se maminka a otřela si oči do dlouhého rukávu trička rychlým pohybem předloktí.

„Brečíš, protože se ti taky stýská po babičce?“ zeptal se a vykulil na ni své velké hnědé oči. V očích se mu zračil smutek a nevyřčené otázky. Objal maminku kolem boků a zabořil jí obličej do červené zástěry.

Maminka nevěděla, jak by měla Ríšovi odpovědět tak, aby to bylo správně. Sedla si na bobek a pohládila Ríšu po krátkých hnědých vlasech. „Stýská se mi po babičce, ale teď brečím kvůli štiplavé vůni cibule,“ řekla nakonec.

„Já bych chtěl babičku vidět,“ řekl tiše Ríša se zrakem sklopeným k zemi. Nožky měl jako na pérkách.

Maminka se na něho podívala pohledem plným něhy. „Broučku,“ zvedla mu něžně bradu tak, aby se jí zadíval do očí, „to teď bohužel nejde.“

„A proč ne?“ nenechal se Ríša odbýt. Na Vánoce u nich přeci babička pár dní byla. A v lednu ji byli také navštívit, když měla svátek. Ale od té doby ji neviděli. A Ríša nevěděl proč.

„Protože se teď s babičkou vidět nemůžeme. Nechceme ji přeci nakazit, že ne?“

„Ne,“ zavrtěl Ríša hlavou. „Ale Pavlík se se svojí babičkou stýká.“

Ríša nerozuměl tomu, proč se některé děti se svými prarodiči stále stýkají a on nemůže. Vždyť má babičku moc rád a chtěl by jí obejmout, posadit se jí na klín a ona by mu dala vybrat dva bonbony z čokoládové bonboniéry a pak by mu vyprávěla pohádku, jako to dělala pokaždé. Nejradši měl pohádku o třech neposlušných kůzlátkách. Babička vždycky mění hlasy, když jde vlk ke kováři a k cukráři, aby měl hlas podobný mamince koze. Tomu se Ríša vždy zvesela smál.

„Vždyť je to k babičce kousek,“ žadonil.

Maminka nevěděla, jak má pětiletému chlapci vysvětlit, že domov pro seniory, ve kterém babička bydlí, je sice vzdálený jen patnáct kilometrů, ale bohužel už sídlí v jiném okrese. Navíc tento domov pro seniory má své vlastní nařízení, které zakazuje jakékoliv návštěvy a dodržuje přísnou karanténu. Nechtějí staříky ohrozit infekční nemocí, která nám všem obrátila životy vzhůru nohama.

Maminka se nakonec rozhodla, že bude upřímná. „Ríšo, babička je od nás sice kousek, ale bydlí v jiném okrese. Do jiného okresu je teď zakázáno jezdit,“ řekla maminka a doufala, že tomu Ríša porozumí. Ale jak by mohl? Vždyť je ještě tak malý.

„A proč?“ ptal se Ríša dál a oči se mu zaleskly. Měl slzy na krajíčku.

„Protože to prostě nejde,“ vzdychla maminka a hledala ta správná slova, kterými by svého synka utěšila.

„A proč?“ zeptal se Ríša znovu.

Vtom maminku něco napadlo. „Představ si, že vzduchem létá velký zlý drak, který na všechny místo ohně prská bacily a ty se pak roztrousí do vzduchu a vítr je roznáší



do všech měst a vesnic. Tyto bacily jsou jako malé zákeřné vešky, které hlodají v tělech všech lidí, dospělých i dětí, a někdy se zahryznou tak silně, že některým lidem způsobí veliké bolesti,“ povídala maminka. Ríša na ni zvědavě pohlížel. „Ale největší bolesti způsobuje právě starým lidem, proto musí být schovaní doma, aby na ně ty bacily nemohly.“ Maminka se na svého synka usmála a v duchu se zaradovala, jak na situaci vyzrála.

„Aha,“ řekl zamyšleně Ríša, přičemž si stále hrál s tkaničkami od tepláků. „Ale když ty bacily nebudeme mít my, tak je babičce nepřineseme, ne?“ poškrábal se na hlavě.

„Někdy je můžeme mít, i když nás nehryzají,“ odvětila maminka. „Takové pak mají neviditelný plášť, nebo jsou hodně malé, takže jejich hlodání neucítíme, ale i tyto skryté bacily mohou ostatní ohrozit.“

Ríša přikývl, že maminčiným slovům porozuměl. „A až ten drak odletí, tak budeme moct navštívit babičku?“

Maminka ho odměnila milým úsměvem a pohladila po vlasech. „Ano, až ten drak odletí a všichni budou zdraví, tak budeme moct jet navštívit babičku,“ odpověděla a opět se vrátila ke krájení cibule.

Ríša pak ještě chvíli poskakoval u kuchyňské linky a pozoroval maminku. Na jazyku měl spoustu otázek, proč se něco takového děje. Nedokázal se smířit s tím, že babičku kdovíjak dlouho neuvidí. Pak se mu v hlavě usadil výborný nápad. Odběhl do svého pokojíčku, kde se posadil k bílému plastovému stolku pod oknem a dal se do díla. Zbrkle z penálu vysypal všechny pastelky a pak postupně bral do ruky červenou, potom žlutou, zelenou a taky hnědou. Dělal někdy příliš rychlé tahy a potom je vybarvoval. S vyplazeným jazykem se soustředil jen na svůj výtvar. Zanedlouho potom, co se dal do díla, za ním přišel Vojta, že už mu skončilo vyučování, a tak by si spolu mohli hrát. Ríša však svému bratrovi nevěnoval jediný pohled, stále měl oči přilepené k papíru a odbyl bratra slovy, že na hraní si teď nemá čas. Poposedl si na židli a pokračoval v malování.

„Co maluješ?“ vyptával se Vojta a díval se bráškově přes rameno.

Ríša jen zvedl ruku s modrou pastelkou mezi prsty na znamení, že ho nemá vyrušovat. Protože kdyby se Ríša nechal vyrušit, dost možná by později nedokončil, co začal. To si Vojta uvědomil, takže svého bratra nechal být a šel si skládat puzzle.

Později, když už měl Ríša své dílo hotové, se na něj zadíval a spokojeně se usmál. Zvesela zatleskal. Vstal ze židle, vzal obrázek do obou rukou a utíkal jej ukázat mamince. „Maminko,“ zatahal ji za zástěru, „můžeme babičce aspoň poslat dopis?“ zeptal se s nadějí v hlase.

Maminka se na něj podívala a zvědavě zvedla levé obočí, že vypadalo jako zrzavá housenka. „Ano, to bychom mohli,“ odpověděla.

Ríša se zaradoval. „Podívej, jaké jsem babičce namaloval obrázky,“ strkal obrázky mamince pod nos, aby se na ně podívala.

Maminka se celá rozzářila. „Ty jsou překrásné,“ pochválila ho. Na jednom obrázku byla namalovaná babička Věrka a Ríša, jak se drží za ruce a společně v parku venčí babiččina psa, jezevčíka Ferdu. Na modré obloze plul jediný bílý mrak a sluníčko svítilo do koruny stromu. Na druhém obrázku byl namalovaný jen Ferda.

„Ale to není všechno,“ povídal Ríša, „napíšeme babičce dopis, že na ni myslíme. A pak jí to pošleme jako překvapení.“

„To je výborný nápad!“ řekla maminka a posadila se ke stolu. Natáhla se pro papír a propisku.

Ríša se mamince vyškrábal na klín a začal diktovat:

*„Milá babičko,*

*moc se mi po tobě stýská. Jak se máš? Co děláš? Vidáš se s kamarádkami? Chodíš s Ferdou na procházky?*

*Namaloval jsem ti obrázky. Na jednom je Ferda. Vrtí ocáskem. Na druhém jsme ty, já a Ferda, jak se procházíme v parku. Snad se ti budou líbit.*

*Moc na tebe myslím. Posílám ti pusku.*

*Ríša.“*

Maminka mu vtiskla pusku do vlasů. „Jsi hodný -,“ nedořekla, protože jí Ríša skočil do řeči.

„A teď půjdeme na poštu a pošleme to babičce,“ chrlil ze sebe Ríša. A utíkal se obléknout.

Maminka nemohla svému kloučkovi odolat, a tak vložila obrázky i s dopisem do obálky a nadepsala na ni adresy.

Na poště na ni dali známku a razítko a poslali dopis babičce. Pošťáčka Ríšovi slíbila, že se budou snažit doručit jej babičce hned druhý den. Ríša na ni zahrozil pravým ukazováčkem, aby ho nezklamala. Pošťáčka na něj mrkla, že rozumí. Ríša paní pošťáčke poděkoval za ochotu. Chytil maminku za ruku a vydali se zpátky domů.

Druhý den mamince zazvonil telefon. „Haló?“ ozvala se. „Dobrý den. Ano, u telefonu,“ říkala. Ríša ji pozoroval od stolu. Najednou se zářivě usmívala. „Ahoj. Vydrž, předám,“ řekla a podávala Ríšovi telefon.

„Haló?“ řekl nejistě, „tady Ríša,“ nervózně si žmoulal prsty na levé ruce.

„Ahoj Ríšánku,“ ozvala se ve sluchátku babička.

Ríša byl štěstím bez sebe, že babičku slyší. Skákal kolem dokola. „Babičko!“ radostně vypískl.

„Ty můj vnoučku zlatej,“ povídala babička, „mně se taky po tobě moc stýská. Už se nemůžu dočkat, až se znovu uvidíme,“ říkala babička.

„Jenže kdy?“ ptal se Ríša smutným hlasem.

„Věřím tomu, že to bude brzy.“

„Myslíš?“ tajil Ríša dech. Ruku strkal do kapsy a zase ji vytahoval.

„Víš, Ríšo, musíš tomu věřit a ono se to pak vyplní. Myšlenky mají kouzelnou moc,“ řekla vřele babička.

Ríša vyhlédl z okna. Venku svítilo sluníčko, které Ríšu přimělo k úsměvu. „Aha. Tak já tomu tedy věřím!“ řekl vážně.

„Moc ti děkuji za nádherné obrázky. Udělaly mi velikou radost.“

„To jsem rád,“ usmíval se Ríša. Pak se s babičkou rozloučili. Babička si ještě chvilku povídala s maminkou a taky s Vojtou, ale Ríša byl ten nejšťastnější kluk pod sluncem. Běhal po bytě sem a tam a usmíval se od ucha k uchu. Babička byla v pořádku, dopis jí dorazil a obrázky ji potěšily. Brzy svou babičku uvidí a bude všechno jako dřív. Věřil tomu.

### 3.2.2. Aktivity

#### Rozhovor motivovaný příběhem

##### Shrnutí děje:

Co dělal Ríša, když šli s maminkou ze školky? Jaký Ríša je? Jak se chová? Co udělal Ríša, když přišli s maminkou domů? Co dělal Ríšův bratr Vojta, když za ním Vojta přišel do kuchyně? A proč? Jakou pohádku, kterou mu vypráví babička, má Ríša rád? Jak maminka Ríšovi vysvětlila, proč teď k babičce nemůžou? Víš, kdo nebo co lidem tuto nemoc (kvůli které Ríša nemůže k babičce) způsobuje? Co ty bacily (vešky) dělají?

##### Hodnocení postav, chování, situací:

Jak se Ríša cítil, když nemohl navštívit babičku? Co Ríšu napadlo, když pozoroval maminku v kuchyni? Co Ríša pro babičku udělal? A proč? Jak Ríša reagoval/co cítil, když mu zavolala babička?

##### Hledání alternativ:

Co lidem pomáhá překonat stesk? Co pomáhá tobě? Co myslíš, že dělal Ríša s babičkou, když se mohli konečně navštívit?

##### Propojení s klientovou situací:

Jak ses cítil/a ty, když jsi nemohla navštívit babičku nebo kamaráda? / Jak ses cítil/a ty, když jsi nemohla do školky/školy? Jak bys reagoval/a ty, když jsi nemohla navštívit babičku/kamaráda? Máš z něčeho strach / dělá ti něco starosti? Komu se můžeš svěřit, když tě něco trápí? Byl/a jsi někdy nemocný/á? Jak ses cítil/a, když jsi byl/a nemocný/á? Co ti pomohlo, aby ses uzdravil/a?

#### Písemné/vyprávěcí aktivity

##### 1) Alternativní pokračování příběhu

**Pomůcky:** papír, tužka, pero.

**Cíl:** vyrovnání se se steskem po blízkém člověku, zlepšení psychického stavu.

**Forma:** individuální, skupinová.

Po skončení pohádky *Jak Ríša nemohl navštívit babičku* požádáme děti, aby vymyslely buď jiný konec příběhu, nebo aby se zamyslely nad tím, jak by mohl příběh pokračovat dál. Předškolní děti mohou příběh vyprávět, mladší školní děti jej mohou v pár větách napsat. (Valešová Malecová, Melicharová, 2022)

## 2) Tři varianty dopisu

**Pomůcky:** papír, tužka, pero.

**Cíl:** vyrovnání se se steskem po blízkém člověku, zlepšení psychického stavu.

**Forma:** individuální, skupinová.

Jaký dopis bys napsal/a babičce (někomu, kdo ti chybí) ty? Co by babička odpověděla v dopise pro Ríšu? Dítě může požádat dospělého nebo staršího sourozence a stejně jako Ríša dopis diktovat, starší dítě jej může napsat samo. (Valešová Malecová, Melicharová, 2022)

## 3) Kouzelná krabice

**Pomůcky:** papír, tužka, pero.

**Cíl:** pochopení situace ohledně pandemie, zlepšení psychického stavu.

**Forma:** individuální.

Do krabice vložíme předměty vztahující se k pohádce a překryjeme ji látkou, do které uděláme díru tak, aby dítě po hmatu vytahovalo postupně předměty, aniž by vidělo jaké, např. barevnou roušku, papírového draka, pastelky, obrázek jezevčíka, dopis... Dítě postupně vytahuje předměty z krabice a jsou mu kladeny doplňovací otázky k příběhu: Jakou roušku měl Ríša? Kdo mu ji ušil? Máš taky nějakou roušku? Co dělal drak? Jak se jmenoval pejsek Ríšovy babičky? Proč si Ríša myslel, že maminka pláče? (Valešová Malecová, Melicharová, 2022)

## 4) Nemocné zvířátko

**Pomůcky:** pastelky, fixy.

**Cíl:** pochopení nemoci, jejich příčin a jak ji zahnat, zmírnění stresu z nemoci.

**Forma:** individuální, skupinová.

Děti dostanou obrázek nemocného zvířátka, kolem kterého jsou obrázky různých předmětů – léky, kapky na rýmu, míč, panenka, čaj, med, jablko, bonbony apod. Děti

mají za úkol vybarvit ty předměty, které zvířátku pomohou k uzdravení. Poté je s dětmi vedena diskuse o běžných nemocech a jak se děti léčí. (Valešová Malecová, Rejmanová, 2017/18)

### **5) Ruka starostlivosti**

**Pomůcky:** papíry, pastelky, fixy, pero.

**Cíl:** uvědomění si, že se má na koho obrátit, pocit bezpečí.

**Forma:** individuální.

Dítě obkreslí na papír svou ruku a zamyslí se, kterých pět lidí by se o něj postaralo, kdyby onemocnělo. Do prstů napíše jména těchto lidí. Případně může namalovat prstýnek na prst, kam zapsalo jméno osoby, na kterou se může kdykoli obrátit. (Hobdayová, Ollierová, 2000)

### **6) Přání**

**Pomůcky:** papír, pero.

**Cíl:** zmírnění stresu z nemoci, vypsání se ze svých pocitů.

**Forma:** individuální.

Ríša si přál vidět svoji babičku Věrku. Přeješ si někoho vidět i ty?

Dítě napíše na papír své přání, které bude spojené s konkrétní osobou, po které se mu stýská (prarodiče, kamarád, paní učitelka apod.). Přání dítěte vypoví o jeho pocitech a vztahu dítěte k dané osobě. Následuje diskuse o tom, co se stane, až se přání splní. (Králová, 2002)

### **7) Vlastní příběh**

**Pomůcky:** papír, pero.

**Cíl:** podnícení sebevyjádření, pochopení vlastních pocitů.

**Forma:** individuální.

Pohádka o Ríšovi by mohla v dítěti podnítit potřebu sebevyjádření, tudíž může vytvářet příběhy o vlastních zkušenostech a pocitech podobných těm Ríšovým. Situace, které si dítě zapíše (menší dítě vypráví), jsou s dítětem poté rozebírány. (Valešová Malecová, 2018a)

## **Výtvarné aktivity**

### **8) Kreslení bacilu**

**Pomůcky:** papíry, pastelky, fixy.

**Cíl:** pochopení průběhu nemoci.

**Forma:** skupinová.

Děti nakreslí bacil podle svých vlastních představ. Poté ostatním dětem představí svůj bacil. Dětem se pak mohou pro zajímavost ukázat skutečné obrázky bacilů. (Valešová Malecová, Rejmanová, 2017/18)

### **9) Pomoc v nemoci**

**Pomůcky:** papír, tužka

**Cíl:** uvědomění, že existují podněty, které zmírní příznaky nemoci, zmírnění stresu z nemoci.

**Forma:** individuální.

Dítě se zamyslí nad tím, co mu pomáhá zvednout náladu a vždy mu udělá radost, když je nemocné a zároveň mu to pomůže se uzdravit. Pak zkusí vytvořit obrázkové pásmo, kdy nejprve namaluje samo sebe, jak stoná v posteli, poté postupně namaluje věci, které mu pomůžou se uzdravit a zlepšit mu náladu (např. čaj s medem, knížka, oblíbená hračka, léky, maminka apod.) a na konci se namaluje vyléčené.

### **10) Super hrdina v masce**

**Pomůcky:** papíry, pastelky, fixy.

**Cíl:** zmírnění stresu z nemoci, pochopení bránění přenosu.

**Forma:** individuální, skupinová.

Děti mají za úkol nakreslit sebe jako superhrdinu v roušce. Děti jsou následně dotazované, jestli roušky stačí v boji proti koronaviru, nebo jestli můžeme použít i další zbraně? Jaké? Čím ho můžeme ještě zneškodnit? (Valešová Malecová, Melicharová, 2022)

## 11) Malování blízkého člověka, po kterém se nám stýská

**Pomůcky:** papíry, pastelky, fixy, pero.

**Cíl:** zmírnění stesku a smutku.

**Forma:** individuální.

Ríšovi se stýskalo po babičce. Po kom se stýská tobě?

Dítě nakreslí svého blízkého člověka, po kterém se mu stýská. Následně vypráví, jaký blízký je, vzpomínky a zážitky s touto osobou. Větší dítě je může do obrázku vypsát. (Valešová Malecová, Melicharová, 2022)

## 12) Nejkrásnější zážitek

**Pomůcky:** papíry, pastelky, fixy.

**Cíl:** zmírnění smutku a stesku.

**Forma:** individuální.

Ríša vzpomínal, co vše s babičkou zažil. Vzpomeneš si také na nějakou pěknou vzpomínku s někým, po kom se ti stýská?

Dítě nakreslí nejkrásnější zážitek s blízkou osobou, po které se mu stýská. Potom obrázek sdílí s dospělým, který se také může podělit se svými vzpomínkami. (Valešová Malecová, Melicharová, 2022)

## Dramatické aktivity

### 13) U lékaře

**Pomůcky:** plyšová hračka/panenka, dětský lékařský kufřík, obvazy, náplasti.

**Cíl:** zmírnění strachu z návštěvy lékaře.

**Forma:** skupinová.

Dítě přichází v roli rodiče s dítětem, které zastane plyšová hračka či panenka, k lékaři, kterého sehraje dospělý. Po příchodu je lékař přivítá a vyzvává se, s čím dítě přichází, co ho bolí apod. S pomocí dětského lékařského náčiní svého pacienta vyšetřuje. Tato aktivita může probíhat buď podle připraveného scénáře či improvizovaně. (Valešová Malecová, Rejmanová, 2017/18)



## 14) Drak

**Pomůcky:** roušky, fixy.

**Cíl:** zmírnění stresu, pochopení situace ohledně pandemie.

**Forma:** skupinová.

Maminka Ríšovi situaci vysvětlila tak, že po světě létá velký drak, který namísto ohně prská všude kolem bacily.

Děti ve skupině vyrobí masku draka a poté si vyrobí masku/roušku, kterou si vymalují podle své fantazie a připraví si ji pod bradu. Poté každé dítě namaluje bacil. Děti se rozptýlí po místnosti a jedno z dětí se zvolí do role draka. Drak potom běhá a nahání ostatní děti a snaží se jim předat bacil. Kterého dítěte se drak dotkne, to se stává *nakaženým*. *Nakažené* dítě bere do ruky svůj bacil a pomáhá *drakovi* chytat a infikovat ostatní děti. Dítě se před infikováním může bránit tak, že si nasadí roušku na ústa a nos jako štít. (Valešová Malecová, Melicharová, 2022)

## Pohybové aktivity

### 15) Nácvič mytí rukou

**Pomůcky:** papír, tužka, pero.

**Cíl:** osvojení správných hygienických návyků.

**Forma:** individuální, skupinová.

Maminka Ríšu upozornila, že si zapomněl umýt ruce, když přišel z venku. Víš, proč je mytí rukou důležité? Dospělý vysvětlí dítěti, jak správně postupovat při mytí rukou. Dítě se pak samo snaží mýt si ruce podle návodu. Pomoci mu může také básnička:

Namočím si ruce obě,  
dám si do nich mýdlo.  
Mydlím prsty, mydlím dlaně,  
jde to velmi snadno.

Mydlím levou, mydlím pravou,  
drhnu mezi prsty,  
z mytí udělám si chvilku hravou,  
ať jsou pěkně čistý.

Po mydlení ručiček  
teplou vodu do nich pustím.  
Potom vezmu ručiček,  
vysušit je řádně musím.

(Valešová Malecová, Melicharová, 2022)

## 16) Bacilonosič

**Cíl:** pochopení situace ohledně pandemie, pochopení šíření nemoci, zlepšení psychického stavu

**Forma:** skupinová.

Ve skupině se určí jedno dítě, které bude *bacilonosičem*. Děti sedí v kroužku na židlích, a když se pustí písnička, vstanou a běhají po prostoru místnosti. Jakmile se však písnička zastaví, musí se děti vrátit na židličky. Každé hledá volné místo, tudíž *bacilonosič* najednou sedí vedle dvou dětí, které nakazí. Pokaždé, když se děti usadí po zastavení písničky na židli, řeknou společně jména nakažených (např. *bacilonosič* Honzík, vedle kterého sedí zleva Maruška, zprava Jirka a děti říkají: Honzík, Maruška, Jirka, později přidávají jména dalších dětí). Touto hrou si děti získávají povědomí o šíření bacilu (viru). (Valešová Malecová, Melicharová, 2022)

### **3.3. Příběhy a pohádky s tematikou vyrovnávání se se smrtí blízké osoby**

Cílem je zpracování vlastních pocitů dětí předškolního a mladšího školního věku z úmrtí blízké osoby. Úkolem vývojové biblioterapie je připravit dítě na řešení náročné životní situace, kterou je v tomto případě vyrovnání se se smrtí někoho blízkého. Navržené aktivity slouží jako inspirace pro práci rodičů s dětmi.

**1) BROWN, K. L., BROWN, M. *Když Dinosaurům někdo umře. Praha: Cesta domů, 2019. ISBN 978-80-88126-65-2***

Každý se v životě setkáme s tím, že nám zemře někdo blízký. Když Dinosaurům někdo umře je psychologicky zaměřená knížka, která může pomáhat při společném povídání s dětmi o důležitých věcech v životě.

**2) KARAFIÁT, Jan. *Broučci. Praha: Studio trnka, 2019. ISBN 978-80-87678-74-9***

Vypráví o Broučkovi, jeho rodičích a jejich dalších přátelích. Přibližuje dětem přírodní cykly a zahrnuje také téma smrti. Brouček se musí vyrovnat se smrtí Janinky, svých rodičů i dalších přátel a nakonec kvůli jedné kruté zimě umírá i on a na místě, kde stával jeho domeček vykvete dvanáct chudobek.

**3) LINDGRENŮVÁ, A. *Dráček s červenýma očima. Praha: Albatros, 2013. ISBN 978-80-00-03275-7***

Malé děvče se jde se svým bratrem podívat na právě narozená prasátka. V chlívkou leží máma prasnice a kolem sebe má deset roztomilých selátek. Ale je tam s nimi ještě někdo další – malý zelený dráček s červenýma očima.

**4) CROWTHER, K. *Návštěva malé smrti. Praha: Baobab, 2013. ISBN 978-80-87060-67-4***

Malá smrt je smutná: nikdo ji nemá rád, všichni se jí bojí, lidé, které odvádí do svého království, jsou smutní a je jim zima. Jednoho dne si ale smrt dojde pro Evelínu a od té doby je vše jinak. Jak s malým dítětem mluvit o smrti?

**5) LINDGRENOVÁ, A. *Bratři Lví srdce*. Praha: Albatros, 2021. ISBN 9788000061214**

Příběh odvahy a věrného přátelství, které zvítězilo nad smrtí, zradou a nenávisť. Sourozenci Jonatán a Karel jsou skutečně hodni jména bratři Lví srdce.

**6) STAVARIC, M. *Děvčátko s kosou*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0805-1**

„Tati, co je vlastně smrt?“ zeptá se pana Smrtky jeho malá dcera. A on se rozhodne, že ji pošle do světa, aby se tam naučila všechno důležité o životě. Ale jak má jít malé děvčátko ve velkém světě vlastní cestou s tátovou velikou kosou?

**7) DUVAL, S. *Smrt – moje malá proč*. Praha: Svojtka&Co., 2019. ISBN 978-80-256-2638-2**

Alicin dědeček zemřel. Alice si pokládá různé otázky, na které hledá odpovědi. Neví, proč smrt způsobuje smutek, proč z ní máme strach či probouzí v lidech hněv, nebo proč přináší špatné myšlenky.

**8) SCHEFFLER, U. *Motýlí pošta. Příběh o odcházení a vzpomínání*. Praha: Fragment, 2019. ISBN 9788025343258**

Mikuláš má dědečka, který žije sám. Babička mu totiž zemřela. Dědeček je teď smutný a rád na babičku s láskou vzpomíná a s ním také Mikuláš.

**9) ŠPINKOVÁ, M. *Anna a Anička*. Praha: Cesta domů, 2019. ISBN 9788088126560**

Anička má svou babičku Annu moc ráda, hraje si s ní, učí se od ní, povídají si. Anička roste, ale babička odchází, protože jí do života vstoupí nemoc, nemohoucnost a nakonec i smrt. A Anička tráví s babičkou čas až do konce.

**10) HUMRE, M. a A. *Stínidla*. Praha: ProCestu, 2019. ISBN 978-80-88126-50-8**

Kniha o stesku, který člověka sužuje poté, co někdo odejde nebo zemře. Stesk nás pronásleduje a klade nám nepříjemné překážky.

### 3.3.1.O dědečkovi, který se stal hvězdičkou

Byl začátek prosince a v podvečerním tichu bylo slyšet i padání sněhových vloček. Alenka se s radostí dívala z okna a pozorovala, jak na jehličnaté stromy před domem, které ještě před malým okamžikem harmonicky zářily zelenou barvou, usedá bílý sníh a celé je pomalu obléká do zimního kabátu. V krbu zapraskal oheň. Maminka si tiše pobrukovala vánoční koledy, které se linuly z puštěného CD a válela těsto na cukroví, když vtom jí zazvonil telefon. Otřela si ruce do bílé zástěry a zvedla telefon. „Ahoj mami,“ rozzářily se mamince oči. Alenka se s úsměvem otočila od okna a sledovala, jak se mamince pomalu vytratil úsměv ze rtů, jak se ztěžka posadila na židli a levou ruku si položila na hrud'. Alenka nevěděla, co se stalo, ale tušila, že to nebude nic veselého, protože mamince se z očí kutálely slzy jako hrachy. Po dlouhém mlčení se maminka nadechla a s velkým vzlyknutím se s babičkou rozloučila a zavěsila.

„Proč pláčeš, maminko?“ ptala se Alenka s vykulenými očima.

Maminka se smutně usmála. „Běž si hrát, miláčku,“ požádala Alenku.

Alenka šla do svého pokojíčku a hrála si se svou oblíbenou panenkou. Za chvíli však měla žízeň, a tak se vypravila zpátky do kuchyně, aby se mohla napít. Dveře do kuchyně byly pootevřené a Alenka slyšela tlumené hlasy svých rodičů, proto se tiše jako myška vydala blíže, aby slyšela, co si špitají.

„Nemůžu tomu uvěřit,“ vzlykala maminka. „Vždyť jsme se měli v sobotu sejít na společný oběd. A teď už tátu nikdy neuvidím.“

Alenka pootevřenými dveřmi viděla, jak tatínek maminku pohladil po vlasech a přivinul ji k sobě, aby ji objal. Alenka byla zmatená. Kam dědeček odešel, že už ho maminka nikdy neuvidí? Nebo se s dědečkem jen pohádali? Jako se někdy hádá Alenčin starší bratr Lukáš s rodiči a ve vzteku jim řekne, že už je nikdy nechce vidět. Alenka netušila, co si má myslet, ani co by měla dělat. Má jít za rodiči a zeptat se, co se stalo? Nebo by měla jít zpátky do pokojíčku a počkat, až za ní přijdou sami?

„Zítرا pojedeme k mamce, aby nebyla sama,“ maminka se vysmrkala. „Ale teď to musíme říct ještě dětem.“

„Hm,“ zabručel tatínek. „Jak to řekneme Alence?“

Alenka se polekala. Stála jako opařená za dveřmi do kuchyně a nevěděla, co si počít. *Tak dědeček přeci jen někam odešel, pomyslela si. Ale kam?*

Z myšlenek Alenku vytrhla mamčinina slova: „Nemůžeme jí říct, že dědeček umřel, musíme to nějak zaobalit.“

*Umřel?* Alenka třesla očima. *Dědeček umřel. To znamená někam odejít a už se nevrátit?* přemýšlela Alenka. Vtom se však otevřely dveře z kuchyně a stáli v nich Alenčini rodiče a tvářili se ustaraně.

„Alenko,“ usmál se tatínek, ale Alenka viděla, že má oči zalité slzami.

„Co se stalo s dědečkem? Kam odešel, když umřel?“ ptala se Alenka a poulila na rodiče oči.

„Ona to slyšela,“ zašeptala maminka tatínkovi do ramene a znovu se rozplakala.

Tatínek vzal Alenku za ruku, aby se posadili na pohovku. Maminka si sedla do křesla naproti nim, lokty opřela o kolena a podepřela si hlavu. „Podívej, Alenko,“ začal tatínek a rozhlížel se kolem sebe, potom se zadíval z okna, už přestalo sněžit a nebe bylo poseté hvězdami. „Když někdo zemře, stane se z něj hvězdička, která v noci svítí lidem na cestu,“ ukázal směrem k oknu, „vidíš všechny ty hvězdičky? To jsou lidé, kteří zemřeli a teď svítí na cestu nám, kteří jsme ještě tady.“

Alenka se zadívala na hvězdy a pousmála se. „A která z nich je dědeček?“

„Ta nejjasnější,“ přidala se maminka.

Alenka se zadívala a ukázala prstem k nebi. „Asi támhle,“ usmála se a zamávala. „Ahoj, dědo!“ Pak se otočila k rodičům. „A proč dědeček umřel? Vždyť ho máme všichni moc rádi, je to moc hodný dědeček!“

Maminka znovu propukla v pláč, a tak se vysvětlování ujal opět tatínek. „Dědeček umřel, protože mu přestalo bít srdíčko,“ řekl.

„A proč mu přestalo bít srdíčko?“ zajímala se Alenka.

„Protože už bylo moc unavené a potřebovalo si už odpočinout,“ povídal tatínek a smutně odvrátil zrak.

„Aha a to si dědečkovo srdíčko nemůže jen na chvíli odpočinout?“

Tatínek zavrtěl hlavou. „Ne, ne, protože lidské srdíčko nesmí nikdy odpočívat, abychom tu mohli být. Příroda to takhle zařídila, víš?“ snažil se to tatínek vysvětlit.

Alenka zadumaně přikývla, přešla k oknu a pozorovala hvězdy. „Myslíš, že mě dědeček teď vidí?“

„Určitě,“ usmál se tatínek „a bude na tebe dávat pozor, to mi věř.“

Později večer, když už Alenka ležela v posteli, vzpomínala na to, jak vždycky dědečkovi sedávala na klíně a dívali se spolu na pohádky, jak ji dědeček krmil krájenými jablíčky, kdy jedno sousto dal jí a jedno sobě, jak jí povídal pohádky a příběhy ze svého mládí a jak spolu chodili sbírat kaštany a sušili pečivo, aby je pak mohli společně odnést zvířátkům do lesa, aby v zimě netrpěli hladem.

V noci se Alence zdálo o dědečkovi. Zdálo se jí, že šli s dědečkem lesem a sbírali společně kaštany do velikého pytle a když už měli ten pytel naplněný, zavázali ho provázkem a dědeček si ho chtěl přehodit přes rameno, ale nešlo mu to. Když to zkusil potřetí a stejně si pytel na záda nepřehodil, posadil se na pařez a zhluboka se nadechl. „Děvenko,“ řekl Alence a natáhl k ní ruku. Alenka jeho ruku přijala a dívala se na dědečka, jak ztěžka oddechuje. „Jsem už moc starý a unavený, moje srdíčko už by si chtělo odpočinout.“

„Ale dědečku,“ zašeptala Alenka, „nemohl by sis teď chvíli odpočinout a pak to zkusit znovu?“

Dědeček se usmál a zavrtěl hlavou. „Už ne, Alenko, už nastal můj čas.“

„A stane se z tebe teď hvězdička, dědečku?“ ptala se Alenka.

„Ano, stane se ze mě hvězdička a budu na tebe z nebička dávat pozor a ve tmě ti svítit na cestu,“ pohladil ji dědeček po ruce.

„Mám tě ráda, dědečku,“ objala ho Alenka.

Dědeček Alenku pohladil po zádech. „I já tebe, děvenko moje zlatá,“ dotkl se špičkou prstu jejího nosu. „A teď už mě nech jít.“

Alenka přikývla a sledovala, jak se dědeček pomalu vytrácí, mění se v chomáček zlatého pápěří a letí směrem k nebi, kde se usadí a září ze všech hvězdiček nejvíce. Celou dědečkovu cestu do nebe sledovala s otevřenou pusou a mávala dědečkovi na rozloučenou.

Ráno pověděla rodičům o tom, jaký sen se jí o dědečkovi zdál. „Alespoň jsem se s dědečkem rozloučila,“ usmála se s pusou od kakaa ta malá pětiletá dívka.

Maminka se slzami v očích a úsměvem na rtech přikývla. „To je dobře, že ses s dědečkem rozloučila na vašem oblíbeném místě. Musíš vědět, že tě měl děda moc rád.“

„Já vím, řekl mi to, když jsme se loučili,“ povídala Alenka, pak vykoukla z okna a uviděla, že je celá zahrada pokrytá bílou peřinou. „Podívejte, dědeček je tu s námi,“ ukazovala ven.

Maminka s tatínkem se na ni nechápavě podívali. „Kde?“ zeptali se jednohlasně.

„No všude, vy nevidíte, jak se ten sníh krásně třpytí? Jako by v něm bylo spoustu hvězdiček.“

„Máš pravdu, Alenko,“ usmál se tatínek.

„Už to dojez a běž vzbudit bráchu, pojedeme k babičce,“ zavelela maminka.

U babičky panovala pochmurná atmosféra. Když Alenka viděla, jak všichni její blízcí pláčou, plakala taky. Bylo jí moc líto, že už dědečka neuvidí, ale byla ráda, že se s ním mohla hezky rozloučit. Pověděla o svém snu také babičce a babička ji objala a dala jí pusku.

„Dědeček tu s námi bude pořád, babičko,“ řekla jí Alenka a ukázala prstem směrem nahoru.

Babička přikývla. „A taky tady,“ dotkla se babička Alenčiny hrudi. „Dokud na dědečka budeš vzpomínat, bude tu s námi napořád.“

„Já vím, ale stýská se mi,“ řekla smutně Alenka a přivinula se k babičce.

„To nám všem,“ pošeptala jí babička do vlasů.

V babiččině obývacím pokoji by se smutek dal krájet, celá rodina tam tiše seděla, tu a tam bylo slyšet vzlyknutí, smrkání či popotahování. Všichni tiše vzpomínali na hezké chvíle s dědečkem. Jako první po delším čase promluvila Alenka. „Já bych si dala jablíčko,“ začala. „To jsme vždycky s dědečkem jídávali společně a já mu seděla na klíně.“ A v tu chvíli jako by napětí opadlo a všichni se začali bavit o tom, jaký byl dědeček hodný a byla s ním legrace, každý pověděl nějaký veselý zážitek, který s dědečkem zažili.



„Přesně takhle by si to dědeček přál,“ řekla nakonec babička, „abychom byli všichni veselí a vzpomínali na hezké společně strávené chvílky.“

### **3.3.2. Aktivity**

#### **Rozhovor motivovaný příběhem**

##### **Shrnutí děje:**

Jak se jmenovala holčička? Kam dědeček odešel? Co se mu stalo? V co se proměnil? Jak se zachovala Alenka, když zjistila, že dědeček zemřel? Na co Alenka vzpomínala, než usnula? Co se Alence zdálo? Jak se Alenka s dědečkem rozloučila? Co s dědečkem často dělali? Kam spolu chodili? Co se stalo pak? Kde Alenka viděla ráno dědečka? Kam se pak celá rodina vydala? Co jí řekla babička? Na co Alenka u babičky vzpomínala? Kde bude dědeček s Alenkou podle babičky i podle Alenky?

##### **Hodnocení postav, chování a situací:**

Jak se cítila maminka, když do telefonovala s babičkou? Proč si to myslíš? Jak se cítil tatínek? Popovídala si o celé té situaci Alenka s rodiči? Jak Alence tatínek vysvětlil dědečkův odchod? Jaké z toho máš pocity? Jak se cítila Alenka, když jí tatínek řekl, že se dědeček stal hvězdičkou? Proč si to myslíš?

##### **Hledání alternativ:**

Čím by se mohl dědeček stát, kdyby se nestal hvězdičkou? Jak by se Alenka cítila, kdyby se jí o dědečkovi nezdálo? Jak jinak mohla Alenka reagovat? A jak by to celé dopadlo, kdyby tak reagovala? Jakou veselou vzpomínku s dědečkem mohla povědět babička? Přidal/a bys do příběhu nějakou postavu? Co lidem pomáhá překonat smutek? Co pomáhá tobě?

##### **Propojení s klientovou situací:**

Zažil/a jsi někdy něco podobného? Co bys dělal/a, kdybys byl/a na místě Alenky? Chybí ti někdo, koho jsi měl/a moc rád/a? Jak ses cítil/a, když ti někdo blízký odešel? Alenka se s dědečkem rozloučila ve snu. Rozloučil/a ses nějak po svém i ty? Co ti pomohlo překonat bolest? Jak jsi ty prožíval/a úmrtí blízké osoby? Je v pohádce nějaká situace, která by se podobala té tvé?

## **Písemné/vyprávěcí aktivity**

### **1) Dopis dědečkovi (zesnulému)**

**Pomůcky:** papír, pero.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po ztrátě blízkého člověka, přijetí ztráty blízkého člověka, zlepšení psychického stavu.

**Forma:** individuální.

Dítě napíše dopis (případně diktuje rodiči, terapeutovi) zemřelému blízkému člověku. Dopis bude obsahovat všechno, co by dítě chtělo dědečkovi/zemřelému sdělit, kdyby stále ještě žil.

#### **a) Rituální pálení dopisu pro zesnulého**

Dítě následně dopis (za přítomnosti dospělého) spálí a pošle jej po kouři do nebe.

### **2) Rozloučení**

**Pomůcky:** papír, pero.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po ztrátě blízkého člověka, přijetí ztráty blízkého člověka, zlepšení psychického stavu.

**Forma:** individuální.

Dítě napíše dědečkovi/zemřelému dopis, ve kterém se s ním rozloučí (po svém) – poví mu, jak ho měl rád, napíše nějaké společné hezké vzpomínky a zážitky.

### **3) Vlastní příběh**

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po ztrátě blízkého člověka, pochopení, že truchlení je v pořádku, zlepšení psychického stavu.

**Forma:** individuální.

Po přečtení příběhu může dítě vyprávět o vlastních zkušenostech, které se podobají těm v pohádce *O dědečkovi, který se stal hvězdičkou*. Podle potřeby se pak dále s dítětem rozebírají.

#### 4) Vzkazy ve hvězdách

**Pomůcky:** papír velkého formátu, pastelky, fixy, lepidlo, modrý závěs/látka, špendlíky.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po ztrátě blízkého člověka, pochopení, že truchlení je v pořádku, zlepšení psychického stavu.

**Forma:** skupinová.

Skupinová terapie, kdy každé dítě vyrobí z papíru hvězdičky a napíše do nich vzkazy pro toho, kdo mu chybí. Hvězdičky potom přišpendlí na velký modrý závěs či nalepí na modrý papír (jako hvězdy na nebe). (Valešová Malecová, 2021)

#### 5) Ochranný štít

**Pomůcky:** papír, pastelky, fixy, pero.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po ztrátě blízkého člověka, pochopení, že truchlení je v pořádku, pochopení, že ačkoliv mu odešel někdo blízký, není na světě samo.

**Forma:** individuální.

Dítě namaluje dva štíty ve tvaru srdíčka, které rozdělí na šest částí. Do prvního štítu napíše seznam osob, na které by se mohla Alenka obrátit, kdyby si potřebovala s někým popovídat o dědečkovi (vybere je z pohádky), do druhého štítu pak napíše seznam osob, na které by se samo mohlo obrátit.

#### 6) Radostné chvílky

**Pomůcky:** papír, pero.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po ztrátě blízkého člověka, pochopení, že truchlení je v pořádku, nalezení způsobů, jak se vyrovnat se smutkem.

**Forma:** individuální.

Na konci pohádky *O dědečkovi, který se stal hvězdičkou*, vzpomíná Alenka s rodinou na dědečka, vypráví si společně veselé zážitky s dědečkem. Dítě sepíše seznam věcí, které by chtělo v blízké budoucnosti podniknout a ze kterých by měl jeho blízký radost.

## 7) Oživené vzpomínky

**Pomůcky:** papír, pero.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po ztrátě blízkého člověka, pochopení, že truchlení je v pořádku, zlepšení psychického stavu.

**Forma:** skupinová.

Dítě si vezme fotografii s blízkou osobou, která mu chybí, pečlivě si ji prohlédne a na papír heslovitě zaznamenává vzpomínky, které v nich fotografie vyvolává. Ze vzpomínek pak může vytvářet myšlenkovou mapu tak, že fotografii nalepí na papír a z ní vede hesla vzpomínek a může používat i různé barvy nebo jiné výtvarné pomůcky, které mohou souviset s jeho pocity. Vzpomínání na zemřelého pomáhá vyrovnávat se s jeho smrtí.

## 8) Památníček

**Pomůcky:** papír, ev. sešit, pero, fotografie, fixy, pastelky, lepidlo, nůžky.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po ztrátě blízkého člověka, přijetí ztráty blízkého člověka.

**Forma:** individuální.

Individuální aktivita, během které truchlící dítě vyrobí památníček (popř. knihu vzpomínek), do níž si zapíše zážitky, vloží fotografie se zesnulou osobou nebo namaluje obrázky, které mu zesnulého připomínají. S památníčkem pak bude moci kdykoliv manipulovat, vytáhnout jej, když mu bude smutno, dotvářet jej i s odstupem času.

## Výtvarné aktivity

### 9) Obrázek sebe a milovaného

**Pomůcky:** papír, čtvrtky, pastelky, fixy.

**Cíl:** pochopení smrti jako přirozené součásti života, přijetí ztráty blízkého člověka.

**Forma:** individuální.

Dítě namaluje obrázek sebe a někoho, kdo zemřel a velmi mu chybí. Pak společně s dítětem nad obrázkem debatujeme: Kdo je na obrázku? Koho jsi namaloval/a? Co postavy na obrázku dělají? Jaký je tvůj oblíbený zážitek s touto osobou?

## 10) Malování vzpomínek

**Pomůcky:** papír, čtvrtky, pastelky, fixy.

**Cíl:** přijetí ztráty blízkého člověka.

**Forma:** individuální.

Dítě namaluje obrázek, který ho pojí se zesnulým – namaluje něco, co mu zesnulého připomíná. Alence pomohlo, když vzpomínala na dědečka. Namaluješ něco, co ti připomene toho, kdo ti chybí? Namaluješ nějakou pěknou vzpomínku s ním?

## 11) Kufr plný vzpomínek

**Pomůcky:** čtvrtky, fixy, pastelky, pero.

**Cíl:** přijetí ztráty blízkého člověka, nalezení způsobů, jak se vyrovnat se smutkem.

**Forma:** individuální.

Dítě namaluje kufr, do kterého vepíše nebo namaluje všechny hezké vzpomínky, které se zemřelým má.

## 12) Kufřík na památku

**Pomůcky:** krabice, fotografie, hračky, papír, lepidlo, nůžky, fixy, pastelky.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po ztrátě blízkého člověka.

**Forma:** individuální.

Dítě si vyrobí kufr z krabice, případně použije (školní) kufřík, a vloží si do něj předměty (fotografie, hračky, šperky...), které ho pojí se zemřelým člověkem. Kufřík může ozdobit obrázkem, popisem, který nalepí na víko. Pak kufřík uklidí na bezpečné místo, ale pokud dítě bude cítit stesk po blízké osobě, může kufřík kdykoli vytáhnout a obsah kufříku si znovu prohlížet. (Sorensen, 2012)

### a) Kniha vzpomínek

**Pomůcky:** sešit nebo eurodesky a papíry, pastelky, fixy, barevné papíry.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po ztrátě blízkého člověka, přijetí ztráty blízkého člověka.

**Forma:** individuální.

Dítě nejprve sepíše na papír všechny vzpomínky, které se mu vybaví v souvislosti se zesnulým – mohou popsat jeho zájmy, oblíbené jídlo, barvy. Poté dítě napíše, co měli společného a v čem se odlišovali. Dítě je srovná

buď chronologicky dle času nebo podle témat. Do knihy může dítě přidat fotografie, namalovat obrázky, dopisy, vstupenky z akcí, na kterých společně byli apod. (Hobdayová, Ollierová, 2000)

### **13) Koláž z fotek**

**Pomůcky:** fotografie, papír, lepidlo, nůžky, fixy, pastelky.

**Cíl:** pochopení smrti jako přirozené součásti života, pochopení, že truchlení je v pořádku.

**Forma:** individuální.

Dítě vytvoří koláž z fotografií, na kterých je s osobou jemu blízkou, která však již zemřela. U vybírání a lepení fotografií vypráví příhody, během kterých fotografie vznikly.

### **14) Oblíbené aktivity s blízkým**

**Pomůcky:** karton, špejle, papír, čtvrtky, lepidlo, nůžky, fixy, pastelky.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po ztrátě blízkého člověka.

**Forma:** individuální.

Alenka s dědečkem moc ráda chodila do lesa krmit zvířátka. Máš také nějakou oblíbenou aktivitu, kterou jsi dělal/a společně s blízkým? Dítě na karton namaluje sebe a blízkého, který mu chybí a všechny předměty/místa/zvířata, které k jeho vzpomínce patří. Všechny obrázky pak vystříhá a nalepí na špejle. Pomocí obrázků přehrává a rozšiřuje pasáž o tom, jak vypadaly chvíle, které trávilo s blízkou osobou.

### **15) Rodokmen**

**Pomůcky:** velká čtvrtka formátu A3, fotografie, lepidlo, nůžky, fixy, pastelky, tempery, vodovky.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po ztrátě blízkého člověka, pochopení smrti jako přirozené součásti života.

**Forma:** individuální.

Rodokmen je aktivita zaměřená na dítě, kterému zemřel rodinný příslušník. Dítě na velkou čtvrtku namaluje strom, který bude mít několik větví, na které bude lepit fotografie (nebo namaluje obrázky) své rodiny. U zemřelé osoby si udělá značku, např. namaluje na větev velkou hvězdičku, na kterou nalepí fotografii zemřelého. Dítě si tak uvědomí, že ačkoli s nimi již tato osoba není, stále patří do jeho rodiny.

## 16) Počasí

**Pomůcky:** papír, fixy, pastelky.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po ztrátě blízkého člověka, přijetí ztráty blízkého člověka, zlepšení psychického stavu.

**Forma:** individuální.

Dítě dostane za úkol, aby si papír rozdělilo na dvě poloviny. Do první poloviny namaluje, jaké počasí bylo v den, kdy mu zemřel někdo blízký a do druhé poloviny namaluje, jaké počasí bylo v něm samém. Potom s dítětem o obrázcích debatujeme, sděluje nám své pocity a myšlenky.

## Dramatické aktivity

### 17) Hra na emoce

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po ztrátě blízkého člověka, zlepšení psychického stavu.

**Forma:** individuální.

Povíme dítěti, aby si vzpomnělo, jak se cítilo při ztrátě blízkého člověka a zkusilo si tyto pocity vybavit a znovu je prožít (smutek, úzkost, bolest...), poté zkusí tyto pocity ze sebe dostat – vykopává nohama, třepe rukama, kývá hlavou, mává jim...

### 18) Papírové divadélko

**Pomůcky:** papír, fixy, pastelky, špejle, lepidlo.

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po ztrátě blízkého člověka, přijetí ztráty blízkého člověka, pochopení, že truchlení je v pořádku.

**Forma:** individuální.

Dítě si vyrobí jednoduché loutky z obrázků, které namaluje podle příběhu (Alenku, maminku, tatínka, babičku, dědečka), vystříhá je a přilepí na špejle, následně si vyrobí scény (les, hvězdné nebe, svůj pokojíček...). Pomocí papírových loutek a scénérií přehraje, co si myslí, že by Alence pomohlo vyrovnat se se ztrátou dědečka, např. objetí od rodičů, pláč, křik apod.

## 19) Monolog

**Pomůcky:** papír, fixy, pastelky.

**Cíl:** pochopení, že truchlení je v pořádku, vyrovnání se se smutkem po ztrátě blízkého člověka, zlepšení psychického stavu.

**Forma:** skupinová.

Skupinová terapie, při níž jsou děti usazené v kruhu a jedno po druhém poví ostatním, co ho tíží, jaké má pocity. Dítě tak uvidí, že není na své problémy samo, že i ostatním dětem někdo schází. Děti se mohou vzájemně podpořit, obejmout, utěšit apod.

## 20) Jak bys reagoval/a?

**Cíl:** pochopení, že truchlení je v pořádku, vyrovnání se se smutkem po ztrátě blízkého člověka.

**Forma:** skupinová.

Aktivita pomůže dětem uvědomit si, jak (by) se za dané situace zachovaly. Předčítáme příběh, např. pasáž: „*Z myšlenek Alenku vytrhla maminčina slova: „Nemůžeme jí říct, že dědeček umřel, musíme to nějak zaobalit. ‘Umřel? Alenka třeštila oči. Dědeček umřel.*“ Po této části děti sehrají scénku, kdy se děti můžou, ale nemusí zachovat stejně jako v pohádce – zachovají se tak, jak to samy cítí (můžou křičet, plakat, schoulit se do klubíčka...). Poté si společně povídáme o tom, co v danou chvíli prožívaly.

## 21) Technika prázdné židle

**Cíl:** vyrovnání se se smutkem po ztrátě blízkého člověka, zlepšení psychického stavu.

**Forma:** individuální.

Terapeut postaví naproti dítěti židli (případně na ni posadí plyšového medvídka). Dítě si představí, že na židli sedí někdo, s kým má něco nedořešeného (v tomto případě zemřelý) a ono mu tak může povědět všechno, co má na srdci a co mu říct nestihlo. (Semerádová, 2013)



### **3.4. Příběhy a pohádky s tematikou rozvoje tolerance k jinakosti**

Cílem je rozvoj tolerance a respektování odlišnosti u dětí předškolního a mladšího školního věku, neboť ty se mohou s odlišností setkat u svých vrstevníků a spolužáků. Navržené aktivity navazují na pohádku Jak Naomi utekla a jsou vhodné pro práci učitelů mateřských i základních škol s jejich žáky.

**1) MRÁZKOVÁ, D. *Slon a mravenec*. Praha: Baobab, 2013. ISBN 978-80-87060-82-7**

V lese společně žijí tři kamarádi: slon, veverka, mravenec. Slon ze své výšky vidí svět úplně jinak než mravenec. Veverku jednou unese cizí lovec. A vlastnosti, které se mohly zdát nevýhodné, se rázem promění ve výhody.

**2) HELLSTROM-KENNEDY, M. *O modrém kocourkovi*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2003. ISBN 80-7181-717-1**

V této pohádce děti zjistí, jestli jsou některé kočky modré, ale zejména i to, že kočkám je úplně jedno, jakou má jejich kamarád barvu, důležité je, že je to jejich kamarád.

**3) ANDERSEN, H., CH. *Ošklivé káčátko*. Aventinum, 2016. ISBN 978-80-7442-069-6**

Na začátku příběhu se vylíhnou kachní vejce. Jedno z káčátek je ostatními zvířaty z farmy považováno za ošklivé, což ho trápí, a tak se rozhodne, že odejde z farmy. Připojí se k divokým husám, které zabijí lovci. Káčátko stráví zimu v blízkosti částečně zamrzlého jezera. Na jaře přilétají labutě a zoufalé káčátko se rozhoduje, že se raději nechá zabít krásnými labutěmi, než aby muselo snášet tak těžký život. Pak se ale podívá se na svůj odraz ve vodě a zjistí, že vypadá jako jedno z nich. Hejno labutí se zvedá do vzduchu a Ošklivé káčátko se připojuje ke své nové rodině a odlétá s nimi.

**4) PECHOVÁ, L. *Zelené prasátko*. Praha: Fragment, 2012. ISBN 978-80-253-1420-3**

Příběh nás seznamuje s prasátkem, které se narodilo zelené. Jeho sourozenci ho neměli rádi a nehráli si s ním, spíše se mu posmívali, protože nevypadal jako oni. Jednoho dne plakalo prasátko schované v trávě a vlk unesl všechny jeho sourozence a zeleného prasátka si nevšiml. Zelené prasátko vše povědělo farmáři, a tak společně prasátka osvobodili. Prasátka pak velmi děkovala zelenému bratříčkovi za záchranu a už se měli rádi.

**5) WATTOVÁ, M. *Chameleon Leon*. Praha: Egmont, 2002. ISBN 80-7186-792-6**

Leon je osamělý a hledá místo, kde by mohl splynout. V této interaktivní knize mohou děti pomáhat Leonovi na jeho cestě tím, že budou počítat jeho kroky a dají mu pocit jistoty, když se cítí na dně.

**6) RYBENSKÁ, T. *O prasátku Lojzíkovi*. Havlíčkův Brod: Petrkov, 2013. ISBN 9788087595220**

Lojzík je prasátko a jeho nos připomíná sloní chobot. Jeho sourozenci si ho kvůli tomu často dobírají a on sám se diví, proč se od ostatních liší. Nakonec se v doprovodu kamaráda, vrabce Čeperáka, odváží na dobrodružnou výpravu do ZOO, kde se seznámí se spoustou zvířátek, od kterých získá cenné poučení o tom, že nezáleží na tom, jak kdo vypadá, ale na tom, jaký je uvnitř. Lojzík se tak vrátil na statek a žil konečně spokojený život se svou rodinou.

**7) BERNE, J. *Kamil neumí létat*. Praha: Albatros, 2011. ISBN 9788000028521**

Špaček Kamil neuměl létat, protože namísto hodin létání, měl zobák neustále ponořený v knihách. A ostatní se mu kvůli tomu posmívali a Kamil se trápil. Poté přišel den společného odletu. Co jen si Kamil počne?

**8) DRIJVEROVÁ, M. *Domov pro Mart'any*. Praha: Albatros, 2019. ISBN 9788000056364**

Desetiletá Michala se přestěhovala a dělá si starosti, jak ji přijme nová třída nebo jestli si najde kamarádku. Největší starost jí dělá to, jak se bude v novém prostředí dařit jejímu bráškově Martinovi, který je jiný než ostatní děti.

**9) DRIJVEROVÁ, M. *Kamarádi z velké dálky*. Praha: Albatros, 2011. ISBN 9788025129029**

Kamarádi z velké dálky vypráví o životě dětí z různých kulturních oblastí, které jsou nám blízké i vzdálené. Děti zjišťují, že i když se v různých zemích mluví jinak, lidé nosí jiné šaty, mají jinou barvu pleti, tak s námi mají hodně společného.

**10) HROVATOVÁ, N. *Jak myška hledala kamarády*. Praha: Fragment, 2020. ISBN 978-80-253-4586-3**

Myška se cítila osamělá a moc ráda by si našla kamarády. Takže se vydala na cestu do lesa, který dokázal být velice strašidelný. V lese potká mnoho laskavých tvorů, jenže myška někdy rychleji mluví, než myslí, takže každé zvířátko nakonec něčím urazí. Přijde myška na to, v čem udělala chybu? Uvědomí si, že není důležité, jak kdo vypadá, ale jaký je uvnitř?

**11) HORÁČEK, P. *Modrý tučňák*. Praha: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05664-7**

Malý tučňák je jiný než všichni ostatní: není černý, ale je modrý. A kvůli tomu se s ním ostatní tučňáci nechtějí kamarádit. Musí je přesvědčit, že k nim patří.

**12) BŘEZINOVÁ, I. *Kluk a pes*. Praha: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05437-7**

Příběh o klukovi Julinovi a jeho nejlepším kamarádovi Césarovi, který je Julinovým věrným asistenčním psem. Julin je sice kluk jako každý jiný, jenomže ještě vloni chodil o berlích, ale letos už musel dát berle stranou, protože letos už jezdí na vozičku.

**13) PALACIO, R. J. *(Ne)obyčejný kluk*. Praha: Knižní klub, 2013. ISBN 978-80-242-4035-0**

August se narodil s deformovaným obličejem, který většině lidí z jeho okolí brání dostat se během kontaktu s ním za hranice jeho nedobrovolné masky.

### 3.4.1. Jak Naomi utekla

Byl krásný jarní den, svítalo sluníčko. V džungli, kde rostla vysoká tráva, se skrývala jeskyně, ve které měla svůj příbytek rodinka tygrů. Máma tygřice netrpělivě očekávala příchod svých malých dětí na svět. Táta tygr chodil kolem ní sem a tam. Byl jako na trní, nemohl se dočkat, až bude dovádět se svými syny a dcerkami.

Narodila se jim tři krásná koťátka. Nejprve se narodili dva kluci, Zahara a Parvin. Tygří chlapeci byli krásně oranžoví s černými proužky a bílým bříškem, jako by svým rodičům z oka vypadli. Třetím přírůstkem do tygří rodinky byla krásná tygří slečna Naomi. Na první pohled bylo znát, že se Naomi od svých bratříčků liší. Naomino zbarvení nebylo tradiční, byla celá černá a sem tam měla pár oranžových proužků. Rodiče však byli šťastní, přešťastní, že se jim narodila tak krásná dcera.

Na tři tygří koťata se přišla podívat ze sousedství také slonice Maia s dcerou Ally a levhartice Baysan se synem Nargisem.

Zahara s Parvinem se rádi předváděli, a tak dělali psí kusy a kočkovali se. „Jaké máš krásné kluky, Deno,“ pochválila tygří chlapce Maia. Ostatní zvířátka přikývla na souhlas.

„A taky máme krásnou dceru,“ řekla pyšně máma tygřice. „Vylez, Naomi, pojď se ukázat ostatním,“ zavolala, a tak Naomi pomalu vylezla z jeskyně, kde byla schovaná. Všichni ztichli a vyděšeně zírali na zvláště zbarvené mládě.

Ticho prolomila znovu Maia slovy: „To je nějaké zvláštní mládě,“ namyšleně mávla ocasem, otočila se a odešla i se svou dcerou. Ostatní zvířata slonici následovala.

Den ode dne se Naomi cítila osamělejší. Schovávala se ve vysoké trávě nebo v jeskyni, nikdo si s ní nechtěl hrát, a tak trávila velkou část svého času sama. Dokonce ani její bráškové si s ní hrát nechtěli, naopak se jí posmívali a Naomi byla často smutná. Jediný, kdo ji měl opravdu rád a pro koho byla krásná, byli její rodiče, kteří už se nemohli dívat, jak se jejich jediná dcera trápí, a tak se jí snažili všemožně rozveselovat. Ale nadarmo. Naomi byla moc ráda, že si s ní rodiče hrají, ale také si chtěla hrát i se svými vrstevníky, běhat, smát se. Ze stromu často sledovala Ally, jak se baví s jejími bratry a Nargisem.

Jednoho večera, když viděla, že Ally dovádí se Zaharem a Parvinem, se odhodlala jít za nimi.

„Co tady děláš, ty ošklivko ošklivá? Nikdo ti nedovolil si s námi hrát!“ křičela na ni Ally.

Naomi ze sebe nevydala ani hlásky a s pláčem utekla. Běžela, co jí síly stačily rovnou za nosem. Zastavila se až u potoka a na hladině viděla kruhy, které se tvořily od deště. Rozhlédla se kolem sebe. „Maminko? Tatínku?“ volala a běžela se schovat do lesa, kde uviděla v dálce luskouna, jak vchází do své nory. „Počkejte, prosím!“ křičela a běžela za nimi. „Mohla bych se u vás schovat, prosím?“

Luskoun se ohlédl. „Co ty jsi za divného tvora?“ zeptal se.

„Tygřice,“ odpověděla bázlivě Naomi.

Luskoun se zasmál. „Jaká zvláštní tygřice,“ podivil se. „Já už tu nemám místo, ale můžeš si vyhrabat vlastní noru a přečkat v ní déšť,“ poradil luskoun tygři slečně.

A tak Naomi běžela dál, než si našla místo, aby si vyhrabala noru. Přichystala si pelíšek, lehla si do něj, měla promočený kožíšek a byla jí zima. Po setmění se v džungli ozývaly všelijaké zvuky, které Naomi naháněly hrůzu. Myslela na své rodiče a na to, jak ráda by teď byla s nimi, v teple a bezpečí. Zanedlouho se jí z očí kutálely slzy a pak se proplakala ke spánku.

K ránu ji vzbudila zima a hlad. Vystrčila čumák z nory a bála se vylézt ze své skrýše, bylo ještě šero. Proto čekala, až se rozední. Sluníčko vylezlo nad kopec a ustrašená Naomi se rozhodla najít si něco dobrého k jídlu.

Černá tygřice se plížila trávou, číhala na myš, kterou chtěla ulovit. Přikrčila se, naježila a vyskočila. V tom myška ucukla a začala se smát. „Co ty jsi za zvláštní kočku? Ani myši lovit neumíš,“ pískla myš a zmizela v trávě.

„Jsem vážně k ničemu,“ myslela si Naomi a kráčela údolím dál. Šla podél řeky, chtěla si ulovit rybu. Namočila packu do studené vody. „Brrr, ta voda je ale studená!“ řekla a s velkým odhodláním si namočila i druhou nohu. Uběhlo sotva pár vteřin a Naomi byla ve vodě celá. Plavala, potápěla se a radovala. Ve vodě se jí moc líbilo. Rybu se jí však ulovit nepodařilo. A tak hladová tygři holčička vylezla z potoka, položila se na kámen a vyhřívala se na sluníčku.

Zkrátka si všimla, že ji někdo sleduje. Přikrčila se a tiše se zeptala: „Je tam někdo?“

Z opodál rostoucího křoví vyběhla dvě levhartí koťata. „Ahoj.“ pozdravila levhartí slečna.

„Ahoj,“ odpověděla nejistě Naomi.

„Kdo jsi?“ zeptal se levhartí kluk.

„Já jsem Naomi a vy?“

„Já jsem Fariba,“ povídala levhartí slečna. „A to je můj brácha Roni.“

„Jsi tu sama? Odkud jsi?“ ptali se malí levharti Naomi.

„Jsem tu sama, utekla jsem z domova, nikdo si se mnou nechtěl hrát, nikdo se mnou nemluvil,“ povzdechla si Naomi.

Levharti se na sebe nechápavě podívali. „A proč?“

„Protože jsem jiná. Mám jiné zbarvení,“ vzlykala Naomi, „ale maminka s tatínkem se o mě určitě bojí a já nevím, kde jsem a mám veliký hlad.“

„Nebude lepší počkat do rána? Půjdem k nám a dáme ti i něco k jídlu,“ navrhl Fariba.

Naomi byla celá šťastná, že s ní levhartí koťata mluví a jsou na ni hodná, a tak se vším souhlasila. Šli docela dlouho, hráli si na schovávanou a taky na honěnou. Pomalu se začalo stmívat. Naomi se lekla zahoukání sovy někde v dáli. „Kde vlastně bydlíte?“ zeptala se malá tygřice svých nových přátel.

„Támhle v tom skalním domečku s naší maminkou Rajou,“ řekl Roni a rozběhl se vpřed, obě kočičí slečny jej následovaly.

Z levhartího příbytku už je sledovala maminka Raja. „Kde jste? Už jsem si začínala dělat starosti,“ povídala Ronimu a Faribě, poté si všimla Naomi. „Kdopak jsi ty?“

„Jmenuji se Naomi,“ řekla stydlivě mladá tygřice.

„Kde jsi se tu vzala?“ ptala se Raja.

„Zabloudila jsem,“ odpověděla Naomi.

„Může u nás přespat?“ zeptala se své maminky Fariba. „My ji ráno doprovodíme domů.“

Raja se na ně shovívavě usmála. „Rodiče o tebe musí mít velikou starost,“ povzddechla si. „Ale bude lepší, když zůstaneš na noc u nás, než aby ses toulala sama po džungli,“ souhlasila.

Pak je Raja všechny pohostila dobrým jídlem. Naomi se najedla a s plným bříškem vyskočila na velký kámen a okamžitě usnula. Probudila se do krásného teplého rána. Protáhla si tlapky a záda, seskočila dolů a Raja koťatům přichystala snídani. Když se najedla, vydala se na cestu zpátky k tygří jeskyni.

Levhartí koťata vedla Naomi zpátky k jejím rodičům houštím a vysokou trávou, kolem řeky. Do kopce a pak zase z kopce. Cestou se radovala, hrála si, dováděla. Naomi zatím nikdy nebyla veselejší.

Kousek od jeskyně se koťata rozloučila. „Moc vám oběma děkuju, že jste mě vzali k vám domů, nechali mě tam přenocovat a dali mi najíst. Doufám, že přijdete někdy na návštěvu! Šťastnou cestu domů!“ rozloučila se s nimi Naomi.

„Ahoj, Naomi! Určitě se ještě někdy uvidíme!“ Naomi a levhartí sourozenci se rozešli na opačné strany.

Když Naomi dorazila ke své rodné jeskyni, rodiče i bráškové ji přivítali velmi vřele. Maminka měla v očích slzy štěstí. Od tatínka dostala trošku vyhubováno, protože o ni měl veliký strach, ale samozřejmě byl rád, že má svou malou holčičku doma. Mezitím šel Zahara tuto dobrou zprávu ohlásit ostatním zvířátkům.

„Ehm,“ odkašlala si malá slonice Ally, „Naomi, chci se ti moc omluvit za to, jak jsem se chovala. Bylo to hloupé a je mi líto, že jsi utekla. Doufám, že mi odpustíš a budeme kamarádky,“ usmála se.

Naomi se rozhodla, že Ally odpustí. A tak si mláďata společně často hrála a radovala se. Občas sice měla nějaké neshody, ale vždy je dokázala v klidu vyřešit a udobřit se.

### **3.4.2. Aktivity**

#### **Rozhovor motivovaný příběhem**

##### **Shrnutí děje:**

Jak se jmenují Naomini bráškové? Jak vypadají? Jak vypadá Naomi? Kdo se na malá tygří koťata přišel podívat? Co se dělo dál? Jak se k Naomi chovala Ally? Co vadilo ostatním zvířátkům na Naomi? Co si o tomto chování myslíš ty? Jak reagovala ostatní zvířátka na Naomin útěk? Koho Naomi potkala u řeky? Jak se k Naomi chovala?

##### **Hodnocení postav, chování a situací:**

Myslíš, že Naomi dělala dobře, když se před všemi schovávala? Jak se Naomi cítila, když se jí ostatní posmívali? Proč se Naomi zvířátka posmívala? Proč si s ní ostatní nechtěli hrát? Jak se cítili Naomini rodiče, když utekla?

##### **Hledání alternativ:**

Jak by to dopadlo, kdyby se Naomi ostatní zvířátka neposmívala? Co by se stalo, kdyby Naomi nepotkala levhartí koťata Faribu a Roniho? Představ si, že bys byl/a Naomi, co bys dělal/a? Jak bys reagoval/a? Jak bys vše řešil/a? Co bys dělal/a, kdybys byl/a jedním z ostatních zvířátek (např. Ally)? Co bys řekl/a ostatním? Co bys pověděl/a Naomi? Kdo by Naomi mohl pomoci? Jak jinak se mohla zvířátka k Naomi chovat?

##### **Propojení s klientovou situací:**

Byl jsi někdy u toho, když se někomu posmívali nebo nechtěli někoho přijmout za kamaráda? Napadá tě důvod, proč jsou některé děti odmítané? Co se ostatním dětem nelíbí? Uměl/a bys mu pomoci? Komu by ses svěřil/a s tím, že tě to trápí? Myslíš, že jsme všichni stejní? V čem se lišíme? Proč je dobře, že se od sebe něčím lišíme? Proč se chceme někdy odlišovat? Jak bychom se cítili, kdybychom byli všichni stejní?



## **Písemné/vyprávěcí aktivity**

### **1) Přáníčko pro Naomi (kamaráda)**

**Pomůcky:** tužka, papír.

**Cíl:** rozvoj schopnosti přijmout odlišnost druhého jako přirozenost, rozvoj empatie.

**Forma:** individuální, skupinová.

Dítě vytvoří přáníčko: na přední stranu namaluje veselý obrázek podle příběhu, samo/s pomocí rodiče dovnitř napíše něco hezkého, povzbudivého, co by Naomi (kamaráda) potěšilo.

### **2) Kruh přátelství**

**Cíl:** pochopení, že není důležité, jak kdo vypadá, ale jak se chová, rozvoj schopnosti přijmout odlišnost druhého jako přirozenost, rozvoj empatie.

**Forma:** skupinová.

Děti se posadí do kruhu a vždy řeknou jednu hezkou věc o kamarádovi po své levici a následně i po své pravici, po splnění úkolu pokračují děti ve směru hodinových ručiček. (Valešová Malecová, 2018a)

### **3) Druhá dějová linie**

**Pomůcky:** papír, tužka.

**Cíl:** uvědomí si, že každý potřebuje kamarády a někam patřit, rozvoj schopnosti přijmout odlišnost druhého jako přirozenost, rozvoj takového chování, aby dokázal pomoci sobě či kamarádovi v nepříjemné situaci.

**Forma:** individuální.

Úkolem je, aby dítě napsalo druhou dějovou linii příběhu: co se asi dělo, když Naomi utekla, co dělali Naomini rodiče, jak se chovala ostatní zvířátka. Uvědomili si něco? Strachovali se o Naomi? Šli ji hledat?

#### 4) Jinýma očima

**Pomůcky:** papír, tužka.

**Cíl:** uvědomí si, že každý potřebuje kamarády a někam patřit, rozvoj schopnosti přijmout odlišnost druhého jako přirozenost, rozvoj takového chování, aby dokázal pomoci sobě či kamarádovi v nepříjemné situaci.

**Forma:** individuální, skupinová.

Děti popřemýšlí, jak by vypadala pohádka, kdyby ji vyprávěla jiná postava, např. máma tygřice nebo slonice Ally. Potom by pohádku z pohledu vybrané postavy napsaly takovým způsobem, aby se postava zachovala správně, tedy tak, že bude k Naomi milá. Můžeme doplnit otázkami: Vžil/a ses do role vybrané postavy? Reagoval/a bys stejně jako tato postava? Jak by ses cítil/a, kdyby...? (Doláková, 2015)

#### 5) V čem jsme si podobní a v čem se lišíme?

**Pomůcky:** tužka, papír.

**Cíl:** rozvoj schopnosti přijmout odlišnost druhého jako přirozenost, rozvoj empatie, uvědomí si, že každý potřebuje kamarády a někam patřit.

**Forma:** skupinová.

Děti se zamyslí nad tím, co mají s ostatními spolužáky/děťmi společného a v čem se odlišují, v čem jsou výjimeční, pak své myšlenky mohou interpretovat slovy nebo napsat na papír. Tím si mohou uvědomit, že mají s některými dětmi něco společného a že každý je něčím výjimečný. (Valešová Malecová, 2018a)

##### a) Hezká odlišnost

**Pomůcky:** čtvrtky, pastelky, fixy.

**Cíl:** rozvoj schopnosti přijmout odlišnost druhého jako přirozenost, rozvoj empatie

**Forma:** individuální, skupinová.

Naomi byla jinak zbarvená než ostatní tygři mláďata. Zkusíš namalovat, v čem se lišíš ty sám/sama, nebo tvůj kamarád a co se ti na něm líbí, čeho si na něm ceníš. V čem jsi ty nebo tvůj kamarád výjimečný/á? Všem jste stejní a v čem se lišíte? V čem se lidé liší? A proč je to dobře? Proč se někdy chce každý trochu odlišovat?

## 6) Dopis pro Naomi

**Pomůcky:** papír, tužka.

**Cíl:** dítě dokáže pomoci sobě či kamarádovi v nepříjemné situaci, rozvoj empatie, posilování sebevědomí a sebeúcty.

**Forma:** individuální.

Dítě napíše dopis pro Naomi, ve kterém se jí svěří se svými pocity a zároveň napíše, co by pomohlo/pomáhá jemu, aby se cítilo lépe. Dítě může vyjádřit také svůj postoj k nějaké situaci.

## Výtvarné aktivity

### 7) Jáma

**Pomůcky:** papír, pastelky, tužka.

**Cíl:** dítě dokáže pomoci sobě či kamarádovi v nepříjemné situaci, rozvoj empatie, rozvoj takového chování, aby dokázal pomoci sobě či kamarádovi v nepříjemné situaci, posilování sebevědomí a sebeúcty.

**Forma:** individuální.

Zvířátka byla na Naomi zpočátku zlá, pomoci se jí snažili pouze její rodiče. Ke konci příběhu se však situace změnila. Máš i ty někoho, kdo byl vždy na tvé straně? Nebo našel/našla jsi někoho, kdo se ti snažil pomoci?

Dítě nakreslí křivku ve tvaru velkého U (které symbolizuje jámu). Dno jámy znamená nejhorší možný pocit, horní část jámy symbolizuje dobrý pocit. Zeptáme se dítěte, kam by samo sebe umístilo a požádáme ho, aby se namalovalo do míst, kde se momentálně cítí být. Potom nakreslí na okraj jámy všechny lidi, kteří se mu snaží pomoci, podpořit ho a chtějí ho vytáhnout z jámy ven. Mezi tyto postavy namaluje lano, které visí do jámy tak, aby se postava dítěte mohla kdykoli zachytit a nechat se vytáhnout. Důležité je, aby si dítě uvědomilo, že to, že je nějakým způsobem odlišné, neznamená, že je méněcenné a aby si uvědomilo, že ačkoli mu někdo ubližuje, jsou kolem něho lidé (např. rodina), kteří ho vždy podpoří a vytáhnou ho z jámy ven. (Hobdayová, Ollierová, 2000)

## 8) Obrázek smutného i veselého tygřího kotěte

**Pomůcky:** pastelky, fixy, čtvrtky.

**Cíl:** uvědomí si, že každý potřebuje kamarády a někam patřit, rozvoj schopnosti přijmout odlišnost druhého jako přirozenost, rozvoj takového chování, aby dokázal pomoci sobě či kamarádovi v nepříjemné situaci, rozvoj empatie.

**Forma:** individuální.

Dítě namaluje smutné i veselé kotě a následně s ním vedeme rozhovor vztahující se k příběhu: Které kotě se ti malovalo lépe? Proč byla Naomi v pohádce smutná? Bylo správné posmívat se Naomi jenom kvůli jejímu jinému zbarvení? Uměl/a bys jí pomoci? Myslíš, že šlo udělat něco jinak, aby byla Naomi veselá? Byl/a jsi někdy odmítnutý/á jako Naomi? Jak ses cítil/a? Znáš někoho, s kým si ty sám/sama nechceš hrát? A proč? Myslíš, že je to správné? Jak myslíš, že se cítí, když si s ním nechceš hrát?

### a) Smutný a veselý tygřík

**Pomůcky:** čtvrtky, pastelky, fixy.

**Cíl:** rozvoj schopnosti přijmout odlišnost druhého jako přirozenost, rozvoj takového chování, aby dokázal pomoci sobě či kamarádovi v nepříjemné situaci, rozvoj empatie.

**Forma:** individuální.

Dítě namaluje moment z příběhu, kdy se Naomi cítila nejsmutněji a kdy byla nejveselejší. Případně může vybrat víc momentů, kdy se Naomi cítila smutně a vesele a pak je seřadit podle intenzity emoce. Následně může dítě namalovat svůj vlastní moment, kdy se cítilo smutně a kdy šťastně. Po namalování s dítětem můžeme diskutovat: Proč jsi vybral/a tento moment? Stalo se ti něco podobného? Jak situaci vyřešila Naomi? Jak jsi situaci vyřešil/a ty? Pomohl ti někdo? (Valešová Malecová, 2018a)

## 9) Vybarvování a porovnávání obrázků

**Pomůcky:** omalovánky, pastelky, fixy.

**Cíl:** rozvoj schopnosti přijmout odlišnost druhého jako přirozenost, uvědomí si, že odlišnost je součástí našeho života.

**Forma:** skupinová.

Úkol pro děti do dvojice. Připravíme pro děti dvě stejné omalovánky (např. tygra) a požádáme je, aby obrázky vybarvily podle své představivosti. Poté budeme společně debatovat o vlastnostech obou obrázků, zjistíme tak, v čem se liší, jestli každé z dětí vnímá obrázek stejně nebo jinak atd. a děti vzájemně zjistí, že krása je individuální a pro každého je krásné něco jiného. (Doláková, 2015)

## 10) Dárek pro kamaráda

**Pomůcky:** čtvrtky, pastelky.

**Cíl:** uvědomí si, že každý potřebuje kamarády a někam patřit, rozvoj takového chování, aby dokázal pomoci sobě či kamarádovi v nepříjemné situaci, rozvoj empatie.

**Forma:** individuální.

Dítě má za úkol namalovat/vytvořit dárek pro kamaráda, který se něčím liší. Tím se může zlepšit komunikace mezi nimi, rozvíjet empatie, prosociální chování.

## Dramatické aktivity

### 11) Pozitivní vlastnosti

**Cíl:** rozvoj empatie, rozvoj schopnosti přijmout odlišnost druhého jako přirozenost, uvědomí si, že odlišnost je součástí našeho života.

**Forma:** skupinová.

Pomocí pantomimy se děti snaží předvést pozitivní vlastnost kamaráda. Pomůže k tomu, aby se děti navzájem poznaly a uvědomily si, co je na ostatních hezké, pozitivní a v čem vynikají/jsou výjimeční. (Sorensen, 2012)

## 12) Alej odmítání a přijetí

**Cíl:** rozvoj empatie, rozvoj schopnosti přijmout odlišnost druhého jako přirozenost, uvědomí si, že odlišnost je součástí našeho života.

**Forma:** skupinová.

Dítě může vystupovat buď samo za sebe či za postavu z pohádky o Naomi. Prochází mezi dvěma řadami dětí, které na něho pokřikují, bučí, odvracejí se od něho, dělají na něj posměšné obličejy. Následně prochází mezi dvěma řadami dětí, které ho přijímají, chválí, obdivují. (Valešová Malecová, 2020)

## 13) Barevné skupiny

**Pomůcky:** barevné samolepky.

**Cíl:** rozvoj empatie, rozvoj schopnosti přijmout odlišnost druhého jako přirozenost, uvědomí si, že odlišnost je součástí našeho života.

**Forma:** skupinová.

Terapeut či pedagog nalepí všem dětem barevnou samolepku, vícero dětí má stejnou barvu samolepky, jen jedno má jinou, a to černou. Děti nevědí, jakou barvu mají na čele. Úkolem dítěte je najít co nejrychleji všechny děti, které mají stejně barevnou samolepku jako ono samo a vytvořit s nimi skupinku. Děti mezi sebou nesmí hovořit ani na barvičky ukazovat. Po této aktivitě je vhodná diskuse: Jak jste se cítili, když jste poprvé našli někoho, kdo má stejně barevnou samolepku? Jak se cítil ten, kdo měl jako jediný černou samolepku? (Valešová Malecová, 2020)

## 14) Přehrání části příběhu

**Cíl:** rozvoj schopnosti přijmout odlišnost druhého jako přirozenost, rozvoj takového chování, aby dokázal pomoci sobě či kamarádovi v nepříjemné situaci, rozvoj empatie.

**Forma:** skupinová.

Děti sehraji tu část, v níž je Naomi odmítána jinými zvířátky a následně uteče. Děti by se v roli Naomi měly vystřídat, aby si každé vyzkoušelo, jaké to je, být odmítán. Jak ses cítil/a jako Naomi? Jaké to bylo být sám/sama? Jak jste se cítili v roli ostatních zvířátek? Proč jste se ke Naomi tak chovali? Co hezkého bys mohl/a Naomi říct? Byl jsi někdy u toho, když se někomu posmívali nebo nechtěli někoho přijmout

za kamaráda? Napadá tě důvod, proč jsou některé děti odmítané? Co se ostatním dětem nelíbí? Uměl/a bys mu pomoci? Svěřil/a by ses někomu s tím, že tě to trápí? (Valešová Malecová, 2018a)

### 15) Jak bys reagoval/a?

**Cíl:** rozvoj schopnosti přijmout odlišnost druhého jako přirozenost, rozvoj takového chování, aby dokázal pomoci sobě či kamarádovi v nepříjemné situaci

**Forma:** skupinová.

Aktivita pomůže dětem si uvědomit, jak by se za dané situace zachovaly. V návaznosti na příběh si děti samy zvolí pasáž příběhu, např.: „*Jednoho večera, když viděla, že Ally dovádí se Zaharem a Parvinem, se odhodlala jít za nimi. „Co tady děláš, ty ošklivko ošklivá? Nikdo ti nedovolil si s námi hrát!“ křičela na ni Ally.*“ po této části Naomi utekla, děti však sehrají scénku, kdy si tři děti společně hrají, jedno z těchto tří dětí sehraje roli Ally, čtvrté dítě sehraje roli Naomi, která se může, ale nemusí zachovat stejně jako v pohádce – zachová se tak, jak by se zachovalo dítě samo (může na děti křičet, plakat, bránit se...). Poté si vzájemně kladou otázky, které by je nasměrovaly k tomu, proč se takto zachovalo. Děti se ve skupince mohou vystřídat.

### 16) Jak se Naomi cítila?

**Cíl:** rozvoj schopnosti přijmout odlišnost druhého jako přirozenost, rozvoj takového chování, aby dokázal pomoci sobě či kamarádovi v nepříjemné situaci.

**Forma:** individuální i skupinová.

Podstatou této aktivity je zahrát to, jak se Naomi cítila v různých situacích:

- když na ni byla zvířátka zlá na začátku příběhu,
- později, když se ztratila v džungli,
- když se seznámila s levhartími koťaty
- a po návratu domů.

Terapeut předčítá pohádku a dítě se snaží předvést pocity ve zmíněných situacích.

## **Pohybové aktivity**

### **17) Domeček přátelství**

**Cíl:** uvědomí si, že každý potřebuje kamarády a někam patřit, rozvoj schopnosti přijmout odlišnost druhého jako přirozenost, rozvoj takového chování, aby dokázal pomoci sobě či kamarádovi v nepříjemné situaci.

**Forma:** skupinová.

Děti hrají prostorovou hru, kdy si v jedné části místnosti vytvoří „domeček přátelství“ – mohou vytvořit řetěz z veselých obrázků, kterým pak území domečku ohraničí. Poté se děti postaví na druhou stranu místnosti. V domečku zůstává stát jen terapeut, který říká: „Kdo je něčím výjimečný?“ Děti pak jedno po druhém říkají, v čem se liší, čím jsou výjimeční, načež je terapeut postupně vláká do domečku se slovy: „ty jsi můj kamarád, mám tě velmi rád,“ když je později v domečku více účastníků hry, říkají sborem „my jsme tvoji kamarádi, máme tě všichni velmi rádi, tak pojď honem k nám.“



## Závěr

Cílem této diplomové práce bylo navrhnout biblioterapeutické aktivity, které by dětem předškolního a mladšího školního věku pomohly vyrovnat se s náročnými životními situacemi. Tyto aktivity vycházejí z mnou napsaných pohádek/příběhů s tematikou rozvodu rodičů, nemoci a karantény, ztráty blízkého člověka a tolerance jinakosti. Tento cíl se podařilo naplnit.

První kapitola této diplomové práce je zaměřena na biblioterapii, zvláště pak vývojovou biblioterapii. Z informací, které jsou obsaženy v této práci, vyplývá, že biblioterapie je speciálněpedagogická disciplína, která se zaměřuje na učení, výchovu, pomoc a podporu klientů, kteří se nacházejí v různých životních situacích, soustředí se na rozvoj schopností, které jsou nutné k jejich vyřešení. Biblioterapie pomáhá lidem všech věkových kategoriích změnit své chování, myšlení i emoce společensky přijatelným způsobem s pomocí literárního textu a jeho propojením s technikami dalších expresivních terapií. Hlavní cíl vývojové biblioterapie spočívá v pomoci dětem zvládnout náročné životní situace prostřednictvím poskytování informací o tom, jak se jiní, zejména jejich vrstevníci obsažení do hlavních rolí příběhů, vyrovnávají s podobnými problémy. Zaměřuje se na to, aby si děti uvědomily, že i ostatní děti mívají podobné starosti jako ony samy.

Ve druhé kapitole jsou obsaženy poznatky z vývojové psychologie, které charakterizují dítě předškolního a mladšího školního věku v oblastech kognitivního vývoje (myšlení, paměť, pozornost, fantazie), vývoje řeči, vývoje čtení, emočního vývoje a socializace.

Další část je zaměřena na návrhy biblioterapeutických aktivit vztahujících se k pohádce/příběhu dané tematiky. Vždy obsahují vhodné otázky pro další práci s textem a následně popsání aktivity, ke kterým je vždy uveden jejich cíl, forma a pomůcky. Aktivity jsou orientovány na konkrétní náročné životní situace, ve kterých se mohou děti předškolního a mladšího školního věku ocitnout. Ke každé tematice je vypsána literatura včetně krátkých anotací.

Tato diplomová práce by mohla být přínosem nejen pro učitele, speciální pedagogy, kteří mohou vývojovou biblioterapii a navržené aktivity zapojit do kontextu dalších expresivních terapií, ale také pro rodiče, kteří by mohli lépe pochopit pocity a starosti

svých dětí. Biblioterapie u nás není tolik známá, tudíž by dalším významem této diplomové práce mohlo být představení tohoto typu expresivní terapie pro další práci s předškolními a mladšími školními dětmi.

## Seznam použitých informačních zdrojů

1. BADEGRUBER, B., PIRKL, F. *Příběhy pomáhají s problémy*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-416-8
2. BETTELHEIM, B. *Za tajemstvím pohádek: Proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: Lidové noviny, 2000. ISBN 978-80-262-1172-3
3. BUBENÍČKOVÁ, P. *Didaktika literatury* [online]. Studijní materiál vzniklý z projektu: „Inovace studijních oborů na PdF UHK“, 2012-2015 [cit. 2022-01-04]. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://docplayer.cz/15839258-Didaktika-literatury-petra-bubenickova.html>
4. CLEARINGHOUSE, E. *Bibliotherapy*. INFJ [online]. Urbana: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, 2002. INFJ ©2014. [cit. 2022-02-20]. Dostupné z: [http://www.infj.com/INFJ\\_Bibliotherapy.htm](http://www.infj.com/INFJ_Bibliotherapy.htm)
5. CORNETT, C. E., CORNETT C. F. *Bibliotherapy: The Right Book at the Right Time*. Eric [pdf]. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundational Bloomington, 1980 [cit. 2022-02-28]. Dostupné z: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED192380.pdf>
6. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 3., doplněné vyd. Tišnov: Sursum, 1997. ISBN 80-85799-03-0
7. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum&Hroch, 1994. ISBN 80-85799-03-0
8. ČERNOUŠEK, M. *Děti a svět pohádek. Kouzlo vyprávěného slova*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1434-2
9. ČERNOUŠEK, M. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. ISBN 13-858-90
10. DAVIES, L. *Using Bibliotherapy with children*. Kellybear [online]. Kelly Bear Press, 2010 [cit. 2022-02-25]. Dostupné z: <http://www.kellybear.com/TeacherArticles/TeacherTip34.html>
11. DOLÁKOVÁ, S. *Umíte to s pohádkou?* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0933-1
12. DUDOVÁ, I. Smutek a truchlení dítěte. In *Pediatric pro praxi*. 2013, roč. 14, č. 4, s. 248-251. ISSN 1803-5264 (on-line verze) Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2013/04/10.pdf>

13. FRANZ, M.-L. von *Psychologický výklad pohádek*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0863-1
14. GEBHARTOVÁ, V. *Jak a co číst dětem v MŠ*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-854-8
15. GEBHARTOVÁ, V. *Literatura pro děti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN 16-01-19/1
16. GERALDOVÁ, K., GERALD, D. *Dětská psychoterapie a poradenství*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-476-2
17. HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803
18. HOBDAJOVÁ, A., OLLIEROVÁ, K. *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-378-1
19. HOMOLOVÁ, K. *Uživatelská propedeutika*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2010. ISBN 978-80-7248-625-0
20. JANČINOVÁ, M., BABNIČOVÁ, M., CHROMÁ, O. Covid-19, vplyv na kvalitu života a psychologické aspekty. In *Pediatrics*, 2020, roč. 15, č. 2, s. 150-153
21. KARGES-BONE, L. *Bibliotherapy*. USA: Lorenz Educational Press, 2015. ISBN 0-7877-1475-5 (e-pub)
22. KAŠČÁKOVÁ, S., KOVÁČOVÁ, B. *Edukačný a terapeutický potenciál knihy vo včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom*. Ružomberok: Verbum, 2020. ISBN 978-80-561-0808-6
23. KERRY-MORAN, K., J., AERILA, J.-A. *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and Learning*. Cham: Springer International Publishing, 2019, 1 online resource (X, 371 p. 60 illus.). ISBN 3-030-19266-0. Dostupné z: [doi:10.1007/978-3-030-19266-2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-19266-2)
24. KLUCKÁ, J., VOLFOVÁ, P. *Kognitivní trénink v praxi*. 2., rozšířené vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5580-9
25. KOTRBOVÁ, K., MAJZLANOVÁ, K. *Therapeutic Diary in Bibliotherapy*. *European Scientific Journal*, 2021, s. 28-51. 10.47451/ped2021-01-004. Dostupné z:

[https://www.researchgate.net/publication/349732570\\_Therapeutic\\_Diary\\_in\\_Bibliotherapy](https://www.researchgate.net/publication/349732570_Therapeutic_Diary_in_Bibliotherapy)

26. KOVÁČOVÁ, B. Prolegoména k ranej biblioterapii. In KOVÁČOVÁ, B., VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018, s. 18-39. ISBN 978-80-223-4487-6
27. KRAHULCOVÁ, K. Terminologie z oblasti terapií ve speciální pedagogice. In KROUPOVÁ, K. a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Praha: Grada, 2016, s. 279-310. ISBN 978-80-247-5264-8
28. KRÁLOVÁ, J. *Speciální techniky sociální práce*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2002. ISBN 80-86568-16-4
29. KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-179-7
30. KRUSZEWSKI, T. Biblioterapie – léčba četbou [online]. In *Čtenář*, 2008, roč. 60, č. 7, s. 219-223. Dostupné z: <https://www.svkkl.cz/en/ctenar/clanek/2567#1>. ISSN 1805-4064
31. KUZNÍKOVÁ, I. *Pokročilé metody sociální práce se skupinami*. Ostrava: Ostravská Univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-471-9
32. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-9085-5
33. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X
34. LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Vimperk: H+H, 1998. ISBN 80-86022-37-4
35. LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. 4. doplněné vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2866-0
36. LEPILOVÁ, K. *Cesty ke čtenářství. Vyprávějte si s námi*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0112-8
37. LUCAS, C, V. SOARES, L. Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being. *Journal of poetry therapy* [online]. Delray Beach: Taylor & Francis Group, 2013, roč. 26, č. 3, s. 137-147. ISSN 0889-3675. Dostupné z: [doi:10.1080/08893675.2013.823310](https://doi.org/10.1080/08893675.2013.823310)

38. MAJZLANOVÁ, K., KOTRBOVÁ, K. Význam příběhu v biblioterapii. In *11th International Conference of J. Selye University. Section on Language – Culture – Intercultural Relationships. Conference Proceedings*. Komárno: J. Selye University, 2019. s. 149-172. ISBN 978-80-8122-331-0. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/337588920\\_VYZNAM\\_PRIBEHU\\_V\\_BIBLIOTERAPII](https://www.researchgate.net/publication/337588920_VYZNAM_PRIBEHU_V_BIBLIOTERAPII)
39. MARKOVIĆ, A. Razvojna biblioterapija u kontekstu potreba savremenog deteta. In *Sinteze – časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 2015, roč. 4, č. 7, s. 53-70. Dostupné z: <https://doi.org/10.5937/sinteze0-8501>
40. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5
41. MATĚJČEK, Z. Humor a fantazie. In MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*. Jinočany: H+H, 1998a, s. 15-17. ISBN 80-86022-21-8
42. MATĚJČEK, Z. Máme školáka. In MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*. Jinočany: H+H, 1998b, s. 78-81. ISBN 80-86022-21-8
43. MATĚJČEK, Z. Něco víc než soucit. In MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*. Jinočany: H+H, 1998c, s. 69-71. ISBN 80-86022-21-8
44. MATĚJČEK, Z. Pohádky a vyprávění. In MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*. Jinočany: H+H, 1998d, s. 19-21. ISBN 80-86022-21-8
45. MOLICKA, M. *Příběhy, které léčí*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-203-4
46. MÜLLER, O. Teoretický úvod. In MÜLLER, O. a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přepracované vyd. Praha: Grada, 2014, s. 18-76. ISBN 978-80-247-4172-7
47. NĚMEC, Z. Biblioterapie a její využití u dětských čtenářů. *První strana: Oběžník kolegiální podpory v projektu Školní čtenářské kluby na 2. stupni ZŠ* [online]. Praha, 2016-2019, č. 9, 28-34 [cit. 2022-07-04]. Dostupné z: <https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/Metody/Biblioterapie%20a%20jej%C3%AD%20vyu%C5%BEit%C3%AD%20u%20d%C4%9Btsk%C3%BDch%20%C4%8Dten%C3%A1%C5%99%C5%AF.pdf>
48. PAPALINI, V. A. Self-help books: bibliotherapy for happiness. *Athenea digital* [online]. 2010, č. 19, 147-169 [cit. 2022-03-03]. ISSN 1578-8946. Dostupné z: [doi:10.5565/rev/athenea.722](https://doi.org/10.5565/rev/athenea.722)

49. PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0
50. PLATA ROSAS, L. J. Biblioterapia: Sanar con la ficción. *Nexos (México)* [online]. Nexos Sociedad Ciencia Literatura S.A. de C.V, 2019, roč. 41, č. 498, s. 79 [cit. 2022-06-26]. ISSN 0185-1535. Dostupné z: <https://go-gale-com.ezproxy.is.cuni.cz/ps/i.do?p=GLS&u=karlova&id=GALE|A594179957&v=2.1&it=r>
51. POKORNÁ, I. Jak s dětmi mluvit o smrti. *Irenapokorna.cz* [online]. 2020 [cit. 2022-06-26]. Dostupné z: [doi:https://irenapokorna.cz/jak-s-detmi-mluvit-o-smrti/](https://irenapokorna.cz/jak-s-detmi-mluvit-o-smrti/)
52. POLÍNEK, M. D. *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4842-8
53. POLÍNEK, M. D. Skazkoterapie. In MÜLLER, O. a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přepracované vyd. Praha: Grada, 2014, s. 230-236. ISBN 978-80-247-4172-7
54. POTMĚŠILOVÁ, P. Arteterapie. In MÜLLER, O. a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. přepracované vyd. Praha: Grada, 2014, s. 77-131. ISBN 978-80-247-4172-7
55. RYBÁROVÁ, E. Předškolní dětství. In KURIC, J. a kol. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN, 1986, s. 132-142
56. SEMERÁDOVÁ, M. a kol. *Metodika doprovázení: Podpora, vzdělávání a kontrola při výkonu náhradní rodinné péče*. Chrudim: Amalthea o. s., 2013. ISBN 978-80-904801-0-0
57. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8
58. SORENSEN, J. *Vyrovňávání se dítěte se ztrátou a odloučením. Příběhy a cvičení pro děti ve věku 4-8 let*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0095-6
59. SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. 2. vyd. Praha: SPN, 1972.
60. SVOBODA, P. Biblioterapie. In MÜLLER, O. a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přepracované vyd. Praha: Grada, 2014, s. 198-230. ISBN 978-80-247-4172-7

61. ŠIKULOVÁ, R., RYTÍŘOVÁ, V. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-6537-2
62. ŠPAŇHELOVÁ, I. *Dítě a rozvod rodičů*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-7321-6
63. ŠURDOVÁ, K. *Hovorit' s deťmi je teraz ešte dôležitejšie ako predtým*. [online]. Bratislava: Union Services, 24. marec 2020 [cit. 2022-06-26]. Dostupné na: <https://www.promama.sk/zdravie-deti/hovorit-s-detmi-je-teraz-este-dolezitejsie-ako-predtym>
64. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2153-1
65. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-30-0
66. VÁGNEROVÁ, M., LISÁ, L. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-5024-1 (pdf)
67. VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky. Rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014a. ISBN 978-80-262-0602-6
68. VALENTA, M. Dramaterapie. In MÜLLER, O. a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. přepracované vyd. Praha: Grada, 2014b, s. 132-166. ISBN 978-80-247-4172-7
69. VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B, MELICHAROVÁ, L. Využití práce s příběhem při zvládnání zátěžových situací způsobených pandemií COVID-19 u dětí předškolního věku. In PELCOVÁ, N., KVĚTOŇOVÁ, L. et al. *Nejistota ve filosofické, speciálněpedagogické a psychologické reflexi. Inkluzivní škola*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2022, s. 101–119. ISBN 978-80-7603-332-0. (v tisku)
70. VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. Biblioterapia a dramaterapia ako prostriedky podpory inkluzívneho procesu v prostredí školy. In PELCOVÁ, N., KVĚTOŇOVÁ, L. a kol. *Existence a koexistence ve filosofické, speciálněpedagogické a psychologické reflexi*. Praha: Univerzita Karlova, 2020, s. 405-424. ISBN 978-80-7603-154-8
71. VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. Možnosti a hranice uplatnenia expresívnych terapií v špeciálnopedagogickej starostlivosti v ČR. In KOVÁČOVÁ, B. (Ed.). *VÝCHOVA verzus TERAPIA možnosti, hranice a riziká. Zborník*



- z medzinárodnej vedeckej liečebnopedagogickej konferencie. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011, s. 77–83. ISBN 978-80-223-3006-0*
72. VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Možnosti biblioterapie v prevencii šikanovania na základnej škole. Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok, 2021, s. 119-136*
73. VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. Možnosti práce s knihou v období dieťaťa v predškolskom veku. In KOVÁČOVÁ, B, VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018a, s. 126-157. ISBN 978-80-223-4487-6*
74. VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. Vymedzenie biblioterapie ako formy pomoci. In KOVÁČOVÁ, B, VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018b, s. 6-17. ISBN 978-80-223-4487-6*
75. VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. Využitie vývinovej biblioterapie v inkluzívnom procese na základnej škole. In KOVÁČOVÁ, B., VALACHOVÁ, D. *Expresivita v (art)terapii. Bratislava: Univerzita Komenského, 2016, s. 32-40. ISBN 978-80-223-4221-6*
76. VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. Vývinová biblioterapia ako prostriedok prípravy na vývinové úlohy predškolského veku detí. In HUDECOVÁ, A., KOVÁČOVÁ, B. *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2019. Ružomberok: Verbum, 2019, s. 63–72. ISBN 978-80-561-0701-0*
77. VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. Vývinová biblioterapia u detí predškolského a školského veku. In *Špeciálnopedagogické poradenstvo. Informačný bulletin XIX. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2015, s. 25–36. ISBN 978-80-89698-14-1*
78. VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B., REJMANOVÁ, K. Práca s príbehom v období predškolského veku (2.) In *Predškolská výchova. 2017/18, roč. 72, č. 3, s. 23-27. ISSN 0032-7220*
79. VÁŠOVÁ, L., ČERNÁ, M. *Bibliopedagogika. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 80-04-24503-X*
80. VLAŠÍN, Š. a kol. *Slovník literární teorie. 2. vyd. Plzeň: Československý spisovatel, 1984. ISBN 22-141-84*