

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Biblioterapie jako nástroj rozvoje tolerance odlišnosti u dětí mladšího školního
věku

Bibliotherapy as a tool for the development of tolerance for differences in children of
younger school age

Klára Eliášová

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

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Biblioterapie jako nástroj rozvoje tolerance odlišnosti u dětí 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 Plesné dne 15.4. 2021

..... podpis

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Barbaře Valešové Malecové, Ph.D. za ochotu, trpělivost a cenné rady při zpracování bakalářské práce.

ANOTACE

Bakalářská práce *Biblioterapie jako nástroj rozvoje tolerance odlišnosti u dětí mladšího školního věku*, se zabývá využíváním biblioterapie na základní škole u dětí mladšího školního věku, se zaměřením na rozvoj tolerance odlišnosti. V teoretické části bakalářské práce je obsažena charakteristika mladšího školního věku. Dále se tato práce zabývá socializací dítěte a jak jedinec v mladším školním věku vnímá jinakost u druhých lidí. V druhé kapitole se nachází vymezení biblioterapie. Praktická část obsahuje návrh konkrétního biblioterapeutického programu pro děti v mladším školním věku. Cílem práce je navrhnout biblioterapeutický program pro rozvoj tolerance a respektování odlišností. V této části jsou také uvedeny poznatky z částečně realizovaného programu.

KLÍČOVÁSLOVA

mladší školní věk, biblioterapie, biblioterapeutický program, jinakost, multikulturalita

ANNOTATION

The bachelors thesis *Bibliotherapy as a tool for the development of tolerance of difference in children of younger school age*, deals with the use of bibliotherapy in primary school for children of younger school age, with a focus on the development of tolerance. The theoretical part of the bachelor thesis contains the characteristics of younger school age. Futhemore, this work deals with the socialization of the child and how an individua lat a younger school age perceives the difference in other people. The second chapter contains the definition of bibliotherapy. The practical part contains a proposal for a specific bibliotherapeutic program for children of younger school age. The aim of the work is to design a bibliotherapeutic program for the development of tolerance and respect for differences. This section also presents findings from the partially implemented program.

KEYWORDS

Younger school age, bibliotherapy, bibliotherapeutic program, otherness, multiculturalism

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 6 |
| 1 Období mladšího školního věku | 8 |
| 1.1 Somatický vývoj u dětí mladšího školního věku | 9 |
| 1.2 Kognitivní vývoj u dětí mladšího školního věku | 9 |
| 1.3 Emoční vývoj u dětí mladšího školního věku | 11 |
| 1.4 Socializace u dětí mladšího školního věku | 12 |
| 1.5 Vnímání jinakosti a multikulturality dětmi v mladším školním věku..... | 14 |
| 2 Biblioterapie..... | 18 |
| 2.1 Vymezení biblioterapie | 18 |
| 2.2 Cíle a využití biblioterapie | 20 |
| 2.3 Druhy biblioterapie | 21 |
| 2.3.1 Kognitivní biblioterapie | 22 |
| 2.3.2 Afektivní biblioterapie | 23 |
| 2.3.3 Klinická biblioterapie..... | 23 |
| 2.3.4 Vývojová biblioterapie..... | 23 |
| 2.4 Formy biblioterapie | 24 |
| 2.4.1 Skupinová, individuální a hromadná forma biblioterapie..... | 24 |
| 2.4.2 Receptivní, perceptivní a expresivní forma biblioterapie | 26 |
| 2.5 Tvorba biblioterapeutického programu | 26 |
| 2.5.1 Výběr vhodných knih..... | 27 |
| 2.5.2 Cíle biblioterapeutického programu | 29 |
| 2.6 Fáze biblioterapeutického programu | 29 |
| 2.6.1 Schéma biblioterapeutického setkání..... | 30 |
| 2.7. Využívání biblioterapie na základní škole pro děti mladšího školního věku | 33 |
| 2.8. Specifika využití biblioterapie u dětí mladšího školního věku | 33 |

| | | |
|-----|--|----|
| 3 | Biblioterapeutický program pro děti mladšího školního věku pro rozvoj tolerance a respektování odlišnosti..... | 35 |
| 3.1 | Charakteristika vybrané biblioterapeutické skupiny | 35 |
| 3.2 | Průběh biblioterapeutického programu | 35 |
| 3.3 | Návrh biblioterapeutického programu | 36 |
| 3.4 | Poznatky z částečně realizovaného biblioterapeutického programu..... | 58 |
| | Závěr | 61 |
| | Seznam použitých zdrojů | 63 |

Úvod

Vnímání jinakosti a multikulturality je ve školství v současnosti aktuálním tématem, kterým se zabývá odborná i laická veřejnost. Na území České republiky spolu žijí lidé z různých kultur, lidé s handicapem, jedinci lišící se svými zájmy svým vzhledem apod. Je tedy nutné připravit děti na to, že se budou setkávat s jinakostí u druhých lidí. Je potřeba u dětí již od raného věku rozvíjet toleranci, respekt a prosociální chování k lidem, kteří se něčím od ostatních liší, ať už je to jejich barva pleti, odlišná řeč či handicap.

Při rozvíjení tolerantního chování vůči jinakosti u druhých lidí, může být nápomocná právě biblioterapie, díky níž mohou děti vidět odlišnost/jinakost u druhých lidí z jiného úhlu pohledu a může jim to pomoci se s jedinci s odlišnostmi sblížit a naučit se je tolerovat. Biblioterapie není v České republice příliš rozšířena. Při diskusi s pedagogy o biblioterapii, málo kdo, měl ponětí o tom, čím se biblioterapie zabývá. Je tedy potřeba tuto formu expresivní terapie šířit i u nás.

V první kapitole je uvedena charakteristika mladšího školního věku. Toto vývojové období je typické tím, že děti vstupují na základní školu a začíná tak pro ně nová životní etapa. V této kapitole je věnována pozornost somatickému, kognitivnímu a emocionálnímu vývoji dítěte v mladším školním věku. Vzhledem k tématu bakalářské práce jsou zde obsaženy i poznatky o socializaci a o vnímání jinakosti a multikulturality dětmi v tomto vývojovém období.

Druhá kapitola se zabývá biblioterapií a obsahuje i důležité náležitosti biblioterapeutického programu, včetně postupu při samotné realizaci. Celá teoretická část vychází z české i zahraniční odborné literatury, která souvisí s tématem této práce.

Ve třetí kapitole je uvedený návrh biblioterapeutického programu pro rozvoj tolerance odlišnosti na základní škole. Návrh programu by měl sloužit jako inspirace pro učitele/učitelky pracující na základních školách, které pracují s dětmi v mladším školním věku. Biblioterapeutickou skupinou byla zvolena 1. třída základní školy. Bohužel vzhledem k aktuální epidemiologické situaci a opakované karanténě, nebyl biblioterapeutický program realizován celý.

Cílem bakalářské práce je navrhnout biblioterapeutický program zaměřený na rozvoj tolerance a respektování odlišností u dětí mladšího školního věku a tím přispět k užívání biblioterapie u jedinců v tomto vývojovém období.

Biblioterapie v rámci speciální pedagogiky může výchovně působit na klienty a rozvíjet u nich pozitivní postoje k lidem s odlišnostmi. V rámci speciální pedagogiky je důležité budovat u dětí již od raného věku pozitivní vztah k lidem, kteří se od nás něčím liší. A k tomu může být nápomocná právě biblioterapie, která může nenásilnou formou u dětí rozvíjet toleranci vůči jinakosti.

1 Období mladšího školního věku

Tato kapitola se zabývá charakteristikou **mladšího školního věku**, neboť praktická část této bakalářské práce se zaměřuje právě na tuto etapu života. Období mladšího školního věku je pro jedince velice významné, především tím, že vstupují na základní školu, a to přivádí sebou spoustu změn v životě začínajícího školáka.

Langmeier (2006), Vágnerová (1999) a Říčan (2014) označují za období mladšího školního věku dobu od 6-7 let do 11-12 let. Petrová (2010) vymezuje toto období od 6-7 let do 10-11 let. Kollerová (2017) nenazývá období jako mladší školní věk, ale jako **střední dětství**. Školní věk lze rozdělit podle Matějčka (2007) a Vágnerové (1996) na **raný školní věk**, který trvá přibližně první dva roky školní docházky a je charakteristický změnou životní situace a adaptací na školu. Dále na **střední školní věk**, který trvá přibližně tři roky, než se začnou objevovat první známky dospívání. A na **starší školní věk**, který zahrnuje období prepuberty a vlastní puberty. Jde o období, které začíná přechodem žáka na druhý stupeň základní školy a trvá do ukončení povinné školní docházky. V literatuře je **období mladšího školního věku** považováno za **raný školní věk** nebo **raný i střední věk** (Švingalová, 2002). Jedná se tedy o žáky na prvním stupni základní školy.

Langmeier (2006) nazval období mladšího školního věku jako **střízlivý realismus**. Jeho typickým rysem je, že se jedinec snaží pochopit okolní svět a věci kolem něj. Podle Eriksona (cit. podle Švingalové, 2002) jde o vývojovou fázi **píle a snaživosti**, ve které se jedinec prosazuje hlavně svým výkonem. V tomto období se děti čím dál tím více zajímají o knihy a věci kolem nich, díky kterým získávají nové vědomosti. Tím si rozšiřují svoje vlastní poznání. Jak uvádí Allen a Eillen (2008) dochází v tomto období k utřídování a propojování různých vývojových dovedností a díky tomu je jedinec schopný plnit stále náročnější a složitější úkoly. Děti v mladším školním věku jsou už, více samostatní, zvládají osobní hygienu, umí se obléct, najíst se nebo se vypravit do školy. Kollerová (2017) uvádí, že se z dítěte během **středního dětství** stává jedinec, který umí řešit abstraktní problémy, umí celkem obstojně regulovat své emoce a pohybovat se ve složité síti sociálních vztahů.

Toto období je poměrně klidné, nebouřlivé (Říčan, 2014). Petrová (2010) dodává, že mladší školní věk je nejstabilnějším úsekem v dětském vývoji, pokud dítě vyrůstá

v odpovídajícím zdravém prostředí. Na začátku tohoto období tedy mezi 6-7 rokem života dítě vstupuje na základní školu, čímž jedinec začíná svou novou životní etapu.

1.1 Somatický vývoj u dětí mladšího školního věku

V období **mladšího školního věku** se mění tělesná i psychická stránka osobnosti dítěte. Velmi nápadný je růst končetin. Tělesný růst je podle Langmeiera (2006) „*rovnoměrně plynulý*“. Jak uvádí Kollerová (2017) růst je v tomto období poměrně rychlý, ale ve srovnání s předškolním věkem, se zpomaluje. Petrová (2010) a Vašutová (2003) se shodují, že na tělesném růstu je závislý rozvoj pohybových i ostatních schopností. Významně se v mladším školním věku vyvíjí a zlepšuje **hrubá i jemná motorika**. Podle Langmeiera (2006), Kollerové (2017) a Petrové (2010) jsou pohyby dítěte **rychlejší**, zvětšuje se **svalová síla**, je nápadné zlepšení **koordinace** všech pohybů a stávají se celkově pružnějšími. S tím souvisí, že děti mají stále větší zájem o pohybové hry a sportovní výkony, pro které je důležitá vytrvalost, obratnost a síla. Mezi dětmi vznikají rozdíly v pohybových dovednostech, je to závislé na tom, jak je rodiče v pohybu podporují. Jak uvádí Kollerová (2017) u dětí se zlepšuje i **vizuomotorická koordinace**, která je jedním z předpokladů úspěšného vstupu do školy. Děti jí uplatňují při kreslení nebo psaní.

1.2 Kognitivní vývoj u dětí mladšího školního věku

Kognitivní vývoj je ve znamení rostoucí aktivity dítěte. Jedinec se chce všeho zúčastnit sám, nevyhovuje mu pasivní přijímání informací. Vnímání už není tak náhodné, ale stává se cílevědomým aktem (Petrová, 2010). Podle Piageta (2007) je dítě kolem sedmého až osmého roku života schopno logických operací.

Myšlení u dětí mladšího školního věku je **konkrétní a realistické**. Více autorů uvádí (Langmeier, 2006, Kollerová, 2017, Petrová, 2010), že dítě už je schopné přemýšlet o událostech, které prožil či o poznaných podnětech. Logické usuzování se týká pouze konkrétních věcí a jevů, které si jedinci mohou názorně představit. Podle Vágnerové (2008) se proměna dětského uvažování projevuje postupně. Neprojevuje se z počátku za všech okolností a ve všech oblastech stejným způsobem. Logické uvažování není ještě tak

zafixováno, tudíž užití způsobu uvažování závisí na situaci. To znamená, že když má dítě řešit problém, o kterém toho moc neví, použije spíše vývojově nižší strategii uvažování. Jednotlivé, vývojové fáze se nedají jednoznačně oddělit. Přechod na nový způsob uvažování je pozvolný. Dítě ve školním věku se zaměřuje na poznání skutečného světa. Chce poznat, jaká je pravidla, podle kterých funguje a také, jak ho lze zvládat. Jedinci při uvažování nejraději vycházejí z vlastní zkušenosti. Dávají přednost tomu, když se mohou sami přesvědčit o pravdivosti nějakého tvrzení.

Jedinec dokáže uvažovat o tom, co zná, ale nedovede si představit jiné varianty, se kterými se doposud nesetkal. Dítě zaujímá realistický postoj, který ho do určité míry chrání, neboť tím, že si člověk představí mnoho různých možností, se zvyšuje jeho nejistota. Školáci tedy přijímají realitu takovou, jaká je. Realismus dítěte v mladším školním věku je závislý na tom, co mu rodiče učitelé nebo například knihy prozradí, tudíž se jedná o tzv. „*naivní realismus*“. Teprve postupem času se dítě stává kritičtější a naivní realismus se přeměňuje na tzv. „*kritický realistický*“. Konkrétní logické myšlení je charakteristické schopností **decentrace**, **konzervace** a **reverzibility** (Vágnerová, 2008). Vágnerová (2008, s. 81) definuje **decentraci** jako „*schopnost posuzovat skutečnost podle více hledisek a brát v úvahu různé souvislosti a vztahy*“. **Konzervaci** jako „*vědomí trvalosti různých objektů, jejich znaků, či vlastností množin*“. A **reverzibilitu** definuje jako „*vratnost, která je významnou složkou proměnlivosti. Školáci začínají chápat vratnost různých proměn, resp. myšlenkových operací*“. Od osmého roku dítěte se jejich myšlení stává čím dál tím více abstraktnější a hlouběji chápou vztah mezi příčinnou a následkem (Allen, Eillen, 2008). Petrová (2010) dodává, že kolem 10-11 roku života dítěte je vnímání zhruba stejně přesné jako u dospělého člověka. Ovšem dítě má méně zkušeností například s vyvozováním souvislostí nebo s tříděním informací.

Vývoj pozornosti je závislý na zrání CNS. Pro dítě v mladším školním věku má pozornost prvořadý význam. Pozornost rozhoduje o kvalitě poznávacích procesů a tím pádem ovlivňuje i úspěšnost či neúspěšnost ve škole. Na počátku je pozornost **krátkodobá**, **spontánně zaměřená**. Na začátku školního období se mění kapacita i kvalita pozornosti (Petrová, 2010). Vágnerová (2008, s. 83) uvádí, že „*schopnost soustředit se po určitou, nezbytně dlouhou dobu, dozrává na počátku školního věku*“. Postupně se u dětí vyvíjí schopnost ovládat svoji pozornost. S tím souhlasí i Kollerová (2017), která dodává, že děti v tomto vývojovém období už se nenechají tak snadno rozptýlit jako v předškolním období.

Co se týče **koncentrace pozornosti**, je pro dítě méně náročné soustředit se na **vizuální podněty**, neboť se na věci či objekty může dívat, jak dlouho potřebuje, a může se tak lépe soustředit na různé detaily. Koncentrovat pozornost na **sluchové podněty** je náročnější, protože podněty rychle mizí a jedinec je nemůže libovolně dlouho vnímat (Vágnerová, 2008). Vůlí ovládaná pozornost je pro děti velmi náročná a je závislá na organizaci vyučování. Čím nižší ročník dítě navštěvuje, tím by měly být aktivity při vyučovací hodině krátkodobější, formy práce by se měly střídát, měly by být pestré, pedagogové by měli děti ve škole chválit a povzbuzovat je (Petrová, 2010). Vašutová (2003) k tomu dodává, že neúměrné požadavky na pozornost dítěte, mohou představovat pro žáka velkou neuropsychickou zátěž.

Paměť umožňuje žákovi uchovávat minulou zkušenost. Pro dětskou paměť je typická **názornost a konkrétnost**. Postupně se paměť u dětí mění z **nezáměrné** na **záměrnou**, zvětšuje se rozsah kvality a rychlost zapamatování (Vašutová, 2003). Petrová (2010) uvádí, že v mladším školním věku převládá **neúmyslná a mechanická paměť**, paměť je bezprostředně spojená s vnímáním, proto se klade důraz na **názornost** vyučování a ke spojení nových poznatků s těmi předcházejícími, je potřeba, aby žákovi pomohl dospělý. Paměť se u dětí v tomto věku rychle zdokonaluje. Čím dál tím častěji se u dětí uplatňuje **záměrné zapamatování, racionalita a logický úsudek**. Paměť je efektivnější, pokud si dítě uvědomuje cíl a účel zapamatování. Podle Vágnerové (2008) ještě jedinci nejsou schopni **efektivního učení**. Důvodem je, že jejich paměť funguje **mechanicky**, proto si zapamatují jen to, co je zaujme. Vašutová (2003) dodává, že postupem času dochází k posunu od **mechanického** zapamatování k **logickému**.

1.3 Emoční vývoj u dětí mladšího školního věku

Jedinci v mladším školním věku už jsou odolnější vůči zátěži, díky zrání organismu a CNS. Jak uvádí Langmeier (2006) u dětí se zlepšuje jejich sebeovládání, a to kvůli dvěma faktorům, které také přispívají k nárůstu odolnosti dětí vůči zátěži. Prvním je **emoční reaktivita**, u které jde o míru impulzivity či dráždivosti. Druhým faktorem je **volní ovládání emočních reakcí**, školní dítě už dokáže lépe korigovat emoční reakce. Kollerová (2017) dodává, že díky rozpoznávání a regulaci vlastních emocí, snadněji zvládají náročné situace, například konflikty mezi vrstevníky. Podle Petrové (2010) je pro jedince v mladším školním věku typický ústup **lability, impulzivity a egocentrismu**. Dítě je schopno své pocity potlačit, nebo jasně vyjádřit, a při tom bere ohled na očekávání a požadavky okolí.

U dětí narůstá schopnost **emočního porozumění** a začínají postupně chápat **širokou škálu citů**. V tomto směru se objevují mezi jedinci individuální rozdíly. Podle Langmeiera (2006) „*je emoční vývoj dítěte závislý na konkrétních sociálních zkušenostech dítěte a výzkumy ukazují, že ve stresové situaci dochází u dětí často k emočnímu regresu*“ Emoční vývoj může být opožděn i u dětí, které jsou sociálně znevýhodněné.

V tomto období se rozvíjí i **sebehodnotící emoce**. Podle Vágnerové (2008) k tomu dochází, kvůli získání nových zkušeností, které vyplývají ze srovnání výkonu a chování jedince s chováním a výkony ostatních vrstevníků. Výkony jedinců a jejich chování hodnotí dospělí i vrstevníci. Děti začínají lépe rozumět **sebehodnotícím emocím**, jako je například **pocit viny** nebo **hrdosti**.

1.4 Socializace u dětí mladšího školního věku

Začlenění jedince do společnosti výrazně ovlivňuje **vstup do školy**. Tím, že děti vstoupí do školy projdou velkou životní změnou. Každé dítě, které vstoupí na základní školu, zažívá určitý duševní otřes. Ovšem některé děti si na nové prostředí zvykají poměrně rychle, ale některým jedincům trvá adaptace na školu i několik měsíců (Machová, 2016). Od této doby neovlivňují děti pouze jejich rodiče, ale také spolužáci a učitelé, a to velmi výrazně (Vašutová, 2003). Tím, že dítě vstoupí do školy, začíná fáze přípravy na život ve společnosti. S nástupem do školy přicházejí různé požadavky na dítě, mnohdy i změna způsobu života. Nikdo se nemůže rozhodnout, zda chce nastoupit do školy či nikoli. Role školáka je nám přidělená automaticky v momentě, kdy vstupujeme na základní školu. Každý se k této roli staví po svém (Vágnerová, 2008). Podle Vašutové (2003, s. 54) je postoj dítěte ke škole dán „*mírou identifikace a mírou sociální prestiže*“. Velmi důležitý je i postoj rodičů, neboť děti od svých rodičů často přejímají i to, jak se ke školní práci staví právě oni. Na základě toho, se vyvíjí vztah jedince k samotnému učení.

Se vstupem do školy také souvisí, že u dětí mladšího školního věku se může objevit **separační úzkost**, zejména při nástupu do školy. Majzlanová (2019) uvádí, že děti, které mají problém s odloučením od matky nebo blízkých osob, reagují s větší úzkostí, zlostí a pláčem. Separační úzkost se může projevit i ve fyzické stránce jedince. Dítě může mít

problémy s bolestmi břicha, může zvracet, nebo mít vysoké horečky. Pokud tyto potíže nejsou dlouhodobé, není potřebná terapie.

Pro školáka je velmi důležitá **rodina**. Podle Pugnerové (2016) považujeme rodinu za nejdůležitější sociální skupinu. Pro zdravý vývoj jedince má veliký význam **úplnost a funkčnost jeho rodiny**. Kollerová (2017) dodává, že v tomto období je zásadní kvalita rodičovské výchovy, která souvisí se sociálním chováním, emoční stabilitou dítěte, ale i s kognitivním výkonem a výkonem ve škole. Rodina poskytuje dětem zázemí a předává dítěti do života své zkušenosti. Ke zdravému vývoji dítě potřebuje lásku a vřelost. Pokud má dítě citovou podporu ze strany rodiny, vynahradí to i nedostatek smyslových podnětů, materiálního vybavení, výchovy či vzdělání (Pugnerová, 2016). Nejdůležitější podmínkou pro to, aby vztah mezi dítětem a rodičem byl funkční je podle Vágnerové (2008, s. 88) „*sdílení života a trvalá přítomnost rodičů*“. To znamená, že pro dítě je velmi důležité, aby tu byli rodiče pro něj, aby měli o dítě zájem a neustále ho podporovali. Dítě své rodiče automaticky přijímá jako autoritu a zná rozdíl mezi rolí dítěte a rolí rodiče. Vztahy mezi sourozenci se v tomto období začínají stabilizovat do takové podoby, která se až do puberty příliš nemění. Sourozenec je pro jedince součástí jeho života, neboť spolu vyrůstají v jedné domácnosti, alespoň ve většině případů. Čas od času mohou mezi sebou soupeřit, ovšem pokud je to potřeba, umí se i navzájem podržet a poskytnout pomoc.

Samotná **škola** významně přispívá k sociálnímu rozvoji dítěte. Škola se ovšem na socializaci jedince podílí trochu jinak než jeho zákonní zástupci. Tato instituce je pro jedince z počátku cizí, tudíž vstup do školy není vždy pro dítě úplně snadný. Ve škole získává jedinec spoustu nových zkušeností a vědomostí a také se učí dodržovat jasná, předem domluvená pravidla. Pro děti vstup do školy mimo jiné znamená osamostatnění se a přijímání zodpovědnosti za své chování. Díky tomu, že dítě tráví několik hodin denně ve škole spolu s učiteli a spolužáky, společensky vospívá. (Vágnerová, 2008). V prvních letech plnění školní docházky, má škola na dítě největší vliv (Říčan, 2014).

Na počátku mladšího školního věku jedinec přijímá **autoritu** (rodiče, učitele) nekriticky, snaží se splnit jejich očekávání (Říčan, 2014). Své chování hodnotí podle dobré či špatné odezvy ze strany autorit. Ovšem postupem času se dítě čím dál tím více osamostatňuje a vliv autorit slábne. Kolem desátého roku je už jedinec ve svých názorech kritičtější a upřednostňuje spolužáky před učiteli (Ptáček, Kuželová, 2013).

Děti v mladším školním věku vyžadují kontakt se svými **vrstevníky**. Tím, že dítě vstoupí do školy, stává se součástí jedné školní třídy, kde každý získává roli spolužáka. Tím, že se jedinec stane součástí vrstevnické skupiny, učí se spolupracovat, sebevládat a zároveň musí přijmout určitá pravidla. Každé dítě je zároveň individuální bytostí, která se podle svých možností ve skupině vrstevníků prosazuje (Vágnerová, 2008). Ve školním věku se někteří jedinci začínají u ostatních více prosazovat a chtějí mít dominantní, vedoucí roli. Jiní vrstevníci se naopak staví stranou a raději se dominantnějším jedincům podřídí (Langmeier, 2006). V tomto případě je nutné, aby učitel/ka poskytl/a slabším dětem podporu a popřípadě včas zasáhnul/a.

Podle Kollerové (2017) postupně u dětí narůstá zájem o kamarády. Děti se svými kamarády tráví čím dál tím více času. Stále zůstává důležitým hlediskem přátelství mezi dětmi zábava a hra, ale jádro vztahu se postupně přesouvá na rovinu zájmu o druhého, důvěry a ochoty pomoci. Ve školním věku děti přicházejí s vrstevníky do kontaktu ve škole ale i po škole, kdy spolu tráví volný čas (Rubin, Bukowski, Parker a Bowker, 2008). Allen a Eillen (2008) doplňují, že děti v mladším školním věku si rádi hrají v kolektivu. Ovšem občas mezi nimi dochází k hádkám a k vyčleňování některých jedinců. Jedinec si své kamarády hledá především mezi dětmi, se kterými se často vídá. Například spolu chodí do školy nebo bydlí blízko od sebe. Přátelství v tomto věku se lehce uzavírají, ale také stejně snadno končí, nemívají ve většině případů trvalý ráz. Od osmého roku života dítěte se přátelství stává stálejší, pevnější a je založené na vzájemném porozumění. Ovšem Rubin, Bukowski, Parker a Bowker (2008) uvádějí, že děti si začínají uvědomovat až kolem 10-11 roku, důležitost společných hodnot a sociálního porozumění a od přátel tedy očekávají, že budou držet spolu a budou si důvěřovat.

Po celé toto vývojové období jsou děti přitahovány a stávají se nejlepšími přáteli s jedinci, kteří jim jsou blízcí věkem, pohlavím, etnickým původem nebo svým chováním. Pokud jde o velikost skupiny, chlapci ve srovnání s dívkami upřednostňují větší skupiny vrstevníků (Rubin, Bukowski, Parker a Bowker, 2008).

1.5 Vnímání jinakosti a multikulturality dětmi v mladším školním věku

Děti v mladším školním věku vnímají **jinakost** jako něco zvláštního, něco, co se vymyká normálnosti (Valešová Malecová, 2020). Není jednoduché definovat co je normální. „*Co je pro někoho normální, může být pro jiného již mimo normu*“ (Michalík,

2015, str. 88). Normalita už v dnešní době nabízí výběr z více možností a ponechává prostor ke změnám. Zdá se, že pojetí normality, začíná odpovídat přáním a potřebám lidí, kteří žijí na okraji společnosti (Waldschmidt, 2012). Podle Valešové Malecové (2020) je potřeba, aby se u dětí již od raného dětství budovalo inkluzivní povědomí, neboť postupem času by u dětí docházelo k negativnímu vymezování se vůči určitému druhu „jinakosti“. Tento proces začíná obvykle přirozeným strachem z neznámého, později je to podpořeno vlastní negativní zkušeností s lidmi s určitou odlišností. Vnímání jinakosti je výrazně ovlivněné rodiči. Podle Kováčové (2010, cit. podle Valešové Malecové, 2020) rodiče zprostředkují dětem určité poznatky ohledně jinakosti, odlišnosti, které ovšem mohou obsahovat různé druhy stigmatizace určitých skupin lidí, například v podobě nálepek či předsudků. Je tedy důležité u žáků rozvíjet sociální, komunikační a interpersonální zručnosti, které podpoří vzájemnou akceptaci a kooperaci v inkluzivním prostředí.

Biologicky je lidstvo jeden druh, ovšem jako jednotlivci se jeden od druhého lišíme. Rozdíly mezi lidmi jsou dány například místem původu, výchovou nebo životními zkušenostmi. Některé odlišnosti jsou patrné na první pohled a někdy musíme člověka nejdříve poznat, abychom odlišnost viděli (Koubková, 2012). Waldschmidt (2012) dodává, že kvůli odlišnostem mezi lidmi, se jejich soužití bez vzájemné tolerance neobejde. Fafejta (2006) uvádí, že lidé mívají z jinakosti strach, protože jedinci, kteří jsou „jiní“ se nechovají podle jakýchsi očekávání. Jejich chování může být nečekané, nesrozumitelné. Společnost, kde si jsou všichni podobní a život probíhá podle zavedených norem, se některým lidem může zdát lepší a hlavně jednodušší.

Když řekneme, že je někdo **tolerantní**, znamená to, že přijímá rozdíly lidí, které jsou pro nás důležité, protože pokud nám nezáleží na postojích či chování druhých lidí, pak nejsme tolerantní (Fryštenská, 2010). Někoho tolerovat znamená „*respektovat a ochraňovat legitimní práva druhých, dokonce i těch, s kterými nesouhlasíte a které se od vás liší. Naslouchat jinému úhlu pohledu, kulturám, tradicím a poučit se z nich. Umět žít pokojně vedle druhých, akceptovat druhé lidi bez ohledu na rasu, vyznání, národnost či pohlaví*“ (McDowel-Hostetler, 2009, cit. podle Haškové, 2015, s. 13). Ovšem i když tolerujeme špatné vlastnosti jedince, neznamená to, že je přestaneme za špatné považovat. Tolerovat někoho, se člověk musí učit. Není ale možné, abychom k toleranci někoho nutili, a samozřejmě nelze tolerovat všechno. Například pokrytectví, krádeže, podvody apod.,

tolerovat nemůžeme. Cestu k toleranci lze rozdělit podle Fryštenské (2010) do následujících kroků:

1. Jasně si uvědomit odlišnosti
2. Snažit se o pochopení toho, co si „druhá strana“ myslí. Zkusit se vcítit do druhého.
3. Posoudit co má naději na sblížení.

Multikulturní vzdělávání se snaží podporovat, aby každý měl stejné příležitosti a snaží se omezovat předsudky a diskriminaci proti utlačovaným skupinám (Fragoulis, Parthenis, 2016). **Multikulturalismus** se zabývá vztahy mezi skupinami s různou kulturou (Koubková, 2012). Podle Koubkové (2012) má tři různé významy. Někdy tím lidé myslí pouze to, že ve společnosti vedle sebe žijí lidé nebo skupiny odlišných kultur. Nebo se multikulturalismem myslí částečné míšení a prolínání různých kulturních prvků, jedná se tedy o proces nebo vývoj. Někdy bývá za multikulturalismus označován i zamýšlený stav společnosti. Myslí se tím, že lidé různých kultur budou spolu žít, aniž by mezi sebou měli velké konflikty a budou se vzájemně svou různorodostí obohacovat.

Multikulturní výchovu definoval Průcha (2006, str. 1): *„Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.“* **Multikulturní výchova** se začleňuje do školní výuky, do které jsou přidána témata, které se týkají charakteristiky jiných kultur a také je dáván důraz na požadování tolerance vůči jedincům jiných ras a etnik. Rozvoj multikulturality u dětí je velmi důležitý, neboť je tak už od malička učíme žít s příslušníky jiné rasy, komunikovat s nimi a respektovat je. Nápomocná v této oblasti může být i vývojová biblioterapie, díky které u dětí můžeme rozvíjet toleranci lidí s odlišnostmi a rozvoj multikulturality, což je cílem této práce.

Nezbytné je získat v této oblasti určité vědomosti, protože pokud chceme pochopit jedince z jiných kultur, je nutné mít určité vědomosti o dané kultuře. Neinformovanost vede k nejistotě, ta vede ke zmatku a zmatek ke strachu, který je častým důvodem netolerance (Fryštenská, 2010).

S **jinakostí** a **multikulturalismem** také souvisí pojem **diskriminace a rasismus**. Šišková (2008) uvádí, že rasismus je ideologie či postoj, který vychází ze strachu z cizího, neznámého (xenofobie) a vytváří jeho ideologickou nástavbu. Může se projevat jako

spíše pasivní postoj, například vylučováním nebo omezováním určitých osob. Anebo může mít agresivní podobu, v tomto případě jeho projevy mají podobu veřejně prohlašovaných ideologií (fašismus, nacionalismus). Projevem tvrdého rasismu může být vyhrožování či rasové násilí. Diskriminace je podle Fryštenské (2010) jakési rozlišování, vylučování či omezení jednotlivce nebo dané skupiny, a to kvůli konkrétnímu diskriminačnímu důvodu. Není to ovšem jakékoliv rozlišování, o diskriminaci jde tehdy, je-li rozlišování negativní, pokud zatěžuje určitou skupinu osob. Diskriminačním důvodem bývá například pohlaví, etnický původ, náboženství, věk či sexuální orientace (Fryštenská, 2010).

S jinakostí je spojené i **inkluzivní vzdělávání**, neboť jeho podstatou je budování povědomí o jedinečnosti každé lidské osobnosti a akceptace těchto odlišností. **Inkluzivní vzdělávání** lze chápat jako proces, ve kterém se vzdělávají všichni společně v hlavním vzdělávacím proudu, bez ohledu na jejich sociální, kulturní, jazykové, intelektuální či zdravotní znevýhodnění/odlišnost (Malecová, Valešová, 2020). Lazarová, Hloušková, Trnková a Pol (2016) uvádějí, že **inkluzie** je jinými slovy schopnost a ochota školy úspěšně integrovat žáky s celou řadou handicapů. Vnímání a představy o naplňování **inkluzivního vzdělávání** mohou být různé. Závisí to na tom, jaké mají lidé ve školách povědomí o inkluzi a jakou zkušenost s inkluzí mají. Neboť vystavěná vize inkluzivní školy může vycházet právě z toho, jak vedení a učitelé školy těmto pojmům rozumí a jakou představu mají o realizaci inkluzivního vzdělávání.

Na základní škole by se mělo **inkluzivní klima** podporovat činnostmi na stmelení kolektivu. Při budování inkluzivní společnosti je nezbytné měnit myšlení lidí, odstranit sociální bariéry a předsudky. Je tedy nutné začít s výchovou k inkluzivní společnosti už od útlého věku. Cílem proinkluzivní výchovy by mělo být budování respektu k rozdílnostem, rovnost a porozumění, rozvoj empatie a tolerance (Hašková, 2016).

2 Biblioterapie

2.1 Vymezení biblioterapie

Biblioterapie patří mezi expresivní terapie, které využívají umělecké prostředky. Klienti tak mohou vyjadřovat své pocity a vztahy k lidem, pomocí uměleckého média (Svoboda, 2014). Kantor (2009) uvádí, že v zahraničí se pro expresivní terapie používá název „*umělecké kreativní terapie*“. Při expresivních terapiích s klienty se používá výtvarné, hudební, dramatické, literární nebo taneční umění, které jedincům pomáhá řešit jejich problémy, podporuje to jejich emoční vývoj i kladné interpersonální vztahy (Valešová Malecová, 2019 b, Kantor, 2009).

Pro biblioterapii existuje několik definic od různých autorů. Podle Vášové (2007), Dirksové (2010) a Pilarčíkové-Hýblové (1997) je biblioterapie záměrná, léčebná práce s knihou. Ovšem Majzlanová (2019) chápe biblioterapii jako integraci výchovy a terapie. Podrobnější popis této terapie uvádí Valešová Malecová (2015, 2016 a, 2016 b), která popisuje biblioterapii jako metodu, která využívá různých forem práce s literárním textem a vlastní tvorbou, abychom dosáhli konkrétních terapeutických a preventivních cílů. Cíle se týkají zejména předcházení, pochopení a úspěšného řešení svých problémů. Tato terapie se užívá u jedinců různého věku. Olsenová (2006) uvádí Furnerovo a Hebertovo definici biblioterapie, ve které je popsána jako používání textu k vyvolání afektivních změn a k podpoře rozvoje osobnosti. Pomáhá klientům porozumět sobě samotným a vyrovnat se se svými problémy pomocí literatury, která se týká jejich životní situace. Akgün a Benli (2019) uvádí, že biblioterapie umožňuje jedincům sdílet své pocity a zvládat své osobní problémy. Klienti se pomocí biblioterapie učí zajímavě a zábavně řešit své potíže.

Biblioterapie byla nejdříve definována jako léčba psychických onemocnění pomocí knih (Pilarčíková-Hýblová, 1997). V současné době se však nepoužívá pouze pro úzkou skupinu osob, ale pomáhá také jedincům při povzbuzování sebevědomí, při vzájemné interakci ve skupině nebo při relaxaci. Ke své intervenci používá především psaný text, který slouží k navození žádoucího prožívání, chování a jednání jedinců společensky prospěšným směrem. Napomáhá i v rozvoji empatie, tolerance a respektu. (Svoboda, 2014). Cornett a Cornettová (1980) uvádí podle Lunsteenové (1972), že podstatou biblioterapie je vybrat správnou knihu, která se týká problému či konkrétní situace, ve které se klient právě nachází a poskytnout ji správnému dítěti ve správný čas. Biblioterapie je

určitému druhem strukturované interakce mezi klientem/klienty a terapeutem prostřednictvím sdílení vhodně zvolené literatury. Lze jí považovat za podpůrnou formu psychoterapie, ve které je důležitý pečlivý výběr příběhů, textů, které budou v terapii použity (Yusuf a Taharem, 2008, Rusell a Shrodes, 1950). Nahlížení na biblioterapii pouze jako na podpůrnou formu psychoterapie se postupně vyvíjí. Majzlanová (2019) uvádí chápání biblioterapie jako **integraci výchovy a terapie**, což rozšiřuje dosavadní chápání.

Cornett a Cornettová (1980) vymezují jednotlivé fáze, kterými čtenář prochází v procesu biblioterapie. První je **identifikace**, kdy je čtenáři umožněno se vcítit do nějaké skutečné či fiktivní postavy z příběhu. Pomáhá to dítěti cítit spojení s postavou. Čím více klienti objevují, co mají s postavou společného, tím lepší je proces identifikace. Prostřednictvím vidění podobné situace, která se objevuje v knize, tak lépe mohou porozumět svým myšlenkám a svému chování. Klienti díky tomu zjistí, že nejsou jediní s podobnými problémy. Další fází je **katarze**, ve které je čtenář schopen uvolnit své zadržované emoce a získat nový pohled na své problémy. V tomto stádiu jsou čtenáři schopni identifikovat se s postavou a také zažít uvolnění emocí prostřednictvím zjištění toho, že v tom nejsou sami (Olsenová, 2006). Poslední fází je **vhled**, což dětem umožňuje být otevřenější. Klienti dokážou lépe pochopit sebe a své okolí. Jak uvádí Kruszewski (2008) literatura jedince emocionálně obohacuje a nabízí jim nové poznání. Aby biblioterapie dosáhla svých cílů, musí čtenář dosáhnout všech uvedených fází. Klient se ovšem může zastavit již na identifikaci s postavou. Může to být způsobeno autorem knihy, aktuálním stavem čtenáře, prostředím či metodikou práce biblioterapeuta. Olsenová (2006) uvádí i čtvrtou fázi, a to je **univerzalizace**, ve které jedinci chápou, že na problémy nejsou sami a uvědomují si, že nejsou izolováni v okolnostech ani v pocitech.

Realizování úspěšné biblioterapie neznámá jen čtení knih. Je potřeba zařadit, vhodné navazující techniky (Hebert, 1991, 1995, cit. podle Olsenové, 2006). Majzlanová (2017) uvádí, že mezi nejčastěji používané techniky v biblioterapii patří techniky písemné. Mezi písemné techniky patří **list autorovi nebo hrdinovi literárního textu, list sobě samotnému**, nebo například **čtenářský deník**, do kterého si klienti zapisují myšlenky, nápady, reakce na přečtené literární texty. Valešová Malecová (2017/18) uvádí i techniky, které se dají využívat i u dětí, které ještě neumí psát. Může to být **metoda vyprávění krátkých příběhů** nebo vymyšlení vlastních textů, použití **výtvarných technik, dramatických a pohybových technik** nebo **jiných aktivit**. Olsenová (2006) uvádí, že tyto

činnosti jsou pro děti nesmírně cenné, neboť nejlépe se učí právě praktickými aktivitami. V těchto aktivitách tedy děti mohou uplatnit ty vědomosti, informace, které se právě naučily. Pomáhají dětem uchovávat informace v průběhu času, a to je také jeden z důvodů, proč se navazující techniky při biblioterapii používají.

V případě že biblioterapii realizuje zkušený a empatický odborník je velká pravděpodobnost, že dětem či dospělým pomůže s vypořádáním jejich potíží. Biblioterapie ovšem není lékem na všechno, nebude ovlivňovat u všech klientů jejich postoje či chování. Jedním z omezení biblioterapie může být, že osobnosti klientů se mohou lišit, a tak každý porozumí knize jinak. Informace z literatury nemusí všichni pochopit a nemusí být správně interpretovány, ale někteří vědci věří, že následné činnosti mohou tyto negativní účinky omezit (Shechtman, 2009). Výhodou biblioterapie je, že poskytuje dětem určitou možnost ochrany a promítání problému přes literární postavu. Jedinci to umožňuje vyjadřovat své názory a pocity prostřednictvím jiné postavy. Pokud je příběh vhodně vybraný, umožní jedinci identifikaci s postavou. (Valešová Malecová 2018 a, Valešová Malecová 2015).

2.2 Cíle a využití biblioterapie

Jedním z cílů biblioterapie je identifikace s postavami a situacemi v knize. Čtenář se naučí, jak se ostatní vyrovnávají s frustracemi a zklamáními, a umožní jim získat vhled do alternativních řešení jejich vlastních problémů (Davies, 2010, Cornett, Cornettová, 1980). S tímto souhlasí Adams a Pitre (2000), kteří tvrdí, že čtení knih dává klientům příležitost učit se a vztahovat se ke zkušenostem jiných lidí. Tím, že čtenáři umožníme pochopit, že nejsou jedinými, kteří mají konkrétní potíže, budou ochotnější diskutovat o svém problému otevřeněji. Podle Valešové Malecové (2018 a) se prostřednictvím terapeutických technik rozvíjí u klientů komunikační i sociální zručnosti. Biblioterapie pomáhá si osvojit chování, které je přijatelné a omezit nebo korigovat to, které je nevhodné. Lidé zjistili, že práce s literárními texty, tedy biblioterapie pomáhá jedincům se uvolnit, vyčistit si mysl, cítit se silnější a zlepšit jejich pocit pohody. Cílem biblioterapie na školách může být rozvoj vzájemné komunikace a pozitivních vztahů v třídním kolektivu či integrace jedince se znevýhodněním do kolektivu mezi ostatní spolužáky (Valešová Malecová, 2011).

Biblioterapie má široké uplatnění. Terapie může být zaměřená na **ulehčení orientace**, kdy biblioterapie pomáhá klientům, kteří mají potíže s orientací. Schopnost orientovat se bývá u klientů narušena v důsledku kognitivních dysfunkcí. Jedinci mají problém se orientovat v okolním prostředí, v časových vztazích nebo ve vnímání posloupnosti. Druhou oblastí je **reedukace narušených funkcí**. Reedukace ve speciálněpedagogické terminologii znamená, nácvik využívání zbytkového potenciálu narušených funkcí a jejich rozvoj. Třetí oblastí je **rozvoj komunikačních a sociálních zručností, osvojování si nových způsobů chování**. Deficity v komunikaci nebo v sociální oblasti mohou vznikat v důsledku postižení, nebo kvůli omezeným možnostem interakce s druhými lidmi. Čtvrtou oblastí je **relaxace, emoční odreagování a zvládání zátěže**. Umožňujeme klientům, aby se odreagovali, uvolnili, zbavili se napětí, emocionálně se otevřeli a mluvili o svých pocitech. Pátou oblastí je **podpora zdravého sebevědomí**. Biblioterapie poskytuje prostor pro seberealizaci klienta a možnost zažít pocit úspěchu, uspokojení z vlastní tvorby a uznání za svou tvorbu od členů terapeutické skupiny nebo od dalších lidí (Kantor, 2009, Valešová Malecová, 2011 b).

Klienty můžeme **podporovat i v reálných aspiracích**, aby klienti získali reálné, dosažitelné a pozitivní vyhlídky do budoucnosti. Biblioterapie u klientů **rozdělává i samostatnost**. Klienti si zlepšují své schopnosti, zručnosti a získávají zkušenosti, které jsou nezbytné k zvládnutí každodenního života. Využití biblioterapeutických technik se soustředí i na **rozvoj zájmů, na harmonizaci osobnosti a podporu celkového vývoje**. V terapeutickém procesu dochází k harmonizaci osobnosti a ke zlepšení duševní rovnováhy. Prostřednictvím smysluplné aktivity se u klientů podporuje zdraví a duševní pohoda klienta. Prvky biblioterapie se **používají i ve školském prostředí**. Prvky či techniky biblioterapie se dají použít i na vyučování v běžné či speciální škole (Valešová Malecová, 2011 b). Například za účelem zlepšení vztahů v třídním kolektivu, rozvoj zručností, které jsou potřebné pro zvládnutí školních povinností nebo také jako prevence poruch učení či chování (Valešová, Malecová, 2019c).

2.3 Druhy biblioterapie

Pro biblioterapii existuje několik způsobů dělení. Například Svoboda (2014) rozděluje biblioterapii na **psychosomaticky a psychosociálně orientovanou**

biblioterapii, její podstatou je vyhledávání vhodné knihy a následné motivování klientů ke čtení či poslouchání vybraného příběhu. Druhým typem je **relexační biblioterapie**, při které klient odpočívá a poslouchá vybraný příběh. Třetím typem je **edukační biblioterapie**, ta spočívá v tom, že jsou při její realizaci stanovené i výchovně vzdělávací cíle kromě relaxačních nebo zdravotních. Dalším typem je **biblioterapeutické psaní deníku**, kdy si klient sám zapisuje do svého deníku. Pátým typem je **biblioterapie jako tvůrčí psaní**, kde je hlavním záměrem, vzbudit v každém klientovi kreativní potenciál, a aby se klienti pokusili o svou vlastní tvorbu. Šestým typem je **narativní biblioterapie**, při které mají klienti možnost si sdělovat své zážitky a cílem může být například probuzení o dění kolem nebo zvýšení sebevědomí. Dalším typem je **lyrická biblioterapie**, při které se využívají básně, především s volným veršem. Tento typ biblioterapie se propojuje i s prvky z dramaterapie. Osmým typem je **polyestetická biblioterapie**, při té se kombinuje práce s textem s artotechnikami. A posledním typem je **virtuální biblioterapie**, ta nevyžaduje přímý kontakt s terapeutem, realizuje se prostřednictvím internetu, například pomocí Facebooku či Skypu.

Ovšem klíčové dělení pro tuto práci je to, které uvádí Valešová Malecová (2018 a). Biblioterapii rozděluje na čtyři typy, a to na **kognitivní biblioterapii**, **afektivní biblioterapii**, **klinickou biblioterapii** a **vývojovou biblioterapii**. Pro tuto práci je důležitá afektivní a vývojová biblioterapie, neboť se využívají i u dětí na základních školách.

2.3.1 Kognitivní biblioterapie

Tento typ biblioterapie používá velmi kvalitně napsanou literaturu, jsou to především odborné a populárně naučné texty (Valešová Malecová, Kováčová, 2018 a). Zaměřuje se na vytváření kognitivně-behaviorálních změn u klientů pomocí literatury. Ve vybrané literatuře by se měli objevovat postavy, které zažívají podobné situace a dokázali je úspěšně zvládnout. Cílem této terapie je osvojení informací. Klíčovým faktorem je motivace klienta, člověk opravdu musí chtít překonat své potíže nebo návyky. (Shechtman, 2009).

2.3.2 Afektivní biblioterapie

Afektivní biblioterapie se zaměřuje na potlačované myšlenky a emocionální sebezkoumání (Betzael a Schechtman, 2010, cit. podle Vriese, Brennana, Lankina, Morse, Rixe, Becka, 2017). Podle Shechtmanové (2009) tato biblioterapie využívá beletrii a další vysoce kvalitní literaturu, která klientům pomůže připojit se k emocionálním zážitkům a lidským situacím prostřednictvím procesu identifikace. Vyplývá z toho, že lidé používají obranné mechanismy jako je represe, aby se chránili před bolestí. V tomto případě jsou klienti odpojeni od svých emocí a jsou si nevědomi svých skutečných pocitů, a proto nemohou konstruktivně vyřešit své problémy. Kvalitní literatura představuje širokou škálu lidských myšlenek a emocí, vztahujících se na jejich vlastní životy, se kterými se čtenář může ztotožnit.

2.3.3 Klinická biblioterapie

Akgün, Benli (2019) a Rubin (1978) definují klinickou biblioterapii jako použití knih k usnadnění řešení intenzivních behaviorálních a emočních problémů. Může to být účinný způsob, který pomůže klientům pochopit své obtížné životní situace. S tím souhlasí i Olsenová (2006) která uvádí, že klinická biblioterapie používá řízené čtení, aby pomohla těm, kteří mají nějaké potíže týkající se jejich emocí, chování nebo konkrétní situace. Tento typ biblioterapie je realizován strukturovaně v klinickém prostředí a terapii provádí odborně vyškolený terapeut, poradce či psychiatr. Mohla by probíhat i ve školském prostředí, kde by ho realizoval s klienty školský psycholog a spolupracoval by s knihovníkem (Olsenová, 2006, Majzlanová, 2017). Cílem tohoto typu biblioterapie může být změna v chování a v postojích klienta či zlepšení duševního zdraví (Valešová Malecová, 2018 a).

2.3.4 Vývojová biblioterapie

Jak uvádí Akgün a Benli (2019) vývojová biblioterapie podporuje normální vývoj, pomáhá dětem při vyjádření svých pocitů, emocí, pomáhá jim přemýšlet nad svým chováním a svých postojích. Příběh, který použijeme při vývojové biblioterapii, může

dětem pomoci porozumět vlastním zkušenostem, problémům a situacím. Cílem vývojové biblioterapie je preventivně připravit jedince k tomu, aby byli schopni řešit zátěžové situace a vývojové úlohy daného věkového období. Je používána u klientů individuálně nebo také se skupinou klientů či s dětmi v již existující třídě. Vývojová biblioterapie může například dětem usnadnit adaptaci na školu. (Valešová Malecová, 2018 a). Jejím hlavním cílem je pomoci jedincům zvládnout specifické krizové situace, tím že poskytneme informace o tom, jak se jiní lidé vyrovnávají se stejnými nebo podobnými situacemi. Umožňuje klientům vidět jejich problémy z jiné perspektivy a poskytuje jedincům dovednosti, které jim budou nápomocné k tomu, aby věděli, co mají dělat, v případě, že dojde k nějaké nepříjemné situaci či potížím (Olsenová, 2006, Rubin, 1978).

Podle Valešové Malecové (2018 a) není nutné, aby vývojovou biblioterapii vedl klinický pracovník jako je psychiatr nebo psychoterapeut. Olsenová (2006), Dirksová (2010) doporučují, aby vývojovou biblioterapii vedl třídní učitel, neboť tráví ve třídě nejvíce času a děti zná.

Pardeck (1990) uvádí tři důvody, které nám říkají, v čem může být tato biblioterapie užitečná při práci s dětmi. Prvním je, že děti mohou získat strategie pro řešení svých problémů pomocí zkušeností s řešením problémů prostřednictvím postav v knize. Druhým je, že dítě může vidět, jak postavy řeší podobné úzkosti, frustrace a zklamání. A třetím důvodem je vzhled do alternativního řešení či postupu řešení konkrétního problému, který klienti mohou přijmout.

2.4 Formy biblioterapie

2.4.1 Skupinová, individuální a hromadná forma biblioterapie

Biblioterapie se z hlediska forem dělí na **individuální, skupinovou a hromadnou** (Valešová Malecová, 2018 a, 2016). Tato klasifikace biblioterapie je podle počtu klientů.

Při **individuální** formě, terapeut s klientem pracuje sám, podle potřeb klienta (Valešová Malecová, 2018 a). Kantor (2009) uvádí, že k individuální formě může docházet i ve skupině, pokud snížíme interakci mezi klienty. Tato forma biblioterapie je ekonomicky i personálně náročná, ovšem ne všechny potíže klientů se dají řešit ve skupině. Individuální

forma je založená na interakci mezi klientem a terapeutem. Podle Valešové Malecové (2018c, 2019c) se tato forma používá u klientů, pokud má jedinec komunikační problémy, neumí pracovat ve skupině nebo svým vykřikováním, agresivním chováním ruší ostatní klienty. Tato forma se využívá i tehdy, pokud povaha problému dítěte vyžaduje individuální sezení, je-li jeho problém příliš choulostivý, na to, aby ho terapeut s klientem probíral mezi ostatními. Individuální forma poskytuje dítěti pozornost terapeuta a soukromí, které podpoří otevřenou komunikaci, poskytuje dítěti silný pocit důležitosti a nabízí příležitost důvěrnějšího vztahu mezi dítětem a dospělým. S tím souhlasí i Majzlanová (2017), která uvádí, že tato forma se využívá tehdy, když klient není připravený působit ve skupině, anebo řešení jeho problému vyžaduje osobní přístup.

Další formou biblioterapie je **skupinová**. Při této formě terapeut pracuje s více než dvěma klienty. Pro práci v oblasti prevence je vhodné použít právě formu skupinové terapie, kdy se pracuje s již existující skupinou. Valešová Malecová (2019c) uvádí výhody této formy biblioterapie. Jednou z nich je navození skupinové dynamiky, také navozuje vzájemné pochopení a podporu. Skupinová biblioterapie umožňuje klientům možnost větší zpětné vazby a pomáhá jim překonávat izolaci a zapojovat se do společných aktivit. Terapie ve skupině vyvolává u klientů pocit, že někam patří a pocit bezpečí. Skupinová dynamika umožní členům sdílet společné zkušenosti a tím se u klientů mohou zmírnit jejich úzkosti. Jednotlivec díky skupinové terapii může vidět řešení problémů z jiné perspektivy (Yusufi, Taharem, 2008). Počet klientů při biblioterapii bývá různý. Velikost skupiny závisí na věku klientů, na tom, jaké problémy tito jedinci mají a na schopnosti terapeuta sledovat a modelovat dění v dané skupině. U dětí jsou tvořeny skupinky přibližně po šesti členech. U vývojové biblioterapie se pracuje už s existující skupinou jedinců. Při sestavení terapeutické skupiny se řídíme následujícími kritérii. Bereme v úvahu diagnózu klienta/ů. Také by neměl být ve skupině jen jeden klient či dítě opačného pohlaví, tudíž pohlaví je také velmi důležité. Věk klientů by neměl být rozdílný o více jak o dva roky, pokud se jedná o dětské klienty a intelektuální úroveň jedinců by měla být přibližně na stejné úrovni (Valešová Malecová 2019c, Pilarčíková-Hýblová, 1997).

Poslední ze tří forem biblioterapie je forma **hromadná**, při které terapeut pracuje s více než dvaceti klienty. Tato forma se nevyužívá moc často. Její největší nevýhodou je, že neumožňuje individuálně se jedincům věnovat, kvůli vysokému počtu klientů. Není možný ani kontakt se všemi jedinci v dané skupině a vůbec nedochází k vytvoření

vzájemných vztahů ve skupině. Hromadná forma se uskutečňuje v rámci besedy, přednášky nebo edukačních programů (Valešová Malecová, 2019c, 2018 a, Majzlanová, 2017).

2.4.2 Receptivní, perceptivní a expresivní forma biblioterapie

Valešová Malecová (2018 a) rozděluje biblioterapii z formálního hlediska na **receptivní, perceptivní a expresivní**. Expresivní a receptivní forma biblioterapie se v rámci biblioterapeutického programu navzájem kombinují.

Při **receptivní** formě, se využívá čtení či poslouchání literárního textu, poté následuje diskuse a pozorování (Valešová Malecová, 2018 a). Je více možností pro čtení příběhu. Text může být pro všechny klienty stejný nebo jedinci dostanou více literárních textů a každý si jeden vybere (Pilarčíková-Hýblová, 1997). Podle Majzlanové (2017) by se měl biblioterapeut při diskusi snažit navést klienty k tomu, aby hledali aktuální problém a způsob, jak ho vyřešit a nejlépe samostatně. Valešová Malecová (2019c) uvádí, že mezi výhody receptivní formy biblioterapie patří získání osobních zkušeností, nadhledu a také ztotožnění se s literární postavou nebo situací. U klientů může dojít ke změně postojů a chování.

Expresivní forma je založená na tom, že klient tvoří svůj vlastní literární text, nebo vybraný příběh dokončuje či doplňuje. Při dokončování textu, klienti například doplňují písmena do slov, slova do vět nebo dotvářejí konec příběhu. Při vlastní tvorbě klient nebo celá skupina jedinců píše vlastní text na dané téma nebo mohou navázat na předcházející příběh. Výhodou může být, že se tím klienti učí vyjadřovat své pocity a připravují se na samostatné řešení svých problémů. Při této formě není důležitá umělecká kvalita literární tvorby klientů. (Valešová Malecová, 2018 a, Pilarčíková-Hýblová, 1997, Majzlanová, 2017).

2.5 Tvorba biblioterapeutického programu

Pro přípravu biblioterapeutického programu ve škole existuje podle Valešové Malecové (2016) určitý postup. Nejdříve je nutné poznat **problém/y klienta/ů**. Biblioterapeut vychází z možných problémů určitého vývojového období a z diagnostiky klientů, u kterých se už nějaký problém objevil. V inkluzivní třídě je možné biblioterapii

zaměřit na problémy, které jsou spojené se znevýhodněním nebo jsou zaměřené na stmelení kolektivu a podobně. Dále si musíme **stanovit cíle, konečné a dílčí**. Hlavní cíle by měly být stanoveny maximálně tři. Při stanovení hlavních cílů je důležité, aby byly pro klienty dosažitelné. Z dílčích cílů se poté čerpá a doplňují se do jednotlivých biblioterapeutických setkání. Po stanovení cílů následuje určení **organizačních náležitosti**, zde si stanovíme, jaká bude forma terapie, zda bude individuální nebo skupinová, jaké bude časové rozmezí jednoho setkání a kolikrát týdně bude setkání probíhat. V poslední řadě se stanovují **vhodné literární texty, metody a techniky práce**. Kritéria pro výběr vhodné literatury jsou uvedeny níže. (Valešová Malecová, 2018c, 2016 b)

Aby byla biblioterapie úspěšná je podle Majzlanové (2017) důležité dodržovat během jednotlivých setkání terapeutické zásady a kritéria:

- Je vhodné, abychom setkání uzpůsobili aktuálním potřebám klientů a dané situaci.
- Důležité je věnovat dostatek času fázi uvolnění, navázání kontaktu, komunikaci a rozvíjení sociálních dovedností.
- Měli bychom se u klientů zaměřit nejen na ty stránky, ve kterých mají jedinci určité nedostatky ale i na potencionální schopnosti a možnosti, které nejsou často rozvinuté.
- Rozvíjet u dětí zdravé sebevědomí, sebeakceptaci, či potvrzení určitých hodnot, prostřednictvím zážitku v průběhu setkání.
- Pokud klientovo chování opakovaně působí rušivě, je dobré s ním realizovat individuální setkání. Setkání by pro klienty měly být zajímavé, přitažlivé a dostatečně dynamické. To znamená, že jedinci dostanou možnost tvorby, aktivity se budou střídát a také bude v setkání použito dostatek biblioterapeutických technik.
- Je nezbytné poskytnout klientům přístup k literárním dílům, které jsou pro ně vhodné, z hlediska jejich chápání, obsahové stránky textu a přiměřené jejich věku.

2.5.1 Výběr vhodných knih

Při sestavování biblioterapeutického programu je nutné se zamyslet a vybrat vhodný literární text /knihu, která bude pro vybranou skupinu nebo jedince vhodná. Knihu nebo text který zvolíme, by měl splnit podle Valešové Malecové (2015, 2018f, 2019 g) určitá kritéria:

- **Vývojovou přiměřenost**-to znamená, že vybraná kniha či text bude odpovídat věku dané skupiny nebo jedince. Text by měl odpovídat intelektuální, emocionální i sociální úrovni klienta.
- **Formát knihy a formu textu**-Daný text by měl být přizpůsobený tomu, co jedinec v daném vývojovém období potřebuje. Je výhodné, když už samotná obálka knihy přitahuje dětskou pozornost. Svoji roli hraje také velikost písma a množství textu na každé straně. Důležité jsou v dané knize i ilustrace, které by měly klienty zaujmout.
- **Délka textu**-Měla být také přizpůsobená věku daných klientů a jejich čtenářským schopnostem.
- **Jazyk**-Styl jazyka napsaného textu, musí být čtenateli blízký a umožnit tak klientům jednodušší ztotožnění se příběhem a s postavou.
- **Literární hodnotu**-Tím že zvolíme kvalitní literaturu, budeme u dětí rozvíjet estetické citění. Jak uvádí Olsenová (2006) dobře, kvalitně napsaná kniha zanechá u klientů dojem.
- **Postavy**-Postava by měla mít s klientem/klienty určitou podobnost. To znamená, že by postava měla být v podobném věku jako klient/i nebo by se měla nacházet v podobné životní situaci. Někdy je také vhodné, aby se postava klientům podobala i v chování a v jejich temperamentových vlastnostech.
- **Prostředí**-Je vhodnější, pokud je příběh zasazený do přirozeného prostředí, které je pro děti blízké, což jim umožňuje se s příběhem/postavou ztotožnit. Ovšem pokud není jedním z cílů multikulturní výchova.
- **Téma/zobrazené problémy**-Daný příběh či kniha, by měl zodpovědět problém dětí. Tedy hlavní postava by měla řešit podobné problémy jako klient/klienti. Při vývojové biblioterapii lze pracovat i s potencionálními problémy v rámci prevence. Je nutné se v tomto případě zaměřit na určité problémy daného vývojové období.
- **Realistické zobrazení**-Text nebo vybraná kniha by měla být podle Olsenové (2006) realistická, měla by zobrazovat reálné postavy a situace.
- **Způsob řešení problémů**-Daná kniha by měla klienty přivést na tvořivé řešení problémů. Ovšem neměli by napodobovat úplně stejné řešení jako v příběhu, ale měli bychom je navést k tomu, aby našli více řešení než pouze jedno jediné. (Cornettová, Cornett, 1980)

2.5.2 Cíle biblioterapeutického programu

Cíle, které jsou stanoveny pro biblioterapeutický program, by měly být reálné a také dosažitelné (Valešová Malecová, 2019e). Cíle by měly být uvedeny tak, aby byly formulovány pozitivně, co má klient/i zvládnout. Měly by být co nejkonkrétnější, abychom mohli na závěr s jistotou určit, zda byl cíl splněn či nikoli. Když stanovujeme cíle, měli bychom brát v úvahu několik podstatných skutečností. Zohledňujeme tedy věk a pohlaví klienta, jaká je diagnóza klienta a jeho možnosti, aktuální stav a jeho problém, zohledňujeme intelektuální úroveň klientů, čtenářské zájmy, aktuální potřeby a jeho přání. Bereme v úvahu, v jaké životní situaci se klienti nacházejí a také čas, který máme pro realizování terapie k dispozici (Valešová Malecová, 2019e). Pro biblioterapeutický program stanovujeme hlavní a dílčí cíle. Hlavní cíle bývají maximálně tři. Tyto cíle se rozfázují na konkrétní, dílčí cíle, které na sebe plynule navazují. Cíle se mohou u jednotlivých klientů lišit. Dílčí cíle určujeme na každé setkání. Tyto konkrétní cíle reagují na aktuální situaci v předcházejících setkání (Valešová Malecová, 2019e, 2018c).

2.6 Fáze biblioterapeutického programu

Celý biblioterapeutický program se skládá z pěti fází. První fází je **fáze seznamovací**. V této fázi se klienti s terapeutem i klienti mezi sebou seznamují. Cílem je vytvořit atmosféru důvěry a bezpečí, na tom záleží, zda bude terapie úspěšná. Terapeut by měl u klientů odbourat napětí a motivovat klienty k aktivitám, které je čekají. Tato fáze trvá přibližně 2-5 setkání. Zjišťujeme čtenářské zájmy klientů, všímáme si jejich přání a potřeb. Mezi terapeutem a klientem by měl být vzájemný respekt, úcta, empatie, členové by si měli vzájemně důvěřovat. Terapeut spolu s klienty by si měli na začátku stanovit jasně daná pravidla, která budou dodržovat. Nejdůležitější pravidlo je, aby se všichni navzájem tolerovali a respektovali (Valešová Malecová, 2018c, 2019e).

Druhou fází je **fáze stimulační**, při které je hlavním cílem rozvoj trpělivosti, spolupráce, fantazie a podpora vztahů mezi klienty a terapeutem a klienty navzájem. Cílem je celková stimulace k vzájemné spolupráci a rozvoji vzájemných vztahů. Terapeut by měl připravovat klienty k větší otevřenosti, aby byli schopni pracovat i s tématy, které se týkají

jejich soukromí. S každým setkáním, by se měla zvyšovat i náročnost aktivit. Tato fáze trvá přibližně 3-5 setkání (Valešová Malecová, 2018c, 2019e).

Další v pořadí je **hlavní fáze**. Při této fázi se hlavně věnujeme upevňování a procvičování těch zručností a schopností, které jsou pro klienty potřebné. Vzájemná důvěra mezi klienty a terapeutem by již měla být vytvořena. Tady je možné už zařadit složitější, náročnější techniky, u kterých je potřeba větší otevřenost. Témata jednotlivých setkání jsou osobnější a týkají se konkrétních problémů daných jedinců. Tato fáze trvá cca 3-7 setkání (Valešová Malecová, 2018c, 2019e).

Čtvrtou fází programu je **fáze upevňovací**. V této fázi je cílem upevnit změny, kterých jsme u klientů dosáhli. Dále u nich rozvíjíme nově naučené, vhodné chování, návyky, nové informace či postoje. Klienti by se měli naučit, uplatnit tyto nové schopnosti v běžném životě. Této fázi věnujeme cca 2-5 setkání (Valešová Malecová, 2018c).

Poslední fází je **závěrečná fáze**, ve které dochází k ukončení terapie. Klienti se s terapeutem loučí a odpoutávají se od skupiny. Jedná se o proces, který musí být naplánovaný a je potřeba na to klienty připravit. Konec je ovlivněn tím, zda jsme dosáhli cílů, které jsme si stanovili. Doporučuje se prodlužovat čas mezi jednotlivými setkáními, aby se klienti odpoutávali postupně (Valešová Malecová, 2018c).

2.6.1 Schéma biblioterapeutického setkání

Každé biblioterapeutické setkání má svou jasnou strukturu. Na začátku setkání je důležité, aby se klienti uvolnili a zbavili se zábran.

V **úvodní části** se nejčastěji nachází tzv. rituál, jak uvádí Valešová Malecová a Kováčová (2018f). Rituál se opakuje na každém setkání, a to na začátku i na konci. Rituálem může být například básnička, písnička, pozdrav a často to bývá náladometr. V úvodní části je vhodné zařadit hry na uvolnění, aby se klienti odreagovali. Terapeut by měl v úvodu klientům poskytnout informace o nadcházejících aktivitách. Je také možné dát dětem možnost výběru mezi jednotlivými činnostmi. Děti je potřeba ke čtení knihy motivovat. Knihu jim ukázat, nechat je hádat o čem kniha bude, nebo jak se příběh bude jmenovat (Valešová Malecová, 2015).

Po úvodních aktivitách následuje **jádro setkání**. Při biblioterapii se využívá čtení vybraného příběhu, který vybíráme podle různých kritérií, které jsou výše také uvedeny. Po čtení textu přijdou na řadu navazující podporné techniky (Valešová Malecová, 2018f). Mnozí autoři (např. Cornettová Cornett, 1980, Dirksová, 2010, Olsenová, 2006) doporučují postupovat následovně po jednotlivých krocích: Nejdříve zařadit řízené čtení, po něm by měla následovat inkubační doba, dále diskuse o knize, a nakonec by měly být zařazeny navazující podporné aktivity. U **řízeného čtení** lze použít hlasité čtení terapeutem, klienty nebo například audioknihu. U dětí, které se teprve učí číst, využíváme hlasité čtení terapeuta nebo audioknihu. Doporučuje se přečíst celý příběh na jednom setkání. **Inkubační doba** spočívá v tom, že po přečtení příběhu poskytneme dětem pár minut, aby se mohly nad příběhem zamyslet. Podle Cornettové a Cornetta (1980) potřebujeme trochu času na to, abychom informace zpracovali. Po inkubační době následuje **diskuse**, ve které si terapeut s dětmi povídá o přečteném textu. Dirksová (2010) doporučuje začít diskusi jednoduššími otázkami a postupně přecházet k osobnějším, týkající se situací klientů. Terapeut by neměl po dětech vyžadovat odpověď okamžitě a neměl by na ně spěchat. Měl by jim umožnit tzv. vyčkávací chvílku, což je pár sekund, během kterých mají klienti čas na to, si otázku promyslet (Valešová Malecová, 2018f). Podle struktury vedení diskuse v biblioterapeutickém setkání, jak uvádí Valešová Malecová (2015,2016a) bychom měli začít **shrnutím děje**, kdy terapeut pokládá pomocné otázky, aby si společně shrnuli přečtený příběh. Následuje **hodnocení postav a situací**, kde se zaměřujeme na charakteristiku a pocity postav z příběhu. Hodnotíme jejich chování i způsoby reagování. Poté se zaměřujeme na **hledání alternativ**. To znamená, že by terapeut s klienty měl hledat pro postavu, co nejvíce možných řešení určitého problému. Klienti tak diskutují o výhodách a nevýhodách každého, navrženého řešení. A na závěr diskuse se terapeut s klienty zaměřuje na **propojení se situací klienta**. Otázky terapeuta by měly dětem pomoci s identifikací s danou postavou, či situací a propojit to se svým vlastním životem. Po diskusi přicházejí na řadu **navazující podporné aktivity**, které zvyšují účinnost biblioterapie. Pro to, aby byla biblioterapie co nejúspěšnější a splnila svůj efekt, se doporučuje využít v ní prvky z jiných expresivních terapií (Dirksová, 2010, Olsenová, 2006).

Mezi jednotlivé typy podporných aktivit podle Valešové Malecové (2018f, 2019f, 2016 b) řadíme:

- **Metodu vyprávění/psaní krátkých příběhu**-Například můžeme příběh dokončovat, přepisovat podle svých představ nebo můžeme vymýšlet nový konec příběhu.
- **Vlastní příběh**-Na základě přečteného příběhu, mohou klienti vymyslet příběh o svých vlastních zkušenostech.
- **Psaní dopisů**-Například klienti píšou **dopis do „poradny“**- kam mohou napsat své problémy (nebo literárních postav), s kterými se potýkají. Nebo napíšou **dopis literární postavě**-klient mu může vyjádřit obdiv nebo ho povzbudit. Klient může napsat **dopis i sám sobě**-může si prostřednictvím dopis dodávat sílu, povzbudit se nebo se ocenit.
- **Jiné písemné aktivity**-Využívají se další písemné techniky, které navazují na přečtený příběh.
- **Dramatické a pohybové techniky**-Zařazujeme jako doplňující aktivitu. Radíme sem dramatizaci příběhu nebo jeho části. Mohlo by to klientům pomoci s pochopením děje a mohli by se vcítit do postav z příběhu. Klienti také mohou zahrát různé změny v příběhu, mohou například změnit reakci hlavní postavy. V závislosti na vyspělosti dětí můžeme zařadit rolové hry, při kterých klienti řeší v modelových situacích problém, který se v příběhu objevil, pomocí příkladů z reálného života.
- **Jiné aktivity**-Zde se využívají různé dětské hry, které tématicky souvisejí s tématem příběhu, který jsme si zvolili. Mohou to být konstruktivní hry, zkoumání různých předmětů, nebo obrázků.
- **Doplňkové aktivity**-používají se například za účelem poznávání jiných kultur, kde se využívají různé výchovně-vzdělávací aktivity (Valešová Malecová, 2020)

Po hlavní části setkání následuje **závěrečná část**, která slouží k diskusi a reflexi (Valešová Malecová, 2018f). V této části, se mohou klienti vyjádřit k předchozím aktivitám. Mohou si sdělit navzájem své pocity, zklamání nebo co je zaujalo. Klienti také mohou navrhnout náměty pro další setkání. Reflexe daného setkání je dobrovolná, neměli bychom do toho nikoho nutit. Ale terapeut by měl děti postupně vést k tomu, aby se nebály mluvit o svých zážitcích nebo pocitech. Učit je, že je v pořádku, pokud má někdo jiný názor než oni sami. Velmi důležitý úkol terapeuta je, aby se děti vzájemně nenapadaly, a aby respektovaly názory druhých a neskákaly si navzájem do řeči. Klienti se nemusí vyjadřovat

jen verbálně, ale i neverbálně pomocí náladometru (Valešová Malecová, 2015). V této fázi také zařazujeme rituál jako na začátku setkání, Terapeut může zařadit na závěr setkání nějakou závěrečnou hru na uvolnění, díky které se děti odreagují a uvolní (Valešová Malecová, 2018f).

2.7. Specifika využití biblioterapie u dětí mladšího školního věku

U žáků na základních školách se především používá **vývojová biblioterapie**, která se využívá při podpoře inkluzivního vzdělávání a také v rámci prevence. Děti v mladším školním věku se díky vývojové biblioterapii mohou lépe připravit na potřeby tohoto vývojového období a na specifické krizové situace jednotlivců, ještě před tím, než vznikne nějaký problém. (Halstedová, 2009, cit. podle Valešové Malecové, 2018 a). S tím souhlasí i Olsenová (2006) a dodává, že biblioterapie žákům pomáhá k tomu, aby se děti naučily zvládat dovednosti, potřebné k vyrovnání se se sociálními a emočními problémy, které se u nich mohou objevit.

Aby byla realizovaná biblioterapie ve třídě účinná, musí být vytvořena inkluzivní atmosféra. Velmi důležité je, aby vztahy ve třídě mezi žáky a učiteli a žáky navzájem, byly založeny na vzájemném respektu a důvěře. To k příjemné atmosféře jen přispěje. Biblioterapii lze realizovat prakticky kdykoli ve školní dny a používat ji s jednotlivci, malými skupinami nebo celou třídou (Cury, 2014).

Důležité informace týkající se tvorby biblioterapeutického programu jsou uvedeny výše.

2.8. Využití biblioterapie v rozvoji tolerance vůči jinakosti na základní škole pro děti mladšího školního věku

Ve školní třídě můžeme realizovat biblioterapii, která bude zaměřená na rozvoj jinakosti, jedinečnosti či tolerance vůči odlišnostem. V inkluzivní třídě má vývojová biblioterapie mnoho výhod (Cornettová, Cornett, 1980, Dirkssová, 2010 cit. Podle Valešové Malecové 2016):

- Zjištění, že druzí čelí podobným problémům

- Rozvoj svobody mluvit o problémech bez ostychu, zvýšení otevřenosti, stimulace diskuse o pocitech, myšlenkách a chování.
- Stimulace kritického myšlení jako je analýza, vyvození závěrů a důsledků, rozhodování, řešení problémů, tvorba úsudků
- Zmírnění emočního či psychického stresu a nerovnováhy
- Rozvoj pozitivního sebepojetí a objektivního obrazu
- Posílení etnické/kulturní identity každého
- Posílení porozumění lidského chování, motivů a konání
- Zlepšení empatie, tolerance, respektu a uznání druhých
- Pomoc při vytváření pozitivních postojů
- Osvojení alternativních řešení problémů a rozvoj zručností v oblasti řešení problémů
- Stimulace ke zkoumání morálních hodnot, a díky tomu dochází k rozvoji osobnosti
- Pomáhá identifikovat společensky přijatelné chování
- Zvýšení pocitu kamarádství mezi spolužáky
- Napomáhá osobnímu a sociálnímu přizpůsobení se

Využitím biblioterapie pro rozvoj tolerance vůči jinakosti a pro podporu inkluzivního vzdělávání se zabývají především v zahraničí. Například v Nigérii v roce 2016 proběhl výzkum, který byl zaměřený na přetrvávající negativní přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a na využití biblioterapie. Z výzkumu se zjistilo, že postoje dětí k žákům s odlišnostmi se po použití biblioterapeutického programu výrazně zlepšily (Nwachukwu, 2016).

Maichová a Keanová (2004) představují biblioterapii jako strategii pro řešení sociálních a emočních problémů v inkluzivní třídě. Je zde uveden příklad sociálně emocionálního scénáře, příklady emočně sociálních problémů i plánování lekce s konkrétními příklady aktivit.

K praktikování biblioterapie v inkluzivní třídě přispívá i Dirksová (2010). Její studie se věnuje vyhledávání knih vhodných pro realizování biblioterapie, které mohou učitelé využívat ve svých třídách. Nachází se zde i seznam knih, které jsou přiřazeny k řešení konkrétních problémů.

Mezi další autory věnující se využitím biblioterapie v inkluzivním prostředí patří například Iaquina a Hipsky (2006), kteří chtěli pomoci učitelům na základních školách, s realizací biblioterapie v inkluzivní třídě.

3 Biblioterapeutický program pro děti mladšího školního věku pro rozvoj tolerance a respektování odlišnosti

Cílem praktické části bakalářské práce je návrh biblioterapeutického programu pro děti mladšího školního věku na běžné základní škole. Biblioterapeutický program je zaměřen na rozvoj tolerance a respektování odlišností. Hlavním záměrem je, aby se děti učily respektovat odlišnosti u jejich spolužáků, jako je například barva pleti, vyrůstání dítěte mimo rodinné prostředí, vzhled, handicap a další. Cílem programu je tedy rozvoj tolerance vůči jinakosti a rozvíjení multikulturnosti u dětí mladšího školního věku. Je důležité zde zmínit, že pro každého žáka je důležité, aby byl přijat do skupiny mezi ostatní spolužáky. V dnešní době se na základních školách často setkáváme s dětmi, které jsou inkludovány do běžné základní školy a čelí tak riziku nepřijetí mezi ostatní spolužáky. S dětmi, které se setkávají ve třídách s jedinci, kteří mají nějaký handicap, jinou barvu pleti či jsou sociálně znevýhodněni, je nutné pracovat, abychom zabránili vyčleňování jedinců, kteří jsou něčím znevýhodněni.

3.1 Charakteristika vybrané biblioterapeutické skupiny

Pro aplikování biblioterapeutického programu pro rozvoj tolerance na základní škole, byla vybrána 1. třída běžné základní školy. Třída se skládala z patnácti dětí, z toho třídu navštěvovalo jedenáct chlapců a čtyři děvčata. V této skupině se nacházely dvě děti jiné národnosti a jeden jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami, který měl k dispozici svého asistenta.

3.2 Průběh biblioterapeutického programu

Biblioterapeutický program byl realizován dvakrát týdně. Probíhal každou středu a pátek s žáky první třídy. Jedno setkání trvalo přibližně 45 minut. Realizování biblioterapeutického programu začalo v průběhu prosince, ale bylo přerušeno z důvodu aktuální epidemiologické situace a opakované karantény. Proto nebylo realizováno všech deset setkání, ale pouze šest.

3.3 Návrh biblioterapeutického programu

Biblioterapeutický program pro děti na základní škole pro rozvoj tolerance

Skupina: 15 dětí

Věk klientů: 6-7 let

Problémy klientů: nedostatek tolerance a pochopení pro děti, které se něčím liší

Délka setkání: 45 minut

Frekvence setkání: 2x do týdne

Délka programu: 10 setkání

Hlavní cíl programu: rozvoj tolerance, respektování odlišností a rozvoj prosociálního chování

Dílčí cíle programu: rozvoj sounáležitosti, rozvoj empatie, rozvoj tvořivosti a fantazie, rozvoj schopnosti projevat a prožívat vlastní emoce, rozvoj vzájemné komunikace, rozvoj schopnosti naslouchat, rozvoj schopnosti formulovat vlastní myšlenky, rozvoj sebeovládání, rozvoj sluchového vnímání, rozvoj navazování sociálních kontaktů, rozvoj zrakového a sluchového vnímání, rozvoj představitivosti, rozvoj paměti, rozvoj vnímání jedinečnosti každého jedince, rozvoj multikulturního cítění,

1. SETKÁNÍ- Každý jsme jedinečný

Cíle setkání: rozvoj tolerance, emaptie, rozvoj sounáležitosti,rozvoj tvořivosti a fantazie, rozvoj schopnosti naslouchat, rozvoj vzájemné komunikace,rozvoj paměti a pozornosti, rozvoj schopnosti formulovat své vlastní myšlenky

Úvodní část:

1.Rituál- Každé setkání bude začínat v kruhu uvítací básničkou. Děti se v kruhu postaví a společně básničku odříkají. Během recitování každý pohládí kamaráda po jeho pravé straně.

Uvítací básnička

„Děti, děti, pojd'te sem, do kola se sesednem,

*do kola se posadíme, vzájemně se pohladíme,
popřejem si, ať máme všichni hezký den.“*

(Svobodová, 2010, s. 115)

2.Náladometr - Každý neverbálně vyjádří jak se dnes cítí a to pomocí polohy palce. Pokud se cítí dobře a má dobrou náladu, palec namíří směrem nahoru. Zda-li se dobře necítí, nebo nemá dobrou náladu, palec namíří směrem dolů. (Valešová Malecová, 2013)

3.Úvodní hra- Pavučina přátelství- Terapeut s dětmi sedí v kruhu a drží v ruce klubko vlny. Je to klubko, ve kterém jsou stočené nitky přátelství. Klubko pošle jednomu z dětí. Nahlas řekne jeho jméno a proč mu to posílá. Hra dále pokračuje, dokud se všichni nezapojí. Tím, že někomu pošleme klubíčko, zároveň mu posíláme nitku přátelství a stávají se z nás kamarádi. Pokud by někdo nechtěl říct, proč to kamarádovi posílá, Terapeut mu společně s dětmi pomůže. Tím, že terapeut s dětmi vytvoří pavučinu propletou se mezi ni i nitky přátelství a stávají se z nich kamarádi. Po hře následuje krátké povídání o kamarádství, jak by se kamarádi měli k sobě chovat. (Svobodová, 2010)

4.Seznámení se s dnešními aktivitami- Terapeut děti v krátkosti seznámí s následujícími aktivitami a řekne jim, co mají dnes za úkol. Aby je k činnostem motivoval a zároveň zbavil nervozity. Na prvním setkání terapeut děti seznámí s náplní programu.

Jádro- hlavní část

Aktivity vhodné k seznamování a poukazování na jinakost mezi dětmi:

Pomůcky: papíry A4, pastelky

5. Navazování kontaktu- Terapeut rozdělí děti do dvojic. Každá dvojice vede rozhovor (2-5 minut) o sobě (kdo co má rád, co ho baví, jestli má sourozence, jakou má rád barvu, jaké má domácí zvířátko,..). Poté si sedneme do kruhu a každý nám představí svého kamaráda ve dvojici.

6. Kdo obsadí volné místo- Terapeut si nechá vedle sebe jedno místo volné. Vybere se jedno dítě, které vyzve, aby se posadilo vedle něho. Například řekne „ Místo vedle mě obsadí Tereška, protože má moc hezké copánky“. Pokračuje ten, vedle koho se uvolnilo místo. Vybere si kamaráda a řekne, proč si ho k sobě volá. Je důležité, aby byli všichni někým vybráni a slyšeli od svých kamarádů něco pozitivního.

7. V čem jsme stejní a v čem rozdílní?- Hra se hraje v kruhu. Všichni se v kruhu posadí. Terapeut říká, kdo vstoupí do kruhu. *(Např. Do kruhu vstoupí ti co mají hnědé vlasy, ti co mají červené triko, ti co mají rádi palačinky, ti co rádi vyrábí, ti co rádi sportují, ti co chodí s rodiči na hřiště, ti co byli s rodiči nebo prarodiči někdy na výletě, ti co tu mají kamarády.)* Po vyslovení pokynu, dá terapeut dětem chvíli čas, aby se podívaly kolem sebe. Zjistili kdo půjde doprostřed kruhu a kdo zůstane sedět. Důležité je zdůrazňovat, že není špatně, když někdo zůstane sedět a tím se liší od ostatních. Po hře si v kruhu povíme, že i když se navenek lišíme, tak nás spojují společné zážitky, zájmy a s každým můžeme najít něco, co máme společného a v čem jsme rozdílní. (Valešová Malecová, Kováčová, 2018)

8. Domácí interakční úkol- obrázek- v čem jsem jiný/vyjímečný- V předchozí aktivitě si děti s terapeutem povídali o tom, že je každý vyjimečný. Úkolem dětí tedy bude, doma nakreslit nakreslit obrázek v čem jsou vyjimečné. Na začátku dalšího setkání si obrázky prohlédnou.

Závěr:

9. Závěrečná diskuse a zhodnocení práce- Terapeut si s dětmi sedne do kruhu a postupně se každý vyjádří k dnešním aktivitám. Co se mu z dnešních aktivit líbilo, co ho bavilo, nebo co by naopak změnil.

10. Závěrečná hra na uvolnění- Kdo je kamarád tak jde si s námi hrát- V úvodní aktivitě se všichni děti propojili nitkami přátelství, proto si na závěr zazpívají Kamarádskou písničku. Po dozpívání vždy jedno dítě předvede nějaký pohyb či zvuk, který pak všichni opakují.

*Kdo je kamarád, tak chce si s námi hrát,
kdo je kamarád, tak chce si s námi hrát,
kdo je kamarád, tak bude rád, že si s námi může hrát,
že nás může napodobovat.*

(Svobodová, 2010, s.92)

11. Náladometr- jako na začátku setkání

2. SETKÁNÍ- Seznámení s prasátkem Lojzíkem

Cíle setkání: rozvoj tolerance, empatie, rozvoj fantazie, rozvoj schopnosti naslouchat, rozvoj vzájemné komunikace, rozvoj paměti a pozornosti, rozvoj schopnosti formulovat své vlastní myšlenky, rozvoj zrakového a sluchového vnímání, rozvoj vnímání jedinečnosti každého jedince,

Úvodní část:

1. Rituál- (Viz 1. Setkání).

2. Náladometr- (Viz 1. Setkání)

3. Úvodní hra- Poznávání zvířátek z farmy- S Lojzíkem z pohádky, kterou si dnes budeme číst žili na farmě i jiná zvířátka. Terapeut dá do kruhu různé obrázky zvířátek. Úkolem dětí bude poznat zvířátka, která patří na farmu a tudíž budou na farmě s Lojzíkem.

4. Prohlížení obrázků z předešlého setkání- v kruhu si děti s terapeutem prohlédnou obrázky, které měly nakreslit za domácí úkol. Obrázky si mohou vystavit ve třídě.

5. Seznámení se s dnešními aktivitami- (Viz 1. Setkání)

Jádro- hlavní část

Pomůcky: papíry A4, pastelky, obrázky se zvířátky,

5. Čtení pohádky o Prasátku Lojzíkovi- Terapeut dětem v kruhu přečte začátek pohádky do strany 12. Obrázky, které jsou v knížce do této strany, terapeut dětem po dočtení ukáže.

Anotace pohádky o Prasátku Lojzíkovi

Jednoho večera se v kartonové krabici narodilo pět malých prasátek. Jedno z prasátek dostalo jméno Lojzík. Lojzík byl veselý, bystrý a nebojácný, ale přece trochu jiný než jeho sourozenci. Byl to Lojzíkův nos, kterým se od ostatních odlišoval. Sourozenci se mu kvůli němu posmívali a kuli na Lojzíka různé pikle. Při hře na Vinnetoua hrával Lojzík proradného šerifa, který většinou skončil přivázaný ke kůlu. Maminka však vždy stála za Lojzíkem. Lojzík se cítil velmi osamělý. Jednou v noci si stěžoval hvězdičkám na obloze a přemýšlel jestli vůbec do téhle rodiny krátkonosých patří...

6. Následuje diskuse o příběhu- Zde jim terapeut bude pokládat otázky k příběhu. Jak příběh začíná? Kde se příběh odehrává? V čem je prasátko oproti ostatním sourozencům jiné? Kdo je hlavním hrdinou příběhu? Jak se k prasátku chovali ostatní sourozenci? Bylo jejich chování správné? Co znamená, když někdo kuje pikle? Co vedlo sourozence k tomu, že se k Lojzíkovi takto chovali? Jak si myslíte, že se Lojzík cítil? Jak jinak se mohli sourozenci k prasátku zachovat? Co si myslíte, že lojzík udělá? Myslíte, že zůstane na statku?

7. Dokončení příběhu- Terapeut společně s dětmi vymyslí, jak by pohádka o Lojzíkovi mohla pokračovat a jak podle nich skončí. Jeden po druhém nám poví svůj nápad. Terapeut pokládá pomocné otázky („Co si myslíte, že Lojzík udělal, když se mu ostatní posmívali? Myslíte si, že mu někdo pomůže? A kdo by mu mohl pomoci? Jak si myslíte, že příběh skončí?“). Nápady, které děti řeknou, terapeut zapisuje a společně s dětmi příběh sestaví. Když bude příběh hotový, terapeut ho přečte. Úkolem dětí bude nakreslit ilustraci k pohádce, kterou společnými silami vymysleli. Poté každý svojí ilustraci v kruhu představí. Vymyšlený příběh spolu s obrázky si děti vystaví na nástěnku.

8. Co mám společné a co jiné- Děti si sednou do kruhu. Úkolem dětí je říct jednu věc, kterou mají s někým ze skupiny společnou a jednu věc, o které si myslí, že jí nikdo jiný nemá. Terapeut také dětem poví, že pochválit se není špatné, ale je důležité si věřit a vědět, v čem jsme dobří, nebo co se nám na nás líbí. Např. „Mám stejně dlouhé vlasy jako Anička a myslím si, že nikdo neumí hrát na klavír tak jako já.“. Pokud někoho z dětí nenapadne v čem vynikají, ostatní mu pomůžou. Terapeut určí prvního, který začne a dále hra pokračuje podle hodinových ručiček. Terapeut je odkáže na minulé setkání, kdy se hrála hra „V čem jsme stejní a v čem rozdílní?“ (Valešová Malecová, 2018)

Závěr:

9. Závěrečná diskuse a zhodnocení práce- (Viz. 1.Setkání)

10. Závěrečná hra na uvolnění- „Prasátko kvíkni“-Motivací bude pohádka o Prasátku Lojzíkovi, kterou si dnes děti s terapeutem četli. Jeden hráč „hadač“ si stoupne doprostřed

kruhu a terapeut mu zaváže oči šátkem. Sedne si někomu náhodně na klín a řekne mu „prasátko kvíkni“. „Prasátko“ kvíkne a úkolem „hadače“ je uhádnout, kdo je prasátko. „Hadač“ má tři pokusy, pokud uhádne, vymění si s někým místo

11. Náladometr- (Viz. 1. Setkání)

3. SETKÁNÍ- Dobrodružství prasátka Lojzika

Cíle setkání: rozvoj tolerance, rozvoj fantazie, rozvoj schopnosti naslouchat, rozvoj vzájemné komunikace, rozvoj pozornosti, rozvoj schopnosti formulovat své vlastní myšlenky, rozvoj představitivosti, rozvoj vnímání jedinečnosti každého jedince

Úvodní část:

1. Rituál- (Viz 1. Setkání)

2. Náladometr - (Viz 1. Setkání)

3. Úvodní hra- Hádanky o zvířátkách- V tomto setkání, si budou děti s terapeutem dočítat pohádku o Prasátku Lojzíkovi, proto se v této aktivitě pokusí uhádnout následující hádanky o zvířátkách.

Když jde- dupe, fumí.

Když se le-kne- klubko trní. (JEŽEK)

Obrovský je. No to teda!

Nadzvednout se vůbec nedá.

Nos má jako hadici dlouhou, šedou, troubící. (SLON)

Skáče jako mistr skoku

na moři i kolem doků.

A u toho se chechtá, když rybky ploutví lechtá. (ŽÁBA)

Létá, bzučí, pokoj nedá,

na jídlo si často sedá,

Tak kdo ji vidí rád?

Jen pavouk a žabák Kvak! (MOUCHA)

Pomaličku si to leze,

domeček si s sebou veze.

Bez toho svého obydlí,

není ani na chvíli. (ŠNEK)

(Gato, 2015, s. 199)

4. Seznámení se s dnešními aktivitami- (Viz 1. Setkání)

Jádro- hlavní část

Pomůcky: papíry A4, pastelky,

5. Čtení pohádky o Prasátku Lojzíkovi- Terapeut dětem v kruhu dočte pohádku o Prasátku Lojzíkovi a po dočtení dětem ukáže obrázky z knížky.

Anotace pohádky o Prasátku Lojzíkovi

Lojzík si stěžoval hvězdičkám na obloze a najednou se objevil vrabec Čepeřák. Řekl prasátku, že on asi zná místo, kde by prasátko našlo svojí rodinu a jestli chce povede ho. Lojzík se rozběhne za Čepeřákem. Najednou stojí před obrovským nápisem ZOO. Čepeřák si je jistý, že tady najde Lojzík svojí rodinu. Nejdřív běží ke slonovi. Sluně je velmi přátelské a hned Lojzíka přizve k hrátkám s vodou, ale okamžitě se zakucká a musí mu dávat první pomoc. Dále běží za mravenečnickem. I mravenečník ho vřele přijme, ale když si má k snídani nachytat mravence, netrvá to dlouho a Lojzík z mraveniště vystřelí s poštipaným nosem. A tak peláší dál. Zastaví se u bérkou, který se vyhřívá pod lampou. Lojzík to také vyzkouší, ale lampa mu na zádech vypálí bolestivé kolečko. Čepeřák dostane další nápad, že by Lojzík mohl být želva a tak se za ní vydají. Ovšem, Lojzík nemá krunýř a tak se želvy zeptají, jestli by mu ho nepůjčila. Želva se však lekne, stáhne se do krunýře a klesne ke dnu. Ještě Čepeřáka napadne Tukan, ale hned si uvědomí, že Lojzík neumí létat. Lojzík je smutný, že neobjevil svou pravou rodinu. Pracovníci ZOO si myslí, že se Lojzík ztratil a tak mu dají nový domov v ZOO. Lojzíkovi se ale v novém domově nelíbí a začne se mu stýskat po statku. Čepeřák s Lojzíkem vyhrabou společnými silami pod klecí díru a hned zamíří na statek. Najednou Lojzík pochopí, kde je doma. Všichni ho doma

přivítají a dokonce Lojzík s Čepeřákem uspořádají o jejich výpravě divadlo pro ostatní zvířátka.

6. Následuje diskuse o příběhu- Zde terapeut bude pokládat otázky k pohádce o Lojzíkovi. Kdo pomohl Lojzíkovi hledat jeho pravou rodinu? Kde jí hledali? Našel Lojzík mezi zvířátky v ZOO pravou rodinu? Co si Lojzík uvědomil, když ho v ZOO zavřeli do klece? Co Lojzík udělal, když se mu v ZOO nelíbilo? Kdo mu pomohl se z klece dostat? Kam se rozběhl, hned jak se dostal z klece? Jak se k němu na statku chovali po jeho návratu? O čem bylo divadlo, které hrál Lojzík s Čepeřákem? Znáš někoho ve svém okolí, kdo by se mohl cítit opuštěně a mohl by být smutný jako prasátko na začátku příběhu? Jestli ano, jak se k němu chováš ty? Uměl by si mu nějak pomoci? Choval si se někdy k někomu tak, jako se zvířátka ze statku chovali k Lojzíkovi? Myslíte, že je správné být k někomu zlý, jen kvůli tomu jak vypadá?

7. Jak se cítil Lojzík-Podstatou je přehrát, jak se cítilo prasátko, když se k němu ostatní chovali ošklivě a jak se cítilo, když se k němu chovali naopak hezky. Terapeut vybere jednoho, který bude hrát Lojzíka. Ostatní děti představují zvířátka z farmy. Děti vytvoří dvě řady. Vybraný člen, který hraje prasátko prochází uličkou mezi ostatními. Děti se nejdříve k „prasátku“ chovají ošklivě, pokřikují na něho. Jsou to zvuky jako fuj, blé, bú a podobně. A poté prochází „prasátko“ znovu a ostatní ho chválí a obdivují. Například volají óóó nebo jéé. Dítě, které hrálo „prasátko“ sdělí ostatním, jak se v roli cítilo. Terapeut se snaží o vystřídání všech dětí, ale pokud někdo nebude chtít být v roli Lojzíka, nenutíme ho. (Valešová Malecová, 2018)

8. Přehrávání scének z příběhu-Aktivita probíhá v kruhu. Děti jsou terapeutem vyzvané, aby přetvářely konkrétní dvě scény příběhu. Zobrazený nápad se následně diskutuje. V první scéně budou vyjadřovat chování sourozenců k prasátku. Úkolem dětí bude předvést, jak by se zachovaly, oni, kdyby byly sourozencem Lojzíka. Terapeut se dětí zeptá, kdo by to chtěl zkusit. Mělo by se vystřídat více dětí. Po přehrání první scénky následuje druhá. V druhé scéně budou přetvářet řešení problému, který Lojzík v příběhu vyřešil odchodem z farmy. Děti zahrají, co by udělaly, kdyby byly na místě prasátka. Terapeut dohlíží na prostřídání všech dětí, ale pokud někdo nebude chtít, nenutíme ho. Po přehrání scének následuje diskuse o tom, jak se děti ve scéně cítily, jak se jim scénka hrála a zhodnotí se,

jak se dětem scénky povedly, zda chování sourozenců či prasátka bylo správné. (Valešová Malecová, Kováčová, 2018)

Závěr:

8. Závěrečná diskuse a zhodnocení práce- (Viz. 1.Setkání)

9. Závěrečná hra na uvolnění-Obrázkové bingo-zvířátka-V této aktivitě si děti připomenou zvířátka z příběhu o Lojzíkovi. Každé dítě dostane kartičku, na které bude šestnáct různých zvířátek. Terapeut má v krabici všechny obrázky zvířátek, ze které je bude postupně vyndávat a ukazovat dětem. Děti si na začátku hry zakroužkují jedno zvířátko, což bude jejich šťastný obrázek. Pokud terapeut vytáhne šťastný obrázek někoho z dětí, dotyčný dostává bonbon. Pokud terapeut ukáže obrázek, který někdo z dětí má na své kartičce, škrtně si ho. Ten, kdo bude mít všechny obrázky zaškrtnuté, řekne BINGO a vyhrává. První tři dostanou malou sladkou odměnu.

10. Náladometr- (Viz. 1.Setkání)

4. SETKÁNÍ- Pomoc pro Lojzika

Cíle setkání: rozvoj sounáležitosti, rozvoj empatie, rozvoj fantazie, rozvoj vzájemné komunikace, rozvoj schopnosti naslouchat, rozvoj schopnosti formulovat vlastní myšlenky, rozvoj představivosti

Úvodní část:

1. Rituál- (Viz 1. Setkání)

2. Náladometr - (Viz 1. Setkání)

3. Úvodní hra- Rekapitulace pohádky o Prasátku Lojzíkovi- Cílem této aktivity bude, přiblížit dětem pomocí obrázků příběh o Lojzíkovi. Terapeut si dopředu připraví vytištěné obrázky z knížky o Lojzíkovi a rozloží je na koberec. Úkolem dětí bude poskládat obrázky, tak jak šly v příběhu za sebou. Terapeut se dětí zeptá, kdo by chtěl začít a postupně se děti v řazení obrázku vystřídají. Dobrovolník obrázek správně zařadí. Po seřazení obrázků bude

následovat rychlé převyprávění příběhu. Terapeut se zeptá dětí, zda tu má někoho, kdo by zvládl příběh pomocí obrázků převyprávět. Ostatní mu pomáhají.

4. Seznámení se s dnešními aktivitami- (Viz 1. Setkání)

Jádro- hlavní část

Pomůcky- Čtvrtky, barevné papíry, lepidlo, nůžky, pastelky, temperové barvy a štětce, pomůcky na posílání dopisů.

5. Leporelo jako pomoc při smutku-Cílem této aktivity bude rozveselit Lojzika z pohádky, který byl smutný z chování sourozenců. Na začátku se děti s terapeutem pobaví o tom, jak by mu mohly, zvednout náladu. Úkolem dětí bude společnými silami vyrobit velké leporelo s věcmi, které by mohlo Lojzíkovi pomoci při smutku. Každý z dětí dostane čtvrtku, na kterou nakreslí, co by mohlo od smutku pomoci. Terapeut vybere jednoho, který nakreslí Lojzika na úvodní stranu leporela. Až to budou mít děti nakreslené, čtvrtky všech dětí se slepí k sobě tak, aby vzniklo velké leporelo. Terapeut na úvodní stranu napíše Pomoc pro Lojzika při smutku. Na závěr proběhne povídání o nápadech dětí, které do leporela nakreslily.

6. Vzkaz pro prasátko- Lojzík byl v pohádce smutný z toho jak se k němu sourozenci chovali. Kdyby mu sourozenci řekli něco hezkého nebo, čeho si na něm váží, určitě by mu to udělalo radost. Úkolem dětí bude se zamyslet, co hezkého by mohli Lojzíkovi vzkázat. Každý z dětí zkusí vymyslet, co by prasátku řekl nebo nakreslil. Úkolem dětí bude nakreslit nebo vyrobit vzkaz pro Lojzika. Dětem budou poskytnuty pomůcky pro výrobu vzkazu. Každý se pokusí vzkaz vyrobit sám. Všechny vyrobené vzkazy si děti v kruhu prohlédnou. Vzkazy i vyrobené leporelo děti zabalí do jedné krabice a terapeut jí pošle Lojzíkovi na farmu (Ovšem jen jako).

7. Domácí interakční úkol- reakce Lojzika na dárky od dětí- Úkolem dětí bude doma nakreslit, jak bude nejspíš reagovat Lojzík, až dostane vzkazy a vyrobené leporelo. Na začátku dalšího setkání si obrázky prohlédnou.

Závěr:

8. Závěrečná diskuse a zhodnocení práce- (Viz. 1.Setkání)

9. Závěrečná hra na uvolnění- Netradiční tichá pošta- V této oddychové aktivitě si každý vyzkouší poslat kamarádovi netradiční vzkaz. Vzkaz kamarádovi budou kreslit na záda. Budou sedět v kruhu a vybere se jeden dobrovolník, který pošle první vzkaz kamarádovi před ním. Obdrží-li člen zprávu, pošle ji dalšímu. Poslední, který dostane zprávu, nakreslí jí na tabuli. Autor vzkazu nakonec prozradí, co skutečně poslal. Poté se může hra opakovat. (Valešová Malecová, 2020).

10. Náladometr - (Viz. 1.Setkání)

5. SETKÁNÍ- O Kamilovi, který neumí létat

Cíle setkání: rozvoj sounáležitosti, rozvoj vzájemné komunikace, rozvoj schopnosti naslouchat, rozvoj schopnosti formulovat vlastní myšlenky, rozvoj představitivosti, rozvoj vnímání jedinečnosti každého jedince.

Úvodní část:

1. Rituál- (Viz 1. Setkání)

2. Náladometr - (Viz 1. Setkání)

3. Úvodní hra- Poznáš, o čem si dneska budeme číst?- Děti se rozdělí do menších skupinek. Každá skupina dostane rozstříhaný obrázek špačka a také papír, na kterém bude napsaný, jak se špaček v pohádce jmenoval. Jméno špačka poskládají z písmenek, které jim terapeut poskytne. Úkolem dětí bude obrázek i jméno ptáčka poskládat, aby přišly na to, o čem si budou dneska číst. Po poskládání obrázku si společně s terapeutem poví, jak se bude jmenovat pohádka a jaký ptáček v ní bude vystupovat.

4. Prohlížení obrázků z předešlého setkání-v kruhu si děti s terapeutem prohlédnou obrázky, které měly nakreslit za domácí úkol. Obrázky si mohou vystavit ve třídě.

5. Seznámení se s dnešními aktivitami- (Viz 1. Setkání)

Jádro- hlavní část

Pomůcky: papíry A4, pastelky, veliký formát papíru, aby se na ně vešly obrázky dětí, nakreslený obrázek špačka Kamila jak čte knihu,

5.Příběh O Kamilovi, který neumí létat (Berneová, 2011) - Terapeut dětem přečte ukázkou z knížky O Kamilovi, který neumí létat a bude dětem ukazovat obrázky. Terapeut dětem přečte začátek pohádky až do stránky, kde se píše, že Kamil kvůli posmívání trávil celé léto v knihovně. Pokračování pohádky se bude číst v dalším setkání.

Anotace pohádky o Kamilovi, který neumí létat

Tato kniha je o špačkovi, který se jmenuje Kamil. Kamil má tři bratry a čtyři sestřičky. Od prvního dne, kdy se Kamil narodil byl oproti ostatním jiný. Kamila nejvíce zajímali knihy. Zastímco ostatní se honili za mouchami, Kamil se učil číst. V červnu měli špačkové první hodinu létání, na které Kamil chyběl, šel do knihovny. Zajímali ho dinosauři, velryby, chtěl vědět, proč planety obíhají kolem Slunce a spousty dalšího. Kvůli tomu, že Kamila zajímali knihy a že se mezi ostatní moc nezapojoval, bratřenci mu začali říkat knihomol nebo křupan. Kamil byl z toho velmi smutný. Posmívání ostatních ho velmi trápilo. Proto hodně času trávil v knihovně, to bylo místo, kde se cítil dobře.

6.Následuje diskuse o příběhu- Po přečtení následuje povídání o špačkovi Kamilovi, který se také od ostatních něčím lišil a mezi ostatní nezapadal. Co objevil Kamil v příběhu? Co Kamila bavilo a kam utíkal, když byl smutný? Co dělalo Kamila šťastným? Proč se Kamil mezi knihami cítil šťastný? Kde se cítíte šťastní vy? Co děláte rádi, co vás baví? Čím se Kamil lišil od ostatních? Kde byl Kamil, když se ostatní špačci učili létat? Jak se asi Kamil cítil, když se mu ostatní posmívali? Myslíte si, že je správné se někomu posmívat, za to co ho baví? Jak si myslíte, že bude příběh pokračovat? Myslíte, že se Kamil naučí létat? Tyto otázky položíme dětem v kruhu.

7. Obraz o zálibách dětí - Úkolem dětí bude se zamyslet, jaké mají koníčky, co je baví a co je dělá šťastnými. V pohádce o Kamilovi se děti dozvěděly, že Kamil rád čte a když je smutný, čas tráví v knihovně mezi knihami. Terapeut připraví veliký formát papíru, na kterém bude obrázek špačka Kamila, jak čte knihu. Každý nejprve nakreslí, co ho baví, co

ho dělá šťastným. Po kreslení se obrázky dětí nalepí na veliký papír, na kterém je nalepený obrázek špačka jak čte knihu. A tak děti s pomocí terapeuta vytvoří obraz o tom, co je baví. Následuje diskuse o tom, že ikdyž každého baví něco jiného a má každý jiný koníček, neznamená to, že bychom se někomu za jeho zálibu měli posmívat. Každého baví něco jiného a něco jiného mu jde. Vytvořený obraz si děti vystaví na nástěnku.

Závěr:

8. Závěrečná diskuse a zhodnocení práce (Viz. 1.Setkání)

9. Závěrečná hra na uvolnění- Poslech písně Na naší zahrádce- V pohádce, kterou si dnes děti četly byl špaček, proto si v této oddychové aktivitě poslechnou písničku, ve které vystupují další ptáčci. Děti budou pozorně poslouchat jací ptáčci zde vystupují. Během poslechu, budou děti pantomimicky předvádět, o čem se v písničce zpívá.

10. Náladometr - (Viz. 1.Setkání)

6. SETKÁNÍ- Jak se Kamil naučil létat

Cíle setkání: rozvoj sounáležitosti, rozvoj empatie, rozvoj vzájemné komunikace, rozvoj schopnosti naslouchat, rozvoj schopnosti formulovat vlastní myšlenky, rozvoj paměti a pozornosti, rozvoj vnímání jedinečnosti každého jedince,

Úvodní část:

1. Rituál- (Viz 1. Setkání)

2. Náladometr - (Viz 1. Setkání)

3. Úvodní hra- Co si s sebou vezmu na výlet?- V pohádce, kterou bude terapeut dětem dnes dočítat, odlétají špačci na jih. Děti budou mít za úkol si představit, co by si vzaly s sebou, kdyby také někam letěly nebo jely na výlet. Nápady si společně poví v kruhu. Terapeut hru začne větou „Až pojedu/poletím na výlet vezmu si s sebou ...“ a doplní. Dítě, které bude sedět po pravé straně terapeuta pokračuje větou „Až pojedu na výlet vezmu si s sebou...“ a také doplní, nejdříve to co řekl terapeut a poté jednu věc přidá, postupně bude

věcí přibývat. Na koho přijde řada, vždy zopakuje to co už bylo řečeno a přidá jednu věc. Hra skončí až se všichni vystřídají.

4. Seznámení se s dnešními aktivitami- (Viz 1. Setkání)

Jádro- hlavní část

Pomůcky: Papíry A4, pastelky, předkreslené pohledy,

5. Čtení knížky O Kamilovi, který neumí létat- Terapeut dětem dočte pohádku O Kamilovi. Děti se v ní dozví, zda se Kamil naučí létat.

Anotace pohádky O Kamilovi, který neumí létat

Na podzim, když byl čas odletět na jih, Kamil stále neuměl létat. Když se špačkové seřadili a vzlétli vysoko, Kamilovi bylo smutno. Kamil si však nevšiml, že bratři a sestřičky se pro něj vrací. Pomocí stuh a provázku ho uvázali aby mohl letět s nimi. Kamil byl v tu chvíli šťastný. Jednoho dne začal foukat silný vítr. Kamil si vybavil co četl o klimatu a poznal, že se blíží hurikán. Upozornil na to ostatní špačky. Tím, že je na to Kamil upozornil, tím je zachránil. Všichni špačci uspořádali Kamilovi rodinnou oslavu, za to, že je zachránil. Kamil měl takovou radost, že začal hopsat a mávat křídly a najednou si ostatní všichni, že Kamil létá. Kamil byl moc šťastný a i ostatní špačci měli velikou radost a mohli tak společně pokračovat na jih.

6. Následuje diskuse o příběhu- Po dočtení pohádky o Kamilovi následuje povídání o tom, jak celý příběh dopadl. Terapeut bude dětem pokládat pomocné otázky. Jak se cítil Kamil, když všichni kromě Kamila vzlétli? Jak se k němu zachovali jeho sourozenci? Myslíte, že byl Kamil šťastný, když se pro něj vrátili a pomohli mu ? Jak by jste se zachovali vy, kdyby jste byli sourozenci Kamila? Jak by se Kamil cítil, kdyby ho tam ostatní nechali a odletěli bez něho? Myslíte si, že by to bylo fér, kdyby ho tam nechali, jen proto, že neuměl létat? Mezitím co měli špačci hodiny létání, trávil Kamil hodně času v knihovně a naučil se číst, myslíte si, že je špatné když, někoho baví něco jiného než ostatní? Je to důvod k tomu, abychom se s ním nebavili? Díky čemu, Kamil poznal, že se blíží hurikán? Co pro Kamila připravili ostatní špačci, když je Kamil zachránil před hurikánem? Jak se Kamil naučil létat? Myslíte si, že měl Kamil radost, když mohl se svými sourozenci letět na jih?

7. Pohled pro Kamila a jeho špaččí rodinu-Úkolem dětí bude vyrobit Kamilovi i ostatním špačkům pohled. Špačci v knize, kterou si děti s terapeutem četli, odlétali na jih. Špačci se ke Kamilovi nakonec zachovali moc hezky, pomohli mu, aby mohl letět s nimi, a nakonec se naučil létat sám. Proto každé z dětí nakreslí rodině špačků pohled. Každý dostane papír, na kterém bude pohled z jedné strany předkreslený, aby tam mohli napsat, komu pohled posílají a kam. Až budou mít dětipohledy hotové prohlédnou si je v kruhu a každý svůj pohled představí ostatním.

Závěr:

8. Závěrečná diskuse a zhodnocení práce (Viz. 1.Setkání)

9. Závěrečná hra na uvolnění- Uhadneš kdo jsem?- V pohádce o Kamilovi, kterou terapeut dětem četl, vystupovali špačci. Děti určitě znají i jiné ptáčky. Vybere se jeden dobrovolník, který si vymyslí jakého ptáčka bude představovat. Ostatní děti budou hádat, o jakého ptáčka jde. Děti budou pokládat dobrovolníkovi otázky, na které jde odpovědět ano nebo ne. Až děti ptáčka uhádnou, vybere se jiný dobrovolník.

10. Náladometr - (Viz. 1.Setkání)

7. SETKÁNÍ- Lidé s handicapem

Cíle setkání: rozvoj sounáležitosti, rozvoj empatie, rozvoj schopnosti projevovat a prožívat vlastní emoce, rozvoj vzájemné komunikace, rozvoj schopnosti naslouchat, rozvoj schopnosti formulovat vlastní myšlenky, rozvoj vnímání jedinečnosti každého jedince,

Úvodní část

1. Rituál- (Viz 1. Setkání)

2. Náladometr - (Viz 1. Setkání)

3. Úvodní hra- Luštění- Děti si pomocí šifrování písmen složí název knihy, o které si dnes budou číst. Děti se rozdělí do dvojic a každá dvojice dostane papír, na kterém bude řada obrázků. Z obrázků děti sestaví podle nápovědy název knihy. Také každý obdrží od terapeuta obálku s nápovědou, ve které budou písmena a u každého písmena bude obrázek. Děti si pod obrázky budou zapisovat místo obrázků písmeno, které zjistí na nápovědě.

Splněno bude mít ta dvojice, které vyjde název knihy Domov pro Mart'any. Pokud to děti nezvládnou přečíst, terapeut jim pomůže. Následně si v kruhu poví, o čem by tato kniha podle názvu mohla být.

4. Seznámení se s dnešními aktivitami- (Viz 1. Setkání)

Jádro- hlavní část

Pomůcky: papíry A4, pastelky, nápověda- písmena s obrázky k úvodní k aktivitě,

5. Čtení ukázky z knihy- Domov pro Mart'any

Anotace příběhu z knihy Domov pro Mart'any

Tento příběh vypráví o Míše, které se narodí brácha a bohužel se nenarodí zdravý, ale má Downův syndrom. Míša vypráví jak se její bráška narodil, jak se na něj těšila a jak se dozvěděli, že její bráška je nemocný. Míša si tenkrát myslela, že když s Martinem budou chodit k paní doktorce a dostane pár injekcí, tak se uzdraví. Když byl Martin malý, připadal jí stejný jako ostatní zdravá miminka. Maminka se jí snažila vysvětlit, že Martin bude jiný oproti ostatním dětem a že bude potřebovat jejich pomoc, více než zdravé děti. Tatínek jí pověděl, že Martin bude jiný, nebude toho tolik vědět, bude hůř mluvit a některým věcem nebude rozumět. (Drijverová, str. 22-24)

6. Povídání o Downově chorobě-V předchozí činnosti terapeut dětem přečetl příběh o Martinovi, který byl nemocný. Ne všichni tuto nemoc znají, proto je terapeut s touto nemocí seznámí. Poví dětem, že s touto nemocí se člověk narodí. Také že tyto děti jinak vypadají. Oči mají šikmé, nos mají malý a knoflíkovitý a ústa malá s vyčnávajícím jazykem. Také tyto děti mají často srdeční vadu a jsou náchylnější k různým nemocem. Potřebují zvýšenou péči oproti zdravým dětem. Ne všichni děti s Downovým syndromem vyrůstají doma s rodiči, protože ne všichni rodiče se o takto nemocné děti dokážou postarat. Proto některé tyto děti jsou umístěny v ústavu, kde se o ně starají. Na závěr této aktivity, pustí terapeut krátký dokument o dívce Míše, která má také downův syndrom. (Downův syndrom-dejte nám šanci, 2014)

7. Obrázek Míši a Martina-Úkolem dětí bude si nejprve představit, jak podle nich vypadala Míša a její bráška Martin. Poté každý dostane papír a u stolu se pokusí Míšu a

Martina nakreslit. Až budou mít obrázky hotové, společně si je v kruhu prohlédnou a pak si obrázky ve třídě vystaví.

Závěr:

7. Závěrečná diskuse a zhodnocení práce (Viz. 1.Setkání)

8. Závěrečná hra na uvolnění- Písnička- Smejko a Tanculienka – Výnimoční-

V dnešních aktivitách si děti povídaly o Martinovi, který se od ostatních svou nemocí lišil a také se seznámili s jeho nemocí, tedy s Downovým syndromem. Proto na závěr terapeut dětem pustí písničku o tom, že každý je vyjímecný a měl by se mít rád, za to, jaký je. Děti si mohou během písničky zatančit. (Smejko a Tanculienka, 2019)

9. Náladometr - (Viz. 1.Setkání)

8. SETKÁNÍ- Domov pro Mart'any

Cíle setkání: rozvoj sounáležitosti, rozvoj empatie, rozvoj vzájemné komunikace, rozvoj schopnosti naslouchat, rozvoj schopnosti formulovat vlastní myšlenky, rozvoj vnímání jedinečnosti každého jedince, rozvoj multikulturního cítění,

Úvodní část:

1. Rituál- (Viz 1. Setkání)

2. Náladometr - (Viz 1. Setkání)

3. Úvodní hra- Žádost o pomoc – V tomto setkání si děti budou také povídat o Downovu syndromu a jinak handicapovaných lidech. Na začátku terapeut děti seznámí s tím, že jsou na světě i lidé, kteří se nemohou dorozumívat verbální komunikací jako oni, ale mohou se například s druhým dorozumět pohyby těla, mimikou v obličeji a podobně. Cílem této aktivity je vymyslet způsob komunikace s někým, komu nerozumím nebo například s někým kdo neslyší. Terapeut je navede na pantomimu. Dobrovolník si vytáhne jeden lísteček, na kterém bude napsáno, co má předvést. Budou to jednoduché žádosti o pomoc. Jako například jak se dostanou do školní jídelny, kde najdou toaletu nebo se někoho zeptat, zda nemá kapesník. Až ostatní uhádnou o co dobrovolník žádá, půjde si vytáhnout lístek někdo další.

4. Seznámení se s dnešními aktivitami- (Viz 1. Setkání)

Jádro- hlavní část

Pomůcky: papíry A4, pastelky,

5. Čtení z knihy Domov pro Mart'any- Terapeut dětem přečte ukázkou z knížky Domov pro Mart'any.

Anotace příběhu z knihy Domov pro Mart'any

Ukázka vypráví o Míše a jejím bráchovi Martinovi, který má downovu nemoc. Míša čtenářům říká, že Martin se cizích lidí bojí a vypráví o tom jak spolu byli na hřišti. Míša byla nahoře na prolézačce. Martin se začal bát a začal se kývat a dal se do křiku. Zapomněl přitom, že má schovat jazyk a tak mu z pusy tekly sliny. Ostatní děti na hřišti se mu začaly posmívat a sprostě mu nadávat. A neposmívali se jenom Martinovi, ale i Míše, kvůli tomu jakého má bratra. Míša se jim pokoušela vysvětlit, že její brácha není žádný idiot, ale je nemocný. Ovšem tomu z dětí nikdo nevěřil. Dokonce Míši dobrá kamarádka si strhla z ruky náramek, který dostala od Míši, jen proto jakého má Míša bráchu. (Drijverová, str. 85, 86)

6. Následuje diskuse o příběhu-Po přečtení příběhu děti spolu s terapeutem shrnou, o čem ukázkou z knihy byla. V této diskusi si terapeut bude s dětmi povídat, zda bylo správné, jak se kamarádi k Míše a k Martinovi chovali. Jestli si děti myslí, že je správné se někomu posmívat, za to, že je nemocný, nebo dokonce za to, jakého má sourozence. Také se jich zeptá, jak by se zachovali, kdyby byli dětmi ze hřiště.

7. Vzkaz dětem-Chování dětí na hřišti nebylo správné, proto v této aktivitě budou děti vymýšlet, co by vzkázaly dětem, kteří se Míše a Martinovi posmívaly. Nejdřív se terapeut zeptá dětí v kruhu, zda je něco napadá a vyslechne si jejich nápady. Poté společně dají vzkaz dohromady a terapeut vzkaz sepíše. Až bude vzkaz napsaný, každý se pod něj podepíše. Papír se vzkazem se složí do vložky a děti vložku symbolicky pošlou z okna dětem, které se Míše a Martinovi posmívaly.

Závěr:

8. Závěrečná diskuse a zhodnocení práce (Viz. 1.Setkání)

9. Závěrečná hra na uvolnění- Slepecký pes- V této aktivitě si děti vyzkouší, jak musí slepí lidé zbystřit sluch. V dnešních aktivitách se děti zabývaly Downovým syndromem, ale lidé mohou trpět i jinými nemocemi nebo mohou být i jinak znevýhodněni, například tím, že nevidí. Cílem této hry je ukázat dětem, jak to mají handicapovaní lidé složité a proto bychom jim měli pomáhat a ne se jim posmívat. Jeden z dětí bude hrát slepce, druhý bude hrát slepeckého psa. Slepci zavážeme oči a terapeut ukáže vyznačenou trasu hračkami. Hra spočívá v tom, že pes sice nemluví, aby svého pána upozornil na překážky, ale může štěkat, funět, kňučet, nahlas dýchat a podobně. Jeho pán mu rozumí, co mu tím chce říct. Hráči se mohou předem domluvit, co který psí zvuk bude znamenat. Potom se vydají na cestu, ale nesmějí se držet. Pes jde před svým pánem a snaží se vydávat domluvené zvuky, aby pána navedl na správnou cestu. Slepec musí projít celou trasu a neměl by narazit do žádné hračky. Po skončení hry, v kruhu každý řekne jak se v roli psa nebo pána cítil. (Gato, 2015)

10. Rituál - (Viz. 1.Setkání)

9. SETKÁNÍ- Kamarádi z jiných zemí

Cíle setkání: rozvoj sounáležitosti, rozvoj empatie, rozvoj vzájemné komunikace, rozvoj schopnosti naslouchat, rozvoj schopnosti formulovat vlastní myšlenky, rozvoj vnímání jedinečnosti každého jedince, rozvoj multikulturního cítění,

Úvodní část:

1. Rituál- (Viz 1. Setkání)

2. Náladometr - (Viz 1. Setkání)

3. Úvodní hra- Seznamujeme se i s jiným jazykem než s tím mateřským– Dnešní setkání se bude zabývat lidmi z jiných Zemí. V této aktivitě se děti seznámí s jednoduchými slovy v jiném jazyce, konkrétně to bude angličtina a němčina. Výběr slov nebo frází záleží na terapeutovi, ale mohly by to být například pozdravy (ahoj, dobrý den), jednoduché otázky (jak se máš, jak se jmenuješ) nebo barvy. Cílem této aktivity je, aby si děti uvědomily jedinečnost každého jazyka a začaly se pomalu seznamovat i s jinou řečí. Terapeut vždy řekne jedno slovo nebo frázi anglicky nebo německy a ostatní to po něm zopakují, popřípadě to mohou říct i samy.

4. Seznámení se s dnešními aktivitami- (Viz 1. Setkání)

Jádro- hlavní část

5. Čtení ukázek a prohlížení knihy „Jak bydlí děti celého světa“- Terapeut dětem přečte ukázky z této knihy a ukáže jim obrázky. První ukázka se jmenuje „Nanuq žije v iglú“ (Haraštová, Hanáčková, str. 6-7). V druhé ukázce se děti seznámí s Klárkou, která žije v maringotce. (Haraštová, Hanáčková, str. 24-25)

Anotace knihy Děti celého světa:

Je to obrázková kniha, ve které se děti seznámí s obydlími lidí z různých míst světa. V první ukázce vypráví Nanuq o své rodině, se kterou bydlí ve vesnici daleko za polárním kruhem. Povídá dětem o tom, že každá rodina v této vesnici bydlí v iglú. Také jim vysvětluje, co to iglú je a jak vypadá a seznamuje děti se svým životem v iglú. V druhé ukázce nás Klárka seznamuje se svým životem v maringotce. Vypráví o tom, jak s ní cestují po celém světě a ukazuje dětem na obrázcích, jak to v takové maringotce vypadá. (Haraštová, Hanáčková, 2016)

6. Následuje diskuse o knížce-Po prohlédnutí a přečtení ukázek z knihy bude následovat povídání o lidech, kteří bydlí jinak, než jsme zvyklí my. Terapeut s dětmi shrne ukázky, které si přečetli. Terapeut dětem bude pokládat pomocné otázky. O čem byla ukázka a Nanuqovi? Kde Nanuq bydlel? Jak to vypadá v iglú? Kde bydlela Klárka? Čím se živili její rodiče? Jak to vypadá v maringotce? Jak to vypadá u vás doma? Čím se liší vaše bydlení a bydlení Klárky a Nanuqa?

7. Kamarádi z jiných zemí- V této aktivitě si bude terapeut s dětmi povídat o lidech z jiných zemí, kteří mluví jinou řečí nebo mají jinou barvu pleti. Například to jsou Černoši, Rómové, Číňané, Indiáni, Eskymáci a spoustu dalších. Terapeut vyskládá na koberec obrázky lidí různých národností. Společně si obrázky prohlédnou a budou si povídat o tom v čem se lidé na obrázcích liší.

8. Oblíbené hračky/hry – Nejdříve se terapeut dětí zeptá, jakou mají oblíbenou hračku nebo hru. Poté se zkusí zamyslet nad tím, s jakou hračkou nebo hrou, by si mohli hrát děti z jiných zemí. Následně každý dostane od terapeuta papír, který si rozdělí na dvě poloviny. Na jednu polovinu nakreslí svojí oblíbenou hračku nebo hru a na druhou polovinu nakreslí

hračku či hru, o které si myslí, že by si s ní radi hrály děti z jiných zemí. Až budou mít obrázky hotové, budou si s terapeutem povídat o tom, zda se jejich hračky a hry liší od těch se kterými si hrají děti, které mluví jinou řečí nebo mají jinou barvu pleti (Valešová Malecová, 2021). Je důležité, aby si děti uvědomily, že ikdyž jsou tito lidé od nás odlišní, i přesto jsme si v mnoha věcech podobní a můžeme si s nimi rozumět, pokud najdeme způsob jak se s nimi domluvit.

Závěr:

1. Závěrečná diskuse a zhodnocení práce (Viz. 1.Setkání)

2. Závěrečná hra na uvolnění- Předvádění zvířátek- Dnes si děti s terapeutem četli příběh o Klárce, která bydlela v marintgotce a cestovala s cirkusem po celém světě. Terapeut se děti zeptá, zda ví, jaká zvířátka najde v cirkuse. Každé zvířátko, které padne, se děti pokusí pantomimicky předvést, aby bylo jasné, co za zvířátko předvádí.

2. Rituál - (Viz. 1.Setkání)

10. SETKÁNÍ- Všichni se tu máme rádi a jsme spolu kamarádi

Cíle setkání: rozvoj sounáležitosti, rozvoj empatie, rozvoj tvořivosti a fantazie, rozvoj vzájemné komunikace, rozvoj schopnosti naslouchat, rozvoj schopnosti formulovat vlastní myšlenky, rozvoj vnímání jedinečnosti každého jedince,

Úvodní část:

1. Rituál- (Viz 1. Setkání)

2. Náladometr - (Viz 1. Setkání)

3. Úvodní hra-Společná kniha přání- V této aktivitě budou děti s terapeutem vyrábět knihu přání. Každý z dětí si vymyslí jedno přání, které si přeje. Přání se ovšem musí týkat toho, o čem si děti s terapeutem během celého programu povídali a čeho se program týkal. Přání by se mělo týkat toho, co by mohli u sebe změnit, jak by mohli změnit své chování či postoj k lidem s nějakým handicapem, odlišným mateřským jazykem, odlišnou barvou pleti. Terapeut nejdřív vysvětlí dětem co mají za úkol a poté si děti zkusí svá přání samy vymyslet. Až budou mít přání vymyšlená, terapeut dětem ukáže předpřipravenou knihu.

Předepsaná bude pouze titulní strana, na které bude napsáno kniha přání. Terapeut přání dětí sepíše do knihy přání a také jedno své připiše. Děti si jí mohou popřípadě vybarvit nebo něco nakreslit na titulní stranu. Až bude kniha hotová, společně si jí děti s terapeutem prohlédnou a následně si knihu přání si děti ve třídě vystaví.

4. Seznámení se s dnešními aktivitami- (Viz 1. Setkání)

Jádro- hlavní část

Pomůcky: lepidlo, nůžky, barevné papíry, čtvrtky, bílé papíry, temperové barvy, štětce, misky na vodu, pastelky,

5. Společný obrázek kamaráda- v této aktivitě si děti budou povídat o tom, jak vypadá opravdový kamarád. Terapeut na zem připraví veliký formát papíru, na který společně nakreslí postavu kamaráda. V kreslení se postupně vystřídají, aby každý nakreslil aspoň kousek obrázku. Až bude postava hotová, budou si v kruhu povídat o tom, jaký by měl kamarád být. Jaké by měl mít podle dětí vlastnosti a jak by se měl k ostatním chovat. Poté terapeut nápady napíše na velký formát papíru k postavě kamaráda . Až bude společný kamarád hotový, vystaví si ho na nástěnku, aby ho měli na očích.

6. Dárek pro kamaráda- během setkání se děti s terapeutem bavily o kamarádství, o tom, že každý je vyjimečný a ikdyž se někdo od nás liší, tak bychom ho mezi sebe měli přijmout a spíše mu pomoci, aby se mezi ostatní zapojil. Proto se děti v této aktivitě zamyslí, co by mohlo kamaráda potěšit. Terapeut je navede na to, že by mohli kamarádovi vyrobit nějaký dárek, který by ho určitě potěšil. Úkolem dětí bude vyrobit dárek pro kamaráda, jehož jméno si vylosuje, aby se nestalo, že někdo zůstane bez dárku. Na stoly terapeut připraví pomůcky na výrobu dárků. Každý vyrobí dárek pro kamaráda podle své fantazie. Když budou mít všichni dárek hotový, sednou si všichni do kruhu a postupně si dárky předají. Dárek budou děti předávat se slovy: „Dárek ti dávám, protože ...“ doplní něco, čeho si na kamarádovi váží.

Závěr:

1. Závěrečná diskuse a zhodnocení práce (Viz. 1.Setkání)

2. Závěrečná hra na uvolnění- Rozlučkový tanec- Tento tanec si spolu mohou zatančit pouze dobří kamarádi, protože u něj platí důležité pravidlo. Nikoho to totiž nesmí bolet. Děti s terapeutem stojí v kruhu a drží se za ruce. Tanec začíná křížením pravé nohy přes levou a všichni jdou při první sloce doleva. Při tanci se zpívá „ TANCUJEM LABADA, LABADA, LABADA, TANCUJEM LABADA, LABA, LABA, DA“. Při druhé sloce se kříží levá noha přes pravou a jde se směrem doprava. Zpívají se stejná slova jako u první sloky. Po vyzkoušení se terapeut dětí zeptá „Za co jsme se drželi? Ruce byly? Ano byly. Ramena byla? Správně nebyla. Chytíme se za ramena a tančíme od začátku. Terapeut vždy vyjmenuje části těla, které byly a přidá jednu, která ještě nebyla. Terapeut si s dětmi domluví signál AU, který když někdo řekne, hra končí a dál se hrát nebude. Po skončení tance každý v kruhu řekne, jak se mu tanec tančil. Tímto tancem se děti s celým programem rozloučí. (Svobodová, 2010)

2. Rituál - (Viz. 1.Setkání)

3.4 Poznatky z částečně realizovaného biblioterapeutického programu

V prvním setkání se u dětí osvědčila hra „Pavučina přátelství“, hra je zaujala a líbilo se jim, když o sobě zaslechly něco pozitivního. Ovšem někteří si nemohli na nic konkrétního vzpomenout, a proto opakovali to, co už u dětí zaznělo. Děti často kamarády chválily za hezké chování, za pomoc ve škole, nebo za to, že hezky kreslí, tancují či umí hrát fotbal. Moc se u dětí neosvědčila aktivita „Navazování kontaktu“, protože při vedení rozhovoru ve dvojicích, ve kterém si měli povídat o sobě, si většina dvojic povídala, o čem chtěla. Tím se ztratil smysl této aktivity, neboť během ní se jeden o druhém měl něco dozvědět a následně to sdělit ostatním. Ovšem někteří úkol pochopili a aspoň něco o svém kamarádovi z dvojice řekli. Například zaznělo, jestli mají sourozence, jak se jmenují, kde bydlí, jestli mají nějakého domácího mazlíčka nebo jaké mají koníčky. Při aktivitě „V čem jsme stejní a v čem rozdílní?“ se zdálo, že děti chápou, že nejsme všichni stejní a v mnoha věcech se od sebe lišíme, někdo se liší méně a někdo více. Při první závěrečné diskusi, často děti opakovaly to samé a zaznívaly jen kladné věci. Ovšem jeden chlapec se přiznal, že se posmíval jedné spolužačce za to, že je silnější než ostatní děti. Bylo mu to líto a chtěl jít za ní, aby se jí omluvil. Píseň „Kdo je kamarád tak jde si s námi hrát“ si děti s chutí zazpívaly a moc je bavilo vymýšlet další zvuky a pohyby k písničce.

Ve druhém setkání se dětem přečetl začátek pohádky „O prasátku Lojzíkovi“. Nikdo z dětí neměl potíže s udržením pozornosti, neboť čtení netrvalo dlouho. Když byl dětem

ukázán obrázek Lojzíkovi a jeho sourozenců, všichni si na první pohled všimli, že je Lojzík jiný než ostatní a že se liší svým nosem. Nikomu se nelíbilo, jak se k prasátku jeho sourozenci chovali. Děti zmiňovaly, že je to Lojzíkovi určitě líto a je z chování sourozenců moc smutný. Aktivita „dokončení příběhu“, byla pro děti trochu náročnější, ale společnými silami, konec příběhu vymyslely. Podle dětí by byl konec příběhu takový, že prasátko by o nevhodném chování sourozenců povědělo mamince, ta by sourozencům domluvila, dala by jim týden domácí vězení a museli slíbit, že se už Lojzíkovi nikdy nebudou posmívat a budou si s ním hrát. Hra „Co mám společné a co jiné“ nebyla pro děti tak složitá, díky aktivitě „V čem jsme stejní a v čem jsme rozdílní“ z prvního setkání, ve které terapeut určoval, kdo vstoupí do kruhu. Například řekl, „do kruhu vstoupí ti, co rádi sportují“. Skoro všichni si z minulého setkání pamatovali, kdy vstupovali do kruhu a kdy naopak zůstávali sedět. Často u dětí zaznívalo, že mají s někým podobné či rozdílné oblečení, nebo že mají stejné zájmy, například fotbal, kreslení či tancování. Veliký úspěch měla hra „Prasátko kvíkni“, ve které si každý chtěl vyzkoušet roli hadače.

Ve třetím setkání se pohádka „O Lojzíkovi dočítala“, i když bylo čtení o dost delší než v minulém setkání, děti dokázaly udržet pozornost, protože se jim pohádka líbila. Aktivitu „Jak se cítil Lojzík“ všichni zvládli, jen se jim hra vysvětlovala víckrát, aby hru pochopili. Ovšem ne každý, byl schopný ostatním povědět, jak se v roli prasátka cítil. Z diskuse vyplynulo, že nikomu se nelíbí, když na něj ostatní pokřikují nebo bučí. Naopak, se jim líbí, když je někdo obdivuje a chová se k nim hezky. Ovšem přehrávání scének z pohádky, bylo pro děti velmi náročné. Bylo pro ně těžké zahrát scénku, většina z nich, neměli žádné zkušenosti s hraním rolí, a proto potřebovali pomoc od terapeuta, aby jim ukázal, jak může scénka vypadat. V první scénce děti přehrávaly chování sourozenců, většina z dětí, by se k Lojzíkovi chovali hezky a nikdo by se mu neposmíval. Druhá scénka byla pro děti výrazně složitější. Některé děti se snažily přehrát, že by zůstaly na farmě a snažily se to se sourozenci urovnat. Někoho z dětí napadlo utéct z farmy.

Ve čtvrtém setkání, měla největší úspěch výroba leporela, které by mělo pomáhat při smutku. Díky povídání o tom, co by dětem mohlo pomoci při zlé náladě, neměl nikdo potíže vymyslet, co by do leporela mohl namalovat. Například děti napadlo, že by mohly namalovat kamaráda, který by jim pomohl, se ze zlé nálady dostat. Dále zazněl nápad, že by jim pomohl jejich oblíbený plyšák, aby jim nebylo smutno. A některé děti by si daly něco sladkého na zub (zmrzlinu, čokoládu). I aktivita „vzkaz pro prasátko, měla u dětí úspěch. Každý chtěl nakreslit Lojzíkovi obrázek, který by mu udělal radost, někdo z dětí

Lojzíkovi napsal s pomocí terapeuta i vzkaz. Většinou chtěli napsat, že ho moc pozdravují a doufají, že už nebude smutný a nikdo na něj nebude zlý. Při této závěrečné diskusi, se už děti zapojovaly mnohem více než v prvním setkání, každý se dokázal k setkání vyjádřit. Podle odpovědí dětí, byli rádi, když někomu mohly udělat radost a zlepšit Lojzíkovi náladu.

Úvodní aktivita v pátém setkání, byla pro děti velmi zajímavá, jen ne všichni poznali, o jakého ptáčka se jedná. Následně je zaujala i kniha o Kamilovi, kterou si v tomto setkání začali číst. Při čtení příběhu se dětem neukazovaly obrázky z knížky, ale prohlídly si je hned po čtení příběhu, kdy si společně přečtenou část příběhu převyprávěli. Na otázku, „Co Kamil v příběhu objevil?“, všichni ihned odpověděli, že to byla kniha. Když terapeut položil dětem otázku „Kde se cítí šťastní?“, zazněla odpověď, že se cítí šťastní ve škole, doma, anebo na dětském hřišti s kamarády. U této pohádky bylo o trochu těžší přijít na to, v čem se Kamil od ostatních lišil, protože se to netýkalo jeho vzhledu jako u prasátka Lojzíka, ale jeho zájmů, což není na první pohled patrné. Z diskuse vyplynulo, že dětem přijde nevhodné až hloupé se sourozencům či kamarádům posmívat za to, co je baví. Při kreslení zálib na velký formát papíru ne každého napadlo, co má kreslit. Dětem byla poskytnuta pomoc, aby každý přišel alespoň na jednu věc, která ho baví. Často se u chlapců opakoval fotbal, na který všichni společně chodí, proto když měl někdo mezi chlapci více koníčků, bylo jim doporučeno, aby si vybrali jinou variantu. Děti během setkání pochopily, že každého baví něco jiného a není hezké se někomu za jeho záliby posmívat.

V šestém setkání se moc neosvědčila úvodní hra „Co si s sebou vezmu na výlet“. Bylo potřeba jim tuto aktivitu několikrát vysvětlit i v průběhu samotné hry. Bylo pro ně velmi náročné si zapamatovat několik věcí v přesném pořadí, co si s sebou na výlet zabalí. Aktivita byla předčasně ukončena právě z tohoto důvodu. Při kreslení pohledu, se mohly děti dívat na tabuli a inspirovat se pohledem, který tam byl nakreslený. Hlavně proto, aby věděli, jak takový pohled vypadá a kam a co mají napsat. Neměli ani potíže vymyslet co mají na pohled Kamilovi a jeho sourozencům nakreslit. Někdo namaloval celou špaččí rodinu, naši školu a někdo kreslil svoji rodinu či své spolužáky. Pohledy se dětem moc povedly, každý se na pohled i podepsal. Při závěrečné hře „Uhodneš, kdo jsem?“ se chtěli všichni vystřídat v roli hadače, proto se hra trochu protáhla. Během diskuse se terapeut dětí zeptal, zda jsou rádi, že i tento příběh o Kamilovi měl šťastný konec a co se jim na dnešních aktivitách líbilo. Děti byly rádi za šťastný konec příběhu a nejvíce je zaujalo kreslení pohledu pro Kamila, protože nikdo z dětí si sám ještě pohled nevyrobil.

Během realizování programu se u dětí osvědčily výtvarné aktivity jako například výroba leporela, kreslení pohledu, nebo výroba obrazu o našich zálibách. Tyto aktivity byly nápomocné při upevňování informací, které děti získaly během čtení pohádky či diskuse. Díky tomu, že si většinu výtvarných věcí vystavili ve třídě, budou to mít stále na očích a déle si budou pamatovat o čem si s terapeutem povídali, například to, že se nemají kamarádům posmívat za jejich odlišnost. Úspěch také měly hudebně pohybové činnosti, například „Kdo je kamarád, tak jde si s námi hrát“ nebo poslech písně „Na naší zahrádce“, při kterých se děti odreagovaly. Méně se u žáků první třídy osvědčilo hraní scének, které vycházeli z příběhu O Lojzíkovi. Bylo patrné, že většina dětí se stydí před spolužáky zahrát scénku z příběhu a je to pro ně zatím složité. Ovšem úspěch měla aktivita „Jak se cítil Lojzík“, ve které si děti na vlastní kůži vyzkoušely, jaké to je, když se jim někdo posmívá. Z jejich reakcí vyplynulo, že se posmívání nikomu nelíbí a že ani oni nechtějí být na nikoho oškliví. Užitečná byla pro děti i výroba leporela, které má pomáhat při zlé náladě. Leporelo si děti ve třídě vystavily a ví, že pokud bude někdo smutný, má si leporelo prohlédnout a vybrat si jednu věc, která mu náladu zlepší. Hra „Co si s sebou vezmu na výlet?“ by byla nahrazena jinou aktivitou, nebo by byla upravena tak, aby byla kratší a pro děti snazší, protože se u dětí neosvědčila. Během setkání se osvědčilo, dětem vše názorně ukázat, ať už to byly obrázky z knížky, název ptáčka, podle kterého ho měly složit, nebo předloha dopisu na tabuli.

Z biblioterapeutického programu bylo prozatím realizováno 6 setkání, protože byla jeho realizace z důvodu současné epidemiologické situace přerušena. Není možné zhodnotit, zda biblioterapeutický program dosáhl svých cílů. Pozorování dětí a jejich reakce při závěrečných diskusích, napovídá k tomu, že po dokončení biblioterapeutického programu, by byly cíle s největší pravděpodobností naplněny a biblioterapie by se ukázala jako účinná metoda pro rozvoj tolerance vůči jinakosti u dětí na základních školách.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo navrhnout biblioterapeutický program, který by byl nápomocný při rozvoji tolerance odlišností u druhých lidí a tím přispět k praktikování biblioterapie u dětí mladšího školního věku. Tento cíl byl naplněn.

Z poznatků, které jsou uvedeny v teoretické části bakalářské práce, vyplývá, že použití biblioterapie má na jedince pozitivní vliv a může být nápomocná při řešení různých problémů u dětí, dospělých i u seniorů. Vzhledem k výše uvedenému tématu se práce zabývá využitím biblioterapie u dětí, konkrétně u dětí mladšího školního věku. Bakalářská práce je zaměřena na využití biblioterapie na základní škole pro rozvoj tolerance jinakosti u druhých lidí.

Navržený program je vhodný pro děti mladšího školního věku. Může sloužit jako inspirace pro učitele na prvních stupních základních škol a tím obohatit dětem jejich vzdělávání. Díky biblioterapii realizované ve škole, se u žáků rozvíjí komunikace mezi spolužáky a může dojít k pozitivnímu zlepšení vztahů mezi dětmi ve třídě.

Biblioterapeutický program pro rozvoj tolerance a respektování odlišnosti byl v praxi realizován jen částečně, kvůli aktuální epidemiologické situaci a opakované karanténě. Vybrané příběhy i biblioterapeutické aktivity měly u dětí úspěch. Zdá se, že děti pochopily, že nejsme všichni stejní a pohybují se mezi námi lidé, kteří se od nás liší, například svým handicapem, barvou pleti či odlišným jazykem. Je tedy potřeba se naučit jedince s jinakostí tolerovat a respektovat. Program byl uskutečněn na základní škole s žáky první třídy a bylo realizováno prvních 6. setkání. Není tedy možné s jistotou určit, zda bylo cílů biblioterapeutického programu dosaženo. Ovšem z pocitů terapeuta a zpětné vazby od dětí vyplývá, že po dokončení biblioterapeutického programu se biblioterapie pro rozvoj tolerance vůči jinakosti osvědčí.

Navržený biblioterapeutický program, může být přínosem pro speciálně pedagogickou praxi. V rámci speciální pedagogiky je důležité se zaměřit nejen na osoby se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i na ostatní jedince, kteří se s nimi setkávají například ve škole či v práci. Prostřednictvím biblioterapeutického programu, můžeme klientům pomoci změnit jejich chování či postoje a rozvíjet u nich toleranci a respekt vůči lidem s odlišnostmi, čímž můžeme přispět k inkluzivnějšímu prostředí.

Seznam použitých zdrojů

ABDULLAH, M, H. What is bibliotherapy? *CYC-Online: e-journal of the International Child and Youth Care Network (CYC-Net)* [online]. Kapské Město: CYC-Net, 2005. [cit. 2021-03-07]. ISSN 1605-7406. Dostupné z: <https://cyc-net.org/cyc-online/cycol-0105-biblio.html>

ADAMS, S. J. PITRE N. L. (2000). *Who uses bibliotherapy and why? A survey from an underserved area.* [online]. *Canadian Journal of Psychiatry*.2000 [cit. 2021-10-02]. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/070674370004500707>

AKGÜN, E, BENLİ, G, K. *Bibliotherapy with Preschool Children: A Case Study.* Current Approaches in Psychiatry / Psikiyatride Guncel Yaklasimlar [online]. 2019, 11(1), s. 100-112 [cit. 2020-12-12]. DOI: 10.18863/pgy.392346. ISSN 13090658. Dostupné z: http://www.cappsy.org/archives/vol11/no1/cap_11_01_07.pdf

ALLEN, K., E. MAROTZ, L, R. VLČKOVÁ, P. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let.* Praha: Portál, 2008. ISBN: 978-80-7367-421-2.

BERNE.J. *Kamil neumí létat: pohádka o špačkovi knihomolovi,* Praha: Albatros, 2011. ISBN: 978-80-00-02852-1.

BIBLIOHELP. *O projektu BiblioHELP* [online]. Brno: BiblioHELP, 2009 [cit.2020-12-17]. Dostupné z: <http://www.biblioHELP.cz/>

CORNETT, C, E., CORNETT CH, F. *Bibliotherapy: The Right Book at the Right Time.* Eric [pdf]. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundational Bloomington, 1980 [cit. 2020-12-18]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED192380>

DAVIES, L. *Using Bibliotherapy with children.* Kellybear [online]. Kelly Bear Press, 2010 [cit.2021-01-25]. Dostupné z: <http://www.kellybear.com/TeacherArticles/TeacherTip34.html>

DIRKS, K, L. *Bibliotherapy for the Inclusive Elementary Classroom.* [online]. Eastern Michigan University. 2010 [cit. 2020-12-18]. Dostupné z: <https://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1209&context=honors>

Downův syndrom-dejte nám šanci. In: Youtube [online]. 2014 [cit. 2020-12-01]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=OVE1XpxMx-I>

DRIJVEROVÁ, M. *Domov pro Marťany.* Praha: Albatros, 1998. ISBN: 80-00-00614-6.

FAFEJTA, M. *Problémy sociálního soužití.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN: 80-244-1466-X.

FRAGOULIS, G. PARTHENIS, CH. „Otherness” as Threat: Social and Educational Exclusion of Roma People in Greece. [online]. International Journal of Multicultural Education. 2017 [cit. 2021-03-25]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/305419218_Otherness_as_Threat_Social_and_Educational_Exclusion_of_Roma_People_in_Greece

GATO, M. *Velká kniha her- 804 her pro děti i dospělé, do přírody i pod střechem.* Olomouc: Agentura Rubico, s.r.o., 2015. ISBN: 978-80-7346-153-9.

HARAŠTOVÁ, H. HANÁČKOVÁ, P. *Jak bydlí děti celého světa.* Albatros, 2016. ISBN: 978-80-00-04407-1

HAŠKOVÁ, V. Inkluzivní výchova ve volném čase. In ŠARNÍKOVÁ, G. HAŠKOVÁ, V. *Edukace dětí a mládeže ve volném čase III.* Ružomberok: Verbum, 2015. s. 7-22. ISBN: 978-80-561-0348-7.

HIPSKI, S. IAQUINTA, A. *Practical Bibliotherapy Strategies for the Inclusive Elementary Classroom.* [online]. Early Childhood Education Journal. 2006 [cit. 2021-04-13]. Dostupné z:

<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=cd44221a-a761-4d6c-bde9-2a00bb518374%40sessionmgr102>

JEDLIČKA, R. *Psychický vývoj dítěte a výchova- Jak porozumět socializačním obtížím.* Praha: Grada, 2017. ISBN: 978-80-271-0096-5.

LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie.* Praha: Grada, 2006. ISBN: 978-80-247-1284-0.

LAZAROVÁ, B. HLOUŠKOVÁ, L. TRNKOVÁ, K. POL. M. Podoby inkluzivního vzdělávání-implikace pro vedení základních škol. In BARTOŇOVÁ, M. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma.* Brno: Masarykova univerzita, 2016. s. 15-24. ISBN: 978-80-2010-8140-6.

LIŠTIAKOVÁ, I., KOVÁČOVÁ, B. *Podpora rodiny cez biblioterapiu a obrazový materiál vo výchove dieťaťa so znevýhodnením*. 1. vyd. Zohor: Virvar, 2014. ISBN 978-80-89693-03-0.

LUCAS, C, V. SOARES, L. *Bibliotherapy: A tool to promote children "s psychological well-being*. [online].Routledge.2013[cit. 2021-02-19]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08893675.2013.823310>

KANTOR, J. LIPSKÝ, M, WEBER, J.*Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. ISBN:978-80-247-2846-9.

KOLLÁŘOVÁ, D. *Literárny text ako nástroj sociálnej komunikácie alebo prienik bibliopedagogiky a biblioterapie* [online]. In Jazyk – Literatura – Komunikace. Olomouc: Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, 2013 [cit. 2021-03-05] dostupné z: https://kollarova_dana_1.pdf

KOLLEROVÁ, L. Střední dětství. In BLATNÝ, M. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, 2017.s.86-99. ISBN:978-80246-34-62-3.

KOUBKOVÁ, H. Multikulturalismus není jen jeden. In KOZÁK, K, ZELENDA, J. *Multipolis-metodická příručka*. Scio, 2012. s.9-14. ISBN:978-80-7430-082-0.

KRUSZEWSKI, T. *Biblioterapie-léčba četbou* [online]. In Čtenář, 2008, roč. 60, č. 7. [cit. 2021-02-25]. Dostupné z: <https://www.svkk1.cz/en/ctenar/clanek/2567>

MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova: Karolinum, 2016. ISBN: 978-80-246-3357-2.

MAICHOVÁ, K., KEANOVÁ, S. *Read two books and Write Me in the morning! Bbibliotherapy for social emotional intervention in the inclussive classroom*. [online]. TEACHING Exceptional Children Plus, 2004, [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ966510.pdf>

MAJZLANOVÁ K. *Základy biblioterapie pre knihovníkov*. Krajská knihovna Ľudovíta Štúra, 2017. ISBN 978-80-85136-58-6.

MAJZLANOVÁ, K. KOTRBOVÁ, K. *Význam príbehu v biblioterapii*. [online]. J.Selye University, Komárno, Slovakia. 2019, s.149-172. [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: <https://doi.org/10.36007/3310.2019.149-172>

- MALLOY, JACKSON, M, N. *Bibliotherapy Revisited Issues In Classroom*. [online]. M-m-mauleg Publishing. 2006[cit.2021-03-25]. Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501535.pdf>
- MATEJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-325-3.
- MICHALÍK, J. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN: 978-80-244-4654-7.
- NWACHUKWU, K, E. *Effectiveness of Role Play and Bibliotherapy in Attitude Change of Primary School Pupils towards Learners with Special Needs in Nigeria*. [online]. Disability CBR and inclusive development. 2016 [cit. 2021-04-12].
- OLSEN, M. A. *Bibliotherapy: School psychologists Report of Use and Efficacy*. [online]. Brigham Young University. 2006 [cit. 2021-02-15].
- ONDRAŠÍK,P. RYBENSKÁ,T. *O prasátku Lojzíkovi*, Havlíčkův Brod: Petrkov, 2013. ISBN:978-80-87595-22-0.
- PARDECK, J, T., PARDECK, J, A. *Using Developmental Literature with Collaborative Groups*. New York: Reading Improvement, 1990.
- PETROVÁ, A. Období mladšího školního věku. In ŠIMÍČKOVÁ, ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010.s.105-114. ISBN: 978-80-244-2433-0.
- PILARČÍKOVÁ-HÝBLOVÁ, S. *Biblioterapia*. Liptovský Mikuláš: Slávka Pilarčíková-Hýblová, 1997.
- PRŮCHA, J, *Multikulturní výchova-příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. ISBN: 80-7254-866-2.
- PTÁČEK, R. KUŽELOVÁ, H. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Ministrstvo práce a sociálních věcí ČR, 2013. ISBN: 978-80-7421-060-0.
- PUGNEROVÁ, M. Psychická deprivace. In PUGNEROVÁ, M. KVINTOVÁ, J. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada. 2016. s.197-271. ISBN:978-80-271-9520-6.
- ROZALSKI, M. STEWART, A. MILLER, J. *Bibliotherapy: Helping Children Cope with Life's Challenges*. [online]. Kappa Delta Pi Record.2010 [cit. 2021-03-10]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/271996460_Bibliotherapy_Helping_Children_Cope_with_Life's_Challenges

RUBIN, R. J. *Using bibliotherapy: a guide to theory and practice*. Phoenix, Ariz: Oryx Press, 1978, 245 p. ISBN 09-127-0007-6.

RUBIN, K, H, BUKOWSKI, W, M, PARKER, J, G, BOWKER, J, C. *Peer interactions, relationships, and groups*. [online]. In DAMON, W, LERNER, R. *Developmental Psychology: An Advanced Course*. New York: Wiley, 2008 [cit. 2021-03-26]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/242408974_Peer_Interactions_Relationships_and_Groups

RUSEL L, DH. SHRODES, C. *Contributions of research in bibliotherapy to the language arts program*. Sch Rev. 1950.

ŘÍČAN. P. *Cesta životem-vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN:978-80-262-0772-6.

SHECHTMAN, Z. *Treating Child and Adolescent Aggression Through Bibliotherapy* Springer Science&Business Media, LLC 2009. ISBN: 978-0-387-09743-5

SVOBODA, Pavel. *Biblioterapie*. In MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přepracované vydání. Praha: Grada, 2014, s. 198-236. ISBN 978-80-247-4172-7.

SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*, Praha: Raabe, 2010. ISBN: 978-80-87553-64-0.

ŠVINGALOVÁ, D. *Kapitoly z psychologie-III. Díl. Vývojová psychologie*. Liberec: Technická univerzita, 2002. ISBN: 80-7083-571-1.

ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu-Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008. ISBN: 978-80-7367-182-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika-vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita, 2008. ISBN:978-80-7372-306-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN: 80-7184-803-4.

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

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Biblioterapia a dramaterapia ako prostriedky podpory inkluzívneho procesu v prostredí školy*. In PELCOVÁ, N., KVĚTOŇOVÁ, L. Existence a koexistence ve filosofické, speciálněpedagogické a psychologické reflexi. Inkluzivní škola. Praha: Univerzita Karlova, 2020, s. 405-424. ISBN 978-80-7603-154-

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.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Studijní materiál k předmětu Terapie v Sppg Biblioterapie – Definice*. Praha: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2019 a

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Studijní materiál k předmětu Terapie v Sppg Biblioterapie – Expresivní terapie*. Praha: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2019 b

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Studijní materiál k předmětu Terapie v Sppg Biblioterapie – Formy biblioterapie*. Praha: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2019c

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Studijní materiál k předmětu Terapie v Sppg Biblioterapie – Využití biblioterapie*. Praha: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2019 d

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Studijní materiál k předmětu Terapie v Sppg Biblioterapie – Základní charakteristiky biblioterapeutického programu*. Praha: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2019e

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Využitie vývinovej biblioterapie v inkluzívnom procese na základnej škole*. In Expresivita v (art)terapii. Bratislava: Univerzita Komenského, 2016 a, s. 32–40. ISBN 978-80-223-4221-6.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Vývinová biblioterapia u detí staršieho školského veku a adolescentov*. In EXPRESÍVNE TERAPIE VO VEDÁCH O ČLOVEKU 2016: Biodromálny aspekt liečebnej pedagogiky/ Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie uskutočnenej 28. januára 2016 v Bratislave. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016 b, s. 16–25. ISBN 978-80-223-4148-6.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Prvky biblioterapie na vyučování* [online]. Školský portál, 2011 a [cit. 2021-02-03]. Dostupné na: <https://www.skolskyportal.sk/vzdelavanie-vychova/prvky-biblioterapie-na-vyucovani>

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Možnosti a hranice uplatnenia expresívnych terapií ve špeciálnopedagogickej starostlivosti v ČR*. In KOVÁČOVÁ, Barbora (Ed.). *VÝCHOVA verzus TERAPIA možnosti, hranice a riziká*. Zborník z medzinárodnej vedeckej liečebnopedagogickej konferencie. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011 b, s. 77–83. ISBN 978-80-223-3006-0.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Vývinová biblioterapia u detí predškolského a školského veku*. Špeciálnopedagogické poradenstvo: Informačný bulletin XIX. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2015, s. 25–36. ISBN 978-80-89698-14-1.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Vývinová biblioterapia u detí staršieho školského veku a adolescentov*. In LIŠTIAKOVÁ, I., FÁBRY – LUCKÁ, Z. a kol. *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2016: Biodromálny aspekt liečebnej pedagogiky*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016 b. s. 16-25. ISBN 978-80-223-4148-6.

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, 2018a, s. 6-17. ISBN 978-80-223-4487-6.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. KOVÁČOVÁ, B. *Vzťahový rámec v ranej biblioterapii*. In. KOVÁČOVÁ, B, VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018b, s. 68-77. ISBN 978-80-223-4487-6.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Proces v ranej biblioterapii*. In. KOVÁČOVÁ, B, VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018c, s. 78-93. ISBN 978-80-223-4487-6.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. KOVÁČOVÁ, B. *Možnosti práce s knihou v období novorodenca a dojčaťa*. In. KOVÁČOVÁ, B, VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018d, s. 94-111. ISBN 978-80-223-4487-6.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. Možnosti práce s knihou v období batol'at'a. In. KOVÁČOVÁ, B, VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018e, s. 112-124. ISBN 978-80-223-4487-6.

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, 2018f, s. 112-124. ISBN 978-80-223-4487-6.

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*. Ružomberok: Verbum, 2019f, s. 63 – 72. ISBN 978-80-561-0701-0.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B., REJMANOVÁ, K. Práca s príbehom v období predškolského veku (I.). In *Predškolská výchova*, 2017/18, roč. 72, č.2, s. 21-25.

VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky (Úloha informačných inštitúcií vo vzdelávaní)*. [online]. Ústav informačných štúdií a knihovníctví FF UK v Praze. 2007 [cit. 2021-02-03]. Dostupné na: https://uisk.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/62/2016/01/%c3%9avod-do-bibliopedagogiky-%c3%9aloha-informa%c4%8dn%c3%adch-instituc%c3%ad-ve-vzd%c4%9bl%c3%a1v%c3%a1n%c3%ad_V%c3%a1%c5%a1ov%c3%a1.pdf

VÁŠOVÁ, L., ČERNÁ, M. *Bibliopedagogika*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 80-04-24503-X

VAŠUTOVÁ, M. *Vývojová psychologie pro učitele odborných předmětů*. Ostrava: Osravský univerzita, 2003. ISBN: 80-7042-243-2.

VÍTEČKOVÁ, M. PROCHÁZKA, M. NAJMONOVÁ, M. *Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol*. [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2018[cit.2021-03-26]. Dostupné na: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10339/pdf>

VRIES, D, V. BRENNAN, Z. LANKIN, M. MORSE, R. RIX, B. BECK, T. *Healing with books: A Literature Review of Bibliotherapy Used With Children and Youth Who Have Experienced Trauma*. [online]. Therapeutic Recreation Journal. 2017 [cit. 2021-03-03]. Dostupné na: <https://js.sagamorepub.com/trj/article/view/7652/6022>.

WALDCHMIDT, A. Kdo je normální? Kdo je deviantní? In KOLLÁŘOVÁ, K. *Jinakost-postižení-kritika-společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu: antologie textů z oboru disability studies*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. s. 127-146. ISBN:978-80-7419-050-6.

YUSUF, R. TAHAREM, M.S. *Bibliotherapy: A tool for primary prevention program with children and adolescents*. [online]. Journal Antidadah Malaysia, 75-90. 2008 [cit. 2021-05-02]. Dostupné na: <https://www.adk.gov.my/wp-content/uploads/3.pdf>