

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**  
**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**  
Katedra psychologie

**VYUŽITÍ LITERÁRNÍCH TEXTŮ  
JAKO DIDAKTICKÝCH  
MATERIÁLŮ PŘI VÝUCE  
PSYCHOLOGIE**

*Diplomová práce*

Miroslava Fišerová  
Učitelství pro SŠ: český jazyk-psychologie (2006-2012)

Vedoucí práce: PhDr. Michal Svoboda, Ph.D.  
Plzeň, duben 2012

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI  
Fakulta pedagogická  
Akademický rok: 2009/2010

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Miroslava FIŠEROVÁ**  
Osobní číslo: **P060872**  
Studijní program: **M7504 Učitelství pro střední školy**  
Studijní obory: **Učitelství českého jazyka pro střední školy**  
**Učitelství psychologie pro střední školy**  
Název tématu: **Využití literárních textů jako didaktických materiálů ve výuce psychologie**  
Zadávající katedra: **Katedra psychologie**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

1. Prostudování literatury
2. Analýza a komparace odborných informací
3. Stanovení cíle diplomové práce
4. Vypracování osnovy
5. Zpracování diplomové práce, teoreticko-aplikační charakter
6. Praktické závěry a doporučení pro praxi

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.*

*V Plzni dne 10. dubna 2012*

.....

## **Poděkování**

Děkuji touto cestou PhDr. Michalu Svobodovi, Ph.D. za vedení diplomové práce a cenné rady, které mi poskytl. Současně děkuji ředitelům, učitelům i žákům Gymnázia J. V. Jirsíka v Českých Budějovicích a Církevního gymnázia v Plzni, že mi umožnili realizaci výuky s literárními texty a zadání dotazníků, abych mohla zpracovat projekt v praktické části diplomové práce. Poděkování patří i rodičům a přátelům za trpělivost a psychickou podporu.

# OBSAH

ÚVOD.....	7
<b>1 VYMEZENÍ LITERÁRNÍHO TEXTU A JEHO UPLATNĚNÍ V HODINÁCH PSYCHOLOGIE .....</b>	<b>9</b>
1.1 VYMEZENÍ TEXTU.....	9
1.1.1 <i>Didaktický text</i> .....	10
1.2 VYUŽITÍ LITERÁRNÍCH TEXTŮ V HODINÁCH PSYCHOLOGIE.....	11
1.2.1 <i>Motivace</i> .....	12
1.2.2 <i>Tvořivost</i> .....	13
1.2.3 <i>Paměť</i> .....	14
1.2.4 <i>Myšlení</i> .....	15
1.2.5 <i>Komunikační dovednosti</i> .....	16
<b>2 VÝUKOVÉ STRATEGIE PŘI VYUŽÍVÁNÍ LITERÁRNÍCH TEXTŮ A JEJICH UKÁZKY VE VYBRANÝCH TÉMATECH .....</b>	<b>17</b>
2.1 PRÁCE S TEXTEM .....	17
2.2 SKUPINOVÉ VYUČOVÁNÍ.....	20
2.3 UKÁZKY TEXTŮ.....	22
2.3.1 <i>Emoce</i> .....	22
2.3.2 <i>Konflikty</i> .....	26
2.3.3 <i>Poruchy příjmu potravy</i> .....	29
<b>3 OVĚŘOVÁNÍ DIDAKTICKÝCH ANALÝZ S VYUŽITÍM LITERÁRNÍCH TEXTŮ VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ .....</b>	<b>33</b>
3.1 PROJEKT OVĚŘOVÁNÍ DIDAKTICKÝCH MATERIÁLŮ.....	33
3.2 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ .....	38
3.2.1 <i>Výsledky jednotlivých otázek</i> .....	38
3.2.2 <i>Výsledky výzkumných podotázek</i> .....	41
3.3 ODPOVĚDI VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	43
3.3.1 <i>Odpovědi na jednotlivé otázky</i> .....	43
3.3.2 <i>Odpovědi na výzkumné podotázky</i> .....	46
3.3.3 <i>Odpověď na výzkumný problém</i> .....	47
3.4 ROZPRAVA DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	47
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>48</b>
<b>RESUMÉ.....</b>	<b>49</b>
<b>SUMMARY.....</b>	<b>50</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ.....</b>	<b>51</b>

SEZNAM PŘÍLOH .....	55
---------------------	----

# ÚVOD

V rámci školské (kurikulární) reformy proběhly v našem vzdělávacím systému určité změny zaměřené hlavně na obsah a cíle vzdělávání. Velký důraz se klade na to, aby se žáci naučili pracovat s informacemi a získali další celoživotní dovednosti, které jim usnadní plnohodnotný život. K získání co nejvíce komplexního pohledu na různé skutečnosti či problematiky je důležité propojování jednotlivých informací, poznatků a činností z odlišných předmětů a oborů.

Pak tedy vyvstává otázka, proč nějak smysluplně nepropojit například školní předmět psychologii s literaturou (literární výchovou) na střední škole? A proč k tomu nevyužít třeba ukázky z literárních děl? Čím by texty mohly být výuce psychologie prospěšné?

Jedním ze základních cílů vzdělávání je naučit žáky zvládnout základy všestranné komunikace, která zahrnuje i čtenářskou gramotnost. V rámci vyučování psychologie by nás zajímalo, zda by tahle integrace předmětů mohla mít nějaký pozitivní vliv na žákovu získávání vědomostí, zájem o probíranou látku, motivování žáka k větší aktivitě, tvořivosti či zájmu o předmět. A zda je nějakým způsobem efektivní a přínosné zařadit práci s literárním textem do didaktických pomůcek výuky psychologie. *Hlavním cílem této práce je ovšem objasnit, jak sami žáci vnímají využitelnost této metody v oblasti psychologie, se zaměřením na tvořivost, myšlenkové operace, skupinovou práci a zapamatování si probíraných informací.*

Vzhledem k tomu, že téma diplomové práce tak, jak jsme ho pojali, tedy využití literárních textů v hodinách psychologie, není dosud v odborné literatuře popsáno, pokusíme se vytvořit v tomto směru prvotinu, která by nastínila použitelnost této metody a následně snad i úspěšnou realizaci ve výuce psychologie.

Naplněním cílů první kapitoly je vytvořit si možnou a vhodnou teoretickou základnu, která bude podkladem pro didaktické zkoumání. Pokusíme se obhájit vhodnost této metody na základě poznatků z obecné a sociální psychologie, opírat se budeme o dovednosti čtenářské a komunikativní a v neposlední řadě i o informace z předmětu český jazyk a literatura.

V dalších kapitolách se zaměříme na metodu práce s textem, její vhodnost a využitelnost, dále na organizační formu vyučování, zejména na práci ve skupině. Také zde uvedeme některá témata z psychologie, u kterých jsme využívali literární texty jako didaktické materiály. Aby nebyla negativně narušena linie teoretické části práce, tak se u

každé podkapitoly objeví pouze několik úryvků jako příkladů daného tématu. Ostatní ukázky literárních textů, které je možné využít při výuce psychologie, jsou k nahlédnutí v příloze.

Poslední část této práce má prakticko-výzkumný charakter. Zabývali jsme se zde projektem, který zkoumal vhodnost využívání literárních textů jako didaktických materiálů z pohledu samotných žáků. Výsledky dotazníkového šetření, tedy i hlavní cíl této práce, jsme shrnuli v posledních kapitolách. V příloze se pak nachází ukázka dotazníku a odučené hodiny psychologie metodou práce s literárním textem zpracované podle didaktické analýzy učiva.

Při realizaci diplomové práce jsme pro bibliografické údaje používali novou citační normu ČSN ISO 690:2011, jejíž česká verze vyšla v březnu 2011.



# 1 VYMEZENÍ LITERÁRNÍHO TEXTU A JEHO UPLATNĚNÍ V HODINÁCH PSYCHOLOGIE

## 1.1 Vymezení textu

Charakteristika pojmu text není tak jednoduchá, jak by se mohlo na první pohled zdát. Může za to existence velkého množství obecných definic, koncepcí, specifických modelů textu i hledisek pohledů.<sup>1</sup>

Účelem této práce není co nejpodrobnější popisování a zkoumání textu z nejrůznějších pohledů, ale jen jeho přiblížení pro jasnější pochopení tématu. Pro představu uvedeme několik definic od různých autorů, z obecného i literárně-vědního hlediska. Podle Viehwegera je text možné vymezit jako sled výroků, pomocí něhož mluvčí zamýšlí dosáhnout určitého cíle. Textem pak označujeme komplexní výrok, který je určován typem jednání, přičemž jednání charakterizuje komunikativní funkci výroku.<sup>2</sup>

V podobném znění popisuje text i Průcha. Označuje jej jako verbální sdělení (komunikát), jež je vnitřně strukturováno a jako celek plní určitý komunikativní cíl. Za základní vlastnosti textu považuje jeho spojitost (obsahovou a formální propojenost různých elementů textu) a jeho ucelenost (soustředěnost na určité téma).<sup>3</sup>

Z hlediska teorie literatury lze pojem text užívat ve dvou základních významech. Jeden z nich odkazuje velmi obecně k samotnému sdělení. „*Druhý význam chápe text jako smysluplný výsledek setkávání mezi obsahem a příjemcem v momentě interakce s recipientem, kdy je aktivován některý z významů, jež je text schopen vyvolat. Kniha je tedy psána spisovatelem, její text pak „psán“ čtenáři.*“<sup>4</sup> Obsah textu je pro čtenáře polysémický, protože z textu vypouštějí, co si v něm nepřejí mít, a naopak do textu přidávají něco svého.<sup>5</sup>

Literární text Lederbuchová charakterizuje jako relativně uzavřené sdělení (mající začátek a konec), jehož materiálem je jazyk jako systém komunikačních znaků. Jde o

---

<sup>1</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

<sup>2</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

<sup>3</sup> PRŮCHA, Jan. *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia, 1987. Rozpravy ČSAV.

<sup>4</sup> PROKEŠ, Josef. *Interpretace uměleckých textů: studijní text předmětu Interpretace textů*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 65 s. ISBN 80-210-3975-2. s. 9

<sup>5</sup> PROKEŠ, Josef. *Interpretace uměleckých textů: studijní text předmětu Interpretace textů*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 65 s. ISBN 80-210-3975-2

společensky významné sdělení, určené ke komunikaci se čtenářem, proto je graficky či jinak zaznamenáváno.<sup>6</sup>

### 1.1.1 Didaktický text

Dílčím případem obecného pojmu text je podle Průchy pojem didaktický text, Gavorou označován jako pedagogický. V obou případech jde o text, který plní funkci pedagogickou či v užším pojetí didaktickou. Mareš uvádí, že pro tento didaktický text existují nejméně tři typické charakteristiky. Mezi ně patří možnost vyjádřit text v přirozeném nebo i symbolickém jazyce (matematiky, chemie, fyziky), musí obsahovat verbální nebo neverbálně-obrazové informace a hlavně je primárně určen pro učení (samoučení), vzdělávání (sebevzdělávání), výchovu (sebevýchovu) nebo pro kulturní rozvoj žáka.<sup>7</sup>

*„Ještě užším pojmem, než je didaktický text (jímž může být třeba pasáž z novin či odborného časopisu, kterou žáci analyzují, anebo kapitola z beletrie či báseň z básnické sbírky), je pojem učebnicový text.“<sup>8</sup>* Jde o text, který je zpracován do učebnicové podoby. Texty, které svou charakteristikou odpovídají učebnicovému textu, se ale v učebnicích neobjevují, Mareš s Čápem nazývají „texty učebnicového typu“.<sup>9</sup>

Pokud se zamyslíme nad charakteristikou výše zmiňovaného pojmu, zjistíme, že pedagogický text učebnicového typu má všechny vlastnosti kteréhokoliv jiného textu (např. čtivost, kohezivnost, koherentnost, intertextovost), liší se pouze tím, že splňuje navíc další tři vlastnosti: intencionálnost, regulativnost a obtížnost. Tento text obsahuje informace, jež byly speciálně vybrané, uspořádané a přeformulované tak, aby žák při učení z toho učebnicového typu textu dosáhl stanovených výchovně-vzdělávacích cílů, aby se naučil poznatkům, dovednostem i postojům a současně se naučil, jak čerpat z textových pramenů.<sup>10</sup>

V souvislosti s těmito poznatky se můžeme domnívat, že úryvky z literární děl v textové podobě, které slouží jako didaktické materiály ve vyučování, můžeme označit

---

<sup>6</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Vyd. 1. Jinočany: H, 2002, 355 s. ISBN 80-731-9020-6.

<sup>7</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

<sup>8</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

<sup>9</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

<sup>10</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

nejen jako didaktický či pedagogický text, ale částečně ho lze pojmout i jako pedagogický text učebnicového typu.

## **1.2 Využití literárních textů v hodinách psychologie**

*„Psychologie je věda, která studuje lidské chování, mentální procesy a tělesné dění, včetně jejich vzájemných vztahů a interakcí.“<sup>11</sup>*

Jinými slovy je psychologie věda o člověku. Zkoumá chování a prožívání určité osobnosti s obecně lidskými a individuálními vlastnostmi, cíli, radostmi i problémy. Chování a prožívání je součástí práce člověka, jeho učení i ostatních činností, jeho interakce s druhými lidmi, jeho vzájemného působení s prostředím, jeho vývoje od dětství k dospělosti a stáří. Značnou část tato disciplína věnuje rozdílu mezi lidmi, zkoumá příznivé i nepříznivé, až patologické formy osobnosti.<sup>12</sup>

Pokud se nyní zamyslíme nad výše uvedenými definicemi psychologie jako vědy v kontextu s literaturou, zjistíme, že umělecká díla často nějakým způsobem reflektují či odrážejí realitu lidského života. Autoři se ve svých dílech inspirovali chováním lidí z jejich okolí, vlastními prožitými situacemi, zkušenostmi i zážitky, anebo v biografické, memoárové a deníkové literatuře autoři záměrně popisují události skutečně tak, jak se staly.

V každém literárním díle, kde vystupují jako literární postavy lidé, můžeme najít určitá témata, prvky nebo jen náznaky z oblasti psychologie. Nejčastěji se v beletrii můžeme setkat s emocemi, které postavy projevují v interakci s okolím (např. smutek, radost, vztek, překvapení apod.), temperamentem osobnosti protagonistů (např. postava z Harryho Pottera, Ronald, vykazuje prvky cholerika), motivací vnitřní i vnější, na základě které se postava určitým způsobem chová a jedná (např. motiv lásky, žárlivosti či pomsty). Dále se objevují konflikty, ať už mezilidské, například v podobě hádky či nedorozumění, ale i intrapersonální, kdy se rozpor odehrává uvnitř jedince. Spisovatelé hojně líčí i představy a fantazie postav.

Ke vzniku mnoha literárních děl motivovala autory také různá témata z oblasti psychopatologie a vytvořili spousty skvělých obrazů literárních hrdinů, kteří jsou postižení

---

<sup>11</sup> PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 9788020014993. s.15

<sup>12</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

nějakou duševní chorobou.<sup>13</sup> „V naší literatuře je to obraz schizofrenika v Havlíčkově Neviditelném<sup>14</sup>, progresivního paralytika v *Petrolejových lampách*<sup>15</sup>.“<sup>16</sup> Detailní pohled na schizofrenii u šestnáctileté dívky popisuje Joanne Greenbergová v knize *Neslibovala jsem ti procházku růžovým sadem*<sup>17</sup>. Do skupiny histrionské poruchy můžeme zařadit osobnost skladatele Foltýna, který je postavou Čapkovy poslední nedokončené knihy<sup>18,19</sup>. A například v knihách *Já jsem hlad*<sup>20</sup> a *Na dně*<sup>21</sup> je perfektně beletristicky zpracovaná tematika poruch příjmu potravy.

Na základě těchto poznatků a souvislostí, kdy můžeme říci, že určitá témata z psychologie se přirozeně objevují v literatuře, si musíme položit otázku: „Proč používat literární texty právě v hodinách psychologie“?

Odpovědi nám budou následující kapitoly, ve kterých se podrobněji zaměříme na to, jaký vliv má práce s literárním textem na obecné intelektové schopnosti jedince (myšlení, paměť, vyjadřovací dovednosti apod.) i na ostatní složky osobnosti žáka (emoce, motivaci, představitivost, zájmy apod.) v hodinách psychologie.<sup>22</sup>

## 1.2.1 Motivace

---

<sup>13</sup> *Psychologická próza: sborník příspěvků z Laboratoře psychologické prózy, konané v Hradci Králové 21.-22. září 1993*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994, 204 s. ISBN 80-704-1049-3.

<sup>14</sup> HAVLÍČEK, Jaroslav. *Neviditelný*. Vyd. 6., V Čs spis. 3. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1979, 441 s.

<sup>15</sup> HAVLÍČEK, Jaroslav. *Petrolejové lampy*. Vyd. 8., v Knižním klubu 1. Ilustrace Lucie Raškovová. Praha: Knižní klub, 1998, 319 s. Knižovna XX. století. ISBN 80-717-6822-7.

<sup>16</sup> *Psychologická próza: sborník příspěvků z Laboratoře psychologické prózy, konané v Hradci Králové 21.-22. září 1993*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994, 204 s. ISBN 80-704-1049-3. s. 158-159.

<sup>17</sup> GREENBERG, Joanne. *Neslibovala jsem ti procházku růžovým sadem*. Vyd. 1. Praha: Triton, 1998, 277 s. ISBN 80-858-7552-7.

<sup>18</sup> ČAPEK, Karel. *Život a dílo skladatele Foltýna*. Vyd. 10., v Čs. spis. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1960, 115 s.

<sup>19</sup> *Psychologická próza: sborník příspěvků z Laboratoře psychologické prózy, konané v Hradci Králové 21.-22. září 1993*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994, 204 s. ISBN 80-704-1049-3.

<sup>20</sup> DVOŘÁKOVÁ, Petra. *Já jsem hlad: příběh o zápasu s mentální anorexií, hledání, cestě a návratu k ženské duši*. Vyd. 1. Brno: Host, 2009, 138 s. ISBN 978-807-2943-180.

<sup>21</sup> HORNbacher, Marya. *Na dně: příběh jedné anorexie a bulimie*. Vyd. 1. Ostrava: Domino, 1998, 289 s. ISBN 80-861-2825-3.

<sup>22</sup> HOLEČEK, Václav, MIŇHOVÁ, Jana a PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. 2. rozš. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007, 351 s. ISBN 978-807-3800-659.

Motivace aktivizuje lidské konání, dává mu konkrétní cíl a zaměření,<sup>23</sup> je to souhrn všech faktorů, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo které mu v tom zabraňují.<sup>24</sup> U žáků lze předpokládat při práci s literárním textem vnější i vnitřní motivaci k učení. Ideální možností by bylo, kdyby ukázky textů v žácích vzbudily dílčí motivy obou složek motivace. Jak vnitřní, především poznávací potřebu, zvědavost, radost ze samotného vykonávání činnosti nebo pocit uspokojení z interakce při učení a estetickou potřebu, tak i vnější, která zahrnuje zejména momenty, které nejsou přímo spjaté s učební činností. Nejčastěji je to odměna, pochvala, trest, donucení či prestiž.<sup>25</sup>

Žákovo učení ovlivňuje řada činitelů působících na motivaci k učení. Jeden z faktorů je novost situace, předmětu nebo činnosti. Čáp jej dále komentuje tím, že žákovu pozornost upoutává všechno, co je nové.<sup>26</sup> Na základě tohoto výroku lze usuzovat, že pokud žákům předložíme ukázky z literárních děl jako didaktické materiály v hodinách psychologie, tak by při prvním setkání jejich motivace k učení měla být nejvyšší. Dále předpokládáme, že když se literární texty nestanou každodenní metodou ve vyučování psychologie, ale v hodinách se jako didaktické materiály objeví jen zřídkakdy, mohly by být pro žáky vzhledem k četnosti užívání neustále atraktivním materiálem k výuce. Faktor zvědavosti by měl být syčen názorným prezentováním učiva, které je v našem případě zajištěné obsahem literárních textů a řadou příkladů, které se v nich nacházejí.

Tím, že ukázky z literárních děl žákům předložíme aktivní formou (tzn. hledání informací a hlavních myšlenek, objasňování souvislostí, vytváření shrnutí apod.) a ne jen jako hotová fakta, při kterých se žák stává pouze pasivním posluchačem či divákem, také příznivě ovlivňuje motivované učení.

Poznávací a estetická potřeba může být realizována právě výběrem literárních textů. Pokud pro žáky budou úryvky z literárních děl přitažlivé, něčím zajímavé, budou vzbuzovat libost nebo naopak nelibost, mohou navíc vyvolat zájem dozvědět se něco nového.

## **1.2.2 Tvořivost**

---

<sup>23</sup> HOLEČEK, Václav, MIŇHOVÁ, Jana a PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. 2. rozš. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007, 351 s. ISBN 978-807-3800-659..

<sup>24</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

<sup>25</sup> ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993, 415 s. ISBN 80-706-6534-3.

<sup>26</sup> ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993, 415 s. ISBN 80-706-6534-3.

Tvořivost neboli kreativitu definuje Plháková „jako komplexní schopnost, která je výsledkem zdařilé syntézy kognitivních schopností, vlastností osobnosti a některých motivů.“<sup>27</sup>

Při práci s literárním textem může učitel vhodnými strategiemi stimulovat rozvoj tvořivosti u žáků, a to takovou činností, v níž se uplatňuje netradiční přístup k předmětu, originalita, vynalézavost, iniciativa, schopnost používat neobvyklých a vzdálených asociací.<sup>28</sup>

Tvořivost je součástí souboru dispozic osobnosti, ale u každého se projevuje jinou měrou. Výzkumy prokazují vztah kreativity a inteligence, jen ne tak velký, jak se dříve předpokládalo. Ve vztahu inteligence a tvořivosti tak bude nejspíš platit „*prahová hypotéza: aby se mohla kreativita projevit, je potřeba určité inteligence.*“<sup>29</sup> Tvořivost jako tvůrčí dispozice k činnosti se ale dá rozvíjet a procvičovat.

Proto se domníváme se, že metoda práce s literárním textem je vhodným nástrojem pro rozvíjení kreativity. Zvláště pak v takových činnostech, při kterých se od žáků vyžaduje například tvůrčí řešení při třídění většího množství údajů, využití analogie, správná formulace otázek, stanovení protikladných faktorů, rychlá změna pohledu na problematiku nebo schopnost vnímat souvislosti.

### 1.2.3 Paměť

Paměť člověka je soubor psychických procesů a vlastnost umožňující osvojení zkušeností, jejich zapamatování, uchování a vybavení, zároveň je jednou z nejdůležitějších vlastností živých organismů.<sup>30</sup>

Výzkumy ukázaly, že lidé si mnohem déle pamatují smysluplný text než ten, který je beze smyslu.<sup>31</sup> A právě literární texty, které v sobě často skrývají nějaký příběh, fabuli, děj, vyprávění, popis určité skutečnosti či osoby, jsou příkladem smysluplného textu. Navíc jako didaktické materiály žákům předkládají řadu příkladů a ukázek probírané látky

---

<sup>27</sup> PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 9788020014993. s.294.

<sup>28</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 292 s. ISBN 80-858-6633-1.

<sup>29</sup> HOLEČEK, Václav, MIŇHOVÁ, Jana a PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. 2. rozš. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007, 351 s. ISBN 978-807-3800-659.

<sup>30</sup> ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993, 415 s. ISBN 80-706-6534-3.

<sup>31</sup> PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 9788020014993.

zasazené do kontextu literárního obsahu. Podporují tedy tezi, že si lidé lépe zapamatují výklad s příklady než jen abstraktní podání učiva.

Na základě vnímání neobvyklosti metody vyučování (práce s literárním textem) žákem v hodinách psychologie je možné předpokládat, že při pozdější evaluaci si žák snadněji vzpomene na hodinu, kde se vyučovalo dané téma právě tímto způsobem. Vytvořil si silnější pamětní stopu, protože práce s literárními texty pro něj byla neobvyklá, nová, zajímavá. Tím, že si žák vybaví hodinu, si teoreticky může snadněji vybavit i konkrétní text a v závislosti na ukázce i příklad. Navíc lze očekávat, že si žák bude spojovat téma ukázky (i vyučovací hodiny) s konkrétní knihou, titulem. Při následném vybavování si učiva může žák systematicky postupovat „odzadu“, kdy si nejprve vybaví přibližný námět knihy, poté ukázku textu a nakonec i příklad, na kterém může popsat určité definice, souvislosti a rozdělení.

K lepšímu zapamatování může přispět i fakt, že žáci s textem aktivně pracují, vyhledávají informace, formulují myšlenky, shrnují poznatky. Jejich způsob práce není jen pasivním přijímáním informací, které pro uchování poznatků není zcela efektivní.

Při práci s texty se předpokládá používání sémantické paměti, i když se ukládání dat opírá zejména o verbální kódování, u některých pojmů si vybavujeme i jejich obrazné znázornění.<sup>32</sup> Pak není zcela vyloučené, že si žáci mohou na základě určitého prvku při vybavování obrazně představovat různé situace z příběhu.

## **1.2.4 Myšlení**

*„Myšlení je zprostředkovaný a zobecňující způsob poznávání předmětů a jevů na základě pochopení vzájemných vztahů a souvislostí.“<sup>33</sup> V širším pojetí lze myšlení definovat jako „proces zpracování a využívání informací“.<sup>34</sup> S přechodem na výuku podle Rámcového vzdělávacího programu se stal rozvoj specifických kognitivních dovedností nezbytností. Základní myšlenkou, která byla mnohokrát rozpracována v různých aplikacích, je pojetí vývoje kognitivních dovedností od nižšího stupně, kdy si člověk*

---

<sup>32</sup> PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 9788020014993.

<sup>33</sup> HOLEČEK, Václav, MIŇHOVÁ, Jana a PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. 2. rozš. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007, 351 s. ISBN 978-807-3800-659. s. 84.

<sup>34</sup> PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 9788020014993. s. 262.

osvojuje znalosti a snaží se je pochopit a aplikovat je, k myšlení vyššího řádu, kdy jde o myšlenkově složitější zpracování a kritické posouzení osvojených znalostí.<sup>35</sup>

Ačkoliv, že jsme si vědomi faktu, že myšlení je velmi složitý kognitivní proces a úzce souvisí s inteligencí, domníváme se, že pokud se žáci ve škole budou setkávat s činnostmi zaměřenými na myšlenkové operace, zejména na analýzu, syntézu, srovnávání a generalizování, mohou těmto dovednostem porozumět a následně si je osvojit.

Práce s literárními texty je metoda, která myšlenkové operace nanejvýš podporuje. Žáci jsou nuceni informace v literárním textu vyhledávat, rozpoznávat a odlišovat je, naopak jednotlivé jevy spojovat, zjišťovat jejich rozdílnosti, rozlišovat podstatné skutečnosti od nepodstatných, vyvozovat obecná tvrzení na základě jednotlivých jevů či naopak aplikovat obecné poznatky na konkrétní případ a vyvozovat nové poznatky na základě podobnosti. To vše jsou detailněji popsány jednotlivé myšlenkové operace – analýza, syntéza, srovnávání, abstrakce, generalizace, indukce, dedukce a analogie. Z toho můžeme soudit, že využívání literárních textů při výuce psychologie je metoda, která má příznivý přínos na rozvoj myšlení.

## **1.2.5 Komunikační dovednosti**

V neposlední řadě má práce s literárním textem vliv na jazykovou kultivaci žáků, vštěpování gramatických a stylistických pravidel do podvědomí, obohacování a upevňování slovní zásoby. Rozvíjí tedy komunikačních dovedností, mezi které řadíme formulaci otázky, vlastního názoru, sdělování myšlenek, pocitů i prožitků, schopnosti vyjadřovat se souvisle, srozumitelně, reprodukovat vlastními slovy přečtené informace. Všechny tyto skutečnosti jsou nezbytně důležité pro celkový osobnostní rozvoj žáka.

---

<sup>35</sup> MAJSTROVÁ, Zuzana. O možnostech rozvíjení myšlení. [online]. [cit. 2012-04-09]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/10347/O-MOZNOSTECH-ROZVIJENI-MYSLENI.html/>



# 2 VÝUKOVÉ STRATEGIE PŘI VYUŽÍVÁNÍ LITERÁRNÍCH TEXTŮ A JEJICH UKÁZKY VE VYBRANÝCH TÉMATECH

## 2.1 Práce s textem

Metodu obecně vnímáme jako cestu, způsob nebo postup k dosahování cílů. V didaktice pod pojmem vyučovací metoda rozumíme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují k daným cílům.<sup>36</sup>

V pedagogické teorii se objevuje celá řada klasifikací vyučovacích metod, a to podle různých hledisek. My budeme vycházet z Maňákovy klasifikace (1995). Podle tohoto dělení můžeme zařadit práci s literárními texty do metody slovní, která spadá do nadřazeného většího celku – metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků. Budeme také čerpat z disciplíny teorie učení z textu, která využívá poznatky například z psychologie učení, psycholingvistiky, psychodidaktiky a sémantiky.<sup>37</sup>

Text, a to nejčastěji ve formě učebnice, patří neodmyslitelně do školního vzdělávání. Už Komenský, jakožto autor učebnic a teoretik tohoto didaktického prostředí, před více než tři sta lety vyjádřil požadavky na vlastnosti textu učebnic.<sup>38</sup>

Dítě se s texty v nejrůznější podobě setkává už od malička. Text sleduje v obrázkových knížkách, v obchodech i v televizi, začíná se spontánně zajímat o jeho význam, i způsob jeho produkce formou čtení a zkouší ho napodobovat. Chce porozumět, chce se naučit číst. S nástupem do školy si dítě osvojuje techniku čtení a tím se seznamuje s různými typy textů a následně se s nimi učí pracovat.<sup>39</sup> Mareš uvádí, že žák zprvu rozlišuje texty pro učení (učebnice, příručky, čítanky, slovníky, encyklopedie), pro zkrácení dlouhé chvíle (časopisy a noviny), texty sytící kulturní potřeby (krásná literatura). Postupem času žák zjistí, že sice existují speciální texty určené ke vzdělávání a sebevzdělávání, ale že předmětem studia se může stát kterýkoliv text; i ten, který původně

<sup>36</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 292 s. ISBN 80-858-6633-1.

<sup>37</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 292 s. ISBN 80-858-6633-1.

<sup>38</sup> PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-736-7047-X.

<sup>39</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X. s. 474

nebyl zamýšlen ke vzdělávacím účelům (pasáž z osobního dopisu, báseň, klasické literární dílo, legislativa Evropské unie, privátní deník nebo anatomické názvosloví).<sup>40</sup>

Podle Mareše studium textů vyžaduje specifický druh učení – učení z textu. Obecně lze uvést, že je to proces vnímání, chápání, zpracování a zapamatování informace z didaktického textu.<sup>41</sup> „Rozumíme jím záměrné činnosti, které provádí čtenář s textem, aby porozuměl sdělení v něm obsaženému a integroval textové informace do svých dosavadních znalostí.“<sup>42</sup> Výsledkem porozumění textu je určitá mentální reprezentace textu, která odráží individuální rozdíly v mentálních operacích čtenářů. Jinými slovy lze říci, že každý žák si při učení z textu vytváří svou vlastní verzi textu.<sup>43</sup>

Petty dále uvádí, že učení z textu se využívá stále častěji, i když situace ve školách se liší. Donedávna bylo studium formou četby mnohdy pokládáno za přežitek, samozřejmě s výjimkou vysokých škol. Dnes, i díky oblíbenosti projektové metody, se využívá častěji.<sup>44</sup>

Při práci s textem je cílem, aby žáci byli duševně aktivní, pozorně zkoumali text, naučili se vyhledat hlavní myšlenky, pochopili souvislosti, porozuměli tématu.

Existuje několik způsobů, jak lze žáky k tomuto podněcovat. Mohou to být „zajímavé čtecí činnosti“, kdy žáky například vyzvete, aby v dobré knize našli vysvětlení něčeho vtipného, záhadného či fascinujícího. Dodáte jim silnější motivaci než pouhou instrukcí „Přečtete si kapitulu 23“. Poznámky z četby je způsob, jak žáky aktivně zapojit při pořizování stručného výtahu, vypracování shrnutí, seznamu hlavních myšlenek nebo podrobných poznámek. Další činností je hledání informací, kdy žáci vyhledávají z textu konkrétní poznatky, například odpovědi na dané otázky. Přeprocování tématu, kritika textu a referát jsou další metody, které jsou uváděny jako možné aktivizační činnosti při práci s textem.<sup>45</sup>

Cíle metody práce s textem jsou převážně stavěny na zpracování textových informací. To znamená, že se žáci učí vyčlenit hlavní informace, uspořádat poznatky podle nějakého kritéria, vyjádřit informace vlastními slovy, formulovat otázky k textu, vytvořit si

---

<sup>40</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

<sup>41</sup> PRŮCHA, Jan. *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia, 1987. Rozpravy ČSAV.

<sup>42</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X. s. 474

<sup>43</sup> ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

<sup>44</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004, 380 s. ISBN 80-717-8978-X.

<sup>45</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004, 380 s. ISBN 80-717-8978-X

na informace vlastní názor, postoj, hodnotit text, interpretovat myšlenky nebo vyjádřit informace graficky. Základem těchto činností jsou dobré čtenářské dovednosti.<sup>46</sup>

Pomoc učitele při metodě práce s textem „spočívá v tom, že formuluje otázky a úkoly, které pomáhají žákům hlouběji proniknout do čteného textu, vysvětluje obtížná slova, termíny. Vede k reprodukci vlastními slovy.“<sup>47</sup> Učitel zadává instrukce a formuluje úkoly a otázky tak, aby stimulovaly náročnější myšlenkové úsilí žáků. Učitel by měl předvídat problémy, s nimiž se žáci mohou setkat, a tak předcházet situacím, ve kterých by pouze mechanicky opakovali text bez skutečného porozumění. Tím, že obrací žákovu pozornost na zajímavé či motivující momenty, pomáhá lépe využít poznávacích i emocionálních možností textu.<sup>48</sup>

U metody práce s textem, stejně jako u kterékoliv jiné, je vhodné se pokaždé přesvědčit, zda byla zadaná činnost skutečně splněna.<sup>49</sup> „Vhodnou formou kontroly bývá vyžadovat od žáků referáty, shrnutí, poznámky, konspekty, kompozice či jiné samostatné práce nebo s nimi psát testy.“<sup>50</sup>

V případě literárních textů nebude žáky nejspíš stimulovat sama podoba textu, která je bez obrázků, grafů, fotografií a různých schémat, spíše jednoduší, ale zaujmout by je mohli právě tím, že texty jsou vyňaty z klasických, známých, bestsellerových či jinak poutavých děl světové i české literatury, a tím, že obsahují nějaký děj, příběh či fabuli. Vhodně lze používat i například pohádky, poezii či texty písní.

Předpokladem k úspěšnému didaktickému využití práce s textem jsou nezbytné rozvinuté čtenářské dovednosti, které patří do klíčových kompetencí. Z hlediska rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia má metoda využívání literárních textů v hodinách psychologie pozitivní přínos zejména v rámci těchto klíčových kompetencí. Jedná se hlavně o rozvoj kompetence k učení (žák své učení a činnosti sám plánuje a organizuje, využívá různé strategie učení k získání a zpracování poznatků, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu, pracuje s různými zdroji informací), kompetence k řešení problému (žák využívá analytického a kritického myšlení i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice, interpretuje zjištěné poznatky), kompetence

---

<sup>46</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 292 s. ISBN 80-858-6633-1.

<sup>47</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 292 s. ISBN 80-858-6633-1. s. 178.

<sup>48</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 292 s. ISBN 80-858-6633-1.

<sup>49</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004, 380 s. ISBN 80-717-8978-X.

<sup>50</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004, 380 s. ISBN 80-717-8978-X. s. 250.

komunikativní (žák se vyjadřuje jasně, srozumitelně a přiměřeně, s jakým záměrem komunikuje, používá s porozuměním odborný jazyk, využívá efektivně prostředky verbální i neverbální komunikace, vhodným způsobem argumentuje) i kompetence sociální a personální (žák aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů, přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá).<sup>51</sup>

## 2.2 Skupinové vyučování

Petty ve své knize *Moderní vyučování*<sup>52</sup> uvádí skutečnost, že člověk je tvor společenský. Z toho vyvozuje závěr, že pokud vykonáváme nějakou činnost, která nás baví nebo právě naopak je pro nás méně příjemná, vyžadujeme u ní účast dalších osob. Tudíž pokud je učitel schopen vést skupinové aktivity smysluplně, žáci rádi pracují ve skupinách.<sup>53</sup>

Skupinové vyučování využívá sociálních vztahů mezi žáky jako nedílné aspekty reálné výchovně-vzdělávací situace. Umožňuje tedy vytvářet interaktivní situace a tak podporovat pozitivní atmosféru pro učení žáků.<sup>54</sup>

Skalková pod pojmem skupinové vyučování chápe „*takovou organizační formu, kdy se vytvářejí malé skupiny žáků (3-5členné), které spolupracují při řešení společného úkolu.*“<sup>55</sup> Zároveň ale uvádí, že pojem skupinové a kooperativní vyučování nelze ztotožňovat, protože ne v každé skupině se spolupracuje. Avšak zavádění skupinového vyučování dává větší prostor pro spolupráci žáků a jejich vzájemnou pomoc, takže zásadně přispívá k realizaci kooperativního charakteru vyučování.<sup>56</sup>

Práce ve skupině je aktivní činnost, při které se vytvářejí vztahy mezi žáky. Tato interakce ovlivňuje další utváření názorů a postojů žáků v oblasti mezilidských vztahů a dovedností kooperativního chování. Klady této formy vyučování spočívají převážně ve

---

<sup>51</sup> BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, 100 s. [cit. 2012-04-09]. ISBN 978-808-7000-113. Dostupné z [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)

<sup>52</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004, 380 s. ISBN 80-717-8978-X.

<sup>53</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004, 380 s. ISBN 80-717-8978-X.

<sup>54</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 292 s. ISBN 80-858-6633-1.

<sup>55</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 292 s. ISBN 80-858-6633-1. s. 208.

<sup>56</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 292 s. ISBN 80-858-6633-1.

vzájemné pomoci a uplatnění i méně výkonných či pasivních žáků. Práce ve skupině přispívá k rozvíjení takových vlastností, jako je odpovědnost, tolerance k názorům druhých, vlastní iniciativa, ochota ke spolupráci nebo kritičnost. Rozvíjí a upevňuje se dovednost spolupracovat, organizovat společnou práci, vyměňovat si názory, vést diskuzi a navzájem si pomáhat.<sup>57</sup> Pozitivní vliv má i na rozvoj tvořivosti, hodnocení i schopnost syntézy a analýzy. Navíc umožňuje žákům procvičit si metody, pravidla a slovní zásobu, jimž se učí.<sup>58</sup> Výše uvedené faktory mají vliv na přístup žáka k výuce, v průběhu které se žák učí komunikovat a být samostatnější.

Skupinové vyučování se lépe uplatňuje tam, kde nejde o prosté naučení faktů a jejich následnou reprodukci, ale v těch situacích a případech, kdy „*mají žáci před sebou složitější úkol nebo problém, jehož řešení vyžaduje jistou myšlenkovou aktivitu, námahu*“.<sup>59</sup>

Příprava skupinové práce předpokládá pozorné promyšlení řídicí činnosti učitele. Vzhledem k tomu, že centrem dění je skupina, řídicí činnost mění svůj charakter a více se přesouvá do přípravné etapy. Při realizaci skupinové práce učitel zejména motivuje žáky pro skupinové řešení úkolu, organizuje vytváření skupin, zadává úlohy a jasné instrukce, pozoruje činnost žáků ve skupinách, v případě potřeby poskytne pomoc, podporuje spolupráci žáků, výměnu názorů, vyzývá žáky k hodnocení jejich společné práce ve skupině i k individuálnímu sebehodnocení, vybízí žáky k prezentaci výsledků jejich skupinové práce nebo shrne a zhodnotí výsledky práce všech skupin ve třídě.<sup>60</sup>

Skupinové vyučování má i svá omezení. Někteří odborníci tvrdí, že tvořivost je osobní proces, jenž vyžaduje přemýšlení o samotě. Totéž lze říci i o některém z typů učení. Skupina může příliš podléhat vlivu rozhodného jedince a mohou se objevit neshody, ale i činnosti žáků ve skupině nemusí být stejnoměrně rozdělené, z čehož pramení pasivita žáků. Tento problém lze omezit tím, že každému jedinci ve skupině přidělíme konkrétní úlohu.<sup>61</sup>

I přes nedostatky, které v sobě tato metoda skrývá, se jeví jako jedna z nejvhodnějších organizačních forem přispívající ke kladnému přístupu žáka k výuce.

---

<sup>57</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 292 s. ISBN 80-858-6633-1.

<sup>58</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Portál, 2004, 380 s. ISBN 80-717-8978-X.

<sup>59</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 292 s. ISBN 80-858-6633-1. s. 209

<sup>60</sup> DRECHSLEROVÁ, Renáta. *Pracovní výchova na malotřídní základní škole*. Plzeň, 2010. Diplomová práce. ZČU. Vedoucí práce Honzíková.

<sup>61</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Portál, 2004, 380 s. ISBN 80-717-8978-X.

## 2.3 Ukázky textů

V následující kapitole se zaměříme na vybrané ukázky textů z různých literárních děl. Uvedeme podrobněji tři témata, u kterých pro názornost připojíme několik ukázek textů jako příkladů. Ostatní literární texty týkající se uvedených témat se nacházejí v příloze, aby nenarušovaly teoretický ráz kapitoly. Pro účely této práce jsme vybrali téma emoce, konflikty a poruchy příjmu potravy.

V rámci výuky jednotlivých témat v psychologii se předpokládá různá použitelnost a kombinovatelnost literárních textů podle jejich délky a náročnosti, časových možností v hodině, velikosti skupiny, přiměřenosti věku žáků i tématu probírané látky. Tato volba závisí na učiteli a jeho požadavcích na cíl hodiny.

### 2.3.1 Emoce

Emoce hrají významnou roli v našem psychickém životě i interpersonálním světě, je proto důležité, aby se s nimi žáci ve škole blíže seznámili.<sup>62</sup> Literatura pro tento úkol nabízí mnoho možností, protože velmi často prezentuje a odráží lidské chování, které je neodmyslitelně s emocemi spojené. Lze nalézt dostatek ukázek literárních textů, v kterých se emoce určitým způsobem nacházejí, a tak je možné i vhodné využívat k výuce této problematiky právě úryvků z literárních děl.

V literárních textech žákům můžeme názorně ukázat, jak se různé emoce projevují (strach, radost, vztek apod.), můžeme jim působením textu přiblížit subjektivnost emocí, tedy že jeden text na různé jedince působí odlišně, seznámit je se složkami i druhy emocí.

Uvést můžeme například úryvek z díla Na západní frontě klid, který je zaměřen na projevy strachu, vyděšení. Nacházejí se zde jednotlivé složky emocí (výrazová a citová) i některé druhy emocí (např. tělesné city a citové reakce).

*' Klesám' zase zpátky, napjat k prasknutí. – Slyším cvakot a plížení a drnění. Do toho se zařízne ojedinelý výkřik. Ostřelují je, útok je odražen.*

*Vyjasnilo se ještě trochu víc. Kolem mne pospíchají kroky. První. Minou. Zase jiné. Štěkot kulometů tvoří jediný nepřetržitý řetěz. Právě se chci obrátit, to tu zarachotí a ke mně do jámy těžce s plesknutím padne nějaké tělo, sklouzne, leží na mně. Nemyslím na nic, nerozhoduju se k ničemu, bodám šíleně a cítím jen, jak tělo sebou škube a potom změkne a zhroutí se. Když se*

---

<sup>62</sup> PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 9788020014993.

vzpamatuju, je má ruka lepkavá a mokrá. Ten druhý chroptí. Zdá se mi, že řve, každé vydechnutí je jako výkřik, zahřmění, ale to tak buší v mých žilách. Chtěl bych mu zavřít hubu, nacpat tam hlínu, ještě jednou bodnout, aby byl tichý a neprozradil mě; ale vzpamatoval jsem se už natolik a tak zeslábl, že už nemohu proti němu zdvihnout ruku. Tak se plazím do nejvzdálenějšího koutku a zůstávám tam s očima strnule na něho vyboulenýma, s dýkou v pěsti, hotov, pohne-li se jen, zase na něho skočit. Ale on už nic neudělá, to slyším podle jeho chroptění.<sup>63</sup>

Ukázky citových vztahů se objevují v následujících dvou literárních textech.

Nepřátelství v povídce Pan Ryšánek a pan Schlegl z povídkové knihy Jana Nerudy Povídky malostranské.

*Přicházeli k šesté hodině, ten dnes o minutu dřív, ten zejtra. Pozdravili zdvořile na všechny strany a každého, jen jeden druhého ne. Sklepník jim odebral v létě klobouk a hůl, v zimě huňatou čepici a plášť a pověsil to na hřebík za jejich místem. Pak svlečený zakýval jako holub svrchním tělem – staří lidé mají to kývání v obyčeji, když chtějí usednout -, pak se opřel jednou rukou o svůj roh stolku (pan Ryšánek tedy levou rukou, pan Schlegl pravou) a pomalu si sedli zády k oknu, obličejem ke kulečníku. Když přišel tlustý hostinský, stále se usmívající a brebencující, nabízet první poslušný šňupec, musel u každého zaklepat na pikslu znovu a znovu pronést poznámku, že máme dnes venku krásně. Sic by byl druhý již šňupec nevzal a slov přeslechl. Nikdy se nepodařilo komukoli rozmlouvat s oběma najednou. Nikdy sobě nevšiml ani za mák jeden druhého, to individuum za stolkem pro něho vůbec nebylo.<sup>64</sup>*

Zamilovanost v divadelní hře Romeo a Julie od Williama Shakespeara.

**JULIE**

*Ach Romeo, Romeo! Proč jsi Romeo?  
Své jméno zapři, odřekni se otce,  
anebo, nechceš-li, zasvěť se mně,  
a přestanu být Kapuletová.*

**ROMEO**

*Mám ještě poslouchat? Či odpovím?*

**JULIE**

*Tvé jméno jenom je můj nepřítel.  
Tys jenom ty. Ty vůbec nejsi Montek.  
Co je to, Montek? Ruka ne, ni noha,  
ni paže, ani tvář, ni jiná část,*

<sup>63</sup> REMARQUE, Erich Maria. *Na západní frontě klid*. Vyd. 9. Praha: Ikar, 2011, 183 s. ISBN 978-80-249-1395-7.

<sup>64</sup> NOVÁKOVÁ, Dana, DUŠKOVÁ, Jana a FRANZLOVÁ, Eva. *Literární obsahy*. (nejen) pro maturanty. 2., dopl. a rozš. vyd. Praha: Regia, 1998, 266 s. ISBN 80-902484-7-0.

*patřící k člověku. Proč nemáš jiné jméno?  
Copak je po jméně? Co růží zvou,  
i zváno jinak vonělo by stejně.  
A tak i Romeo, nebýt Romeo zván,  
by nebyl o nic méně drahocenný  
než s tímto jménem. Romeo, svlec to jméno!  
A za ně, které není částí tebe,  
si vezmi mne!*

**ROMEO**

*Beru tě za slovo.  
Nazvi mě svým, a budu znovu pokřtěn.  
Už nechci nikdy víc být Romeo.*

**JULIE**

*Kdo jsi, ty muži zahalený tmou,  
že do mých tajů takhle vpadáš?*

**ROMEO**

*Jménem ti říci nedokáži, kdože jsem.  
Mé jméno se mi protiví, že tobě  
nejdražší světice, je proti mysli.  
Mít je tu napsané, já bych je roztrh!*

**JULIE**

*Sto slov jsem sluchem ještě nevypila  
z těch drahých úst, a přece znám ten hlas. -  
Nejsi ty Romeo? A nejsi Montek?<sup>65</sup>*

Následující dvě ukázky z titulu *To by se zvěrolékaři stát nemělo*, v sobě zahrnují jak složky (citová i výrazová), tak druhy emocí (citové reakce, vztahy a nálady).

*»Dneska odpoledne se Marigold oprasila, pane Herriote, a mně se zdá, že nemá moc mlíka. Podle mého názoru mají ty prasátka hlad. Přijdete sem?«*

*Prostěnal jsem se z postele dolů po schodech a dlouhou zahradou do dvora. Než jsem vyjel na cestu, začal jsem se probouzet, a když jsem vjížděl do hospody, byl jsem schopný uvítat se s panem Worleyem téměř zvesela.*

*Ale ten ubožák mi neodpovídal. Ve světle petrolejové lampy vypadala jeho tvář ztrápená a usouzená.*

*»Doufám, že se vám podaří udělat něco hodně rychle. Jsem z ní skutečně celý pryč – leží tam a nedělá vůbec nic a je to takový pěkný vrh. Měla jich čtrnáct.«*

---

<sup>65</sup> Český-jazyk [online]. [cit. 2012-04-11]. Dostupné z <http://www.cesky-jazyk.cz/citanka/william-shakespeare/romeo-a-julie.html#ixzz1rhDArPYm>



*Chápal jsem jeho pocity a nahlédl jsem do chlívka. Marigold ležela nehnutě na boku a pod vemenem se hemžila droboučká prasátka. Pospíchala překotně od cecíku k cecíku, pískala a padala jedno přes druhé v zoufalé touze po jídle. A všechna ta malá tělíčka měla v očích prázdný pohled, který znamenal, že nemají vůbec nic v bříšku. Hrozně nerad bych zažil, aby celý vrh zahynul vyhladověním, ale snadno se to mohlo stát. Nadešla by chvíle, kdy by se prasátka přestat snažit sát a začala by polehávat po ohrádce. A pak už by to bylo beznadějně.*

*Dřepl jsem si za prasnici s teploměrem v jejím konečnicku a hleděl jsem na vyklenutý bok a na zrzavé štětiny zarudlé ve světle lampy.*

*»Žrala dnes večer něco?«*

*»Ano, poklízal jsem jí a všechno bylo normální.«*

*Teplota byla normální. Přejížděl jsem rukou po vemeni a střídavě jsem tahal za cecíky. Odstrkoval jsem rozvášněná prasátka a ta chytala moje prsty do ostrých zoubků, ale nepodařilo se mi vymáčknout ani krůpěj mléka. Vemeno vypadalo plné, dokonce přeplněné, ale nemohl jsem vytlačit z cecíku ani perličku.*

*»Nic tam není, vidíte?« zašeptal vyděšený pan Worley. Narovnal jsem se a obrátil se k němu. »Tohle je prostě zadržené mléko. Není to mastitida a Marigold není vůbec nemocná, ale došlo k nějaké závadě prostupu mléka. Má spoustu mléka a existuje injekce, která by je měla uvolnit.. Snažil jsem se potlačit triumfální pohled, který se mi ukrádal do tváře, když jsem mluvil, protože tohle byl jeden z mých oblíbených společenských triků. Injekce pituitrinu mají v těchto případech příchuť černé magie. Zabírají v minutě, není k tomu zapotřebí žádné odbornosti a výsledek je podivuhodný.*

*Marigold si nestěžovala, když jsem do ní vbodl jehlu a vpustil do stehenního svalu tři kubíky. Byla příliš zaměstnaná konverzací se svým pánem, ležela mu s čenichem přímo u tváře a vyměňovali si něžná prasečí slovíčka.*

*Odložil jsem jehlu a několik vteřin poslouchal vrkání z předního konce a pak jsem si pomyslně, že by mohlo být na čase. Pan Worley překvapeně vzhlédl, když jsem znovu sahal dolů na vemeno.*

*»Co to teď děláte?«*

*»Sahám, jestli už přišlo mléko.«*

*»Jak by ksakru mohlo! Teď jste jí to vpíchl a je suchá jako troudu!«*

*Ano, tohle bude v pořádku. Teď by se hodilo zavíření bubnů. Uchopil jsem jeden cecík mezi palec a ukazovák vzadu u nafouklého vemene. Řekl bych, že ve mně je krapet exhibicionismu, který mě vždycky nutí vystřelit v takových případech pramen mléka na protější zed'. Tentokrát jsem si pomyslně, že by vyvolalo ještě hlubší dojem, kdybych zacílil přímo kolem levého ucha hostinského, ale mířil jsem špatně a pocákal jsem mu brýle. Sundal je a pomalu je otíral, jako by nedokázal uvěřit tomu, co viděl. Potom se naklonil a přesvědčil se osobně.*

*»To je zázrak!« křičel, když mu mléko zalilo ruku. »V životě jsem nic takovýho neviděl.«*

*Prasátkům netrvalo dlouho, než pochopila, o co jde. Ve vteřině se přestala prát a pištět a usadila se v dlouhé tiché řadě. Jejich naprosto uchvácený výraz mi sděloval pokaždé totéž – doženu, co zameškala.*

\* \* \*

*»Pane Herriote, není to nádherný pohled?« zašeptal. Ukázal na malá prasátka, která ležela bez hnutí v neuspořádané hromadě, jedno přes druhé, bez jakékoli úvahy, plánu či vzoru, oči pevně zavřené, bříška nacpaná Marigoldiným mlékem.*

*»Ano, máte pravdu, opravdu je,« řekl jsem a dloubl do spící hromady prstem, ale nedostalo se mi žádné odpovědi kromě líného pootevření jediného víčka. »Zdaleka nic se tomu nemůže vyrovnat.«<sup>66</sup>*

### **2.3.2 Konflikty**

V odborné psychologické literatuře se vyskytují nejrůznější pokusy o přehledné třídění tzv. náročných životních situací, nejčastěji jsou uváděny kategorie: frustrace, deprivace, stres a konflikt. My se budeme více zabývat pouze konflikty, ale je nutné upozornit, že v tomto třídění neexistují přesné hranice a že se jednotlivé náročné životní situace navzájem podmiňují a překrývají.<sup>67</sup>

Textové ukázky týkající se konfliktů obsahují řadu vhodných příkladů, které tento psychický stav popisují. Konflikty z textu žáci mohou analyzovat, zjistit jejich druhy a příčiny, takže si následně z příkladů vyvodí obecné třídění konfliktů.

Úryvek z románu Williama Styrona *Sophiina volba* předkládá jak intrapersonální, tak i interpersonální konflikt, z hlediska obsahu jsou zdrojem rozdílné názory, představy. Dále zde můžeme specifikovat i příčiny konfliktu. V rámci intrapersonálního, vnitřního konfliktu můžeme žákům objasnit typy intrapsychických konfliktů (v tomto případě se v ukázce nachází vyhýbání – vyhýbání).

*Sophie, zajímající se hrůzou, už už měla na jazyku nějakou tupou odpověď, když jí doktor řekl: “Smíš si nechat jedno děcko.”*

*“Bitte?” vyjekla Sophie.*

*“Smíš si nechat jedno děcko,” opakoval. “Druhé půjde pryč. Které si chceš nechat?”*

---

<sup>66</sup> HERRIOT, James. *To by se zvěrolékaři stát nemělo*. Praha: Knižní klub, 1993, 215 s. ISBN80-856-3455-4.

<sup>67</sup> HOLEČEK, Václav, MIŇHOVÁ, Jana a PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. 2. rozš. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007, 351 s. ISBN 978-807-3800-659.

“Chcete říct, že musím sama zvolit?”

“Jseš Polka, nejsi Židovka. Máš výsadu – máš volbu.”

Jakékoli uvažování jako by v ní ustrnulo, přestalo. Pak cítila, jak se pod ní podlomila kolena. “Já nemůžu volit! Já přece nemůžu volit!” začala křičet. Dobře se pamatovala, jak se tehdy rozkřičela! Ani mučení andělé nekřičeli tak hlasitě do lomozu pekelných muk. “Ich kann nich wählen!” vykřikla.

Doktor si uvědomil, že výstup vzbuzuje nežádoucí pozornost. “Neřvi!” poručil jí. “Dělej a řekni, jak ses rozhodla. Vyber jedno, krucihiml, anebo tam pošlu obě. A dělej!”

Vůbec tomu všemu nemohla věřit. Vůbec nevěřila, že tu najednou klečí na tom drsném cementu, tiskne k sobě obě děti tak zoufale, že má pocit, jako by jejich kůže měla i přes vrstvy šatů rázem srůst s její. Nemohla tomu věřit, totálně, až k hranici pomatení myslí. A její neschopnost uvěřit se zračila i v očích hubeného Rottenführera s voskovou pleť, doktorova pomocníka, ke kterému náhle z nevysvětlitelných důvodů upírala prosebný zrak. I on byl zřejmě ohromen a opětoval její údiv pohledem široce otevřených očí s překvapeným výrazem, jako by chtěl říct: Já tomu taky nerozumím.

“Nenuťte mě volit,” šeptala v úpěnlivé prosbě. “To přece nemůžu.”

“Tak je tam pošlete obě,” řekl doktor pomocníkovi, “nach links.”

“Mami!” a už slyšela Evin tichý, ale sílící pláč, protože právě v tom okamžiku dítě od sebe odstrčila a s podivně neohrabaným pohybem se na vycementované rampě zvedla. “Vezměte si tu menší!” vykřikla.

“Vezměte si mou malou!”

A v té chvíli vzal doktorův pomocník Evu šetrně za ručičku – na jeho ohleduplnost se Sophie marně snažila zapomenout – a odváděl ji do čekající legie zatracených. Věčně si vybavovala ten matný obrázek, jak se to dítě se zoufale prosebnými zraky stále a stále otáčí. Ale jelikož ji pak téměř oslepila záplava slaných slzí, přec jen byla ušetřena a výraz v Evině obličejí nerozeznávala, za což byla vděčná. Protože v tom nejsmutnějším koutě svého upřímného srdce naprosto jistě věřila, že to by nesnesla, protože už tak byla téměř šílená, když viděla, jak jí ta malá postavička navždy mizí z očí.

“Držela pořád toho svého medvídka – a svoji flétnu,” dodala Sophie na závěr. “Celá ta léta jsem nebyla s to tahle slova přenést přes srdce. Vyslovit je, v jakémkoli jazyce.”<sup>68</sup>

Další ukázkou je část textu z divadelní hry Fyzikové od Friedricha Dürrenmatta. Jedná se o příklad intrapersonálního konfliktu, který je spojen i s jeho řešením,

---

<sup>68</sup> STYRON, William. *Sophiina volba*. Vyd. 8., V Knižním klubu 2. Praha: Knižní klub, 2009, 710 s. ISBN 978-80-242-2473-2.

racionalizací. Z hlediska typu konfliktu jde o přitahování – vyhýbání, kdy jedna situace obsahuje kladné i záporné motivy. V závěru textu je naznačen vnější, mezilidský konflikt.

**EINSTEIN:** *Nějaké riziko musí na sebe člověk vzít.*

**MÖBIUS:** *Existují věci, které nelze riskovat: Zánik lidstva je jednou z nich. Co natropí svět se zbraněmi, které už má, to víme, co však natropí s těmi, ke kterým bych mu dopomohl já, to si můžeme představit. Podle toho jednám. Byl jsem chudý. Měl jsem ženu a tři děti. Na univerzitě mě čekala sláva, v průmyslu peníze. Obě cesty byly příliš nebezpečné. Byl bych musel zveřejnit své práce, a důsledkem toho by byl převrat v naší vládě a zhroutil hospodářská struktury. Smysl pro odpovědnost mě přiměl volit jinou cestu. Nechal svou akademickou kariéru, průmysl a rodinu jsem přenechal jejímu osudu. Volil jsem bláznovskou čapku. Předstíral jsem, že se mi zjevuje král Šalamoun, a byl jsem našup v blázinci.*

**NEWTON:** *To přece není řešení!*

**MÖBIUS:** *Rozum vyžadoval tento krok. Věda došla k hranicím poznatelnosti. Známe několik naprosto přesných zákonů, několik základních vztahů mezi nepochopitelnými jevy, to je všechno, obrovský zbytek zůstává tajemstvím nepřístupným rozumu. Došli jsme na konec své cesty. Ale lidstvo tak daleko ještě není. My jsme se probojovali kupředu, teď za námi není nikdo, narazili jsme na prázdnotu. Z naší vědy se stala strašlivá věc, naše bádání je nebezpečné, naše poznatky smrtelné. Pro nás fyziky už existuje jen kapitulace před skutečností. Ta nás nedorostla. Ta na nás ztroskotá. Musíme vzít své vědění zpět a já je zpět vzal. Žádné jiné řešení neexistuje, ani pro vás ne.*

**EINSTEIN:** *Co tím chcete říct?*

**BÖBIUS:** *Že musíte zůstat se mnou v blázinci.*

*:MY?*

**MÖBIUS:** *Vy oba.<sup>69</sup>*

Interpersonální, vnější konflikt, který je možné z hlediska obsahu označit jako kognitivní je hlavním motivem úryvku z dramatu Maryša od autorů Aloise a Viléma Mrštíků. Na základě předpokladu znalosti díla, je možné žákům demonstrovat emocionální řešení mezilidského konfliktu.

*Výstup sedmý*

*Předešlí Lízal vchází. Stařenka později belhavě odejde.*

**LÍZAL** (vesele).

*No, Maryšo – copak? Ženich přinde co nevidět a ty néseš ještě ani ustrojená.*

---

<sup>69</sup> DÜRRENMATT, Friedrich. *Fyzikové: komedie o 2 dějstvích (znění z r. 1980)*. 1. vyd. Praha: Dilia, 1989, 65 s.

ISBN 80-203-0038-4.

**MARYŠA** (*utírá slzy*)

**LÍZAL**

*Co zas? Dyť na jatku nepudeš. Na katechismus musí každé jít – (Jde a odkládá beranici.) Vy ženský ste přece enem divný. Místo co máte před svatbó véskat a smát se – dáte se do pláče. Dyť se teho katechismu tak nebud. Přeces chodila do školy a dyckys uměla.*

**MARYŠA** (*rozběhne se a padne před ním na kolena.*)

*Tatínečku zlaté – proboha vás prosím – (Pro pláč nemůže dál a líbá jeho kolena.)*

**LÍZAL** (*zvihá ji ze země.*)

*Ale děvčico – dítě – No, deť - - - Neplač – (Vlídne.)*

*Franckovi ti přece nedám!*

**MARYŠA**

*Ale já vám k živýmu Bohu přísahám – že na něho zapomenu. – Dyť na něho ani nemyslím!*

**STAŘENKA** (*vsrane a přidržujíc se předmětů v cestě tiše se odšourá ven.*)

**LÍZAL**

*Ale, ale – copak bys – no jdi - - obleč se pěkně – (odvádí Maryšu do druhé světnice) já s matkó ještě promluví – ale udělej mně radost – a obleč se.*

**MARYŠA** (*vrávoravě odchází do druhé světnice.*)

*Bože, dybych snad do kameňa mluvila, spíš by se ustrnul.*

*(Odejde.)*

**LÍZAL** (*sám; přeje jí zizbu.*)

*To – to – je čerchmantský děvčisko. To sem si nemyslel, že dá toli práce. (Vyndá dýmku z kapsy.) Já bych ju – přece nerad zkazil.<sup>70</sup>*

### **2.3.3 Poruchy příjmu potravy**

O tom, že jsou poruchy příjmu potravy závažným problémem současných pubescentů a adolescentů, není pochyb. Dokazuje to velký zájem odborníků z řad psychologů, lékařů, terapeutů i sociologů.<sup>71</sup> Proto považujeme za důležité žáky s tímto tématem z psychopatologie blíže seznámit.

Jednotlivé ukázky příčin vzniku anorexie a bulimie (aspekty rodinné, psychické, biologické či sociokulturní), příznaky, projevy, důsledky i souvislosti těchto onemocnění jsou vybrány ze dvou titulů, které se tímto tématem zabývají.

<sup>70</sup> MRŠTÍK, Alois a MRŠTÍK, Vilém. *Maryša*. V nakl. Artur vyd. 2. Praha: Artur, 2011, 85 s. ISBN 978-80-87128-60-2.

<sup>71</sup> FENCLOVÁ, Lucie. *Poruchy příjmu potravy u adolescentů*. Plzeň, 2011. Diplomová práce. ZČU. Vedoucí práce Lenka Novotná.

V textech z autobiografické prózy *Na dně* od Marye Hornbacher můžeme žákům nastínit, jak vypadají určité projevy anorexie a bulimie, jejich zdravotní i psychické důsledky.

*Jsi ve stresu? Nacpi se a vyprázdni; je ti samotné smutno? Nacpi se a vyprázdni; máš hlad? Nacpi se a vyprázdni.*

*Ať hubnete sebevíc, vaše obavy z tloušťky se tím nijak nezmění. Spíš naopak. A čím víc vám vaše váha dělá starosti, tím ochotněji s tím něco uděláte. Člověk skutečně musí cítit nesmírný odpor k vlastnímu tělu, aby se dokázal přesvědčit, že hladovění je rozumný způsob, jak dosáhnout hubenosti. Normálně v lidském těle funguje sebeobránný mechanismus, který mozek odradí od opravdu nebezpečné činnosti bez ohledu na to, jak žádoucí účinky by mohla přinést. Když chce například žena zhubnout, ale má nezbytnou úctu ke svému fyzickému já, tak upustí od nezdravého jezení. Já jsem žádný takový sebeochranný mechanismus, žádnou takovou úctu neměla. Deset kilo, řekla jsem si.*

*Podvýživa není žádná legrace. Ať jste, nebo nejste hubená, vaše tělo hladoví. Když klesly teploty, začalo mi růst ochlupení, čemuž se odborně říká lanugo. Začne vyrůstat na těle, když nepřijímáte dostatek kalorií k vytvoření vnitřního tepla (je zajímavé, že kalorie považujeme za antikrista, a ne za zdroj energie). Mně se to moje chmýří líbilo. Připadala jsem si jako medvídek. Chmýří mi vyrostlo na břichu, na žebrech, pak na zádech a na tvářích. Bylo to takové pěkné, běloučké prachové chmýří.*

*Stála jsem ve sprše a pod rukama cítila kosti vzadu v kříži, dva malé body nahoře na zadku. Rukama jsem popadla pánevní kosti, připomínaly dvě sekyrky na hraní. Brala jsem Fiberall a Dexatrim. Pila jsem hektolitry vody. Neustále mi byla zima<sup>72</sup>*

*V pět ráno jsem se vyhrabala z postele, oblékla si věci na běhání, prošla nachovým světlem zamřížovaným černými pažemi stromů, otevřela dveře do dlouhé chodby hlavní budovy a vyběhla. Bylo to strašně zvláštní. Byla jsem na sebe strašně pyšná, že nutím své tělo běhat. A běhat. Každé ráno jsem po té chodbě uběhla sedm a půl kilometru, na znamení posedlosti jsem se pokaždé dotkla dveří. Musela jsem se jich dotknout, jinak by to neplatilo. Máte určitá pravidla, a pokud je porušíte, Bůh s vámi, musíte uběhnout kilometr a půl navíc. Když jsem byla hotová, šla jsem se zvážit do posilovny.*

*V prosinci jsem ráno chodila běhat, snídala samé grepy (kdosi mi řekl, že mají jen osm kalorií; když jsem zjistila, že to není pravda, běhala jsem patnáct kilometrů, abych všechny ty grepy odčinila).*

---

<sup>72</sup> HORNBACHER, Marya. *Na dně: příběh jedné anorexie a bulimie*. Vyd. 1. Ostrava: Domino, 1998. ISBN 80-861-2825-3.

*Večer jsem šla běhat dalších sedm kilometrů, pak jsem šla do menzy a dala si mrkev s hořčicí. Brzy jsem si stanovila další pravidlo: musela jsem chodit běhat i po večeri. V lednu jsem běhala pětadvacet kilometrů denně, ale mojí vůli se začaly podlamovat kolena.*

*Když dlouhou dobu přežíváte bez jídla a jste stále naživu, začnete se posmívat těm bláznům, co si myslí, že k životu potřebujeme jídlo. Vám připadá úplně jasné, že to není pravda. Ráno vstanete, odvedete svou práci, odběhnete si svou trasu, nejíte, a přece žijete.*

*Lidé považují za samozřejmý pocit sytosti. Považují ho za samozřejmý pocit klidu, ruce, co se netřesou, hlavu, co nebolí, hrdlo, co není zkrvavené od žluči a od nehtů, nacpaných do krku. Žaludek, co se nerozpouští v kofeinu a v prášcích jako v kyselině. Nebudí se se zauzlovanými stehenními a lýtkovými svaly, které se začínají navzájem požírat. Začnete záviset na pocitu hladu..<sup>73</sup>*

Autorka Petra Dvořáková ve své knize *Já jsem hlad* deníkovou formou zaznamenává život s mentální anorexií. Ukázka popisuje jednu z možných příčin pozdějšího vzniku anorexie.

*Problémy s jídlem se u mě poprvé objevily na střední škole. V té době konflikty s mámou narostly do oblundných rozměrů. Trávila se mnou docela dost času. Chtěla si povídat. Z vnějšího pohledu idyla. Jenomže role mezi námi byly rozdělené hodně divně. Stále naříkala, chtěla se mnou řešit své problémy, ať už skutečné nebo vykonstruované. Velkým tématem byly otázky viny a hříchu, výčitek svědomí a toho, zda z toho či onoho je třeba se zpovídat. Znovu a znovu mluvila o tomtéž, a tím mě vysávala. Stavěla se do pozice slabé a bezmocné holčičky, která nemá proti světu kolem sebe žádnou ochranu, a mně dávala za povinnost, abych se jí věnovala. Necítila jsem u ní bezpečí, zázemí, oporu. Nemohla jsem k ní přijít se svým trápením, s něčím se jí svěřit, říct jí, čeho se bojím. S tím vším přicházela ona ke mně. Cítila, jak moc ji potřebuji, a využívala toho plnými doušky pro uspokojení tohoto podivného puzení. Věnovala tomu celé hodiny. Byla to jen další past, do které jsem se chytla. Paralelně k její vlídnosti mezi námi docházelo k obrovským konfliktům. Byla agresivní, nadávala mi, bila mě a vyvolávala hádky. Prožívala jsem intenzivní osamělost, byla jsem vystresovaná, začala jsem mít úplně stažený žaludek a nechutnalo mi jíst. Přišel týden, kdy jsem za celý den snědla třeba jen jogurt. Během těch několika dnů jsem ztratila snad šest kilo, rázem byla na padesáti a už jsem je na střední škole nikdy nazpět nepřibrala. Tenkrát jsem poprvé v životě zakusila uspokojení z hladu. Ale zdaleka to ještě nebylo uvědomělé hladovění, jen jsem pocítila něco příjemného. Byla v tom uspokojující sebekázeň související s jídlem, pocit, že mám něco pod kontrolou. Zvláště mě to posilovalo a dodávalo mi to vnitřní jistotu. Přesto se mé problémy s jídlem nikam neposouvaly, ničím mě neohrožovaly. Držela jsem si svých padesát jedna, padesát dva kilo a*

---

<sup>73</sup> HORNACHER, Marya. *Na dně: příběh jedné anorexie a bulimie*. Vyd. 1. Ostrava: Domino, 1998. ISBN 80-861-2825-3.

*dlouhé roky to tak zůstalo. Občas mě někdo upozornil, že jsem dost hubená, což mi samozřejmě lichotilo. Ale opravdové aktivní hladovění se nespustilo.*<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> DVORÁKOVÁ, Petra. *Já jsem hlad: příběh o zápasu s mentální anorexií, hledání, cestě a návratu k ženské duši*. Vyd. 1. Brno: Host, 2009, 138 s. ISBN 978-807-2943-180.



# 3 OVĚŘOVÁNÍ DIDAKTICKÝCH ANALÝZ S VYUŽITÍM LITERÁRNÍCH TEXTŮ VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

Tato kapitola je praktického charakteru. Zaměřili jsme se na zjišťování využití literárních textů jako didaktických materiálů v hodinách psychologie na střední škole. V podkapitolách je popsán výzkumný postup a jsou zde zveřejněny výsledky dotazníkového šetření.

## 3.1 Projekt ověřování didaktických materiálů

Pro náš projekt byl realizován následující výzkumný postup, při kterém jsme částečně vycházeli z práce Petera Gavory.<sup>75</sup>

### Stanovení cíle projektu

Cílem našeho projektu je zjistit, *jak žáci vnímají využívání literárních textů ve výuce psychologie*. Cíl výzkumu je ovlivněn snahou využívat mezipředmětové vztahy, které nepochybně obohacují vyučovací cíle, a pokusem vnést do psychologie novou, netradiční metodu vyučování.

### Formulace výzkumného problému

Vzhledem k formulaci zkoumaného cíle jsme zvolili deskriptivní (popisný) výzkumný problém, který zjišťuje a popisuje situaci, stav nebo přítomnost určitého jevu.<sup>76</sup> Formulace výzkumného problému zní:

*Jak žáci subjektivně posuzují vhodnost dané metody při výuce psychologie?*

### Stanovení výzkumných podotázek

Pro potřeby naší diplomové práce není nezbytně nutné stanovit hypotézy, stačí si položit další podotázky. Tyto otázky blíže definují a upřesňují výzkumný problém. My

---

<sup>75</sup> GAVORA. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-859-3179-6.

<sup>76</sup> GAVORA. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-859-3179-6.

jsme si zvolili na základě výše uvedených teoretických východisek této práce následující **čtyři výzkumné podotázky:**

1. Jak žáci vnímají využitelnost literárních textů při výuce psychologie v oblasti tvořivosti (se zaměřením na speciální schopnosti kreativity – fluence, flexibilita, elaborace)?
2. Jak žáci vnímají využitelnost literárních textů při výuce psychologie v rámci myšlenkových operací (se zaměřením na abstrakci, srovnávání a generalizaci)?
3. Jak žáci vnímají využitelnost literárních textů při výuce psychologie v rámci skupinové práce (aktivity, zábavnosti a uvědomování si rozdílných názorů a jejich respektování)?
4. Jak žáci vnímají využitelnost literárních textů při výuce psychologie v rámci zapamatování si probíraných informací (rychlosti, přesnosti a trvanlivosti zapamatování)?

### **Popis výzkumné metody**

Pro potřeby zjištění výsledků našeho výzkumu jsme si vytvořili škálový dotazník (viz. příloha č. 1. ), který je jednou z nejvhodnějších metod u deskriptivního výzkumného problému. Při jeho konstruování jsme si nejdříve vytyčili cíl, tedy co přesně chceme zjistit, a jak. Na základě stanovených podotázek jsme si zformulovali vždy další tři otázky, jež sytí každé téma výzkumné podotázky. To znamená, že vždy tři po sobě jdoucí otázky zjišťovali jednu stejnou problematiku. Na tomto principu vznikl dotazník obsahující dvanáct škálových otázek. A vzhledem k tomu, že při výuce psychologie pracujeme s literárními texty, tedy s ukázkami z uměleckých děl, rozhodli jsme se do dotazníku zařadit i jednu otázku, která zjišťuje motivaci k přečtení celého titulu právě na základě seznámení se s úryvkem z díla ve vyučování. Touto problematikou se zabývá poslední třináctá otázka.

#### ***Dotazník tvoří těchto 13 otázek:***

Při práci s literárními texty:

1. Jsem pohotově a snadno formuloval velké množství myšlenek, nápadů, rychle jsem si vybavoval vhodná slova.
2. Jsem byl schopen rychle měnit pozornost, úhel pohledu na problematiku, využíval jsem nových rozdílných přístupů.
3. Jsem byl schopen pečlivě propracovat konkrétní postupy.

4. Jsem byl schopen najít a rozpoznat hlavní myšlenky a informace od vedlejších.
5. Jsem byl schopen porovnat informace, názory a myšlenky v textu s dalšími texty nebo se svými poznatky a zkušenostmi.
6. Jsem byl schopen shrnout informace v textu, vytvořit závěry a rozhodnutí.
7. Jsem aktivně pracoval a komunikoval se spolužáky ve skupině.
8. Jsem si uvědomoval rozdílné názory spolužáků a respektoval je.
9. Skupinová práce s literárními texty pro mě byla příjemná a zábavná.
10. Měla pozitivní vliv na rychlost zapamatování probíraných informací.
11. Měla pozitivní vliv na přesnost (kvalitu) zapamatování probíraných informací.
12. Měla pozitivní vliv na délku uchování probíraných informací.
13. Úryvky z literárních děl mě natolik zaujaly, že bych si chtěl přečíst celou knihu.

V souvislosti se subjektivitou položené výzkumné otázky jsme jako nástroj hodnocení zvolili posuzovací škálu, kdy posuzovatel vyjadřuje své hodnocení určením polohy na škále.<sup>77</sup> V našem případě se jednalo o vyjádření souhlasu či nesouhlasu s danými otázkami v dotazníku v rozsahu od jedné do pěti, přičemž číslo jedna označuje plný souhlas s výrokem a číslo pět plný nesouhlas.

1	2	3	4	5
Plně souhlasím	Souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Nesouhlasím	Plně nesouhlasím

### **Základní a výběrový soubor projektu**

Objektem našeho projektu jsou žáci středních škol v České republice, tvoří tzv. základní soubor, o kterém chceme získat výzkumem informace. Protože by bylo ale toto zkoumání velmi rozsáhlé a náročné, vybrali jsme pro náš výzkum tzv. výběrový soubor, na kterém jsme dané poznatky zjišťovali. Výběrový soubor tvoří žáci Gymnázia J. V. Jirsíka v Českých Budějovicích a Církevního gymnázia v Plzni, celkem se výzkumu účastnilo 142 žáků. Na Gymnáziu J. V. Jirsíka v Českých Budějovicích se jednalo celkem o čtyři třídy, dvě třídy prvních ročníků (56 žáků), jedna třída třetího ročníku (26 žáků) a seminář ve čtvrtém ročníku (9 žáků). Na plzeňském Církevním gymnáziu výzkumný vzorek tvoří žáci

<sup>77</sup> GAVORA. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-859-3179-6.

dvou paralelních tříd třetího ročníku (51 žáků). Všichni žáci tvoří skupinu ve věku 15 – 19 let, kategorizace podle pohlaví není pro náš výzkum podstatná.

<b>Gymnázium J. V. Jirsíka v Českých Budějovicích</b>		<b>Církevní gymnázium v Plzni</b>	
Ročník	Počet žáků	Ročník	Počet žáků
I.	56	III.	51
III.	26		
IV. (seminář)	9		
<b>Počet žáků celkem: 142</b>			

### **Realizace výuky s literárním textem ve školní třídě**

Abychom mohli dotazník ve školách zadat a získat tak výsledky výzkumu, museli jsme nejdříve se žáky s literárními texty pracovat. Touto metodou jsme odučili tři témata z psychologie (emoce, konflikty a poruchy příjmu potravy) celkem během osmi vyučovacích hodin, z toho se jednalo dvakrát o dvouhodinový seminář. Každé téma se probíralo vždy ve dvou paralelních třídách, vyjma hodin, kde se látka týkala emocí, zde to byli žáci třetího a čtvrtého ročníku.

Pro lepší představu, jak jsme využívali literární texty v rámci našeho výzkumu, zde uvedeme náčrt metodické analýzy jednotlivých odučených témat. Celé vyučovací hodiny naleznete v didaktické analýze učiva v příloze této práce.

Jednotlivé texty, aby mohli být používány ve výuce jako didaktické materiály, jsme vybírali tak, aby se v nich daný jev buď přímo objevoval, nebo jeho problematika byla pouze nastíněna. Žáci tedy mohou v úryvcích z děl nalézt konkrétní příklady, ale také jsou nuceni tyto poznatky rozeznávat z kontextu obsahu ukázky.

Literární texty jako didaktické materiály při výuce psychologie na téma emoce jsme nevyužívali po celou dobu vyučování, ale práce s nimi tvořila jen její část. Využitelnost textů jsme spatřovali hlavně v názornosti při hledání složek emocí. Dále jsme texty používali při výkladu dalších informací o emocích a vyžadovali, aby žáci hledali v úryvcích z děl příklady jednotlivých poznatků (například druhy a vlastnosti emocí, dělení dle intenzity a trvání). Organizační formy vyučování jsme zvolili skupinovou práci a řízeným rozhovor, přičemž jsme komunikovali se skupinami i jednotlivci. Ve skupině se

nacházelo několik textů z literárních děl tak, aby každý mohl pracovat, ale zároveň se určité jevy objevovaly jen v některých úryvcích, aby žáci museli společně kooperovat a komunikovat.

Práce s literárními texty týkající se problematiky konfliktů probíhala velmi podobně jako při vyučování emocí. Na ukázkách textů žáci ve skupině hledali a následně zdůvodňovali druhy a příčiny konfliktů. Žáky jsme nejdříve ve skupině nechali texty přečíst a následně diskutovat o tom, co je pro konflikty typické, a jak se mohou dělit. Jejich poznatky jsme společně formou řízené diskuze postupně opravovali, utřizovali a na příkladech z textů znovu ukazovali. Nakonec jsme žáky nechali vymyslet, jak oni sami by určité konflikty objevující se v ukázkách řešili a vyložili jim jednotlivé styly řešení konfliktů.

Metodu práce s literárními texty jako didaktickým materiálem jsme téma z psychopatologie, poruchy příjmu potravy, pojali následujícím způsobem. Žáky jsme rozdělili do skupinek o velikosti 3-4 osoby a poté jim rozdali literární texty (úryvky ze dvou knih na téma poruch příjmu potravy<sup>78 79</sup>). Do každé skupiny jsme dali dostatek textů (většinou dvojnásobek než bylo žáků ve skupině), abychom předešli případné pasivitě některých ze žáků. Ti dále měli k dispozici jeden titul z odborné literatury<sup>80</sup>, pokud by si potřebovali utřídit či doplnit poznatky, a seznam úkolů, na které měli nalézt odpovědi právě pomocí literárních textů. Žákům bylo řečeno, že cílem jejich práce ve skupině je vytvořit uspořádaný výtah nejdůležitějších údajů o zadané problematice, které mohou obohatit o své vlastní názory či zkušenosti. Žákům bylo dále vysvětleno, že si poznatky mají dělat formou výpisků, které budou sloužit jako učební materiál pro budoucí evaluaci. V posledních deseti minutách proběhlo společné shrnutí a korekce získaných poznatků. Během vyučovací hodiny jsme v případě dotazů či problémů žákům pomáhali, sledovali jejich činnost a korigovali jejich úsilí.

---

<sup>78</sup> DVOŘÁKOVÁ, Petra. *Já jsem hlad. příběh o zápasu s mentální anorexií, hledání, cestě a návratu k ženské duši*. Vyd. 1. Brno: Host, 2009, 138 s. ISBN 978-807-2943-180.

<sup>79</sup> HORNBACHER, Marya. *Na dně: příběh jedné anorexie a bulimie*. Vyd. 1. Ostrava: Domino, 1998, 289 s. ISBN 80-861-2825-3.

<sup>80</sup> KRCH, František David. *Poruchy příjmu potravy*. 2. aktualiz. a dopl. vyd. Praha, 2005, 255 s. ISBN 80-247-0840-X.

## 3.2 Výsledky dotazníkového šetření

Celkem bylo zpracováno 135 vyplněných dotazníků získaných od žáků z obou středních škol. Dva dotazníky z prvních ročníků byly odevzdány pouze s vyplněnými identifikačními údaji v záhlaví dotazníku, můžeme se jen dohadovat, z jakého důvodu jej žáci nevyplnili, ostatní žáci nebyly v době zadávání dotazníků přítomni ve škole. Dotazník byl žákům zadán necelých čtrnáct dní od realizace výuky. Před začátkem samotného vyplňování formuláře byla žákům podána instrukce, jak dotazník mají vyplnit.

Zaškrtnuté odpovědi byly přeneseny do tabulky četností pro jednotlivé otázky. Tedy hodnocení stejné škály více respondenty bylo sloučeno a poté vypočteno, kolik procent žáků přisoudilo místo na konkrétních polohách škály. Tímto způsobem byly zpracovány jednotlivé dotazníkové otázky všech vyplněných formulářů. Další výsledky dotazníkového šetření nám vznikly sloučením jednotlivých otázek týkající se stejného tématu. Tím bylo získáno procentuální hodnocení pro jednotlivé výzkumné podotázky.

### 3.2.1 Výsledky jednotlivých otázek

#### Vyhodnocení otázky č. 1:

Při práci s literárními texty jsem pohotově a snadno formuloval velké množství myšlenek, nápadů, rychle jsem si vybavoval vhodná slova.

Plně souhlasí	Souhlasí	Nemá vyhraněný názor	Nesouhlasí	Plně nesouhlasí
12,6%	42,2%	31,1%	11,9%	2,2%

#### Vyhodnocení otázky č. 2:

Při práci s literárními texty jsem byl schopen rychle měnit pozornost, úhel pohledu na problematiku, využíval jsem nových rozdílných přístupů.

Plně souhlasí	Souhlasí	Nemá vyhraněný názor	Nesouhlasí	Plně nesouhlasí
15,6%	36,3%	33,3%	11,1%	3,7%

Vyhodnocení otázky č. 3:

Při práci s literárními texty jsem byl schopen pečlivě propracovat konkrétní postupy.

Plně souhlasí	Souhlasí	Nemá vyhraněný názor	Nesouhlasí	Plně nesouhlasí
11,9%	31,1%	43,7%	10,4%	3%

Vyhodnocení otázky č. 4:

Při práci s literárními texty jsem byl schopen najít a rozpoznat hlavní myšlenky a informace od vedlejších.

Plně souhlasí	Souhlasí	Nemá vyhraněný názor	Nesouhlasí	Plně nesouhlasí
24,4%	51,1%	18,5%	5,9%	0%

Vyhodnocení otázky č. 5:

Při práci s literárními texty jsem byl schopen porovnat informace, názory a myšlenky v textu s dalšími texty nebo se svými poznatky a zkušenostmi.

Plně souhlasí	Souhlasí	Nemá vyhraněný názor	Nesouhlasí	Plně nesouhlasí
34,8%	46,7%	12,6%	5,9%	0%

Vyhodnocení otázky č. 6:

Při práci s literárními texty jsem byl schopen shrnout informace v textu, vytvořit závěry a rozhodnutí.

Plně souhlasí	Souhlasí	Nemá vyhraněný názor	Nesouhlasí	Plně nesouhlasí
24,4%	45,9%	25,2%	2,2%	2,2%

Vyhodnocení otázky č. 7:

Při práci s literárními texty jsem aktivně pracoval a komunikoval se spolužáky ve skupině.

Plně souhlasí	Souhlasí	Nemá vyhraněný názor	Nesouhlasí	Plně nesouhlasí
19,3%	34,1%	16,3%	24,4%	5,9%

Vyhodnocení otázky č. 8:

Při práci s literárními texty jsem si uvědomoval rozdílné názory spolužáků a respektoval je.

Plně souhlasí	Souhlasí	Nemá vyhraněný názor	Nesouhlasí	Plně nesouhlasí
25,2%	41,5%	18,5%	11,1%	3,7%

Vyhodnocení otázky č. 9:

Skupinová práce s literárními texty pro mě byla příjemná a zábavná.

Plně souhlasí	Souhlasí	Nemá vyhraněný názor	Nesouhlasí	Plně nesouhlasí
11,9%	30,4%	17,8%	25,2%	14,8%

Vyhodnocení otázky č. 10:

Práci s literárními texty měla pozitivní vliv na rychlost zapamatování probíraných informací.

Plně souhlasí	Souhlasí	Nemá vyhraněný názor	Nesouhlasí	Plně nesouhlasí
6,7%	19,3%	46,7%	22,2%	5,2%



### Vyhodnocení otázky č. 11:

Práce s literárními texty měla pozitivní vliv na přesnost (kvalitu) zapamatování probíraných informací.

Plně souhlasí	Souhlasí	Nemá vyhraněný názor	Nesouhlasí	Plně nesouhlasí
8,9%	17%	37%	28,1%	8,9%

### Vyhodnocení otázky č. 12:

Práce s literárními texty měla pozitivní vliv na délku uchování probíraných informací.

Plně souhlasí	Souhlasí	Nemá vyhraněný názor	Nesouhlasí	Plně nesouhlasí
8,1%	16,3%	35,6%	32,6%	7,4%

### Vyhodnocení otázky č. 13:

Úryvky z literárních děl mě natolik zaujaly, že bych si chtěl přečíst celou knihu.

Plně souhlasí	Souhlasí	Nemá vyhraněný názor	Nesouhlasí	Plně nesouhlasí
11,1%	14,8%	27,4%	20,7%	25,9%

## **3.2.2 Výsledky výzkumných podotázek**

Pro získání odpovědí na výzkumné podotázky, jsme sloučili vždy tři dotazníkové otázky týkající se stejného tématu do jednoho většího seskupení (podotázek). Tím jsme dosáhli poměrného výsledku vyjádřeného procenty pro každou podotázku.

Výsledné hodnoty podotázky č. 1 (využitelnost literárních textů v oblasti tvořivosti) vznikly sloučením dotazníkových otázek 1, 2 a 3, podotázka č. 2 (využitelnost textů v rámci myšlenkových operací) seskupením otázek 4, 5 a 6, podotázka č. 3 (využitelnost textů v rámci skupinové práce) zahrnuje otázky 7, 8 a 9 a poslední podotázka č. 4 (využitelnost textů v rámci zapamatování si probíraných informací) obsahuje otázky 10, 11 a 12. Otázka č. 13 není zahrnuta do tohoto zkoumání, protože není součástí tematických celků podotázek, tvoří samostatnou kategorii celkového výzkumu.

Podotázka č. 1:

Jak žáci vnímají využitelnost literárních textů při výuce psychologie v oblasti tvořivosti (se zaměřením na speciální schopnosti kreativity – fluence, flexibilita, elaborace)?

Plně souhlasí	Souhlasí	Nemá vyhraněný názor	Nesouhlasí	Plně nesouhlasí
13,3%	36,5%	36%	11,1%	3%

Podotázka č. 2:

Jak žáci vnímají využitelnost literárních textů při výuce psychologie v rámci myšlenkových operací (se zaměřením na abstrakci, srovnávání a generalizaci)?

Plně souhlasí	Souhlasí	Nemá vyhraněný názor	Nesouhlasí	Plně nesouhlasí
27,9%	47,9%	18,8%	4,7%	0,7%

Podotázka č. 3:

Jak žáci vnímají využitelnost literárních textů při výuce psychologie v rámci skupinové práce (aktivity, zábavnosti a uvědomování si rozdílných názorů a jejich respektování)?

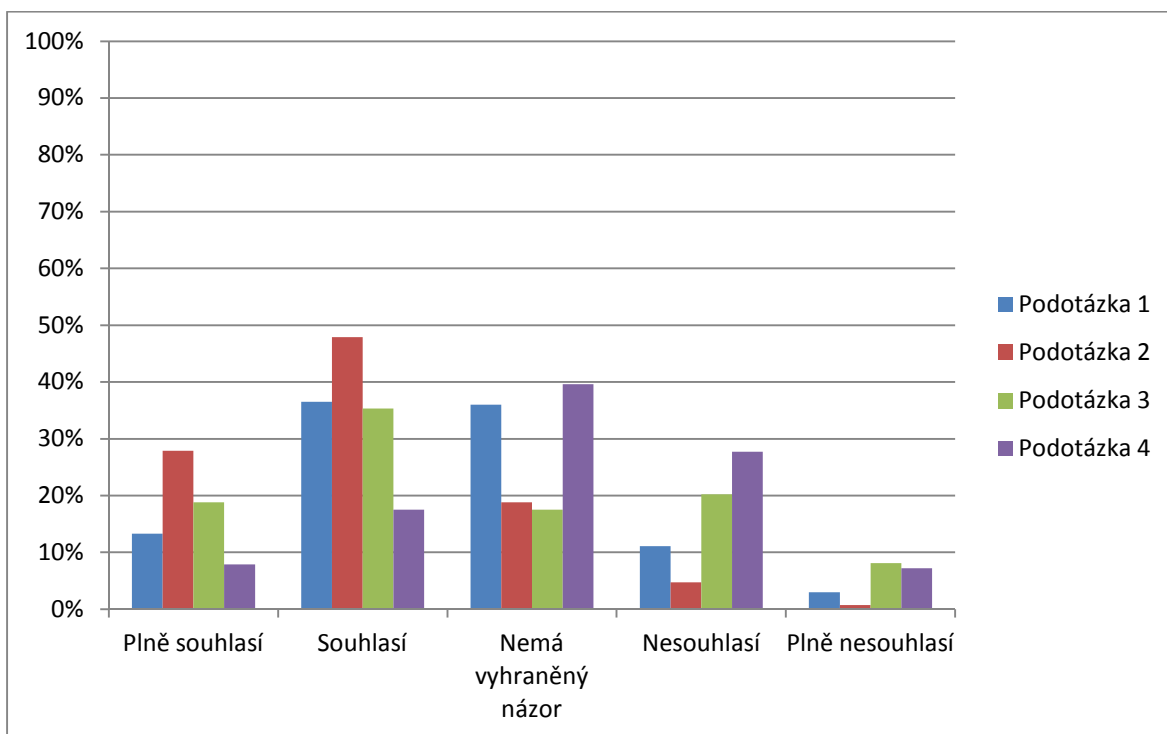
Plně souhlasí	Souhlasí	Nemá vyhraněný názor	Nesouhlasí	Plně nesouhlasí
18,8%	35,3%	17,5%	20,2%	8,1%

Podotázka č. 4:

Jak žáci vnímají využitelnost literárních textů při výuce psychologie v rámci zapamatování si probíraných informací (rychlosti, přesnosti a trvanlivosti zapamatování)?

Plně souhlasí	Souhlasí	Nemá vyhraněný názor	Nesouhlasí	Plně nesouhlasí
7,9%	17,5%	39,6%	27,7%	7,2%

V rámci přehlednějšího porovnání zjištěných výsledků jsme do grafu zanesli výzkumné podotázky a jejich procentuelní hodnocení na každé škále dotazníku.



Grafické zobrazení výsledků jednotlivých podotázek

### 3.3 Odpovědi výzkumného šetření

Jsme si vědomi subjektivního charakteru následujících odpovědí komentující procentuelní výsledky šetření, a známe fakt, že k přesným interpretacím odpovědí bychom měli brát v úvahu statistickou významnost výsledků. Ale vzhledem k tomu, že jsme místo pracovních hypotéz formulovali výzkumné podotázky a v předchozí kapitole jsou k nahlédnutí přesné výsledky v procentech, ponecháme komentáři odpovědí výzkumného šetření tento ráz.

#### 3.3.1 Odpovědi na jednotlivé otázky

Odpověď na otázku č. 1:

*Při práci s literárními texty jsem pohotově a snadno formuloval velké množství myšlenek, nápadů, rychle jsem si vybavoval vhodná slova.*

Sečtením prvních dvou škál (plně souhlasí a souhlasí) vznikla procentuálně nadpoloviční většina, která kladně hodnotí první výrok. Významný podíl má ale i neutrální škála. Nesouhlas vyjádřilo malé procento žáků, můžeme tedy soudit, že žáci práci s literárními texty vnímají jako kladný moment pro rozvíjení fluence.

Odpověď na otázku č. 2:

*Při práci s literárními texty jsem byl schopen rychle měnit pozornost, úhel pohledu na problematiku, využíval jsem nových rozdílných přístupů.*

Nejvíce procent odpovědí je opět rozloženo do kladné části škály, můžeme tak konstatovat, že žáci vnímají pozitivně využívání textů pro rozvíjení flexibility.

Odpověď na otázku č. 3:

*Při práci s literárními texty jsem byl schopen pečlivě propracovat konkrétní postupy.*

Součet odpovědí „plně souhlasí a souhlasí“ se rovná odpovědím „nemá vyhraněný názor“ a společně tvoří převážnou část odpovědí. V porovnání s nimi je negativní část škály zanedbatelná. Žáci tak uvedli, že metoda práce s literárními texty má kladný a neutrální vztah vůči elaboraci.

Odpověď na otázku č. 4:

*Při práci s literárními texty jsem byl schopen najít a rozpoznat hlavní myšlenky a informace od vedlejších.*

Odpovědi jsou v 75% rozloženy na škálách „plně souhlasím“ a „souhlasím“, z toho lze usuzovat, že žáci přikládají pozitivní vliv této metody na rozvoj abstrakce.

Odpověď na otázku č. 5:

*Při práci s literárními texty jsem byl schopen porovnat informace, názory a myšlenky v textu s dalšími texty nebo se svými poznatky a zkušenostmi.*

Sečtením kladných škál získáme přes 80% všech odpovědí. Žáci hodnotí kladně práci s texty v souvislosti s rozvojem myšlenkové operace srovnávání.

Odpověď na otázku č. 6:

*Při práci s literárními texty jsem byl schopen shrnout informace v textu, vytvořit závěry a rozhodnutí.*

Odpovědi opět korespondují s dvěma předcházejícími otázkami. Žáci hodnotí kladně vliv metody na rozvoj generalizace.

Odpověď na otázku č. 7:

*Při práci s literárními texty jsem aktivně pracoval a komunikoval se spolužáky ve skupině.*

Rozdíl mezi součtem odpovědí z kladné a záporné části škály tvoří 20%. Žáci tak přikládají metodě práce s literárními texty vůči aktivitě a komunikaci ve skupině kladný význam.

Odpověď na otázku č. 8:

*Při práci s literárními texty jsem si uvědomoval rozdílné názory spolužáků a respektoval je.*

Nejvíce odpovědí je v kladných škálách (66%), necelých 20% žáků nemá vyhraněný názor. Žáci tedy vnímají význam metody v rámci uvědomování si rozdílných názorů spolužáků jako spíše pozitivní.

Odpověď na otázku č. 9:

*Skupinová práce s literárními texty pro mě byla příjemná a zábavná.*

Odpovědi z kladné a záporné části škály se téměř rovnají, ostatní žáci nemají vyhraněný názor. Lze tedy soudit, že žáci posuzují tuto otázku neutrálně.

Odpověď na otázku č. 10:

*Práci s literárními texty měla pozitivní vliv na rychlost zapamatování probíraných informací.*

Nejvíce procent žáků nemá vyhraněný názor. Odpovědi z kladné a záporné části škály se rovnají. Žáci nepřikládají metodě pozitivní význam v rámci rychlosti zapamatování probíraných informací.

Odpověď na otázku č. 11:

*Práce s literárními texty měla pozitivní vliv na přesnost (kvalitu) zapamatování probíraných informací.*

Nadpoloviční většina odpovědí se nachází v záporné a nevyhraněné škále. Žáci nepřisuzují metodě kladný význam z hlediska přesnosti zapamatování informací.

Odpověď na otázku č. 12:

*Práce s literárními texty měla pozitivní vliv na délku uchování probíraných informací.*

Téměř totožné procentuální odpovědi jako v předchozí otázce se nacházejí i zde.

Odpověď na otázku č. 13:

*Úryvky z literárních děl mě natolik zaujaly, že bych si chtěl přečíst celou knihu.*

Ukázky textů žáky spíše nemotivují k přečtení celé knihy. Součet kladných odpovědí tvoří pouze 25%.

### **3.3.2 Odpovědi na výzkumné podotázky**

Podotázka č. 1:

*Jak žáci vnímají využitelnost literárních textů při výuce psychologie v oblasti tvořivosti (se zaměřením na speciální schopnosti kreativity – fluence, flexibilita, elaborace)?*

50% žáků přisoudilo metodě kladný význam v oblasti tvořivosti, velké procento žáků nemá vyhraněný názor, negativně hodnotí texty ve vztahu k tvořivosti jen malé procento žáků. Z toho můžeme soudit, že žáci vnímají využitelnost této metody kladně v oblasti tvořivosti.

Podotázka č. 2:

*Jak žáci vnímají využitelnost literárních textů při výuce psychologie v rámci myšlenkových operací (se zaměřením na abstrakci, srovnávání a generalizaci)?*

Necelých 80% žáků zvolilo v dotazníku kladné hodnocení. Předpokládáme tedy, že žáci vnímají metodu v rámci myšlenkových operací jako velmi využitelnou.

Podotázka č. 3:

*Jak žáci vnímají využitelnost literárních textů při výuce psychologie v rámci skupinové práce (aktivity, zábavnosti a uvědomování si rozdílných názorů a jejich respektování)?*

Využitelnost literárních textů v rámci skupinové práce vnímá polovina žáků kladně, necelých 30% s tímto výrokiem nesouhlasí, nepřisuzují metodě v tomto ohledu významný vliv.

#### Podotázka č. 4:

*Jak žáci vnímají využitelnost literárních textů při výuce psychologie v rámci zapamatování si probíraných informací (rychlosti, přesnosti a trvanlivosti zapamatování)?*

Žáci nepovažují využívání literárních textů za vhodnou metodu, která by významně ovlivňovala zapamatování si probíraných informací.

### **3.3.3 Odpověď na výzkumný problém**

Na otázku výzkumného problému (Jak žáci subjektivně posuzují vhodnost dané metody při výuce psychologie?) lze na základě vyhodnocení dotazníkového šetření konstatovat, že žáci tuto metodu posuzují z celkového hlediska kladně. Celkový počet kladných odpovědí v rámci jednotlivých podotázek více jak dvojnásobně převyšuje škálu negativní.

## ***3.4 Rozprava dotazníkového šetření***

Celkové hodnocení dotazníkového šetření vyšlo v souladu s teoretickými východisky této práce. Využívání literárních textů jako didaktických materiálů žáci převážně hodnotí pozitivně. Pokud se ale budeme věnovat jednotlivým podotázkám a otázkám z dotazníku samostatně, objevují se v jejich hodnocení rozpory. Vyvrátila se tak domněnka toho, že práce s literárním textem má pozitivní vliv na zapamatování probíraných poznatků. Ostatní předpoklady se víceméně alespoň částečně naplnily.

Musíme také brát v úvahu další faktory ovlivňující výsledky dotazníkového šetření. Jeden z významných faktorů je velikost výběrového vzorku projektu. Takto malé procento z celkového počtu středoškolských studentů nelze brát statisticky významně, je to pouhá sonda, která umožňuje zamyslet se nad možným využitím literárních textů ve výuce psychologie. Dalším faktorem je vztah žáků k četbě, který významně determinuje tuto metodu. Pokud žáci nečtou a nemají k četbě pozitivní vztah, bude jim metoda připadat nudná a nezajímavá, minimálně to může změnit výběr literárních ukázek. Faktor osobnosti žáka také velmi přispívá k subjektivnímu hodnocení této metody.

Důležitou roli zde hraje i učitel, který by měl s touto metodou vhodně zacházet, tzn. vybírat texty pro žáky potřebné, něčím přitažlivé, názorné a hlavně žáky k této činnosti přiměřeně motivovat.

# ZÁVĚR

V poslední době se stalo trendem zavádět do vyučování různé metody, které žáky mají za úkol aktivizovat, motivovat, vytvořit zajímavou formu vyučování a hlavně nechat prostor pro celkový rozvoj osobnosti žáka.

Úkolem této práce je poskytnout teoretická východiska pro vhodnost využití metody práce s literárním textem jako didaktickým materiálem při výuce psychologie. Zaměřili jsme se na „obhajobu“ vhodnosti zavedení této metody do školní praxe z pohledu žáků. Snažili jsme se specifikovat oblasti, které podle nás metoda může pozitivně rozvíjet nebo ovlivňovat a popsat výukové strategie při využívání literárních textů. V návaznosti na metodu práce s literárním textem jsme se věnovali hlavně metodě práce s textem a skupinové práci jako formě vyučování. Pro názornost jsme připojili ukázky textů a jejich didaktických možností využití při výuce.

Za cíl praktické části jsme si stanovili, jak subjektivně žáci hodnotí využitelnost dané metody ve výuce psychologie, a to hlavně z hlediska tvořivosti, paměti, skupinové práce a myšlenkových operací. Pro ověření cíle bylo nutné metodu realizovat ve školní třídě. Následné dotazníkové šetření ukázalo vhodnost metody, ale nepotvrdilo všechna teoretická východiska, která jsme předpokládali.

Na základě dotazníkového zjištění i subjektivního pozorování při výuce touto metodou, můžeme konstatovat, že lze realizovat smysluplnou hodinu v duchu této inovační metody.



# RESUMÉ

Naše diplomová práce nese název Využití literárních textů jako didaktických materiálů při výuce psychologie. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

V úvodní kapitole praktické části jsme blíže specifikovali pojem text a následně jeho využití v hodinách psychologie, zejména z hlediska motivace, tvořivosti, paměti, myšlení a komunikačních dovedností. V další kapitole jsme se zaměřili na výukové strategie, hlavně na metodu práce s textem a práci ve skupině. Poslední kapitola teoretické části je tvořena z ukázek literárních textů na téma emoce, konflikty a poruchy příjmu potravy. Ostatní literární texty se nacházejí v příloze.

Praktickou část tvoří výsledky průzkumu realizovaného na dvou gymnáziích, kde se metodou práce s literárními texty vyučovalo. Průzkum se uskutečnil na základě dotazníkového šetření, pro které byl speciálně vytvořen dotazník zjišťující subjektivní vnímání této metody samotnými žáky. Výsledky výzkumu jsme shrnuli v závěrečné kapitole praktické části.

# SUMMARY

Our thesis is entitled *The Use of Literary Texts as Didactic Materials for Teaching Psychology*. It is divided into theoretical and practical part.

In the introductory chapter of the practical part, we further specified the concept of text and its subsequent use in lesson of Psychology, particularly in terms of motivation, creativity, memory, thinking and communication skills. In the next chapter, we focused on teaching strategies, especially the method of working with the literary texts and group work. The last chapter of this part includes examples of literary texts on the subject of emotion, conflict and eating disorders. Other literary texts are located in the Annex.

The practical part consists of the results of the survey conducted at two secondary schools where the method of work with literary texts was taught. The survey was carried out based on the survey for which the questionnaire was specially designed. Our aim was to find out the subjective perception of this method by pupils themselves. The research results are summarized in the final chapter of the practical part.

# SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, 100 s. [cit. 2012-04-09]. ISBN 978-808-7000-113. Dostupné z [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)

BAUER, Alois. *Literatura na dlani: přehled světové a české literatury s ukázkami textů*. Vyd. 1. Olomouc: Rubico, 2001, 173 s. ISBN 80-858-3969-5.

BRANDOVÁ, Magdaléna. *Tvorba projektu seznamovacího kurzu jako jedné z forem ovlivňování sociálního klimatu školní třídy na SŠ*. Plzeň, 2011. Diplomová práce. ZČU. Vedoucí práce Michal Svoboda.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993, 415 s. ISBN 80-706-6534-3.

ČAPEK, Karel a Karel ČAPEK. *Povídky z jedné a z druhé kapsy*. 1. vyd. Praha: Rozmluvy, 2009, 299 s. ISBN 978-80-85336-66-5.

ČAPEK, Karel. *Život a dílo skladatele Foltýna*. Vyd 10., v Čs. spis. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1960, 115 s.

ČAPEK, Karel. *Povídky z jedné a z druhé kapsy*. 1. vyd. Praha: Rozmluvy, 2009, 299 s. ISBN 978-80-85336-66-5.

ČAPEK, Karel. *Továrna na absolutno: Hordubal ; Povětroň ; Obyčejný život ; Život a dílo skladatele Foltýna ; Italské listy ; Anglické listy ; Výlet do Španěl ; Obrázky z Holandska ; Cesta na sever*. Vyd. v tomto souboru 1. Praha: Československý spisovatel, 2011, 771 s. ISBN 978-80-7459-003-0.

DOSTOJEVSKIJ, Michal Fedor. *Zločin a Trest*. Vyd. 16., v lid. nakl. 4. vyd. Praha: Lidové nakladatelství, 1988, 434 s.

DRECHSLEROVÁ, Renáta. *Pracovní výchova na malotřídní základní škole*. Plzeň, 2010. Diplomová práce. ZČU. Vedoucí práce Honzíková.

- DÜRRENMATT, Friedrich. *Fyzikové: komedie o 2 dějstvích (znění z r. 1980)*. 1. vyd. Praha: Dilia, 1989, 65 s. ISBN 80-203-0038-4.
- DVOŘÁKOVÁ, Petra. *Já jsem hlad: příběh o zápasu s mentální anorexií, hledání, cestě a návratu k ženské duši*. Vyd. 1. Brno: Host, 2009, 138 s. ISBN 978-807-2943-180.
- DYK, Viktor. *Krysař*. Praha: Dauphin, 1997, 95 s. ISBN 80-860-1927-6.
- FIELDING, Helen. *Deník Bridget Jonesové*. Vyd. 1. Praha: Aurora, 1998, 259 s. ISBN 80-85974-55-X.
- GALLI, Richard. *Zachránit Jeffreyho*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 166 s. ISBN 80-717-8668-3.
- GAVORA. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-859-3179-6.
- GORDON, Barbara. *Tančím tak rychle, jak dokážu*. 2. vyd. Praha: Práce, 1993, 334 s. ISBN 80-208-0278-9.
- GREENBERG, Joanne. *Neslibovala jsem ti procházku růžovým sadem*. Vyd. 1. Praha: Triton, 1998, 277 s. ISBN 80-858-7552-7.
- HAVLÍČEK, Jaroslav. *Neviditelný*. Vyd. 6., V Čs spis. 3. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1979, 441 s.
- HAVLÍČEK, Jaroslav. *Petrolejové lampy*. Vyd. 8., v Knižním klubu 1. Praha: Knižní klub, 1998, 319 s. ISBN 80-717-6822-7.
- HERRIOT, James. *To by se zvěrolékaři stát nemělo*. Praha: Knižní klub, 1993, 215 s. ISBN 80-856-3455-4.
- HOLEČEK, Václav, MIŇHOVÁ, Jana a PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. 2. rozš. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007, 351 s. ISBN 978-807-3800-659.
- HORNBACHER, Marya. *Na dně: příběh jedné anorexie a bulimie*. Vyd. 1. Ostrava: Domino, 1998, 289 s. ISBN 80-861-2825-3.
- JIROTKA, Zdeněk. *Saturnin*. 22. vyd., V nakl. Šulc - Švarc 9. Praha: Šulc - Švarc, 2009, 211 s. ISBN 978-80-7244-260-7.
- KRCH, František David a RICHTEROVÁ, Ivana. *Chci ještě trochu zhubnout: příběh o zápasu s mentální anorexií, hledání, cestě a návratu k ženské duši*. Vyd. 1. Praha: Motto, 1998, 96 s. ISBN 80-858-7286-2.

KRCH, František David. *Poruchy příjmu potravy*. 2. aktualiz. a dopl. vyd. Praha, 2005, 255 s. ISBN 80-247-0840-X.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, 265 s. ISBN 978-80-7043-891-6.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Vyd. 1. Jinočany: H, 2002, 355 s. ISBN 80-731-9020-6.

MAJSTROVÁ, Zuzana. O možnostech rozvíjení myšlení. [online]. [cit. 2012-04-09]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/10347/O-MOZNOSTECH-ROZVIJENI-MYSLENI.html/>

MIŇHOVÁ, Jana. *Základy psychopatologie dětí a mladistvých pro studující PF*. 2., nezměn. vyd. V Plzni: Pedagogická fakulta ZČU, 1994, 46 s. ISBN 80-704-3107-5.

MRŠTÍK, Alois a MRŠTÍK, Vilém. *Maryša*. V nakl. Artur vyd. 2. Praha: Artur, 2011, 85 s. ISBN 978-80-87128-60-2.

NOVÁKOVÁ, Dana, DUŠKOVÁ, Jana a FRANZLOVÁ, Eva. *Literární obsahy: (nejen) pro maturanty*. 2., dopl. a rozš. vyd. Praha: Regia, 1998, 266 s. ISBN 80-902484-7-0.

PAROLEK, R. *F.M. Dostojevskij : z díla F.M. Dostojevského*. 1. vyd. Praha: Orbis, 1963, 178 s.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jíloviště: Mercury Music, 2007, 346 s. ISBN 978-80-239-9284-7.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004, 380 s. ISBN 80-717-8978-X.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 9788020014993.

PROKEŠ, Josef. *Interpretace uměleckých textů: studijní text předmětu Interpretace textů*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 65 s. ISBN 80-210-3975-2. s. 9

PRŮCHA, Jan. *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia, 1987. Rozpravy ČSAV.

*Psychologická próza: sborník příspěvků z Laboratoře psychologické prózy, konané v Hradci Králové 21.-22. září 1993.* Hradec Králové: Gaudeamus, 1994, 204 s. ISBN 80-704-1049-3. s. 158-159.

REMARQUE, Erich Maria. *Na západní frontě klid.* Vyd. 9. Praha: Ikar, 2011, 183 s. ISBN 978-80-249-1395-7.

ROWLINGOVÁ, J. *Harry Potter a kámen mudrců.* 1. vyd. Praha: Albatros, 2008, 284 s. ISBN 978-80-00-02215-4.

SHAKESPEARE, William. *Romeo a Julie.* 1. vyd. Praha: Mladá Fronta, 1985, 213 s.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika.* Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 292 s. ISBN 80-858-6633-1.

STEINBECK, John. *O myších a lidech: Plameny zářivé.* 3. vyd. Praha: Svoboda, 1994, 160 s. ISBN 80-205-0409-5.

STYRON, William. *Sophiina volba.* Vyd. 8., V Knižním klubu 2. Praze: Knižní klub, 2009, 710 s. ISBN 978-80-242-2473-2.

ŠIL, Přemysl a KAROLOVÁ, Jana. *Člověk jako osobnost: psychologie pro střední školy.* 2., přeprac. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007, 200 s. ISBN 978-80-7182-230-1.

VOMASTEK, Petr. *Z deníku anorektika.* 1. vyd. Praha: Tomáš Houška, 2000, 252 s. ISBN 80-860-6510-3.

ZOLA, Emile. *Nana.* Vyd. 1. Praha: Melantrich, 1985, 406 s.

metodický zásobník materiálně didaktických pomůcek na výuku psychologie

<http://www.pohadky.org/index.php?co=pohadka&pohadka=627>

<http://www.cesky-jazyk.cz/citanka/william-shakespeare/hamlet-5.html#ixzz1rkd2ubvY>

<http://www.cesky-jazyk.cz/citanka/fjodor-michajlovic-dostojevskij/zlocin-a-trest.html#ixzz1rioaHvMs>

<http://www.cesky-jazyk.cz/citanka/william-shakespeare/romeo-a-julie.html#ixzz1rhDArPYm>

<http://www.lyricon.net/texty-pisni/lucie/lucie-v-opere/panic>

[http://kisk.phil.muni.cz/wiki/Affective\\_computing](http://kisk.phil.muni.cz/wiki/Affective_computing)

# SEZNAM PŘÍLOH

**Příloha č. 1:** Dotazník

**Příloha č. 2:** Vyplněný dotazník

**Příloha č. 3:** Ukázky jednotlivých textů s tematikou emocí

**Příloha č. 4:** Ukázky jednotlivých textů s tematikou konfliktů

**Příloha č. 5:** Ukázky jednotlivých textů s tematikou poruch příjmu potravy

**Příloha č. 6:** Didaktická analýza učiva – emoce

**Příloha č. 7:** Didaktická analýza učiva – konflikty

**Příloha č. 8:** Didaktická analýza učiva – poruchy příjmu potravy

**Příloha č. 9:** Fotografie emocí

Pozn. Ukázky jednotlivých děl jsou v rámci tématu řazeny abecedně podle autora.

## Příloha č. 1: Dotazník

### Dotazník

Pohlaví: muž – žena

Věk:

Třída:

1	2	3	4	5
plně souhlasím	souhlasím	nemám vyhraněný názor	nesouhlasím	plně nesouhlasím

### Při práci s literárními texty:

1. Jsem pohotově a snadno formuloval velké množství myšlenek, nápadů, rychle jsem si vybavoval vhodná slova.  
1    2    3    4    5
2. Jsem byl schopen rychle měnit pozornost, úhel pohledu na problematiku, využíval jsem nových rozdílných přístupů.  
1    2    3    4    5
3. Jsem byl schopen pečlivě propracovat konkrétní postupy.  
1    2    3    4    5
4. Jsem byl schopen najít a rozpoznat hlavní myšlenky a informace od vedlejších.  
1    2    3    4    5
5. Jsem byl schopen porovnat informace, názory a myšlenky v textu s dalšími texty nebo se svými poznatky a zkušenostmi.  
1    2    3    4    5
6. Jsem byl schopen shrnout informace v textu, vytvořit závěry a rozhodnutí.  
1    2    3    4    5
7. Jsem aktivně pracoval a komunikoval se spolužáky ve skupině.  
1    2    3    4    5
8. Jsem si uvědomoval rozdílné názory spolužáků a respektoval je.  
1    2    3    4    5
9. Skupinová práce s literárními texty pro mě byla příjemná a zábavná.  
1    2    3    4    5



10. Měla pozitivní vliv na rychlost zapamatování probíraných informací.

1      2      3      4      5

11. Měla pozitivní vliv na přesnost (kvalitu) zapamatování probíraných informací.

1      2      3      4      5

12. Měla pozitivní vliv na délku uchování probíraných informací.

1      2      3      4      5

13. Úryvky z literárních děl mě natolik zaujaly, že bych si chtěl přečíst celou knihu.

1      2      3      4      5

## Příloha č. 2: Vyplněný dotazník

### Dotazník

Pohlaví: muže ~~žena~~

Věk: 16

Třída: A, B

1	2	3	4	5
plně souhlasím	souhlasím	nemám vyhraněný názor	nesouhlasím	plně nesouhlasím

### Při práci s literárními texty:

- Jsem pohotově a snadno formuloval velké množství myšlenek, nápadů, rychle jsem si vybavoval vhodná slova. (fluence)  
1 2 (3) 4 5
- Jsem byl schopen rychle měnit pozornost, úhel pohledu na problematiku, využíval jsem nových rozdílných přístupů. (flexibilita)  
1 (2) 3 4 5
- Jsem byl schopen pečlivě propracovat konkrétní postupy. (elaborace)  
1 (2) 3 4 5
- Jsem byl schopen najít a rozpoznat hlavní myšlenky a informace od vedlejších.  
1 (2) 3 4 5
- Jsem byl schopen porovnat informace, názory a myšlenky v textu s dalšími texty nebo se svými poznatky a zkušenostmi.  
1 2 (3) 4 5
- Jsem byl schopen shrnout informace v textu, vytvořit závěry a rozhodnutí.  
1 2 (3) 4 5
- Jsem aktivně pracoval a komunikoval se spolužáky ve skupině.  
1 2 3 (4) 5
- Jsem si uvědomoval rozdílné názory spolužáků a respektoval je.  
1 (2) 3 4 5
- Skupinová práce s literárními texty pro mě byla příjemná a zábavná.  
1 (2) 3 4 5
- Měla pozitivní vliv na rychlost zapamatování probíraných informací.  
1 2 (3) 4 5
- Měla pozitivní vliv na přesnost (kvalitu) zapamatování probíraných informací.  
1 2 (3) 4 5
- Měla pozitivní vliv na délku uchování probíraných informací.  
1 2 (3) 4 5
- Úryvky z literárních děl mě natolik zaujaly, že bych si chtěl přečíst celou knihu.  
1 (2) 3 4 5

### Příloha č. 3: Ukázky jednotlivých textů s tematikou emocí

#### **Povídka Modrá Chryzantéma z povídkového souboru Povídky z jedné i druhé kapsy od Karla Čapka.**

Zrovna jsem se jí vyhýbal, aby mně nedala hubičku, když najednou zahlédnu, že má v prackách kytici; byl to nějaký kopr a takový ten polní neřád, ale mezi tím, pane - já jsem viděl ledacos, ale tehdy mě mohl trefit šlak. Ona vám ta potrhlá měla ve své kytce jeden květ pompónové chryzantémy, která byla modrá! Pane, modrá!

\* \* \*

Tak tedy ta Klára radostně zabučela a strká mně tu svou kytici. Dal jsem jí korunku a ukazoval jsem jí tu chryzantému: Kláro, kdes tohle vzala? Klára nadšeně kdákala a řehtala se; víc jsem z ní nedostal. Křičím na ni, ukazuji rukama, ale nic platno; mermomocí mě chtěla obejmout. Běžím k starému knížeti s drahocennou modrou chryzantémou: Jasnosti, tohle to roste tady někde v okolí; pojd'te to hledat.

\* \* \*

Kníže jí podával stokorunu, ale Klára se dala zklamáním do breku; chudák nikdy stokorunu neviděla. Musel jsem jí dát korunu, abych ji upokojil. Začala tancovat a křičet, ale my ji posadili na kozlík, ukázali na ty modré chryzantémy, a Kláro, ved' nás! Klára na kozlíku výskala radostí; to si nemůžete představit, jak byl Jeho Důstojnost pan kočí pohoršen, že musí sedět vedle ní. Kromě toho se koně každou minutu splášili z toho jejího kvikotu a kokrhání, inu, byla to čerchmantská jízda. Když jsme jeli půldruhé hodiny, povídám: Jasnosti, to už jsme udělali aspoň čtrnáct kilometrů. To je jedno, bručel kníže, třeba sto kilometrů.

\* \* \*

Musíme hledat bez Kláry. Uděláme si na mapě kružítkem okruh tří kilometrů, rozdělíme to na úseky a budeme hledat dům od domu. Nejspíš to roste u plotu z neloupaných tyček, protože tuhle je v paždí listu ždíbet odprýsknuté smrkové kůry.

\* \* \*

Kláru jsme dali po celý den hlídat; v noci utekla a po půlnoci mi přinesla plnou náruč modrých chryzantém. Dali jsme ji hned zavřít do šatlavy, aby neotrhalala všechny; ale byli jsme v koncích.

\* \* \*

Ale když už jsem seděl ve vagóně a vlak se hnul, já jsem se, pane, dal do breku jako malý kluk, že už nevidím modrou chryzantému a že ji nadobro opouštím. A jak tak

brečím a koukám z okna, vidím hnedle u trati něco modrého. Pane Čapek, to bylo silnější než já: vyhodilo mne to ze sedadla a zatahalo to za poplašnou brzdu - já o tom ani nevěděl;

\* \* \*

Ušel jsem asi pět set metrů; už jsem myslel, že to modré nemohlo být tak daleko, že jsem to minul nebo že se mi to jenom zdálo, když na takovém malém náspu vidím vechtrovský domek a přes tyčkový plot jeho zahrádky kouká to modré. Byly to dva trsy modré chryzantémy.

\* \* \*

Člověče, povídám mu přes plot, kde jste vzal tyhle kytky? Ty modrý? Řekl hlídač. Jo, ty tu zůstaly po nebožtíkovi Čermákovi, co tu byl vechtrem přede mnou. Ale tady po trati se nesmí chodit, pane. Tamhle je tabulka „Po trati choditi se zapovídá“. Tak víte co, řekl potom, až tamhle zajdu za ten pešunk, ztraťte se odtud po trati; já to nebudu vidět. Vřele jsem mu poděkoval, a když zašel za ten pešunk, přešel jsem přes plot do jeho zahrádky a jeho vlastním rýčem jsem vyryl obě ty modré chryzantémy. Já jsem je ukradl, pane. Jsem poctivý chlap a kradl jsem v životě jenom sedmkrát; a vždycky to byly kytky.<sup>81</sup>

### **Ukázka textu z bestselleru Deník Bridget Jonesové, napsala Helen Fieldingová.**

Zkusila jsem jak zvíře. Po dvouhodinové jízdě jsem zaparkovala před Alconburyovými a v domnění, že mi ten zaječí obleček sluší, jsem se vydala bočním vchodem na zahradu, odkud se ozývalo veselí. Jakmile jsem vstoupila na trávník, všichni ztichli a já jsem si s hrůzou uvědomila, že místo štětek a farářů je kolem plno dam ve vesnických květovaných šatech a pánů v dlouhých kalhotách a svetrech do věčka. Zůstala jsem přimrazená jako, no prostě jako zajda. Zatímco na mě všichni zírali, Una Alconburyová se rozlétla přes trávník ve skládané, fuchsiově červené sukni s plastickou odměrkou plnou kousků jablek a listí v ruce.

„Bridget! To je super, že jsi tady. Dej si džin s ovocem,“ nabídla mi.

„Měla jsem za to, že tu mají být samé štětky a faráři,“ sykla jsem.

„Ale zlato, copak ti Geoff nevolal?“ podivila se. Nevěřila jsem vlastním uším. No snad si nemyslí, že normálně chodím jak zajda z Playboye? „Geoffe,“ zavolala. „Tys Bridget nevolal? Strašně se těším na tvého nového přítele,“ řekla a rozhlédla se kolem. „Kde je?“

---

<sup>81</sup> ČAPEK, Karel. *Povídky z jedné a z druhé kapsy*. 1. vyd. Praha: Rozmluvy, 2009, 299 s. ISBN 978-80-85336-66-5.

„Musel zůstat v práci,“ zamumlala jsem.

„Jakpak se má naše Bridgetka?“ vrávolal strýček Geoffrey v opici.

„Geoffrey,“ zmrazila ho Una.

„Jo, jo. Všichni na svém místě, rozkaz splněn, poručníku,“ zasalutoval a pak se jí s hihňáním zhroustil na ramena. „Nebyla doma, ozval se akorát ten pitomej tentononc záznamovnick.“<sup>82</sup>

### **Ukázka textu z autobiografického titulu Na dně od americké autorky Maryi Hornbacher.**

Táta vysedával celou noc u mojí postele v pokojíčku a dýchal těžký vzduch naplněný pachem, který visí v nemocničních chodbách. Ani na spáncích, ani na zápěstí se neobjevil náznak tepu. Bílá pokrývka na mém těle se nezvedala, ani neklesala. A tak z deky vytrhl kus volné nitě a podržel mi ji před pusou. Celý nekonečný měsíc tam noc co noc seděl a čekal na sebemenší záchvěv. Někdy mě z hlubokých vod spánku vytáhl vzdálený, klokotavý mužský hlas: „Maryo, probud' se. Miláčku, PROBUĎ SE, PROSÍM TĚ, no tak.“ Moje tělo zachřestilo jako loutka, kdosi se mnou třásl, hlava mi připadala příliš těžká. Maryo, řekni něco. (Vyčerpaně: Co?) Nic. Spi dál. Jeho hlas byl nejasný, vzdálený, pokojíček temný a mně smetla zpátky do spánku vlna těžší než bůh.<sup>83</sup>

### **Úryvek z humoristického románu Zdeňka Jirotky Saturnin.**

Zatím se k nám doloudal Miloš a řekl mi: „Dobrý den, starý brachu!“ Nemám rád, když mi někdo říká starý brachu, a chtěl jsem to právě Miloušovi jasně říci, když vtom se ozval Saturnin.

„Chlapečku,“ povídal Miloušovi, „tady se nesmí kouřit.“

Nebyla to pravda, kouřili jsme na palubě každý večer, ale vycítil jsem, že Saturnin útok byl odpovědí na toho „starého bracha“, a pozoroval jsem s potěšením, jak Milouš zrudl. Potom řekl něco, z čeho vyzařovala jeho hloupost v celé své kráse. „Já jsem se vás na nic neptal, sluho,“ povídal Saturninovi.

„Oh promiňte, mladý pane, opravdu jsem vás nechtěl urazit,“ omlouval se pokorně Saturnin, a vyškubnuv Miloušovi hořící cigaretu ze rtů, hodil ji do Vltavy.

<sup>82</sup> FIELDING, Helen. *Deník Bridget Jonesové*. Vyd. 1. Praha: Aurora, 1998, 259 s. ISBN 80-85974-55-X.

<sup>83</sup> HORNbacher, Marya. *Na dně: příběh jedné anorexie a bulimie*. Vyd. 1. Ostrava: Domino, 1998, 291 s. ISBN 80-861-2825-3.

Rozdíl mezi Saturninovými pokornými slovy a jeho neuctivým činem zmátl jak tetu Kateřinu, tak Milouš natolik, že Saturnin měl čas majestátně odejít, aniž kdo co řekl.<sup>84</sup>

**Text z povídkové knihy *Démanty noci* od Arnošta Lustiga (část povídky *Druhé kolo*).**

„Padne to na mne,“ řekl ten prostřední, zvaný Markýz.

„Neprovokuj,“ odpověděl mu druhý, vysoký muž.

„Vím, proč to říkám,“ opakoval sveřepě Markýz. „Nezdržuj to a dělej.“

Třetí vedle nich, trochu malý na svých devatenáct let, doposud mlčel. Netrpělivě přešlapoval, zatímco ti dva se dohadovali. „Možná,“ řekl najednou ustrašeně, „že to padne na mne.“

„Nezdržuj a poslouvej,“ okřikl ho vysoký.

Maličký k němu ostýchavě zvedl zrak. Viděl jeho pokožku na lících, zrytou nepravidelnými obrazci jako plastickou měsíční mapu, ofotografovanou z nesmírné dálky. Zrudl a znovu zbledl jako světle zelený papír.

„Kdo si vytáhne to kratší,“ obrátil se vysoký k oběma, „ten to udělá – ledaže by se projevil jako krysa a nedodržel slovo.“

„Tak už hrubni kostrou,“ zavrčel Markýz.

„Mám to dávno udělané,“ odpověděl mu pohotově vysoký s ošklivě svráštělou tváří. Byl zřejmě o mnoho starší než oba chlapci vedle něho, a viděl, jak dělá Markýzi dobře, když ho může okřikovat. Dal si to líbit. Před válkou pracoval jako sluha v astronomickém ústavu, a když se právě nepřeli, říkali mu nadneseně Velký vůz.

Markýz zkoumavě pozoroval, co dělá, a viděl, jak si vysoký srovnal do dlaně pod palec tři dřívka; a jakkoli pátravě se díval, které z těch tří je kratší, nespatriil je. Maličký pociťoval, jak prázdná bude tahle chvíle, jestliže nic nevyřkne.

„Třeba to doopravdy padne na mne,“ opakoval.

Vrhli na něho oba – ten prostřední i vysoký – pohledy vražedného opovržení, jimiž mu dali najevo, že s ním téměř nepočítají. Vypadal vedle nich jako trpaslík. Nedávno se zbavil tyfu, slezly mu z lebky vlasy a sotva se držel na nohou.

„Nezdržuj,“ okřikl ho teď zase Markýz. Pomyslel si, že maličký vypadá jako olysalé přestárlé nemluvně.

---

<sup>84</sup> JIROTKA, Zdeněk. *Saturnin*. 22. vyd., V nakl. Šulc - Švarc 9. Praha: Šulc - Švarc, 2009, 211 s. ISBN 978-80-7244-260-7.

„Koukni,“ obrátil se vzápětí na Markýze postarší muž s dřívky. „Jsi nejmladší. Patří se, abys táhl jako první.“

A potom, když spatřili jeho podrážděný výraz: „Ještě to zopakuj. Kdo si vytáhne kratší, ten to udělá. Jestliže ti to nevyjde, nastupuje tadyhle maličký – za ním případně já. Budeme se točit tak dlouho, dokud...“

„To už jsem slyšel milionkrát,“ vpadl mu do řeči Markýz. „Padne to stejně na mě, nemusel bys zdržovat.“ Poznal na maličkém, jak se třese, protože byl druhý na řadě. Svrastělý sám byl dost mazaný, napadlo ho, aby je přesvědčil, že začít musí ten nejmladší, jako by to byla přednost. Nemá smysl se zdržovat a nechat ho to vyvracet. Pojistil si všechno určitě navíc nějakým podfukem, aby to na něho nevyšlo, i kdyby tahal pětkrát. „Po mně už nikdo tahat nebude,“ zavrčel nahlas. „Můžete s tím počítat.“

Viděl na něm – maličký i ten vysoký – jak se usmívá s hrdou a beznadějnou hořkostí, pro niž mu hned od počátku cesty přezdívali Markýz.

„Tak to ukaž,“ vyštěkl sveřepě k svrastělému. Vytáhl palce, zastrčené za pásem kalhot upevněných motouzem, a pomalu vzal do malých špinavých prstů pravé ruky krajní dřívko. Dlaň vypadala jako nějaký obrovský kopec trčící uprostřed docela prázdné chvíle, a jeho začerněné nehty jako hráz nebo výzva. Svrchu se Markýzi zdála všechna dřevíčka stejně dlouhá. Ale ve skutečnosti bylo jen jediné kratší a to rozhodovalo o všem a on si to uvědomoval.

„Tohle беру,“ vyhrkl konečně.

Svrastělý muž rozevřel dlaň; opatrně přidržel ukazovákem druhé ruky zbylé dvě.

„Padlo to na tebe,“ řekl horečně. Nechtěl, aby z toho zazněla taková úleva, neudržel ji prostě napětím v hrdle.

„Věděl jsem to,“ zahučel Markýz, opět tak sveřepě. Snažil se pouze, aby nechrapěl; aby tu ztemnělou, plíživou úzkost, která mu pronikala z hrudi do hlasu, zahnal hned zpátky do krku.

Maličký docela zbělel ve tváři. Pomalu se mu vracela barva. „Tos přece nemohl vědět,“ pronesl a zamžikal ztracenýma očima.

„Nikdo z nás to nemohl vědět,“ vyhrkl vyčkávavě vysoký.

„Snad jsem toho tolik neřekl,“ houkl nakvašeně Markýz. „Padnout to na vás, asi byste nejásali.“

„Padnout to na mě,“ řekl s tichou výčitkou maličký, „udělal bych to taky.“

„Každej z nás by to musel udělat,“ podotkl rychle vysoký. „Nemá cenu se o to přít.“

Všechna předstíraná starostlivost, vyznívající ze slov svraštělého muže, Markýze dráždila. „Možná,“ řekl zlostně, „že taky ne. Jenže já to provedu.“

„Věděl jsem hned,“ řekl vysoký smířlivě, „že to provedeš.“

„Stačí i jeden,“ podotkl maličký.

„To vím,“ odsekl Markýz.

„A potom vyrazíme,“ řekl vysoký.

Markýz se zdržel odpovědi. Najednou měl chuť vchrstnout mu otevřeně do šupin a brázd v jeho pomuchlaném obličejí, že mu nevěří; že losování bylo zbytečné, protože padnout to na někoho z nich, prostě by nešli.

„Počkejte tu na mne,“ řekl lítostivě nahlas. Neznělo to vůbec tak hrdě, jak by byl chtěl.

Do té chvíle přešlapovali, zkřehlí, poněkud stranou ostatních, za otevřeným nákladním vagónem. Směli vylézt, protože dno bylo zalité kalužemi z nočního deště a měli to místo proviantu. Stáli na tomto místě již třetí den - transport smrti – u volné koleje na slepé odnoži trati. Rozhodli se metat los – a teď padlo rozhodnutí, kdo z nich opatří to hlavní – chléb.<sup>85</sup>

### **Ukázka textu z titulu Harry Potter a kámen mudrců od anglické spisovatelky Joanne Rowlingové.**

Nahoře ve vzduchu Snape otočil své kostě právě včas, aby zahlédl něco jasně červeného, co se mihlo kolem něj a minulo ho jen tak tak o několik palců a v příští vteřině už Harry střemhlavý let vyrovnal a vítězoslavně zdvihl paži; v ruce držel Zlatonku.

Tribuny vybuchly nadšením: určitě to byl rekord, nikdo se nepamatoval, že by nějaké družstvo chytilo Zlatou tak rychle.

„Rone! Rone? Kde jsi? Utkání skončilo! Harry vyhrál! Vyhráli jsme, a Nebelvír vede!“ ječela Hermiona, tančila na svém sedadle a objímala Parvati Patilovou v řadě před sebou.

Stopu nad zemí Harry seskočil z kostěte. Ještě pořád tomu nemohl uvěřit. Dokázal to – utkání skončilo; trvalo sotva pět minut. Jak fanoušci Nebelvíru vtrhli na hřiště, viděl

---

<sup>85</sup> BAUER, Alois. *Literatura na dlani: přehled světové a české literatury s ukázkami textů*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2001, 173 s. ISBN 80-858-3969-5.



Snapea, jak přistál nedaleko bledý v obličeji, rty sevřené – a potom ucítil na rameni něčí ruku, a když zvedl hlavu, spatřil Brumbála, který se usmíval.

„To se ti povedlo,“ pronesl Brumbál tiše, takže ho mohl slyšet jen Harry. „Jsem rád, že už jsi nehloubal o tom zrcadle... ani jsi na to neměl čas... byl jsi výtečný...“

Snape si roztrpčeně odplivl na zem.

Nějakou chvíli nato odešel Harry sám ze šatny, aby svůj Nimbus Dva tisíce odnesl zpátky do skladiště košťat. Nepamatoval se, že by si kdy v životě připadal šťastnější. Tentokrát opravdu udělal něco, nač mohl být hrdý – nikdo už nemohl tvrdit, že se jen honosí slavným jménem. Večerní vzduch mu ještě nikdy nevoněl tak sladce. Šel po vlhké trávě a v duchu znovu prožíval poslední hodinu, která mu splývala dohromady v jediné šťastné vzpomínce: fanoušci Nebelvíru, kteří se k němu seběhli a zvedli ho na ramena; Ron a Hermiona, kteří na tribuně poskakovali radostí, a Ron, jenž hlasitě jásal, i když mu z nosu proudem crčela krev.

To už došel k přístřešku, kam se ukládala košťata. Opřel se o dřevěné dveře a podíval se k hradu, jehož okna teď v paprscích zapadajícího slunce rudě zářila. Takže Nebelvír je první! Podařilo se mu to, dokázal Snapeovi...<sup>86</sup>

### **Úryvky z knihy O myších a lidech od amerického autora 30. let dvacátého století Johna Ernsta Steinbecka.**

„Fazolí máme pro čtyry,“ ozval se. Lennie ho přes ohníček pozoroval. „Já je nejradši s kečupem,“ zatoužil krotce.

„Ten my ale nemáme!“ Vybuchl George. „Ty chceš vždycky akorát to, co není! Můj ty bože všemohoucí! To by byl život, kdybych byl sám! Práci bych vždycky dostal jedna dvě, a nebyly by žádný maléry. Nikde žádný malér, a posledního bych vždycky shráb svejch padesát dolarů a sebral se do města a tam bych si dával. U děvek bych to moh táhnout třeba do rána. Jíst bych moh jít, kam by mě napadlo, do nějakýho hotelu nebo do něčeho takovýho, a poručil bych si tam, nač bych si zrovna vzpomněl. A tak bych to moh víst měsíc co měsíc. Moh bych si koupit demižon whisky nebo zapadnout do herny a mazat tam karty nebo šťouchat piliár.“ Lennie si klekl, zadíval se přes ohníček na dopáleného George a obličej se mu zatáhl hrůzou. „A mám co?“ Pokračoval George vztekle. „Mám tebe! Ty se na žádným místě neudržíš, a když dostanu místo, pokaždý o něj skrz tebe přijdu. Skrz tebe abych v jednom kuse harcoval z místa na místo. To by ostatně nic nebylo.

---

<sup>86</sup> ROWLING, J. *Harry Potter a kámen mudrců*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2008, 284 s. ISBN 978-80-00-02215-4.

Ale ty si pokaždý něco spískáš. Pokaždý něco vyvedeš, a já abych tě z toho tahal.“ Zvyšoval hlas a už téměř křičel. „Magore jeden prevítskej! Skrz tebe ani nevycházím z malérů.“ Připomínal teď malá děvčátka, která se jedno po druhém pitvoří. „Chtěl prej tý holce jen šmátnout na šaty - jen jí je pohladit, jako by to byla nějaká myš... No jo, ale jak to ona měla vědět, že jí jen chceš šmátnout na šaty? Ona ušklubne, a ty držíš ty šaty dál, jako by to byla nějaká myš. Holka začne ječet, a my museli bejt celej den zalezlý v zavodňovací strouze, protože nás chlapi hledali, a za tmy jsme se museli vykrást a táhnout jinam. A tak to chodilo pořád - v jednom kuse. Říkal jsem si, moct tě tak zavřít do klece, a v tý kleci aby bylo nějakých milion myší, aby sis opravdu přišel na svý.“<sup>87</sup>

Mordeen se pomalu blížila k tomu, co říct musela. Usmála se pro sebe, pak jí tvář zvažněla a pak se usmála znovu. Podívala se na svoje ruce, jak spočívají v klíně, dlaněmi na břicho, prsty spokojeně propletené jako hnízdo. „Doktor povídal, abych si s tím zatím nedělala hlavu,“ řekla.

Joe Saul postavil svůj hrnek, otočil se na židli dokola a podíval se na ni. „Vždyť přece řekl, že jsi v pořádku. Co si teda myslí, že to je?“

A nyní řekla přímo a zřetelně: „Joe Saule, budu mít dítě – my budeme mít dítě.“

Nejdříve ji nevnímal, protože na to nebyl připraven; ta slova se mu ale sama tiše opakovala v uších. Tvář mu ztuhla, jak se na ni díval, a ta slova se mu znovu opakovala hluboko v mozku. Joe Saul chvíli zápasil s chvějící se bradou. A potom složil hlavu na ruce a rozplakal se.

Kamarád Ed se díval na Mordeen, díval se pátravě. Pohled mu vrátila a její tvář byla hrob. Přikývla. A potom se znovu usmála.

Joe Saul se zmítal v zemětřesení citů. Kamarád Ed od něho odvrátil pohled. A Mordeen se pro sebe usmála a pozorovala své ruce, jak se v klíně vzájemně laskají. Její tvář se tajemně vzdálila. Tajemství jejího těla byla v jejích očích – to nové oplozené vajíčko na světě, nový svět, a přece vytvořený ze známých věcí: vaječné blány divoce se štěpících buněk a záhybů a uzlinek, zdání něčeho, zárodky budoucích rukou a nohou a neurčité paprsky ganglií, lalůčkovité štěrby na formující se hlavě, zárodky budoucích prstů a dva vnímající orgány, které jednoho dne prohlédnou, a potom – človíček, dotvořený, ne větší než špaček tužky a vykoupaný v teplé, človíček, který čerpá potravu z

---

<sup>87</sup> STEINBECK, John. *O myších a lídech: Plameny zářivé*. 3. vyd. Praha: Svoboda, 1994, 160 s. ISBN 80-205-0409-5.

matčiny zásobárny a roste. To horečné živoucí bytí teď spočívá pod jejíma laskajcíma rukama, sepnutýma v klíně tichém vytržení.

A Joe Saul vstal, těžce došel na patách k oknu a podíval se ven na svou farmu. Sevřel ruce za zády a narovnal se. „Teď,“ řekl, „teď je to v pořádku.“ Pozvedl hlas, jako by oslovoval zemi. „Teď je to v pořádku.“ Zasmál se a otočil se čelem do místnosti. Uvolnil ruce a zlehka se v řeči plácnul do stehen. „Slyšel jsem, že někde v Evropě se chodí do stáje a řekne se to zvířatům. Proč ne, každý zvyk je dobrý, každý obřad.“<sup>88</sup>

### **Závěrečná část naturalistického románu Nana od francouzského autora Emila Zoly.**

Odešla a zavřela dveře. Nana zůstala sama, tvář ve světle svíčky civěla do vzduchu. Žvaneček mršiny, hromádka vlhkého mazu a krve, lopatka zkaženého masa, zavržená na podušku. Neštovice se rozlezly po celém obličejí, puchýř vedle puchýře; zbledlé a sedlé připomínaly plesnivé bláto, jako by se už rozpadaly v prach a popel na té beztvárné kaši, v níž už zanikly všechny rysy. Levé oko úplně utonulo v rozteklém hnisu; pravé, pootevřené, se propadávalo jako černá nečistá díra. Zhnisaný nos ještě mokval. Načervenalá strupovina běžela od jedné tváře k ústům a povytáhla jejich koutek v strašlivý škleb. Jen vlasy, krásné vlasy zachovaly svou sluneční zář a oblávaly zlatými proudy tu hroznou a groteskní masku nicoty. Venuše se rozkládala. Jako by jí byl do tváře vstoupil jedovatý virus, ježž sebrala ve stokách a na pohozených mršinách, ten ferment, jímž sama otravovala kdekoho, a proměnil obličej v hromadu hnisu.

Pokoj byl prázdný. Z bulváru stupal šílený křik, jeho dech nadouval záclonu.

„Na Berlín! Na Berlín! Na Berlín!“<sup>89</sup>

## **Příloha č. 4: Ukázky jednotlivých textů s tematikou konfliktů**

### **Ukázka z ruského realistického psychologického románu Zločin a trest od Fjodora Michajloviče Dostojevského.**

---

<sup>88</sup> STEINBECK, John. *O myších a lidech: Plameny zářivé*. 3. vyd. Praha: Svoboda, 1994, 160 s. ISBN 80-205-0409-5.

<sup>89</sup> ZOLA, Emile. *Nana*. Vyd. 1. Praha: Melantrich, 1985, 406 s.

"Zabíjet? Zda máte právo zabíjet?" zalomila rukama Soňa. "Ach Soňo!" vybuchl podrážděně a chtěl se nějak ohradit, ale udělal jen přezíravou odmlku. "Nepřerušuj mě, Soňo! Chtěl jsem tě jenom přesvědčit, že mě tehdy ponoukl ďábel a teprve pak mi ukázal, že jsem neměl právo udělat ten krok, protože jsem zrovna taková veš jako všichni! Ztropil si ze mně posměch a já teď přišel k tobě! Máš hosta! Přišel bych za tebou, nebýt jen veš? Poslyš: když jsem tenkrát k staré šel, šel jsem to, abys věděla, jen zkusit..."

"A zabil jste! Zabil!" "Ale jak jsem zabil? Copak takhle se zabíjí? Copak někdo jde zabíjet tak jako tehdy já? Jednou ti povím, jak to bylo... Copak jsem zabil nějakou babku? Sebe jsem zabil, žádnou babku! Zároveň jsem při tom navždy utloukl sám sebe!... Ale tu babku zavraždil ďábel, a ne já... Ale dost, dost už, Soňo, dost! Nech mě!" vykřikl náhle v hysterickém zoufalství. "Nech mě!" Opřel si lokty o kolena a sevřel hlavu v dlaních jako v kleštích. "Ta bolest!" zaúpěla utýraně Soňa. "Ale co teď, co mám dělat teď, jen řekni!" Zvedl k ní náhle hlavu a podíval se na ni s tváří sešklebenou zoufalstvím. "Co mám dělat!" vykřikla, prudce se vztyčila a v očích, doposud zalitých slzami, jí náhle blýsklo: "Vstaň!" Chytila ho za rameno; povstal a užasle na ni hleděl. "Jdi, a hned teď, v tu chvíli se postav na nároží, pokloň se a nejdříve zlíbej půdu, kterou jsi poskvřnil, a pak se pokloň celému světu, do všech čtyř světových stran, a nahlas oznam všem: 'Já jsem vrah!' Pak ti bůh znovu vrátí život. Půjdeš? Půjdeš?" ptala se, a třesouc se jako osika, chytila ho za obě ruce, pevně mu je tiskla a upírala na něho planoucí pohled. Její nenadálé zanícení ho překvapilo, ba ohromilo. "Ty tedy myslíš, abych šel do vězení, Soňo? Abych se sám udal?" zeptal se ponuře.

"Vzít na sebe kříž a vykoupit se jím, to musíš udělat." "Ne! Já k nim nepůjdu. Soňo!" "A jak, jak jenom chceš žít? S čím chceš žít?" hořekovala Soňa. "Copak i po tomhle ještě můžeš? Jak chceš ještě mluvit s matkou? (Ach bože, co si počnou, co si teď počnou!) Copak záleží na mně! Ale vždyť už ses rozešel s maminkou i se sestrou. Ano, rozešel ses s nimi, rozešel. Panebože!" vybuchla. "Sám to přece víš nejlíp! Ale jak, jak vlastně chceš žít a nemít nikoho! Co si teď počneš?"

"Nebud' naivní, Soňo," namítl tiše. "Čím jsem se na nich provinil? Proč bych k nim chodil? Co bych jim řekl? To všechno je chiméra... Oni sami hubí milióny lidí, a ještě to vydávají za ctnost. Jsou to podvodníci a ničemové, Soňo!... Nikam nepůjdu! A co jim řeknu – že jsem zavraždil, ale peníze že jsem se vzít neodvážil a schoval je pod kámen?" dodal s jedovatým úsměškem. "Ještě se mi vysmějí a řeknou: hlupák, že nevzal. Zbabělec a

hlupák! Nic, vůbec nic nepochopí, Soňo, nejsou hodni pochopit. Proč bych k nim chodil? Nikam nepůjdu. Nebud' tak bláhová, Soňo..."

"Utrápíš se, utrápíš," tvrdila a úpěnlivě k němu vztahovala ruce. "Možná, že se dělám ještě horší," poznamenal zachmuřeně a trochu zamyšleně. "Možná, že jsem ještě člověk, a ne veš, a že jsem předčasně sám sebe odsoudil... Ještě budu bojovat." Rty se mu pohrdavě zkrivily.

"Takový kříž na sobě nést! A celý život, celý život přece!" "Zvyknu mu..." pronesl se zasmušilou soustředěností. "Poslyš," začal za okamžik, "dost toho pláče a k věci: přišel jsem ti říci, že už po mně jdou, chtějí mě dostat..." "Bože!" lekla se Soňa.

"Pročpak se děsíš? Sama chceš, abych se šel udat, a teď se toho lekáš? Jenže já se jen tak nedám. Já se jim ještě postavím, nic se mnou nezmohou. Nemají ani jeden usvědčující důkaz. Včera jsem byl ve velkém nebezpečí a myslel jsem, že už jsem ztracen, ale dnes už se to obrátilo k lepšímu. Všechny jejich důkazy jsou hůl o dvou koncích, rozumíš, to znamená, že mohu jejich obvinění obrátit ve svůj prospěch."<sup>90</sup>

### **Ukázka z novely Krysař od Viktora Dyka**

"Jsem krysař," pokračoval odvážlivec, "a vykonal jsem smluvené dílo. Krysy dávno odpluly k moři, ale své rýnské jsem dosud nedostal."

V krčmě "U Žíznivého člověka" nastalo napjaté ticho. Případ byl tak pozoruhodný; tak se dosud nikdo neodvážil promluvit s Froschem ani se Strummem. Každý zatajil dech a nemohl se dočkat příští chvíle. Ale Frosch a Strumm nebyli z těch, kteří by se tak snadno nechali zmást. V tak veřejné síni dokonce byli ochotni přehlédnout nepřiměřenost takových připomínek; Frosch pokrčil rameny a hbitý Strumm krysaři vážně a důstojně vysvětlil důvody, které den předtím přednesl v radě města Hameln učený a moudrý muž, který byl byl znalý zvyklostí i práv.

"Především smlouva, o níž mluvíte, není hotová a platná, i když tak byla jednou ze smlouvajících stran - totiž městem Hameln právoplatně označena. Naproti tomu strana, které by se mělo plnit..." zde se krejčí Strumm poněkud zarazil v nejistotě, ale po loku vína pokračoval: "...není přesně a právoplatně uvedena, dokonce ve městě Hameln a okolí je plně neznámá. Protože tedy není jasně prokázáno, jste-li osobou, které by se mělo plnit, nezbyvá, než odložit plnění do chvíle, kdy bude vaše totožnost s mužem, s nímž byla

---

<sup>90</sup> Český-jazyk. [online]. [cit. 2012-04-11]. Dostupné z: <http://www.cesky-jazyk.cz/citanka/fjodor-michajlovic-dostojevskij/zlocin-a-trest.html#ixzz1rioaHvMs>

učiněna smlouva, jasně a právoplatně prokázána. Ale i kdyby se prokázala, nelze smlouvu dle místních zvyklostí a obyčejů považovat za uzavřenou, protože se při ní neproneslo rčení k tomuto úkonu nutné - 'K tomu mi dopomáhej Bůh'. Že je toto rčení obvyklé a nutné, může městu potvrdit mnoho svědků."

Krejčí Strumm se znovu napil a zhluboka si oddechl. Příliš jistě se na této půdě nepohyboval. Gottlieb Frosch uznal tuto chvíli za vhodnou ke zprostředkování. "Přesto," pravil rozvážně, "i kdybyste svou totožnost prokázal, jsem toho názoru, že by vám mzda příslušela. Jsem ochoten, kdybyste nějak rozumně snížil své požadavky, vaše spravedlivé nároky v radě podporovat. Jistě uvážíte, že není tak složité krysy vyhánět. Nesmí seto přeceňovat. Zapískáte a jdou. Kdežto než já vyrobím lože, na kterém můžete spát, je to velká námaha a práce. A přece je moje dílna celý můj život: dělám lože, kolébku i rakev. Je to celý svět, krysaři."

Bonifác Strumm však Froschovi nechtěl úplně přenechat slovo. "Šaty dělají člověka," rozhodl. "Bez nich je podoben pouhému zvířeti a tropí zvířecí věci. Kdyby nebylo šatů, jak by se rozeznal kněz a jak konšel? Kdyby neměla šaty, jak by se rozeznala počestná dívka od nepočestné? Oblékne-li se někdo, teprve pak se stane člověkem; obléknou-li se šaty vyrobené Bonifácem Strummem, stane se téměř občanem ctihodného hanzovního města Hameln. A je snad něco nad to, krysaři?"

Hosté "U Žíznavého člověka" byli udiveni trpělivostí konšelů, kteří tak mírnými a rozvážnými slovy odbyli nevhodný krysařův projev. Ale krysař byl vzdálen uznání této umírněnosti. Jeho tváře zrudly, vstal a prudce mávaje pravicí –

"Jsem krysař," rozkřikl se prudce, až se přítomným zdálo, že se venku zachvěla okna. "Jsem krysař a vy poznáte, že jím jsem. Není takového krysaře a nevím, bude-li ho kdy. Vykonal jsem svůj závazek; vy však ne. Mějte se na pozoru!"<sup>91</sup>

**Část textu z dramatického deníku zachycující následky tragické nehody, při níž chlapec naprosto ochrnul. Autor knihy Zachránit Jeffreyho, Richard Galli, je chlapcův otec.**

Požádal jsem Toby, aby šla se mnou na procházku. Musel jsem jí něco říci a chtěl jsem to říci venku, ve světě mimo nemocnici. Kdysi dávno, když jsem ji žádal, aby si mě vzala, jsem to učinil dopisem. To bylo v roce 1969. Když jsem dopis psal, seděl jsem ve špíně, potmě před kasárnami vojenské základny Fort Dix.

---

<sup>91</sup> DYK, Viktor. *Krysař*. Praha: Dauphin, 1997, 95 s. ISBN 80-860-1927-6.

Teď byl rok 1998 a Toby a mě čekal nejdůležitější rozhovor z očí do očí v našich životech. Stejně jako v roce 1969 jsme přistupovali jeden k druhému v atmosféře lásky, zodpovědnosti a strachu.

„Musíme si promluvit,“ řekl jsem Toby. Už při pouhém pokusu dostat ta tři slova ze sebe jsem se zcela zhroutil. Držel jsem v sobě ta slova celé hodiny. Věděl jsem, co řeknu. Byl jsem si zcela jist, že Toby to ví také. Co nejjasněji, jak jsem jenom byl za těchto okolností schopen, jsem přednesl svou věc.

„Nemůžeme nechat Jeffreyho uvězněného na přístrojích,“ řekl jsem. „Tohle místo, tito lidé, ti všichni mají na mysli pouze jediné: udržet ho naživu. Víš, jak to je. Mají určité znalosti a dovednosti a musejí je uplatnit; mají přístroje a musejí je používat. Jakmile se rozjede celý terapeutický proces, budou Jeffreyho vlastnit. Všechny jejich rozhodnutí budou automatická. Nejprve to, pak tamto, pak tohle.“

„Co to říkáš?“ zeptala se Toby.

„Říkám, že je třeba učinit rozhodnutí. My ho musíme učinit. To, že ti lidé jsou schopni pro něj to všechno vykonat, nemusí nutně znamenat, že to všechno musejí udělat. Musíme mít na paměti: nejedná se jen tak o někoho. Jedná se o Jeffreyho. Musíme udělat to, co je pro Jeffreyho nejlepší. Rozumíš, co říkám? Říkám, že možná budeme muset našeho syna zabít. Musíme tu možnost uvážit. Nemocnice ji neuváží. Musíme to udělat my.“

Toby se dívala na mě, jak pláču. Nebyla na to zvyklá. Dával jsem průchod bezmoci a nechával jsem se opanovat žalem.<sup>92</sup>

### **Báseň Františka Gellnera ze sbírky Radosti života**

Pln touhy srdce na stožár jsem přibil.

Však nikdo nešel. Sám jsem smutný žil.

Já v mládí chorobně až citlivý byl,

a kdo šel kolem, ten mne ponížil.

Srdce mé po lásce prahne,

nikomu však již nevěřím.

Když ke mně ruce své vztáhne,

ustoupím bojácně ke dveřím.<sup>93</sup>

---

<sup>92</sup> GALLI, Richard. *Zachránit Jeffreyho*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 166 s. ISBN 80-717-8668-3.

**Začátek pohádky O slepém, chromém a nahém od Joseph Haltrich. Ukázka pochází ze sbírky sedmihradsko-saských pohádek.**

Byli jednou tři bratři, ten jeden byl slepý jak patrona, ten druhý kulhavý jak sám ďábel a ten třetí chodil po světě, jak ho pánbů stvořil. Ti tři se jednoho dne vydali do lesa, aby hledali ptačí hnízda. Když tam přišli, uviděl ten slepý, jak najednou z křoví vyběhnul zajíc. Sotva to bratrům řekl, vyletěl ten chromý, jak když ho střelí, za zajícem a než by jeden okem mrknul, držel ho za zadní nohy. Nyní si ale nevěděli rady, jak chyceného zajíce dopraví domů. Tu řekl ten nahý: „Dejte ho sem!“ a strčil si ho do kapsy. Samou radostí z úlovku zapomněli na ptačí hnízda a vydali se domů. Na cestě se ale mezi nimi strhla hádka, komu ten zajíc patří, a jak si jistě domyslíte, nebylo to jednoduché rozhodnout. „Já jsem ho viděl první!“ řekl slepý. „K čemu by to bylo,“ odpověděl ten chromý: „kdybych ho já nechytil. Ten zajíc patří mně.“ „Kdybych ho nestrčil do kapsy,“ řekl nahý: „museli byste ho nechat v lese, takže patří mně.“ Bratři se hádali a žádný nechtěl ustoupit, a tak je nakonec napadlo, že svůj spor dají k soudu. A tak se vydali rovnou k soudci, kterého s velkým štěstím našli doma, a jeden po druhém mu přednesli svoji věc pěkně od začátku, a když byl ten poslední se svým vyprávěním u konce, soudce řekl: „Vy dobráci, vidím, že jeden je větší prášil než ten druhý! Víte, co? Kdo mi z vás řekne největší lež, tomu bude zajíc patřit.“<sup>94</sup>

**Úryvek textu z humoristického díla Bylo nás pět od Karla Poláčka.**

Že bych se moc těšil na Ježíška, to se moc netěším, protože nikdy nedostanu, co bych chtěl. Oni mně dávají pořád jenom, co potřebuju, což jest švindl, jelikož by mně to stejně musili koupit, tak jaképak copak. Jináč už mám všecinko, halifaxy, svetr, co má zips, a tepláky, sáňky i hokejku. A kdyby se mně naši doopravdy ptali, co bysem si přál, tak bysem doopravdy musil říci, že nejradši ze všeho bych chtěl dřevěnou nohu, jako má pan Zilval, jelikož by mně to všichni záviděli a nejvíce Bejval Antonín. A kdyby mně nedali pod stromeček nohu, tak bysem si přál, abych už nemusil chodit do houslí, a když ani to ne, tak aspoň album cizokrajných známek.

Já však svoje přání nikomu neřeknu, jelikož by naši pravili, že jsem skoták a povstalec a že ze mě nic nebude, a tatínek by řval děsných hlasem, že musím z domu a že

---

<sup>93</sup> NOVÁKOVÁ, Dana, DUŠKOVÁ, Jana a FRANZLOVÁ, Eva. *Literární obsahy: (nejen) pro maturanty*. 2., dopl. a rozš. vyd. Praha: Regia, 1998, 266 s. ISBN 80-902484-7-0.

<sup>94</sup> Pohádky. [online]. [cit. 2012-04-11]. Dostupné z: <http://www.pohadky.org/index.php?co=pohadka&pohadka=627>



mne nechce vidět, a pak bysem musil celou hodinu vrzat na housle. Už jsem housle třikrát vynechal, protože pan učitel mě kárá, že mám šmytec jako botu a proč jsem si ho nevypral.<sup>95</sup>

### **Tragedie Hamlet - William Shakespeare**

Žít nebo nežít - to je, oč tu běží:

zda je to ducha důstojnější snášet

střely a šípy rozkacené sudby,

či proti moři běd se chopit zbraně

a skoncovat je vzpourou. Zemřít - spát –

nic víc - a vědět, že tím spánkem skončí

to srdcebolení, ta sterá strast,

jež patří k tělu, to by byla meta

žádoucí nade všechno. Zemřít - spát –

Spát. Snad i snít? Á, v tom je právě háček!

To, jaké sny by se nám mohly zdát

v tom spánku smrti, až se těla zbudem,

to, to nás zaráží. To je ten ohled,

jenž bídě s nouzí dává sto let žít.

Vždyť kdo by snášel bič a posměch doby,

sprostoty panstva, útlak samozvanců,

soužení lásky, nedobytnost práva,

svévůli úřadů a kopance,

jež od neschopných musí strpět schopný,

sám kdyby moh svůj propouštěcí list

si napsat třeba šídlem? Kdo by chroptě

se potil krví na galejích žití,

než jen, že strach z něčeho po smrti,

z těch krajů neobjevených, z nichž nikdo

se nevrací, nám ochromuje vůli

a dává snášet raděj zla, jež známe,

---

<sup>95</sup> NOVÁKOVÁ, Dana, DUŠKOVÁ, Jana a FRANZLOVÁ, Eva. *Literární obsahy: (nejen) pro maturanty. 2., dopl. a rozš. vyd.* Praha: Regia, 1998, 266 s. ISBN 80-902484-7-0.

než prchnout k jiným, o nichž není zpráv?  
Tak svědomí z nás ze všech dělá baby,  
tak pomyšlením v nedokrevnou šed'  
ruměná svěžest odhodlání chřadne  
a podniky, jež mají spár a spád,  
se pro ten ohled vychylují z dráhy  
a trátí jméno skutku. Ale tiše!  
Spanilá Ofelie! Vzpomeň, dívko,  
v svých modlitbách mých hříchů všech.<sup>96</sup>

---

<sup>96</sup> Český-jazyk. [online]. [cit. 2012-04-11]. Dostupné z: <http://www.cesky-jazyk.cz/citanka/william-shakespeare/hamlet-5.html#ixzz1rkd2ubvY>

### ***Text písně Panic od Lucie***

Jsem skoro panic - není to lehký,  
nešel bych za nic do nějaký děvky.  
Jedině ty jsi stvoření křehký -  
víla, kterou stvořil jsem si v hlavě,  
abych o ní mohl mluvit před klukama.  
Co s ní dělám - je udýchaná,  
je pořád se mnou –zamilovaná.  
Kluci všechno sežerou mi z ruky, zobou -  
nafouk jsem jim hlavy.  
Ó to mě baví, i když jsem panic, a to mě  
trápí,  
kdy už to bude - půjdu se opít o óó.  
Vždyť jich znám tuny moderních slečen  
za čtyři rummy - byl bych jim vděčen,  
ale to není to, co tady hledám  
mojí víle z vyšších sfér se  
žádná nevyrovná. Nic jim nedám,  
i když jsem panic,  
i když to bolí, tak ani za nic.  
To za to stojí - klapoty sanic - oóó ....  
Ptali se mě, jestli jsem už něco měl s  
nějakou holkou,  
a já jim řek, že jasně  
Ptali se mě, kolik jsem jich snažil poznat,  
a já jim řek, že spousty.  
Ptali se mě, co jsem s nima dělal,  
a já jim řek, že úplně všechno.

Řekli mi: Tak to už jseš teda velkej chlap  
a já jim řek, no jasně.

Jsem skoro panic - není to lehký,  
nešel bych za nic do nějaký děvky.

Když ty jsi jiná – neokoukaná,  
jsi pořád se mnou – zamilovaná.

Jsem skoro panic - není to lehký,  
nešel bych za nic do nějaký děvky.

Když ty jsi jiná – neokoukaná,  
jsi pořád se mnou – zamilovaná.<sup>97</sup>

---

<sup>97</sup> Lyricon. [online]. [cit. 2012-04-09].  
Dostupné z: <http://www.lyricon.net/texty-pisni/lucie/lucie-v-opere/panic>

## Příloha č. 5: Ukázky jednotlivých textů s tematikou poruch příjmu potravy

**Následující ukázky jsou z autobiografické knihy *Na dně*<sup>98</sup> od Maryi Hornbacher.**

Je nám pět. Stojíme s Ginou Lucarelliovou u nás v kuchyni, hlavou dosahujeme k lince a hledáme něco k jídlu. Gina říká: „Vy tady nemáte žádný normální jídlo.“ Já na to omluvně: „Já vím. Naši jsou v jídlu divní.“ Gina chce vědět: „Nemáte lupínky?“ „Ne.“ „Sušenky?“ „Ne.“ Nahlížíme spolu do ledničky. „Máme arašídový máslo,“ hlásím. Gina ho vyndá, zaboří do něj umouněný prstík a olízne ho. „Je divný,“ řekne. „Já vím,“ odpovím. „Je bez soli.“ Gina se ušklíbne: „Fuj.“ Souhlasím s ní. Tupě zíráme na jídlo, které spadá do dvou kategorií: zdravá výživa a pokrmy, které si neumíme připravit – mrkev, vajíčka, chléb, odporné arašídové máslo, vojtěška, okurky, rodinné balení dietního ledového čaje značky Lipton v modrých plechovkách se žlutým citronem nad slovem Čaj. Hotovka. „Můžeme si udělat toasty,“ navrhu. Gina se zadívá na chléb a prohlásí: „Je tmavej.“ Položíme chléb zpátky. „Dáme si,“ navrhu nadšeně, „vločky!“ Podíváme se do přízemní kredence. Hledíme na krabici s vločkami. Gina řekne: „To je divný.“ „Já vím,“ odvětim. Vytáhnu krabici ven, podívám se na nutriční hodnotu a přejeďu prstem po směrodatném údaji – obsahují pouze pět gramů cukru. Vystrčím bradu a chvástám se: „My vločky s cukrem nejíme. Po těch se tloustne.“ Gina mě chce trumfnout: „Já bych nejedla ani tyhle. Nevzala bych do pusy nic, v čem jsou víc jak dva gramy cukru.“ „Já taky ne,“ přidám se a vrátím vločky na místo, jako by byly něčím nakažené. Vyskočím z podlahy a vyplážnu na Ginu jazyk. „Já držím dietu,“ pronesu. „Já taky,“ řekne zamračeně. „Fakt, jo?“ nevěřím. „Fakt jo,“ odsekne. Obrátím se k ní zády: „Stejně jsem neměla hlad.“ „Já taky ne,“ odvěti. Okázale vytáhnu z ledničky dietní ledový čaj Lipton s malým žlutým citronem, otevřu ho, zaskrám, shrshrshrsrh. Chutná jako piliny a vyschne mi po něm v puse. „Vidíš?“ ukážu na slůvko dietní, „až vyrostu, budu stejně štíhlá jako maminka.“

Můj otec jedl jako vlk, pil jako duha, kouřil jako tovární komín a řval. Moje matka přestala jíst, zhubla, zhrubla a ztichla. Já jsem pozorovala každého z nich a napodobovala jsem je oba: jíst, zvracet, držet hladovku, řvát, bloudit městem, zmizet, znovu se objevit

---

<sup>98</sup> HORNBACHER, Marya. *Na dně: příběh jedné anorexie a bulimie*. Vyd. 1. Ostrava: Domino, 1998, 289 s. ISBN 80-861-2825-3.

s řevem a vyhublá, kouřit a kouřit a kouřit. Ovšemže existovaly četné další faktory, které se podílely na vzniku mé poruchy příjmu potravy, ale já jsem především převzala modelovou večeři naší rodiny a zdokonalila ji. Mí rodiče prostě používali jídlo – jeden v přemíře, druhý v nedostatku – jako prostředek komunikace, uspokojení nebo způsob, jak si procvičit sebeovládání. Naše rodina měla s jídlem problémy. Velké problémy. Podle psychoanalytiků mají rodiny anorektiček společné dvě vlastnosti: fixaci na jídlo a dietu a významný stupeň duševní poruchy u jednoho z rodičů. Můj otec pravidelně dost pil, neustále jedl a byl věčně posedlý svou váhou – držel dietu. Když ji porušil, nadával si. Stojí za zmínku, že táta si říkal pan Vepř, mámě říkal doktorka Vepřová a mně (než se provalila moje nemoc) říkal Buclíku. Moje matka byla bývalá – nebo snad dobře utajovaná – bulimička se zvláštními stravovacími návyky. Chvilku jedla normálně, pak začala držet dietu, nimrala se v jídle, odmítala jíst a civěla na svůj zadek v zrcadle.

Už tehdy jsem věřila, že když zhubnu, odejdu z domu a stanu se slavnou, konečně získám něco svého – měla jsem tím na mysli vlastní identitu, ale tento pojem byl pro mě tenkrát neznámý. Při pohledu zpátky je mi jasné, že jsem se snažila uniknout svému domnělému osudu: tomu, že se stanu přesnou kopií jednoho z rodičů, a tím vyvolám hněv toho druhého z nich. Střídavě ze sebe chrlili: Jsi celý otec/celá matka, a když jsem pak udělala něco, co se jim líbilo, jásali: Jsi úplně jako já.

Až jsem si jednou, nacpaná bramborovými lupínky, udělala malý výlet dolů do koupelny. Nikdo mi to neporadil. Prostě mi připadalo jasné, že když jsem je dostala dovnitř, mohla bych je dostat ven.

Když jsem se vrátila, všechno mi připadalo jiné, klidné, a já jsem se cítila velice čistá. Všechno bylo v pořádku. Všechno bylo tak, jak má být. Měla jsem tajemství. Bylo to rozhodně provinilé tajemství. Ale bylo moje. Měla jsem se čeho držet. Dělal mi společnost. Udržovalo mě v klidu. Naplňovalo mě a současně i vyprazdňovalo.

Rozhodla jsem se, že až vyrostu, budu anorektička, když nic jiného. Bulimii jsem považovala za vhodný odrazový můstek.

Ráno ignoruju budík. Ve spánku mám tep něco kolem devětatřiceti. Těžko se vrátíte do normálu, když vaše tělo v noci žije jen napůl a jako bledá mrtvola neslyšně mizí v temných vodách. Probudím se, až se mnou zatřese Julian. Mar. Mar! Maryo, probud' se,

vstávej, káva je na stole, haló. Otevřu jedno oko. Jdi do háje, říkám. Ne, vstávat, vstávat, jsi vzhůru? Jo. Jdi pryč.

Vklouznu rukama pod peřinu a změřím si tep: co nás čeká – dobrý, nebo špatný den? Jasně a slunečné ráno – tep kolem padesáti a jde nahoru. Den blbec – čtyřicet a níž: nezapomeň dát nohy na podlahu. Pomalu se posaď. Točí se ti hlava. Je to lepší než LSD. Točí se ti hlava a zvedá žaludek. Opři se rukou o stěnu a postav se. Přidrž se. Podívej se do zrcadla, zkontroluj si zadek. Pořád je tam. Nelekej se. Běž do koupelny, opři se hlavou o stěnu. Vyčůrej se. Pomalu se postav.

Běž do tělocvičny. Postav se na váhu. Divíte se, že se vážím? Ano, vážím se. Přiznávám se. Všichni mě od toho odrazují. Stejně se na ni postavím. Jen abych se ujistila, že jsem nepřekročila svůj limit. Limit? A kdo ho stanovil? Na tuto otázku jsme ještě nenašli odpověď. V poslední době jsem zhubla. Děsí mě, jak mě to potěšilo – Jsem zdravá! Je mi líp! Jsem v pořádku! Jsem naživu! A zhubla jsem! Postavím se na trenážer a hodinu a půl běhám, až mě v bolavém kolenu při každém kroku nesnesitelně píchá, ale já jsem zhubla! Zbav se dalších kil, pryč s nimi – seskočím dolů a zapotácím se. Hej, jen klid, holka. Naučila jsem mluvit sama se sebou jako s koněm. Jen klid. Utíkej do sprchy.

Ve sprše omdlím.

Tohle se Julian nesmí dozvědět.

Poněvadž myslím, že se Julian šíleně bojí, že umřu.

Tohle mi připadá nemožné. Z biologického hlediska mi připadá nemožné udržet si stálou váhu, i když musím. Připadá mi, že člověk je vždycky buď tlustší nebo hubenější, než byl v nějakém libovolném bodě v minulosti, od něhož se všechno odvíjí. Kalhotky jsou vám možná těsnější, než byly. Kdy se to stalo? Na to nedokážete odpovědět. Ale v žádném případě nepochybujeme o tom, že jste tlustější. Zkazí vám to celý den. Večer vlezete do postele za svým manželem, milencem, přítelem, šéfem, prostě za kýmkoliv, a schoulíte se jako plod v děloze na svou půlku postele hlavou ke dveřím. Přikrade se k vám ruka. „Jsem unavená,“ řeknete, „nesahej na mě, bolí mě hlava, je mi zle, přestaň, jdi pryč, dej mi pokoj.“ Neboť jste se během dne nafoukli do velikosti malého hrošíka. Jste o tom přesvědčeni, kůže je vám příliš těsná, chcete z ní vyklouznout, je vám vedro.

**Poslední ukázky textů jsou od české autorky Petra Dvořákové, která deníkovou formou napsala knihu *Já jsem hlad*<sup>99</sup>; ústředním motivem je mentální anorexie.**

Strašně dlouho – vlastně skoro do poslední chvíle – jsem si také myslela, že mám hladovění ve své moci. Říkala jsem si, že když se rozhodnu a budu chtít, můžu začít kdykoliv normálně jíst. Ale nikdy jsem to nedokázala. Několik dní jsem jedla a pak se množství jídla zase začalo snižovat. Ani jsem nevěděla jak, a zase jsem za den snědla jogurt nebo centimetrovou kostičku chleba. Mé pokusy dodržet v jídle nějaký režim byly stále beznadějnější. Zpočátku jsem vydržela jíst třeba měsíc. Ale potom se intervaly pokusů jídlo nějak zdolat začaly zkracovat. Nakonec to probíhalo tak, že jsem jeden den – nadšená a odhodlaná, že teď už to opravdu dokážu – jedla, druhý den jsem to zuby nehty ještě vydržela, ale nazítří jsem propadla takové panice, že jsem ji nebyla schopná překonat. Vždycky jsem si potom dávala předsevzetí, jak svou vinu v dalších dnech hladověním zase odčiním. Každý strach, každý pocit ohrožení se měnil v hlad, který mi dával jistotu a bezpečí. Jenže tělo o sobě dávalo vědět. Padaly mi chumáče vlasů, nemohla jsem dýchat. Třeba tři týdny jsem nešla na záchod. Snad největším utrpením byla moje zimomřivost. Ať jsem si oblékla cokoli, nemohla jsem se zahřát. Přicházely těžké alergické záchvaty, olupovala se mi kůže i nehty, pořád jsem měla pocit, že mi vynechává srdce. Ale všechno jsem raději snesla, než abych musela začít jíst.

Byly to dva roky pekla a i Michal začínal být netrpělivý. Vyčítal mi, že jsem příliš zaujatá nemocným dítětem, že jsem mu vzdálená, nevěnuji se mu. Prosila jsem ho, ať počká pár měsíců, než definitivně skončíme s chemoterapií. A právě v té době se znovu objevily moje problémy s jídlem. Byla jsem ve stresu, nechtělo se mi jíst, chodit někam na obědy. Vynechávala jsem. Cítila jsem, že se v mém životě děje něco nekontrolovatelného. Nemohla jsem nijak ovlivnit nemoc svého dítěte, nemohla jsem ovlivnit, jestli přežije, nebo zemře. A něco se dělo s Michalem. Něco vážného. Byla jsem zmatená. Cítila jsem, že ho ztrácím, a nedokázala jsem tomu zabránit. Pomalu se připlížil mně už ten dobře známý pocit, že mám jídlo ve své moci. Jídlo jsem mohla kontrolovat a ovládat. Začalo se to stupňovat, souběžně s tím, jak jsem vytušila, že do Michalova života vstoupil někdo další.

---

<sup>99</sup> DVOŘÁKOVÁ, Petra. *Já jsem hlad: příběh o zápasu s mentální anorexií, hledání, cestě a návratu k ženské duši*. Vyd. 1. Brno: Host, 2009, 138 s. ISBN 978-807-2943-180.

Den, kdy jsem si své podezření definitivně potvrdila, byl dnem, kdy jsem doopravdy přestala jíst. Momentem, kdy jsem hladu dala svůj úplný vnitřní souhlas. Chvilí, ve které jsem si naprosto otevřeně uvědomila, že hlad je to jediné, co mi zbylo a je schopno mě podržet, naplnit a uspokojit. Zdálo se mi, že jsem ztratila to nejdůležitější ve svém životě. Cítila jsem, že musím svůj život nějak znovu uchopit, ovládnout. Už neexistovala žádná jistota, žádné záchytné body. Byla jsem vydaná napospas tomu, jestli mé dítě přežije, nebo zemře, jestli mě manžel podrží v těžké životní situaci, jakou byla ta po porodu, nebo jestli Michal odejde k jiné ženě. Jedinou jistotou byla kontrola váhy. Mechanismus, který fungoval. A začala jsem hubnout. Nevěděla jsem, že to, co se začíná rozvíjet, se jmenuje mentální anorexie.

Hlad spolehlivě fungoval jako odměna i trest. Když jsem něco dokázala, podpořila jsem to hladem a teprve potom bylo mé dílo dokonalé. Když se něco nedařilo, potrestala jsem se hladem. Mnohdy jsem žila z pocitu, že když se nic nedaří, tak alespoň hladovění ano.

Hlad utvářel mé vědomí, určoval, kdo jsem, on byl mojí identitou. A nikdo svou identitu nechce zničit. Bála jsem se, že když začnu jíst, ztratím orientaci v životě, nebudu vědět, kdo jsem. Hlad určoval a definoval mé já. A toho jsem se vzdát nechtěla. Myslím, že v tomhle je to zrádné zapojení vůle, která začne anorexii pomáhat. Nikdo se přece nechce vzdát sám sebe a své sebejistoty.

Stále častěji jsem ale končila ve stavu tělesného vyčerpání. Byly chvíle, kdy se mi podlamovala kolena, strašně mě bolely svaly, ze spánku mě budila dušnost, měla jsem křeče a bušení srdce. Zdálo se mi, že nezvládnou nic udělat. Toužila jsem jenom usnout a spát. Přestávala jsem se pohybovat, nějak podvědomě jsem šetřila každou kapičku energie, nikam jsem už nechodila. Psychicky mě ničilo poznání, že už nejsem schopná žít plnohodnotným životem. Bála jsem se, že ztrácím své tvůrčí schopnosti, že mi to přestane myslet a nebudu se moci soustředit na práci. Byla jsem podrážděná, nepříjemná, křičela jsem na děti.



Když mi známí říkali, že jsem hrozně zhubla, vyřešila jsem to tím, že jsem mezi ně přestala chodit. Nechtěla jsem se ukazovat. Nechtěla jsem, aby si o mně povídali, že jsem nemocná. Chtěla jsem být někde daleko. Jediný, s kým jsem o své situaci byla schopná mluvit, byl kněz, u kterého jsem se zpovídala, a Marie, jedna starší věřící žena, se kterou mě seznámil. Manžel pochopitelně také viděl, že hubnu. Možná ho to někde uvnitř trápilo, ale jinak neudělal nic. Nestaral se. Někdy prohodil jedovatou poznámku o tom, že nejím, ale důvody neřešil. Vlastně to bylo nepochopitelné. Vážila jsem devětatřicet kilo a on se mnou spal. Viděl mě nahou, cítil mě nahou. Ale neudělal nic. A já byla ve své nemoci nakonec ráda, že si mě nevšímá. Neuvědomovala jsem si, že jsem extrémně hubená. Zkoušela jsem se na sebe dívat do zrcadla. Viděla jsem, že mi vystupují žebra, ale zdálo se mi, že mám pořád dost tuku. Nepřesvědčilo mě nic. Ani výsledky od lékařky, které jasně říkaly, že tělo je vyřízené, ani ručička na váze. Hlavně jsem si vůbec neuvědomovala, že můj stav je na pováženou. A nedocházelo mi to, ani když jsem dostala krátce před Vánocemi zápal plic. Byla jsem přesvědčená, že mám lehkou chřipku, ze které se do rána vyspím. Moji přátelé naštěstí pochopili, co se děje, a ještě tu noc bylo rozhodnuto, že si mě k sobě vezme Marie.

## Příloha č. 6: DIDAKTICKÁ ANALÝZA UČIVA

Název tématu: Emoce

Počet hodin: 2

H .	Vymezení učiva	Očekávané výstupy (klíč.kompetence)	Učební úlohy	Metody a formy
1. + 2.	<p><b>Emoce</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- prožívání subjektivního stavu nebo vztahu k působícím podnětům</li> <li>- příjemné x nepříjemné</li> <li>- přitahování x odpuzování</li> <li>- z lat. movere = hýbati se</li> <li>- exmovere (ex = ven) = vyjadřování vnitřního prožitku navenek</li> </ul> <p><b>Složky emocí</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>citová</u> – subjektivní, pozitivní či negativní prožitky</li> <li>2. <u>výrazová</u> – př. mimika</li> <li>3. <u>tělesná</u> – fyziologické změny</li> </ol> <p><b>Druhy emocí</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>tělesné city</u> – prožívání aktuálního stavu organismu (únava, bolest), uspokojení biofyziologických potřeb (hlad, sex. touha)</li> <li>2. <u>citové reakce</u> – krátkodobé stavy, jejichž podnětem jsou vlivy z prostředí               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) útočné – hněv</li> <li>b) obranné – strach, odpor</li> </ol> </li> </ol>	<p>Žák vyjádří své aktuální pocity pomocí emotikonu, žák vysvětlí pojem emoce.</p> <p>k. komunikativní, k. k učení</p> <p>Žák rozpozná emoce, žák přiřadí emoce z textu k fotografiím, pojmenuje emoce.</p> <p>k. komunikativní, k. k učení, k řešení problému</p> <p>Žák v textu vyhledává složky a druhy emocí.</p> <p>k. komunikativní, k. řešení problému, k. k učení, k. sociální a personální</p>	<p>„Vezměte si mobil či tužku a papír a pomocí smailků vyjádřete, jak se dnes cítíte. Vzájemně si smailky ukažte v lavici a zkuste popsat, jak se druhý cítí.“</p> <p>Co jsou to emoce?</p> <p>Následuje diskuze, co jsou to „emotikony“, proč vznikly a proč je důležité vyčíst z tváře druhého, jak se cítí.</p> <p>Žákům do skupinek po 3-4 lidech rozdáme fotografie ženy, které vyjadřují 6 základních emocí a vyzveme je, ať je pojmenují. Seznámíme je s informací, že podle výzkumů P. Ekmana, lidé různých národností i kultur, jsou schopni rozlišit těchto 6 emocí. <i>Příloha č.9</i> (emoce jsou bez popisků, ty žáci také přiřazují)</p> <p>Učitel žákům rozdá jednotlivé texty, kde se objevují zmíněné emoce a žáci je přiřazují k fotografiím.</p> <p>Na základě diskuze žákům vyložíme složky a druhy emocí.</p> <p>Poté žákům rozdáme ukázky literárních textů s požadavkem, aby si je ve skupině přečetli, vyhledali příklady složek a</p>	<p>samostatná práce</p> <p>řízená diskuze</p> <p>skupinová práce</p> <p>řízená diskuze</p> <p>skupinová práce</p>

<p>c) sociální – city obdivu, závislosti, úcty</p> <p>3. <u>nálady</u> – déletrvající, ovlivňují člověka kladně i záporně (př. úzkost)</p> <p>4. <u>citové vztahy</u> – prožívány k podnětům určité hodnoty – kladné, záporné, neutrální</p> <p>- nedají se ovládat rozumem a lze je jen omezeně měnit (přátelství – nepřátelství, láska – nenávisť)</p> <p>5. <u>vyšší city</u> – vznikají při socializaci, typické pro člověka</p> <p>a) <i>intelektuální</i> – při poznávání (zvědavost, překvapení, pochybování)</p> <p>b) <i>estetické</i> – při hodnocení krásy působících podnětů (cit krásna, harmonie, ošklivosti)</p> <p>c) <i>etické</i> - při dodržování či porušování mravních principů (pocit viny, křivdy)</p> <p><b>Dělení dle intenzity a trvání</b></p> <p>1. <u>afekty</u> – krátkodobé, prudké s velkou intenzitou (zděšení, hněv – vražda v afektu)</p> <p>2. <u>nálady</u> – déletrvající s různou intenzitou (rozmrzelá, veselá)</p> <p>3. <u>vášně</u> – dlouhodobé, silné, k určitému objektu či činnosti (sběratelská)</p> <p><b>Vlastnosti emocí</b></p> <p>- subjektivní prožívání působení stejného podnětu</p> <p>- ovlivněno CNS, temperamentem a zkušenostmi</p> <p>1. <u>citlivost</u> – jak lehce vznikají nové cit. stavy</p>	<p>Žák definuje druhy emocí podle jejich síly a doby trvání.</p> <p>k. k učení</p> <p>Žák vyjmenuje vlastnosti emocí, vysvětlí subjektivnost emocí.</p> <p>k. k učení, k. komunikativní</p>	<p>druhů emocí, případně zdůvodnili jejich výběr.</p> <p>Dále si uvedeme rozdělení emocí podle jejich intenzity a jejich trvání. Žáci se sami snaží definovat jednotlivé kategorie a vymýšlejí příklady z vlastních zkušeností.</p> <p>Jmenujeme jednotlivé vlastnosti emocí a zamýšlíme se, jak je každá vlastnost subjektivní. Žáci uvádí příklady, jak vlastnosti emocí závisí na osobnosti jedince – věk, pohlaví, temperament.</p>	<p>řízená diskuze</p> <p>řízená diskuze</p>
--	---	---	---

<p>2. <u>citlivost</u> – bohatství či chudoba cit. prožitků</p> <p>3. <u>náladovost</u> – rychlost střídání citu</p> <p>4. <u>intenzita</u> – hloubka x povrchnost prožívaného citu</p> <p>5. <u>citová zralost</u> – rovnováha mezi citovou a rozumovou stránkou prožívání</p> <p>6. <u>sugestibilita</u> – citová nakažlivost, ovlivnitelnost</p> <p>7. <u>citová zranitelnost</u> – míra odolnosti vůči podnětům vyvolávající negativní emoce</p> <p>8. <u>ovladatelnost</u> – stupeň ovládnutí cit. prožívání</p> <p>9. <u>výrazovost</u> – vnější projev citu</p> <p><b>Význam emocí</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rozvoj osobnosti</li> <li>- regulace chování</li> <li>- motivace chování</li> <li>- obohacování života</li> </ul>	<p>Žák předvede jednotlivé emoce.</p> <p>k. sociální a personální</p>	<p>Hra – předvádění emocí podle kartiček – každý žák si vylosuje kartičku s obrázkem a názvem emocí. Po krátké přípravě žáci předvádí, ostatní hádají, o jakou emoci se jedná. Karty z knihy: ŠIL, Přemysl a KAROLOVÁ, Jana. <i>Člověk jako osobnost. psychologie pro střední školy. 2.</i>, přeprac. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007, 200 s. ISBN 978-80-7182-230-1.</p>	<p>samostatná práce</p>
--	---	--	-------------------------

## Příloha č. 7: DIDAKTICKÁ ANALÝZA UČIVA

Číslo a název tématu: Konflikt (v rámci ZSV)

Počet hodin: 1

H .	Vymezení učiva	Očekávané výstupy (klíč.kompetence)	Učební úlohy	Metody a formy
1.	<p><b>Konflikt</b> = stav, kdy se osobnost ocitá ve střetu dvou nebo více protichůdných sil. Konflikt není negativní jev, negativně během konfliktu působí emoce.</p> <p><b>Druhy konfliktů:</b></p> <p>a) dle počtu osob:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Intrapersonální</u> (vnitřní) = stav, kdy současně působí dva nebo více protichůdné motivy, žádný nemá výraznou převahu.</li> <li>- <u>Interpersonální</u> (vnější) = střet dvou nebo více jedinců či skupin odlišných zájmů, potřeb, názorů, motivů apod.</li> </ul> <p>b) dle obsahu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>kognitivní</u> – rozdílné názory, představy</li> <li>- <u>motivačně-afektivní</u> – konflikt postojů, aspirací, vůle</li> </ul> <p><b>Příčiny konfliktů:</b></p> <p>a) VNITŘNÍ (uvnitř osoby jedince):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>konfliktotvorné osobnosti</u>: -pesimisté, chroničtí nespokojenci, optimisté</li> <li>• <u>nepříznivý aktuální psychický stav</u>: frustrace, deprivace, stres, nejistota, únava pocit viny, úzkost, strach, deprese atd.</li> </ul>	<p>Žák v textu rozpozná konflikt, rozdělí je podle určitých kritérií. k. k řešení problému, k. komunikativní, k. sociální a personální</p>	<p>Žáky rozdělíme do skupin po 3-4 a rozdáme jim literární texty (vždy několik textů tak, aby každý žák měl alespoň jeden neustále k dispozici), po přečtení všech textů žáci hledají konflikty, diskutují a snaží se najít, co je pro konflikty typické, čím se odlišují, a jak se mohou dělit. Poté shrneme společně se žáky jejich poznatky. Definujeme pojem konflikt, rozdělíme druhy konfliktů podle počtu osob a obsahu a dále podle příčiny. Žáci přiřazují příklady z textů.</p>	<p>skupinová práce práce s textem</p> <p>řízená diskuze</p>

<p>b) VNĚJŠÍ (spojené s konfliktní situací)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>chybné hodnocení situace</u>: nedostatek informací, zkreslené vnímání</li> <li>• <u>přirozená rozdílnost lidí</u>: v potřebách, postojích, názorech, zájmech, hodnotách, cílech</li> <li>• <u>nepříjemná realita</u>: nevhodné chování nebo oblečení účastníků nás může vyprovokovat</li> </ul> <p><b>Intrapersonální konflikty:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>přitahování</u> (++) = konflikt dvou kladných sil</li> <li>- <u>vyhýbání</u> (-- ) = konflikt dvou záporných sil</li> <li>- <u>přitahování – vyhýbání</u> (+-) = konflikt, v němž je kladná i záporná síla</li> </ul> <p><b>Řešení intrapersonálních konfliktů:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- jeden cíl převládne nad druhým</li> <li>- analýza výhod a nevýhod cílů</li> <li>- racionalizace</li> <li>- vědomá eliminace jednoho z cílů</li> <li>- losování</li> </ul> <p><b>Řešení interpersonálních konfliktů:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>emocionální</u> (nejčastější): agresivní reakcí</li> <li>- <u>neurotické</u>: emoce jsou potlačovány -&gt; mohou se objevit psychosomatické nemoci</li> <li>- <u>neřešené konflikty</u>: hromadění nevyřešených konfliktů v podvědomí může způsobit psychosomatické nemoci</li> <li>- <u>racionální</u>: konflikty vyřešené konstruktivně</li> </ul> <p><b>Fáze konstruktivního řešení konfliktu:</b></p> <p>1) <u>úvodní</u> – dohodnutí schůzky, nehádat se hned</p>	<p>Žák rozliší typy konfliktů. k. k učení, komunikativní, k řešení problému</p> <p>Žák se seznámí s konstruktivním řešením konfliktu. k. k řešení problému</p>	<p>Žákům vysvětlíme typy konfliktů, příklady hledají v textech i reflektují vlastní zkušenosti. A poté žáci diskutují o řešení, které by použili, které už použili a se kterým se setkali. Řešení hledají i v textech, pokud se v ukázkách neobjevuje, na základě znalosti děje příběhu je zkusí vymyslet.</p> <p>Pojmenujeme jednotlivé fáze řešení konfliktu.</p>	<p>frontální výuka</p> <p>řízená diskuze</p> <p>výklad</p>
--	--	---	--

<p>2) <u>hlavní</u> – projev emocí u obou stran, otevřená kritika, nutno provést: analýzu pocitů, analýzu motivů, specifikace přání.</p> <p>3) <u>závěrečná</u>: návrh společně přijatelného řešení (pokud není optimální řešení tak kompromis)</p>			
---	--	--	--

## Příloha č. 8: DIDAKTICKÁ ANALÝZA UČIVA

Číslo tématu: Poruchy příjmu potravy

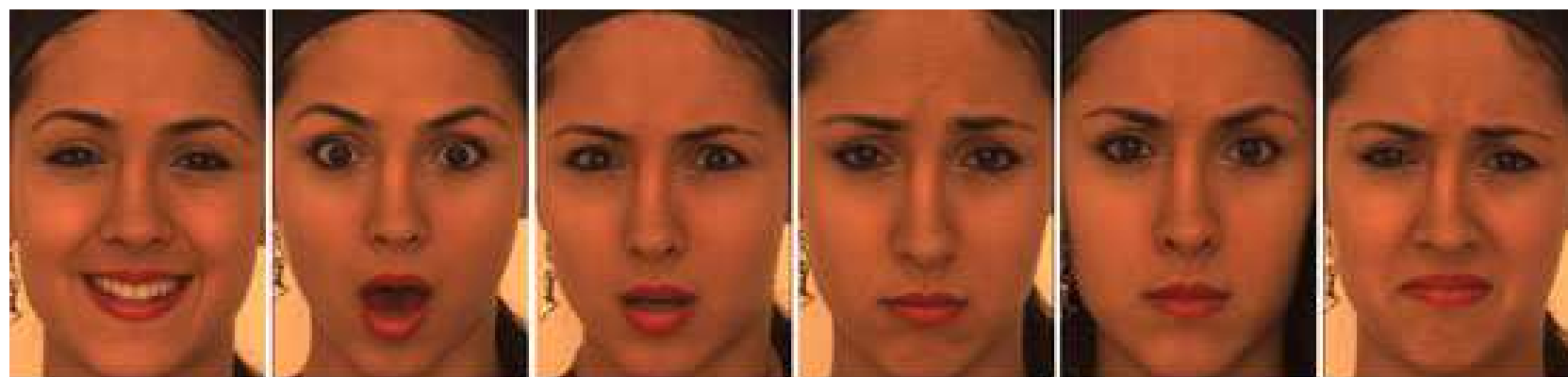
Počet hodin: 1

H.	Vymezení učiva	Očekávané výstupy (klíč.kompetence)	Učební úlohy	Metody a formy
1.	<p><b>Poruchy příjmu potravy</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dle MKN 10 porucha puďů</li> <li>- anorexie a bulimie</li> </ul> <p><b>Příčiny</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- velké množství faktorů, biopsychosociální podmíněnost</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>biologické</u> – hormonální poruchy, genetické</li> <li>2. <u>psychické</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- osobnostní rysy – perfekcionismus, soutěživost, negativní sebehodnocení)</li> <li>- emocionální faktory – úzkost, deprese, získat pocit bezpečí, jistoty, kontroly</li> <li>- traumatické zážitky</li> </ul> </li> <li>3. <u>rodinné</u> – nevhodné stravovací návyky, enormní zájem o vzhled, tělo, jídlo, vyhýbání se konfliktům, kt. se neumí nebo nechťejí řešit, obtížné vyjadřování emocí, tzv. tajné záležitosti, o kt. se v rodině nemluví, deprese, alkoholismus</li> </ol>	<p>Žák analyzuje text, žák vyhledá základní a důležité informace o tématu, žák roztřídí poznatky na příčiny, příčiny a důsledky PPP, žák vyhledá a přiřadí příklady.</p> <p>Žák vytvoří výtah poznatků na téma PPP.</p> <p>k. k. sociální a personální k. k. k učení k. k. komunikativní k. k. k řešení problému</p> <p>k. k. k učení k. k. komunikativní</p>	<p>Žáci vytvoří skupinky o velikosti 3-4 osoby, učitel rozdává žákům literární texty – úryvky ze dvou knih na téma PPP (viz. praktická část).</p> <p>Do každé skupinky všechny texty + úkoly, na které mají odpovědět.</p> <p>Úkoly:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Charakterizujte pojem „poruchy příjmu potravy“, blíže specifikujte 2 nejznámější, určete časové rozmezí vzniku PPP v populaci.</li> <li>2. Rozdělte příčiny PPP a uveďte příklady.</li> <li>3. Najděte důsledky PPP.</li> <li>4. Uveďte nějaké příznaky PPP.</li> <li>5. Vysvětlete, co znamená kognitivně-behaviorální terapie u PPP.</li> </ol> <p>Na otázky, na které v textu nenajdou odpovědi, se žáci pokusí odpovědět sami. K dispozici budou mít i odbornou literaturu. Žáci mohou doplnit vlastní názory a zkušenosti.</p>	<p>skupinová práce práce s textem</p>



<p>4. <u>sociokulturní</u> – profesní či zájmové skupiny (gymnastky, žokejové, baletky, tanečnice...), mylná představa, že štíhlost zaručí úspěch, štěstí a zdraví, propagace diet, zkrášlovacích zákroků, stereotyp, že obézní je ošklivé a líné</p> <p><b>Vznik</b> nejčastěji v pubertě a rané dospělosti více dívek, ale trpí jimi i chlapci</p> <p><b>Příznaky</b> vynechávání jídla, přehnané sportování, výkyvy nálad, rychlá změna nálad, užívání projímadel</p> <p><b>Důsledky</b> nedostatek energie a živin vede ke smrti</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. fyzické – ztráta menstruace, poškození CNS, poruchy funkcí orgánů, kazivost zubů, žaludeční vředy, zimomřivost...</li> <li>2. psychické a sociální – nervozita, úzkost, ztráta přátel...</li> </ol> <p><b>Léčba</b> hospitalizace, kognitivně behaviorální terapie</p>		<p>Žáci pomocí literárních textů, zadaných otázek a odborné literatury vytvoří a sestaví smysluplný obsah daného tématu.</p> <p>Učitel dohlíží na práci ve skupinkách, v případě dotazů či problémů žákům pomáhá a koriguje.</p> <p>Učitel shrne a doplní základní informace o tématu PPP.</p>	<p>řízená diskuze</p>
---	--	--	-----------------------

## Příloha č. 9: Fotografie emocí



šťastná

překvapená

vystrašená

smutná

rozhněvaná

znechucená