

VÝZNAM PRÍBEHU V BIBLIOTERAPII

Katarína MAJZLANOVÁ – Kvetoslava KOTRBOVÁ¹

ANOTÁCIA

Článok informuje o doterajšom vývoji biblioterapie v rámci odboru liečebná pedagogika na Slovensku a jej využití u detí mladšieho školského veku. Ponúka pohľad na terapeuticko-výchovnú funkciu príbehu vo vzťahu k rozvoju vzťahovej väzby, komunikácie a vzorcov správania u detí k osobám v ich blízkom sociálnom prostredí.

KEYWORDS

príbeh, rozprávanie príbehov, biblioterapia, liečebná pedagogika, dieťa mladšieho školského veku, jazyk, vzťahy, kultúra

*Rozprávanie príbehov je najúžasnejšia technológia,
ktorú ľudia kedy vytvorili a zároveň najprirodzenejšia ľudská činnosť.*
Jon Westenberg

1. BIBLIOTERAPIA NA SLOVENSKU – DOTERAJŠÍ VÝVOJ

V 90-tych rokoch minulého storočia bola biblioterapia zahrnutá do učebných osnov vysokoškolského štúdia na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, ktoré boli 70. rokoch etablované v študijnom odbore liečebná pedagogika. Popri predmetoch z medicíny, psychológie, pedagogiky, sociálnych vied, filozofie, metodológie a ďalších, súčasťou učebného plánu boli aj terapeutické disciplíny - arteterapia, dramaterapia, pracovná terapia, psychomotorická terapia a terapia hrou, kde bola biblioterapia zaradená.

Biblioterapia bola definovaná ako „zámerné, systematické a cieľavedomé liečebno-výchovné pôsobenie jednotlivými zložkami literárneho prejavu na ohrozených, chorých, postihnutých alebo narušených jedincov tak, aby cez úpravu momentálneho stavu sa napomohlo objektívne zlepšiť alebo upraviť ich stav celkový (prežívanie) a ako metóda komunikatívneho charakteru, ktorá môže slúžiť ako interakčný činiteľ a stimulátor emocionálneho, etického a sociálneho vývinu.“ (Majzlanová, K., 1995 in: Harčaričková, T., Lopúchová, J., 2018, s. 195)²

Výrazným posunom od starších definícií biblioterapie bolo, že K. Majzlanová rozvinula koncept pôsobenia **jednotlivých zložiek** literárneho prejavu v rámci biblioterapie, dovtedajšie chápanie biblioterapie bolo hlavne začiatkom 20. storočia prevažne definované ako liečba knihou (Majzlanová, K. In: Pilarčíková-Hýblová, S., s. 7-18).³ V jej chápaní ide o **integráciu**

¹ Doc. PaedDr. Katarína Majzlanová, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského Bratislava, Katedra liečebnej pedagogiky, Šoltésovej 4, 811 04 Bratislava, majzlanova@fedu.uniba.sk, +421 2 9015 9210
PhDr. Kvetoslava Kotrbová, PhD., MPH, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského Bratislava, Katedra liečebnej pedagogiky, Šoltésovej 4, 811 04 Bratislava, kotrbova@fedu.uniba.sk, +421 2 9015 9209

² Majzlanová, K.: Uplatnenie expresívnych terapeutických prístupov u detí so špecifickými edukačnými potrebami. In: Harčaričková, T., Lopúchová, J.: Teória a praxeológia výchovnej a komplexnej rehabilitácie. Univerzita Komenského Bratislava, 2018. ISBN 978-80-7392-286-3

³ Napríklad pojem a história biblioterapie (s. 7-18) In: Pilarčíková-Hýblová, S.: Biblioterapia. Vydané vlastným nákladom. Liptovský Mikuláš, 1997. ISBN 80-967875-4-3

výchovy a terapie, čo rozšírilo doterajšie chápanie biblioterapie iba ako „pomocnej techniky psychoterapie“ (Kondáš, O., 1985, s. 159)⁴.

Liečebná pedagogika tiež zdôrazňuje, že jednotlivec má právo aj na odborne profesionálne organizovaný, vykonávaný a podporovaný prístup orientovaný na tvorbu podmienok v jeho sociálnom prostredí, aby mohol byť každý v spoločnosti (teda bez ohľadu na to, či je chorý, zdravý, ohrozený alebo postihnutý a podobne) **1. vnímaný, 2. prijímaný, 3. rešpektovaný a 4. rozvíjaný, taký aký je**. A tiež má právo na interakciu s rôznymi jednotlivcami pochádzajúcimi z rôznych rodín, komunit alebo skupín avšak s možnosťou rovnakého prežívania. To umožňuje inkluzívny a multisenzorický prístup pedagógov vo výchove a vzdelávaní. Ukazuje sa, že je potrebné v širšom rozsahu inkorporovať inkluzívnu filozofiu a celostný prístup do vysokoškolskej prípravy pedagógov a zároveň sa v tom stále ďalej zdokonaľovať. Empirické skúsenosti z biblioterapeutického využitia príbehov u detí mladšieho školského veku vo svojej práci z toho obdobia zdokumentovala Majzlanová, K. (2017). Sú neoceniteľným zdrojom poznania. V osobitnej prílohe tohto článku preto pripájame ukážku námetov a príkladov biblioterapeutickej práce s príbehmi. Príloha 1 obsahuje aj odporúčania na ďalšiu prácu ešte v pôvodnom triedení cieľových skupín detí (ohrozené, choré, postihnuté alebo narušené) v zmysle doterajšej definície biblioterapie. V ďalšej prílohe č. 2 pripájame popis jedného z realizovaných výskumov. Naš príspevok sa zameriava na možnosti biblioterapie v rámci podpory inkluzívnej klímy v škole a využitia liečebnopedagogických prístupov.

2. PRÍBEHY AKO SÚČASŤ KULTÚRY, VÝCHOVY A BEŽNÉHO ŽIVOTA

Príbehy sú súčasťou ľudskej kultúry od nepamäti. Dávno predtým, ako bolo objavené písmo, u národov a národností celého sveta, vo všetkých civilizáciách a všetkých kultúrach celé tisícročia existovalo rozprávanie príbehov ako najstaršia forma prenosu poznania. Napríklad popri skúmaní fauny a flóry Veľkého bariérového útesu v Austrálii (Attenborough, D., 2016)⁵ vedci zdokumentovali aj 150 tisíc rokov starý stále živý príbeh priestorom a časom prenášaný ústnou formou v spojení s tancom, zvukmi, spevom a zdobením z predkov na potomkov príslušného kmeňa až do dnešných čias.

Stále živý, pretože členovia kmeňa na svojich pravidelných tradičných spoločných stretnutiach a rituáloch ho naďalej rozprávajú, tancujú, spievajú a hrajú a prostredníctvom tohto súboru aktivít prenášajú potrebné informácie príslušníkov kmeňa o jeho vzniku, o vzniku a chápaní sveta a vesmíru, túžbach a snoch, o Bohu, prekonaných prekážkach a úspechoch, ktoré museli jednotliví členovia kmeňa ako aj celý kmeň spoločne počas cesty priestorom a časom prekonať a zvládnuť, **o zdrojoch** a spôsoboch ich úspešného zvládania, symboloch, **významoch, hodnotách a zmysle**, atď., z generácie na generáciu. Keďže príbeh tohto kmeňa stále nemá písomnú podobu, je „do slova a do písmena“ súčasťou ich biologickej výbavy, súčasťou ich tiel, každej jednej bunky každého člena kmeňa **udržiavaný pravidelným spoločným zdieľaním**, súčasťou vedomia ako jednotlivcov, tak aj kmeňového vedomia celého kmeňa zároveň, je tak pre nich nielen nástrojom učenia ale aj zdrojom sily a zvládania ďalších životných situácií.

Mohlo by sa povedať, že nemusíme chodiť až tak ďaleko. A že podobnú funkciu prenosu poznania by v európskom priestore mohli plniť aj grécke, rímske, škandinávске, keltské, germánske a iné mýty, báje a povesti. V novšej kultúre kresťanskej, ktorá bola vybudovaná na

⁴ Kondáš, O. a kol.: Psychoterapia a reedukácia. Vydavateľstvo Osveta Martin, 1985. 1. vyd. 70-034-85

⁵ Attenborough, D.: Veľký bariérový útes. Viasat Nature, 12. máj 2016. online:

<https://telkac.zoznam.sk/10621052/david-attenborough-velky-barierovy-utes>, citované 8.7.2019

židovskom dedičstve, mali napríklad otcovia povinnosť rozprávať príbehy Starého zákona svojim deťom. Kristus vysvetľoval často v podobenstvách, ktoré máme zachytené v Novom zákone a z týchto príbehov dnes čerpá hagioterapia.

Pokiaľ sa však vrátíme k pôvodnému významu slov, ak ide o slovo mýtus – „**mythos**“, ktoré pochádza z gréčtiny, opäť a jednoducho znamená iba „**rozprávanie**“ alebo „reč“, pričom išlo o protiklad k slovu „logos“, čo bolo v tom čase slovo označujúce objektívny spôsob popisu udalosti, pri ktorom sa postupuje podľa zásad logiky. Všeobecne platilo, že filozofovia sa snažia dosiahnuť poznanie pravdy prostredníctvom toho, čo sa nazýva logos, zatiaľ čo básnici, historici alebo umelci všetkého druhu smerujú k tej istej pravde po cestách, ktorými ich vedie mythos (Bartlettová, S., 2009, s. 10).⁶

Legends a povesti často odrážajú predstavy o mravnosti alebo morálke vlastnej danej spoločnosti alebo kultúre a bývajú často spojené s historickými faktami a skutkami alebo dobrodružstvami skutočne žijúcich postáv. Mýty sú príbehy, ktoré sa sústreďujú na náš vnútorný vzťah s božstvom, či „neznámom“. Mýtus/rozprávanie tak svoju pravdu ponúka iným spôsobom, pretože ľudia si tisícročia rozprávali posvätné príbehy a robili tak preto, **aby porozumeli sami sebe**, ale tiež **aby pochopili, aký zmysel má svet** ako taký a **aký zmysel sa nachádza za jeho samotnou existenciou** (Bartlettová, S., 2009, s. 11).⁶

Odrážajú sa v nich naše kolektívne túžby, potreby a obavy. Podobne ako zrkadlo nám pripomínajú **kým sme, spolu s tým akou premenou sme sami** ako ľudstvo, od dávnych čias **prešli**. Práve z nich sa utvárali základy väčšiny svetových náboženstiev, filozofií, literatúry a umenia. Ukazujú, ako silno sa prostredníctvom rozprávania dokáže prejavíť ľudská tvorivosť, aby nakoniec dala vzniknúť jednému **univerzálnemu jazyku**. Mýty sú posvätné príbehy využívajúce symboly, aby s ich pomocou sprostredkovali poslucháčom pravdu, ktorá sa v nich ukrýva. Nielen, že popisujú ako my sami vnímame svet, ale súčasne **ponúkajú kľúč k odpovediam na otázky typu „Kto som?“, „Ako zapadá do spoločnosti alebo kultúry, v ktorej žijem?“ alebo „Ako by som vlastne mal žiť?“**. Mýty sú v skutočnosti tak nadčasové vyjadrenia kolektívnej aj individuálnej predstavivosti ako aj našej potreby porozumieť svojmu vlastnému miestu vo vesmíre. Slávny americký profesor mytológie a spisovateľ Joseph Campbell to vyjadril slovami „Mýty sú verejné sny a sny sú súkromné mýty.“ (Bartlettová, S., 2009, s. 11)⁶

V dnešnej našej západnej kultúre sa však bohužiaľ častejšie stretáme s použitím príbehu na marketingové účely ako na jeho pôvodné výchovné, preventívne alebo liečebné účely. Existujú prepracované manažérske marketingové stratégie a študijné materiály, aby príbeh lepšie predal určitý produkt alebo službu, ktoré sú medzinárodne zdieľané a podporované. Najskôr sa vytvorí príbeh, ktorý sa zdieľa v komunite potenciálnych zákazníkov (napr. film pre deti), zapoja sa všetky zmyslové kanály (obrazy, farby, zvuky, atď.), čím sa potenciálne zvyšuje individuálne vnímaná „hodnota“ produktu napríklad v komunite vrstovníkov, potom v závislosti od neho sa produkujú väčšie množstvá spravidla lepšie predajných a kupovaných produktov (hračky, tričká, čiapky, topánky, videohry s hlavnými hrdinami príbehu, poháre, atď.), ktoré by bez existencie príbehu boli možno temer nezaujímavé... (autor-sky zjednodušené podľa Decker, J., 2019)⁷

V zásade však možno povedať, že rovnaké pravidlá a princípy týkajúce tvorby, existencie a pôsobenia príbehu, ktoré sa používajú v marketingovom prostredí, pôsobia aj pri rozprávaní, umeleckom prednese alebo tvorbe príbehov v biblioterapii. Iba plnia iný účel. Nie sú určené

⁶ Bartlettová, S.: Mýty a báje od A po Z. Všetchno co chcete vedieť o mytológii celého sveta. Vydal Metafora, s. r. o. Praha, 2009. s. 10-11. ISBN 978-80-7359-220-2

⁷ Decker, A.: The Ultimate Guide to Storytelling. HubSpot, 2019. online: <https://blog.hubspot.com/marketing/storytelling>

na maximalizáciu zisku, ale na účel liečebnej prípadne preventívnej výchovy. Rozprávanie, umelecký prednes, jeho tvorba, ale aj čítanie ako také je ako maľovanie obrazu slovami. Obraz pôsobí, ak je komunikovaný.

Osobný kontakt a priamy rozhovor nič iné plnohodnotne nehradí ani v prostredí súčasného intenzívneho rozvoja informačných technológií. Ani vo výchove a vzdelávaní, ani v terapii. Rodičia tak, ako si plánujú svoje pracovné a rodinné povinnosti, by si mali rovnako plánovať a realizovať čas aktívne strávený spoločne so svojimi deťmi. Pričom pod aktívnym spoločne stráveným časom možno rozumieť aj spoločne zdieľané rozprávanie alebo čítanie príbehov. Rozhodujúca pritom ani nie je tak dĺžka spoločne stráveného času, ako jeho intenzita, pravidelnosť a sústavnosť. K tomuto by mali byť vedení (a nielen liečebnými pedagógmi alebo ďalšími zdravotníckymi pracovníkmi v rámci biblioterapie) systematicky a sústavne nielen rodičia, ale aj prarodičia, učitelia, prípadne ďalšie významné authority alebo vzťahné osoby dieťaťa.

Pri osobnom kontakte sú bezprostredne a bez akéhokoľvek časového posunu alebo nesúlady súčasne priamo zdieľané - viackanálovo alebo multisenzoricky - nielen faktické, ale aj mimoverbálne kontextuálne informácie ako pocity, emócie, hodnoty a významy. Tieto sú sprostredkované jednak rečou (rozprávač môže rôzne pasáže príbehu vyrozprávať napríklad rôznym hlasom, iným spôsobom dýchania pri rozprávaní a podobne, ale napríklad aj zvýrazniť prerušením a priamym očným kontaktom pohľadom z očí do očí), dotyk, pohybom (rozprávač ale aj môže istú časť príbehu napríklad zvýrazniť pohybom alebo zahrať), atď. Tieto mimoverbálne kontextuálne informácie dieťa „číta“ aj v prípade, že rodič je síce fyzicky prítomný a na prvý pohľad s dieťaťom trávi čas, ale nie je na kontakt s dieťaťom plne sústredený. Napríklad v situáciách, ktoré v poslednom čase nie sú tak zriedkavé, že zatiaľ čo sa dieťa hrá, rodič sediaci pri ňom sleduje mobilný telefón. Treba mať na pamäti, že aj takejto jednoduchej situácie sa dieťa tiež učí a získava „posolstvá“ a mimovoľne nadobúda budúce vzorce správania, ak sa situácia opakuje častejšie.

A dieťa ich číta spoľahlivo (a to bez ohľadu na vek), pretože mimoverbálna komunikácia je preň, vychádzajúc z poznatkov o počiatkoch vývinu ľudského myslenia a reči počas vnútromaternicového vývoja a utvárania **vnútromaternicovej väzby**, stále bližšia, zrozumiteľnejšia a spoľahlivejšia ako je komunikácia verbálna, pretože je viazaná na fyziologický, behaviorálny a sympatický komunikačný kanál, ktorý je prvotný (Verny, T., Kelly, J. 1993, s. 64 až 74). Bez ohľadu na to, či sa komunikácia počas vnútromaternicového vývinu týkala matky alebo otca, pričom najdôležitejší bol postoj matky (ibid, s. 56).⁸ Podobne ďalší autori píšú o **primárnej vzťahovej väzbe** (s matkou a otcom) a zdokumentovali výsledky výskumov (Hašto, J., 2005, vid. napr. s. 120),⁹ podľa ktorých pocit dôvery v seba a okolitý svet vytvorený v priamom kontakte a osobnej komunikácii **aspoň s jedným dospelým**. Sú jedným z hlavných stavebných kameňov ďalšieho emočného, sociálneho ale aj spirituálneho vývinu dieťaťa a jeho prežívania a správania v dospelosti (ibid, s. 133).

Na uvedené voľne nadväzuje zistenie Majzlanovej, K. (2018, s. 194),⁴ ktorá v súvislosti s primárnou vzťahovou väzbou vo svojej biblioterapeutickej praxi zdokumentovala, že deti, ktoré boli v útlom detstve ochudobnené o čítanie rozprávok dospelou osobou a majú malé čitateľské skúsenosti, skôr inklinujú k receptívnym metódam biblioterapie aj v neskoršom veku. Príbehy v každom prípade ponúkajú priestor pre vytvorenie emočne a motivačne intenzívne spoločne prežívaných chvíľ alebo situácií tzv. **sústredenej pozornosti** rodiča, prarodi-

⁸ Verny, T., Kelly, J.: Tajomný život dieťaťa pred narodením. Slovenské pedagogické nakladateľstvo Bratislava, 1993. 1. vyd. ISBN 80-08-02055-5

⁹ Hašto, J.: Vzťahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti. Vydavateľstvo F, Pro mente sana, s. r. o., Trenčín, 2005. ISBN 80-88952-28-X

ča, učiteľa alebo inej vzťaznej osoby venovanej dieťaťu. Takéto intenzívne spoločne zdieľané chvíle sú v súčasnom svete detí rodičov, ktorí sú často preťažení riešením rôznych ekonomických, sociálnych, pracovných, rodinných a iných problémov, o to dôležitejšie. **Stačí iba spoločné stretnutie v bezpečnom prostredí, v jednom spoločnom čase a priestore a komunikovaný príbeh.** Nie sú potrebné žiadne mimoriadne dodatočné náklady. Biblioterapeut vo svojej činnosti musí propagovať a podporovať na spoločné rozprávanie, počúvanie, čítanie alebo tvorbu príbehov, ktoré posilňujú vzťahy medzi rodičmi a deťmi, prarodičmi, učiteľmi atď., pričom rozprávať, čítať alebo tvoriť nevyhnutne nemusí len dospelý.

Okrem takéhoto multisenzorického podnecovania dieťaťa zo strany dospelého sa odporúča, aby sa aj vytvárali podmienky na to, **aby dieťa mohlo príbeh aj v bezpečnom prostredí zažiť** – umožniť mu ho zahrať, precítiť zahrané, výtvarne, hudobne, pohybovo alebo inak tvorivo stvárniť, **prípadne** slovesne, dramaticky, pohybovo, hudobne, výtvarne, atď. **dotvoriť s novým koncom**, ktorý nebol súčasťou pôvodného príbehu. „Multisenzoricky rozprávaný“ alebo čítaný príbeh môže byť osobitne podnecujúci napríklad u detí, ktoré majú problémy v rečovej oblasti, pretože umožní porozumenie obsahu nielen prostredníctvom reči, ale aj prostredníctvom ostatných zmyslových kanálov. Príklad takejto práce s príbehom uvádzame v Prílohe 3. Pri vzdelávaní musí byť jasne určený výchovno-vzdelávací cieľ, pri terapii terapeuticko-výchovný cieľ, ktorý by mal byť takýmito aktivitami dosiahnutý.

S odkazom na všeobecne uznané psychologické štúdie Freedmana, J., podľa ktorých si priemerný človek zapamätá približne 10 % z toho, čo číta; 20 % z toho čo počuje; 30 % z toho, čo vidí podobe obrazu; 50 % z toho, čo vidí a súčasne počuje; 70 % z toho, čo vidí, počuje a aktívne vykonáva a 90 % z toho, k čomu dospel sám na základe vlastných skúseností vykonávaním činností sa tým nielen zatriktívňuje samotný proces učenia ale aj lepšie ukotvujú novo nadobúdané poznatky, či sú už emocionálneho, intuitívneho alebo kognitívneho charakteru.

Takýto prístup zároveň rešpektuje princípy mozgovokompatibilného učenia, podľa ktorých mozog pracuje ako paralelný procesor, teda vníma celok aj časti súčasne, uvedomované aj neuvedomované, úmyselné aj neúmyselné súčasne, že emócie majú zásadný význam pre rozpoznávanie a generovanie vzorových schém (sú neoddeliteľné od myslenia a kognície) a učenie je posilňované výzvou (možnosťou riskovať) a oslabované ohrozením (strachom). Uvedené ovplyvňuje proces učenia nielen počas výchovno-vzdelávacieho procesu v škole, ale aj proces učenia súvisiaci s terapiou. A ako ďalej uvádza Turek, I. (2008) mozog si pamätá najlepšie, ak sú poznatky ukladané do priestorovej pamäti a nie mechanickej pamäti.

Podľa P. Peseschkiana (1999) príbehy plnia funkciu zrkadla (stotožnenie sa s hrdinom), ukazujú možnosti riešenia, poskytujú ochranu, odrážajú kultúru daného národa, podnecujú fantáziu, ponúkajú alternatívy správania, riešenia konfliktov, poskytujú iný uhol pohľadu (nové, neobvyklé možnosti riešenia), slúžia k tomu, aby sprostredkovali odstup od problémov a ukázali možnosti a stanoviská.

Príbehy ako zrkadlo: Poslucháč sa v príbehu spoznáva a môže sa prostredníctvom reči obrazov spontánne stotožniť s hrdinom, ale aj získať odstup od svojich problémov. Vo svojich asociáciách k príbehu vypovedá o konfliktoch a želaniach.

Príbehy ukazujú možnosť riešenia: Príbeh poskytuje väčšinou celú paletu interpretácií a možností riešenia konfliktnej situácie. Vyzýva človeka k napodobneniu a povzbudzuje ho k pokusom riešiť svoj problém.

Príbehy sa dobre zapamätávajú: Reč obrazov sa dobre zapamätáva. Aktivizuje poslucháčove (klientove) potenciály k svojpomoci a spôsobuje, že je relatívne *nezávislý na terapeutovi*.

Príbehy tradujú kultúru: Obsahy príbehu informujú o kultúrnych a spoločenských koncepciách v oblasti svojho pôvodu a príslušnej epochy.

Príbehy ako sprostredkovatelia medzi kultúrami: Príbehy sú vždy reprezentantmi určitej kultúry a jej pravidiel a modelov myslenia.

Príbehy podnecujú fantáziu: Najmä u detí príbehy pôsobia na oblasť intuície a umožňujú regres do fantázie. Pritom sa reaktivujú predošlé spôsoby správania a problémy sa prehrávajú vo svete fantázie. Súčasne vychádzajú na povrch aj očakávania do budúcnosti a podporuje sa ich vlastné utváranie.

Príbehy ponúkajú alternatívy: Každý príbeh väčšinou ponúka niekoľko alternatív, ktoré možno rôzne interpretovať. Klient si sám vyberie, čo odmietne alebo prijme.

Príbehy ukazujú nový uhol pohľadu: Reakciou na príbeh býva neraz smiech poslucháčov. Humor znižuje napätie a poukazuje na možné pohľady na situácie, na schopnosť vidieť ich z iného uhlu pohľadu.

3 PRÍBEHY AKO SÚČASŤ BIBLIOTERAPIE

V liečebnopedagogicky orientovanej biblioterapii sa zameriavame na pochopenie, porozumenie a prijatie životnej situácie, v ktorej sa človek nachádza, nájdenie zdrojov zvládania, poskytnutie modelov správania, sprostredkovanie nádeje a nových životných kompetencií, pozitívneho emocionálneho a estetického zážitku, vedenie k hlbšiemu zmyslu a pozitívnym životným hodnotám v rozšírenom holistickom bio-psycho-socio-spirituálnom koncepte ponímania zdravia človeka prostredníctvom literárnych diel.

Na dosiahnutie stanoveného terapeuticko-výchovného alebo preventívno-výchovného cieľa využíva kvalifikovaný odborník **súbor biblioterapeutických metód a techník** tak, aby sa cez úpravu momentálneho stavu sa napomohlo objektívne zlepšiť alebo upraviť stav celkový a to nielen v zmysle klinickom – zlepšenie alebo úprava zdravotného stavu, ale aj v zmysle vývinovom, týkajúcom sa primeraného zvládania životných úloh patriacich k danej vývinovej etape a životných problémov súvisiacich so sťaženými životnými okolnosťami.

Pod kvalifikovaným odborníkom sa rozumie najmä liečebný pedagóg, psychológ, sestra, lekár s odborným zameraním a skúsenosťou alebo nadväzujúcim vzdelávaním v biblioterapii, ktorý má hlbší vzťah k práci so slovom, záujem o literatúru, umenie, krásno a esteticko a zároveň osobnostne ukotvený a ochotný sám na sebe ďalej pracovať.

V súčasnosti v **biblioterapeutickom procese** - ktorého sa spravidla zúčastňujú najmenej dvaja a to **biblioterapeut a pacient** - rešpektujeme, že pri biblioterapii môže na jednotlivca liečebno-výchovne a preventívne výchovne pôsobiť **nielen literárne dielo ako celok, ale aj jeho jednotlivé časti**.

Pri receptívnej metóde biblioterapie (terapeuticko-výchovné a preventívne výchovné využívanie: 1. počúvania prednášaného alebo čítaného literárneho diela alebo 2. samostatného čítania literárneho diela), ako aj **pri expresívnej metóde biblioterapie** (terapeuticko-výchovné a preventívne výchovné evokovanie procesu a využívania: 1. aktívneho umeleckého prednesu/recitácie alebo rozprávania príbehov a 2. aktívnej literárnej tvorby) pôsobí nielen dielo ako celok ale aj jeho časti. Z nekonečného mora podnetov si človek vždy nutne vyberá to, čo vstúpi do jeho pozornosti.

Liečebno-výchovný alebo preventívny výchovný **proces v rámci biblioterapie spúšťajú, sprostredkávajú, posilňujú alebo oslabujú** nielen jednotlivé časti (hlásky, slabiky, slová, vety) a dimenzie (rytmus, melódia, harmónia) vnútornej alebo vonkajšej hovorenej prípadne písanej podoby **ľudskej** reči a charakteristiky ľudského **hlasu** (frekvencia/výška, hĺbka, farba, intenzita/hlasitosť, kvalita – pomer harmonických a neharmonických frekvencií, flexibilita; prípadne samohlásky/vokály ako tóny a spoluhlásky ako šumy). V tomto kontexte môžu byť zaujímavé hlavne aktuálne práce zahraničných autorov o pozitívnom alebo negatívnom priamom biofyzikálnom pôsobení zvuku alebo ľudského hlasu na ľudské bunky (Abbey, E. et al, 2019)¹⁰ a ľudský organizmus (Shushardzan, S.V. et al, 1997).¹¹ Teda nielen **sémantická, psychologická, vzťahová, sociálna, etická, estetická, spirituálna a kultúrna hodnota exponovaných obsahov, ktoré sa prenášajú konkrétnym jazykom.**

Tieto jednotlivé prvky, časti alebo stavebné kamene literárneho diela sú v biblioterapeutickom procese - **v závislosti od individuálneho významu** im pripisovaného konkrétnym pacientom - rovnako významné ako samotné exponované literárne dielo alebo príbeh ako celok.

V spojení s „čitateľnými“ vegetatívnymi, emočnými, intuitívnymi a inými prejavmi v prežívaní alebo správaní pacienta a ich následným kognitívnym spracovaním sú aj tieto segmenty v rukách skúseného biblioterapeuta bránou vedúcou k liečeniu a vyliečeniu, pretože individuálne vnímaný najvýznamnejší segment príbehu rovnako dobre odráža individuálny aktuálny stav, potreby, túžby, presvedčenia a ambície konkrétneho pacienta v stave „**tu a teraz**“, teda sa v terapii pracuje s aktuálne s najväčším **motivačným nábojom**. Pomocou nich možno v biblioterapeutickom procese úspešne **dekomponovať, porozumieť a znovukonštruovať** – či už vývinovo alebo hlbšie fenomenologicky – celý konkrétny osobný príbeh v **novom životnom vzorci** alebo v novej životnej perspektíve a to aj v prípade, že zmena je možná iba v podobe prijatia a akceptácie toho, čo je dané. Na tento účel napríklad už dlhé roky slúži v biblioterapii dnes už všeobecne známa metóda „dokončovania príbehov“ umožňujúca testovanie alebo „naprogramovanie“ potenciálnej novej životnej perspektívy alebo nového životného vzorca, ktoré spravidla nasledujú po biblioterapeutickom diagnostickom procese a terapeutickom procese spracovania dovtedajších zaťažujúcich životných obsahov.

V rámci biblioterapie možno pracovať s príbehmi pochádzajúcimi z rôznych zdrojov. Terapeuticky využité môžu byť nielen publikované tak aj nepublikované literárne diela, ale aj rôzne rodinné a skupinové príbehy, ako aj príbehy osobné.

A/ Literárne príbehy

Ide o príbehy pochádzajúce z literárnej tvorby, ktoré využívajú osobitné jazykové literárne prostriedky na zvýraznenie témy, idey, deja alebo pointy. Spravidla sú publikované v zvukovej, elektronickej alebo tlačenej forme masovokomunikačnými prostriedkami. Môže ísť aj o literárne príbehy tvoriace súčasť piesní alebo filmovo spracované literárne predlohy. Každý literárny príbeh má svoj úvod, jadro a záver. V úvode sa spravidla predstavia hlavné postavy a kontext alebo situácia, v jadre sa rozvíja dej a dochádza k určitej zápletke a v závere dochádza k jej rozuzleniu.

¹⁰ Abbey, E., Reid, J, Sayer, J.: Can sound and music influence the longevity of human blood cells? Testing at 2,500 years-old hypothesis. In vitro experiments to test the effect of music on red blood cell longevity. Rutgers University New Jersey, 2018, 2019. online: <https://experiment.com/projects/can-music-influence-the-longevity-of-human-blood-cells/labnotes>, <https://experiment.com/u/8qj2Mw>, <https://experiment.com/u/fHFKTA> <https://experiment.com/u/TS29dQ>, <https://www.collegeofsoundhealing.co.uk/research.php>, citované 8.7.2019

¹¹ Shushardzan S. V., Shushardzan R. S. (1997) Computer analyzer of sound signals of SSh-1// Ecological and physiological problems of adaptation: Materials of the 8th All-Russian symposium. – Moscow, p. 172. In: 3rd Eurasian multidisciplinary forum, 19-24 October 2015 Tbilisi, Georgia, European Scientific Institute 2015. ISBN 978-608-4642-46-6, online: <https://eujournal.org/files/journals/1/books/3rdEMF.2015.pdf>, citované 8.7.2019

Ani medzi literárnymi príbehmi však nie je príbeh ako príbeh. Sú literárne príbehy, ktoré sú z hľadiska terapeutickkej alebo možno aj literárnej hodnoty veľmi jednoduché a dali by označiť ako príbehy s jednoduchou dejovou líniou a zámerom a takpovediac „prvoplánové“, lebo často obsahujú jednoznačný a relatívne priamočiary zámer rozprávača dosiahnuť u poslucháča nejaké správanie, naučiť ho niečo najmä v oblasti kognície alebo praktických zručností, niečo vykonať, alebo sa toho zdržať, alebo iba zámer informovať.

Medzi také literárne **príbehy** patria krátke príbehy popisujúce priebeh návštevy dieťaťa z príbehu u zubného lekára pre lepšie zvládnutie prvej preventívnej prehliadky, príbehy na nácvik ústnej hygieny, príbehy na oboznámenie sa so správnym stolovaním, príbehy pre nácvik slušnej komunikácie, príbehy o tom ako vyzerá škola a ako to v nej funguje, atď.). Takéto príbehy majú slabý terapeutický potenciál a aj keď zručný terapeut by iste vedel aj takýto príbeh v prípade potreby terapeuticky pretaviť, plnia skôr informačno-vzdelávaciu funkciu v dobrom prípade realizovanú pútavým spôsobom.

Od terapeuticko-výchovného alebo preventívno-výchovného príbehu očakávame trochu viac. Orientačné **diferenciačné kritériá pre príbeh s terapeuticko-výchovným potenciálom** v porovnaní s príbehom čisto výchovného-vzdelávacieho zamerania sú nasledovné

Terapeuticko-výchovný príbeh	Výchovno-vzdelávací príbeh
týka sa univerzálnej ľudskej témy (ako napríklad narodenie, rast, domov, konflikty, láska a podobne), ktorú spracúva jedinečným spôsobom	týka sa konkrétnej životnej témy/situácie (návšteva zubného lekára, ako cestujeme vlakom, ako stolujeme, atď.), ktorú spracúva všeobecným spôsobom
vyskytuje sa v ňom hrdina, ktorý zdolávaním prekážok smeruje k hlbším hodnotám	hrdina zdoláva prekážku, hlbšia hodnota nie je komunikovaná alebo nie je v popredí
oslovuje najhlbšie emócie (hnev, strach, odpor, smútok, šťastie, radosť, prekvapenie/údiv) a vyššie city (morálne: spravodlivosť, zmysel pre povinnosť, humánnosť, dobro, láska, estetické: krása, súciti, intelektuálne: pravda, múdrosť, tvorivosť, spolupráca)	oslovuje hlavne intelekt
aktivuje súčasne emocionálne aj poznávacie procesy	aktivuje poznávacie procesy
nie je predvídateľný, je skôr prekvapujúci/neobvyklý, narúšajúci stereotypy, ale zároveň je uveriteľný	je predvídateľný, bežne sa vyskytujúci, opakujúci, spravidla chýba rozmer jedinečnosti
hodnoty, významy a posolstvá sú komunikované prostredníctvom symbolov a archetypov	hodnoty a významy sú komunikované prostredníctvom každodenných činností

rozuzlenie v závere príbehu obsahuje posolstvo spravidla spirituálneho charakteru, ponúka víziu, podporuje kreativitu a baví	závere príbehu sa nemusí vyskytovať žiadne posolstvo
komunikačná situácia má charakter vzájomnej výmeny – prijímania a dávania	komunikačná situácia má charakter poučenia od pedagóga
demonštruje univerzálne vzorce správania v lineárnej aj synergickej procesnej kauzalite (v sekvencii príčina-následok), podporuje schopnosť orientácie v probléme a schopnosť predvídať	demonštruje očakávané vzorce správania, ktoré nie sú hlbšie analyzované z hľadiska kauzality, podporuje schopnosť orientácie v situácii a reflexívne reagovať
podporuje schopnosť lepšie chápať život, stanovovať si ciele, rozpoznávať hodnoty, konať a analyticky-syntetické myslenie	podporuje schopnosť lepšie chápať situácie, prijímať ciele a hodnoty a napodobňovanie

B/ Rodinné príbehy

Niet pochýb, že príbehy veľmi úzko súvisia s identitou človeka. Koníčková, J. (2018)¹² inšpiratívne poukazuje na skúsenosť zapracovanú do vzdelávacích systémov škandinávskych krajín, keď uvádza, že rozprávanie príbehov nemusí byť výsostne len umeleckou disciplínou. Pri biblioterapii s istou dôslednosťou dodajme, že nielen rozprávanie príbehov (ale aj ich počúvanie, čítanie, tvorba a iné spracovanie - napríklad výtvarné, pohybové, hudobné, dramatické, audiovizuálne prípadne iné spracovanie) a nielen umeleckou disciplínou (ale aj výchovnou, terapeutickou a preventívnou). Ako ďalej uvádza autorka, rozprávanie príbehov sa v súčasnosti sa čoraz častejšie presúva **do škôl aj domácností. V rodinách sú „rodinní rozprávači“** vítaní hlavne pre to, aby deťom porozprávali o vlastnom rode, o osudoch či úspechoch jednotlivých členov rodiny, o hodnotách v rodine, ktoré sa dedili z generácie na generáciu (ibid).

Z vlastnej skúsenosti vieme, ako detskú pozornosť priťahujú **rodinné príbehy** s hodnotovou životnou orientáciou konkrétnych rodinných príslušníkov, ktorých poznajú. Dnešné deti možno viac ako inokedy potrebujú počúvať o týchto veciach, aby vedeli presne, kde siahajú ich korene, čím všetkým sa rodinní príslušníci zaoberali, aké hodnoty uznávali, čím boli zaujímaví. A deti tieto spomienky počúvajú veľmi radi. Predovšetkým starí rodičia by v tomto smere mohli byť veľmi nápomocní, pretože si nielen veľa pamätajú, ale v tejto hektickej dobe majú na spomínané rozprávania aj čas. Môžu si ho v priebehu dňa pripraviť a večer vnúčať porozprávať.

C/ Skupinové a osobné príbehy

Podobne pútavo môžu mať vyrozprávané príbehy skupinové (rovesníckej skupiny, triedy, školy, členov krúžku, ktorý deti navštevujú atď.. Terapeuti pracujúci s narratívnou metódou diagnostiky, poradenstva a terapie v publikovaných štúdiách popisujú význam a zmysel zre-

¹² Koníčková, J.: Prečo je storytelling pre vás a vaše deti dôležitý? Eduworld.sk - Portál o vzdelávaní a sebarozvoji. online: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/341/preco-je-storytelling-pre-vas-a-vase-deti-dolezity>, citované 10.7.2019

vidovania, externalizácie a následnej re-konštrukcie **osobného príbehu** pacientov ako nástroja rekonštruovania vlastnej identity od pôvodného modelu prežívania a správania k novému.¹³ Rozprávania príbehov zapája pravú aj ľavú hemisféru mozgu súčasne. Emócie a životopisné spomienky z pravej hemisféry umožňuje spracovať ľavá, ktorá dáva pocitom a spomienkam zmysel. Pomenovanie zážitku, pocitu, telesného vnemu – teda pomenovanie časti (reč - ľavá hemisféra) umožňuje vyrovnať sa s pocitmi (z pravej hemisféry) a opätovne vnímať celok. Aby sme rozprávali príbeh, ktorý bude dávať zmysel, musí ľavá hemisféra uviesť veci do správneho poriadku za pomocou slov a logiky. (Koníčková, J., 2018).¹⁴ Rozprávania príbehov v každom veku pomáha porozumieť emóciám aj udalostiam, ku ktorým v živote človeka dochádza.

V biblioterapii zohráva osobitne významnú úlohu, aby sa príbeh dotýkal **osobne dôležitej – aktuálne významnej témy pacienta s vysokým motivačným nábojom, oslovoval jeho túžby a želania s možnosťou vyhľadania pozitívnych perspektív**. Terapia alebo prevencia sa prakticky vždy nejakým spôsobom dotýka identity konkrétneho človeka. Dobře spracované príbehy na spravidla ponúkajú odpovede na tieto otázky: Kto som? Kam patím? Kam smerujem? Aký to má význam? Pričom najvýznamnejšou časťou terapeutického stretnutia je jej posledná – záverečná časť – a to diskusia. Bez nej prakticky niet terapie. V tejto časti terapie sa vlastne hlbšie a výsostne individuálne v komunikácii s biblioterapeutom spracúva, čo príbeh ponúka. Na posilnenie účinku terapie možno využiť prelínanie biblioterapeutických metód techník s metódami a technikami z iných umeleckých „art-terapií“ ako sú muzikoterapia, arteterapia, dramaterapia, terapia pohybom (vrátane tanečnej terapie), prípadne iné.

3.1 Práca s príbehom u dieťaťa mladšieho školského veku

Obdobie raného školského veku je obdobím medzi šiestym až desiatym rokom života (Matejček, Z., 2008),¹⁵ ktorý býva spojený s nástupom do školy. Začína sa preň nová fáza začleňovania do sociálnych vzťahov a budovania kompetencií. Najdôležitejšie kompetencie (Bradshaw, J., 1990),¹⁶ ktoré sa dieťa musí v tomto období naučiť, patria do oblasti socializácie: spolupráca, zdravá vzájomná závislosť a zdravý zmysel pre súťaživosť medzi rovesníkmi. Príprava na prácu tiež vyžaduje školské zručnosti, ako sú čítanie, písanie a počítanie a schopnosť niečo vyrobiť. Avšak tieto zručnosti nemajú byť stavané nad poznanie samého seba, lásku k sebe a úctu k sebe samému. V skutočnosti je pre dobré výsledky v škole zdravá sebaúcta podstatná. Získavanie zručností v škole pomáha slobodne a spontánne premýšľať o budúcnosti. Ak dieťa v škole dobre prospieva, spoznáva, že niečo dokáže, že sa na niečo hodí a je na niečo spôsobilé. V opačnom prípade, pokiaľ sa nepodarí rozvinúť zručnosti, ktoré okolie požaduje, dochádza k pocitom neschopnosti a neúčinnosti.

Poruchy správania u detí mladšieho školského veku môžu súvisieť so školou, ale aj nemusia. Ako uvádza napríklad Rogge, J. (1999)¹⁷ deti v súvislosti s nástupom do školy môžu mať rôzne skryté strachy a problémom potom býva ich následná somatizácia rôzne sa prejavujúca

¹³ Napríklad Taročková, T.: K niektorým aktuálnym otázkam naratívneho prístupu v psychologickom poradenstve. Katedra psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského Bratislava. online: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Vendel1/subor/4.pdf> alebo „Naratívny prístup.“ Via-Sua - Centrum systemickej prevencie a intervencie. online: <http://viasua.sk/narativna-terapia/>, citované 11.7.2019

¹⁴ Koníčková, J.: Rozprávania príbehu upokojí aj veľké emócie. Eduworld.sk - Portál o vzdelávaní a sebarozvoji. online: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/5166/prepajanie-lavej-a-pravej-hemisfery-u-deti-rozpravanie-pribehov>, citované 10.7.2019

¹⁵ Matějček, Z.: Co děti nejvíc potřebují. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 112. ISBN 978-80-7367-504-2

¹⁶ Bradshaw, J.: Návrat domu. Gardenia Publishers Praha, 1990. s. 131. ISBN 80-85662-24-8

¹⁷ Rogge, J.: Detské strachy a úzkosti. 1. vyd. Portál Praha, 1999, s. 216. ISBN 80-7178-237-8

navonok. Medzi takéto vonkajšie znaky napríklad patrí denná alebo nočná enuréza, regres v reči (návrat k detskej reči), enkopréza, neprispôsobivosť, absencia odstupu a zvedavosti. Aj u detí mladšieho školského veku môžeme vidieť separačnú úzkosť a to najmä pri nástupe do školy. Vymětal, J. (2004)¹⁸ uvádza, že deti, ktoré majú problém s odlúčením od matky alebo od blízkych osôb, reagujú zväčša úzkosťou, zlosťou a plačom. Separačná úzkosť sa môže prejavovať taktiež vo fyzickej sfére a dieťa začne somatizovať. Začne mať problémy s bolesťami brucha, zvracia, má vysoké horúčky.

Ak tieto symptómy nie sú dlhodobejšie, terapia nie je potrebná. Priebežná výchovná podpora dieťaťa prostredníctvom príbehu a zdieľanie problémov dieťaťa, či už od rodičov, iných príbuzných alebo od učiteľa sú však vždy vítané. Príbehom možno preventívno-výchovne pôsobiť na myslenie, správanie, prežívanie dieťaťa, rozvíjať jeho tvorivosť, fantáziu, empatiu dieťaťa a tým posilňovať jeho životné kompetencie.

Podľa B. Bettelheima (2005) deti potrebujú metafory príbehov a rozprávok, aby vyriešili tiesnivé problémy svojou vlastnou logikou. Ak sú problémy dlhodobejšie a symptómy pretrvávajú, biblioterapeutická intervencia v interdisciplinárnom tíme odborníkov, ktorého súčasťou tvorí nielen liečebný pedagóg, ale aj lekár, psychológ alebo aj sestra sú na mieste. Ako uvádza A. Catanach (1992), činnosť v inom čase a priestore v rámci príbehu je postupom, ktorý lieči. Príbehy pre deti majú mať jasnú ideu, vyjadrenú bohatým emocionálnym umeleckým obrazom, ktorý by im približoval svet a jeho javy, obohacoval ich skúsenosti, pomáhal vytvárať a zušľachťovať návyky, postoje a vzorce správania.

Prostredníctvom biblioterapie dieťa získava skúsenosti a zážitky z rôznych oblastí života, pocit úspešnosti a sebarealizácie, emocionálne uvoľnenie, motiváciu k ďalším aktivitám. B. Janczak (2004) píše, že terapeutický účinok príbehu spočíva nielen v celkovom uvoľnení (vy-povedaní a dešifrovaní v čom je "problém"), ale taktiež prináša pozitívne nasledovaniahodné vzory, pomáha v mobilizácii síl.

3.2 Vzdelávanie učiteľov v rozprávaní príbehov

V dnešnej dobe viac ako inokedy musíme v školách a v rodinách hľadať také cesty, pomocou ktorých sa budeme stále viac zblížovať, rozumieť si, chápať sa navzájom a odovzdávať si správne posolstvá. **Schopnosť rozprávania príbehov nám môže nielen zlepšiť vzťahy v súkromí, no môže pomôcť deťom neskôr uspieť i s vlastnými projektmi v škole či v zamestnaní.** Ak sa naučia podávať informácie kreatívnym a pútavým spôsobom, majú veľkú šancu na úspech kdekoľvek.

Koníčková, J. (ibid) uvádza, že v spomínaných severských krajinách veľmi často **požívajú do škôl profesionálnych rozprávačov**, ktorí žiakom prostredníctvom rozprávania vysvetľujú učivo a učitelia sa tiež vzdelávajú v tejto disciplíne, aby rozprávanie vedeli adekvátne využívať na vyučovaní. Toto by mohlo byť námetom, ako ďalej postupovať a čo posilňovať v príprave učiteľov na Slovensku v najbližšom období, aby sa poskytované vzdelávanie nielen modernizovalo, ale zároveň aj rešpektovalo tradície a prirodzené spôsoby učenia, či už v známom koncepte mozgovokompatibilného učenia (Turek, I., 2008, s. 431)¹⁹ alebo aktuálnom koncepte multisenzorického podnecovania učenia.

Učitelia by sa mali učiť nielen ako zostaviť, vyhľadať alebo vyrozprávať pútavý príbeh súvisiaci s konkrétnym učivom. Ale aj ako prostredníctvom vhodného príbehu reflektovať a prípadne ponúknuť riešenie aktuálneho vývinového problému alebo problému v správaní dieťaťa. A ako dieťa vtiahnuť do príbehu súčasným zapojením rôznych zmyslov (sluchový – hud-

¹⁸ Vymětal, J. a kol.: Speciální psychoterapie. 2. vyd. Grada Praha, 2007. ISBN 978-80-247-1315-1

¹⁹ Turek, I.: Didaktika. Iura Edition, Bratislava, 2008. 1. vyd. ISBN 978-808078-198-9

ba, spev, kinestetický – pohyb, tanec, vizuálny – fotografie, obrázky, farby, tvary..., atď.), ale aj zapojením všetkých zložiek výchovy kognitívna/racionálna, afektívna/emocionálna, postojová/ vôľová). Síce sa z učiteľov hneď nestanú biblioterapeuti, a to ani nie je zámerom, ale pri takomto aktívnom zapojení detí pri súčasnom rešpektovaní individuálneho prístupu vo frontálnom vyučovaní s využitím prvkov biblioterapie sa viac priblížia k svojim žiakom a ich potrebám z hľadiska možností výraznejšej podpory ich učenia prostredníctvom systému výchovy a vzdelávania.

Uvedené plne zodpovedá požiadavkám na etablovanie učiacich sa spoločenstiev a presadzovania princípov inkluzívneho vzdelávania, teda vzdelávania zameraného na redukciu exklúzie niektorých detí z procesu bežného vyučovania. Znížená vnímavosť na ich potreby oslabuje ich možnosť profitovania z procesu výchovy a vzdelávania v bežnej triede, škole alebo vo vzdelávacom systéme všeobecne či už z titulu chudoby rodičov dieťaťa, straty zamestnania, zdravotného ohrozenia alebo ochorenia rodičov alebo dieťaťa, zdravotného postihnutia, alebo iných nerozpoznaných dôvodov pre zníženú vnímavosť, citlivosť alebo akcieschopnosť rozhodujúcich autorít na tieto faktory spôsobujúce exklúziu dieťaťa.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- 1) ABBEY, E., REID, J., SAYER, J.: *Can sound and music influence the longevity of human blood cells? Testing at 2,500 years-old hypothesis. In vitro experiments to test the effect of music on red blood cell longevity.* Rutgers University New Jersey, 2018, 2019. online: <https://experiment.com/projects/can-music-influence-the-longevity-of-human-blood-cells/labnotes>, <https://experiment.com/u/8qj2Mw>, <https://experiment.com/u/fHFkTA> <https://experiment.com/u/TS29dQ>, <https://www.collegeofsoundhealing.co.uk/research.php>, citované 8.7.2019
- 2) ATTENBOROUGH, D.: *Veľký bariérový útes.* Viasat Nature, 12. máj 2016. online: <https://telkac.zoznam.sk/10621052/david-attenborough-velky-barierovy-utes>, citované 8.7.2019
- 3) BADENGRUBER, B., PIRKL, F.: *Príběhy pomáhají s problémy.* 4. vyd. Praha: Portál, 2000, 112. s. ISBN 80-7178-416-8
- 4) BARTLETTOVÁ, S.: *Mýty a báje od A po Z. Všechno co chcete vědet o mytologii celého světa.* Vydal Metafora, s. r. o. Praha, 2009. s. 10-11. ISBN 978-80-7359-220-2
- 5) BETTELHEIM, Bruno. 2005. *A mese büvölete és a bontakozó gyermeki lélek.* Budapest, Corvina. 2005. ISBN 963-13-5474-1
- 6) BRADSHAW, J.: *Návrat domu.* Gardenia Publishers Praha, 1990. ISBN 80-85662-24-8
- 7) CATANACH, A.: *Play therapy with Abused Children.* 1992. London: Jessica Kingsley, 1992.
- 8) DECKER, A.: *The Ultimate Guide to Storytelling.* HubSpot, 2019. online: <https://blog.hubspot.com/marketing/storytelling>
- 9) HAŠTO, J.: *Vztahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti.* Vydavateľstvo F, Pro mente sana, s. r. o., Trenčín, 2005. ISBN 80-88952-28-X
- 10) HORŇÁKOVÁ, M.: *Príbeh liečebnej pedagogiky – 45 rokov liečebnej pedagogiky na Slovensku.* Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2015. ISBN 978-80-561-0253-4
- 11) ILVERBERG, L. I.: *Bibliotherapy: The therapeutic use of didactic and literary texts in treatment, diagnosis, prevention, and training.* Vol. 103, č. 3, s. 131-135
- 12) JANCZAK, B.: *Biblioterapia – teória i praktyka.* 2004. In *Biuletyn EBIB.* 2004, č.1.[cit. 2005-12-21]. Dostupné na <http://ebib.oss.wroc.pl/2004/52/janczak.php> -

- 13) KONDÁŠ, O. a kol.: *Psychoterapia a reedukácia*. Vydavateľstvo Osveta Martin, 1985. 1. vyd. 70-034-85
- 14) KONÍČKOVÁ, J.: *Prečo je storytelling pre vás a vaše deti dôležité?* Eduworld.sk - Portál o vzdelávaní a sebarozvoji. Online: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/341/preco-je-storytelling-pre-vas-a-vase-deti-dolezity>, citované 10.7.2019
- 15) KONÍČKOVÁ, J.: Rozprávanie príbehu upokojí aj veľké emócie. Eduworld.sk - Portál o vzdelávaní a sebarozvoji. online: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/5166/prepajanie-lavej-a-pravej-hemisfery-u-deti-rozpravanie-pribehov>, citované 10.7.2019
- 16) KRUSZEWSKI, T.: *Biblioterapia - liečba čítaním*. In *Čitateľ*, roč. 60, 2008.
- 17) LAHAD, M.: *Storymaking: an assesment method for coping with stress*. Six - piece storymaking and the Basic Ph. In: S. Jennings (ed.) *Dramatherapy Theory and Practice 2* London, Routledge 1992.
- 18) MACKOVÁ, Z.: *Hravé čítanie - príručka*. Bratislava: Genezis, 1991. ISBN 80-85220-39-3
- 19) MAJZLANOVÁ, K.: *Biblioterapia*. Liečebná pedagogika I. Bratislava: PdF UK, 1995.
- 20) MAJZLANOVÁ, K.: *Uplatnenie biblioterapie u detí so špecifickými poruchami učenia [elektronický optický disk (CD-ROM)]* In: V. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami. - Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.
- 21) MAJZLANOVÁ, K.: *Uplatnenie dramaterapie a biblioterapie s rodinou klienta [elektronický dokument]* In: *Rodina - subjekt odbornej starostlivosti pomáhajúcich profesií : kreativita v pomáhaní (CD ROM)*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010, S. 70-77. ISBN 978-80-223-2780-0
- 22) MAJZLANOVÁ, K.: *Biblioterapia a dramaterapia ako nástroj intervencie pri zvyšovaní kvality života detí rodičov so psychickými poruchami*. Bratislava: Samosato. 2012, S. 213 - 230 [CD-ROM].
- 23) MAJZLANOVÁ, K.: *Liečebnopedagogická diagnostika problémového správania detí v biblioterapii*. In LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. (Ed.). 2017. *Liečebnopedagogická diagnostika situácie dieťaťa s problémami v správaní*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2017. 179 s. ISBN 978-80-223-4427-2. s. 25-33.
- 24) MAJZLANOVÁ, Katarína. 2017. *Základy biblioterapie pre knihovníkov*. Zvolen: Krajská knižnica Ľudovíta Štúra, 60 strán. ISBN 978-80-85136-58-6
- 25) MAJZLANOVÁ, K.: *Uplatnenie expresívnych terapeutických prístupov u detí so špecifickými edukačnými potrebami*. In: Harčariková, T., Lopúchová, J.: *Teória a praxeológia výchovnej a komplexnej rehabilitácie*. Univerzita Komenského Bratislava, 2018. ISBN 978-80-7392-286
- 26) MATĚJČEK, Z.: *Co děti nejvíc potřebují*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-504-2
- 27) PILARČÍKOVÁ-HÝBLOVÁ, S.: *Biblioterapia*. Vydané vlastným nákladom. Liptovský Mikuláš, 1997. ISBN 80-967875-4-3
- 28) MCINTYRE, T.: *Bibliotherapy*, [www. behavioradvisor.com/biblio.html](http://www.behavioradvisor.com/biblio.html).
- 29) PESESIAN, N.: *Príběhy jako klíč k dětské duši*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-275-0-8
- 30) ROGGE, J.: *Detské strachy a úzkosti*. 1. vyd. Portál Praha, 1999, s. 216. ISBN 80-7178-237
- 31) SHUSHARDYAN, S. V., SHUSHARDZAN, R. S.: *Computer analyzer of sound signals of SSH-1// Ecological and physiological problems of adaptation: Materials of the 8th All-Russian symposium. – Moscow, p. 172. In: 3rd Eurasian multidisciplinary forum, 19-24 October 2015 Tbilisi, Georgia, European Scientific Institute 2015. ISBN 978-608-4642-*

- 46-6, online: <https://eujournal.org/files/journals/1/books/3rdEMF.2015.pdf>, citované 8.7.2019
- 32) RUBIN, R.: *Using bibliotherapy. A guide to theory and practice*. London: p. 3-5,7.,1978.
- 33) SVOBODA, P.: *Poetoterapie*. Olomouc: Pedagogická fakulta, 2013. ISBN – 978-80-244-1682-3
- 34) SVOBODA, P.: *Expresívně formativní terapie - biblioterapie*. Arteterapie č. 29.
- 35) ŠTRAUS, F., MORAVČÍK, Š.: *Princípy hry v slovenskej poézii*. Martin: Matica slovenská, 2009.
- 36) TAROČKOVÁ, T.: *K niektorým aktuálnym otázkam naratívneho prístupu v psychologickom poradenstve*. Katedra psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského Bratislava. online: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Vendel1/subor/4.pdf> alebo „*Naratívny prístup*“ Via-Sua - Centrum systemickej prevencie a intervencie. online: <http://viasua.sk/narativna-terapia/>, citované 11.7.2019.
- 37) TUREK, I.: *Didaktika*. Iura Edition, Bratislava, 2008. 1. vyd. ISBN 978-808078-198-9
- 38) VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 2005. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0
- 39) VÁRNAGYI, E., VÁRNAGYI, P. 2000. *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Budapest: Corvinus kiadó.
- 40) VERNY, T., KELLY, J.: *Tajomný život dieťaťa pred narodením*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo Bratislava, 1993. 1. vyd. ISBN 80-08-02055-5 VYMĚTAL, J. a kol.: *Speciální psychoterapie*. 2. vyd. Grada Praha, 2007. ISBN 978-80-247-1315-1

Príspevok je výstupom projektu VEGA 1/0598/17 *Evalvácia efektívnych faktorov multisenzorických prístupov v liečebnej pedagogike*./The study was conducted under the project VEGA (1/0598/17) *Evaluation of the effective factors of multisensory approaches in therapeutic education*.

Príspevok na XI. Medzinárodnú vedeckú konferenciu Univerzity J. Selyeho 10.-11. septembra 2019 v Komárne.

Námety a príklad z doterajšej práce s príbehom v biblioterapii u detí mladšieho školského veku

Pri biblioterapeutickej intervencii vychádzame z poznávania čitateľských záujmov a skúseností klientov. Výber biblioterapeutických aktivít a foriem práce musí byť prispôbovaný veku, záujmom a individualite dieťaťa. U detí, ktoré v útlom detstve boli ochudobnené o čítanie rozprávok dospelou osobou a majú malé čitateľské skúsenosti, aj v neskoršom veku skôr inklinujú k receptívnym, ako k expresívnym zložkám biblioterapie kam patrí aj čítanie, čo je potrebné rešpektovať. Prostredníctvom biblioterapeutických aktivít sa deti postupne oboznamujú s rôznymi literárnymi žánrami, vzájomne si vymieňajú poznatky a skúsenosti. Návšteva knižnice býva pre deti veľmi silným zážitkom a motiváciou k širšiemu záujmu o literatúru.

Príklad z praxe

Deti v detskom diagnostickom centre po prečítaní a prerozprávaní textu príbehu z knihy Čenkovej deti písali každý osobitne Janovi list, ktorý slúžil v bohatej rodine, aby zarobil na živobytie pre svojich súrodencov a matku. V liste deti Jana povzbudzovali, uist'ovali ho, že sa to časom zmení, niektorí popisovali aj svoju terajšiu situáciu, túžby a pocity následkom svojho odlúčenia od rodiny. Podobný prístup sme uplatnili v rámci príbehu Škaredé kačiatko – písanie deja, komentárov k trom obrázkami, ktoré znázorňovali smutné, veselé a kačiatko „s hlavou v piesku.“ Deti k obrázkom vyjadrovali svoje postoje, názory, pocity i situácie, keď sa cítili podobne.

Keď majú deti dostatok skúseností s tzv. úvodnými biblioterapeutickými hrami a technikami zameranými na uvoľnenie a koncentráciu pozornosti (hra na rytmy, rýmy, slovné hračky, riekanky a rečňovanky, hádanky, labyrinty, môžeme pristúpiť k práci s príbehom podľa literárnej predlohy, jej adaptácie alebo na základe voľne spracovaného námetu. Medzi ďalšie techniky a prístupy patrí čítanie textu (individuálne, reťazové, hromadné), predčítavanie, výpis zaujímavých výrokov, citátov, dopĺňovanie viet podľa obsahu príbehu, písanie listu literárnemu hrdinovi i podrobnejšia analýza a charakteristika textu.

Námet 1

Ágnes Bálintová: **Gruľko hrozienko**

Bratislava: Mladé letá, 1988

Príhody zatúlaného prasiatka Gruľka hrozienka a jeho starostlivého a múdreho opatrovníka, veľkého kamaráta Škriatka.

Cieľová skupina: kniha je vhodná pre deti predškolského a mladšieho školského veku (5-9 r.)

Ciele: Pôsobenie na emocionálnu a sociálnu oblasť vývinu, tvorivosť, verbálnu i neverbálnu komunikáciu (vhodné pre deti v ohrození, s poruchami správania, so zdravotným oslabením)

Rozprávka: STARÉ PRASA

Prečítanie príbehu a rozhovor o tom, čo bolo pre koho zaujímavé, nové, čo koho prekvapilo. Ako sa cítilo prasiatko, keď sa mu posmievali?

Reflexie:

Posmieval sa ti niekto? Ak áno, ako si sa cítil/a?

Posmieva/la si sa niekomu?

Spoločne na tabuľu napíšeme najzaujímavejšie posmešky v škole, v okolí.

Po prečítaní zoznamu napíšeme na tabuľu ako reagujeme na posmešky.

Prečo sa deti posmievajú?

Čo by sme poradili prasiatku v rozprávke? (*návrhy detí*)

Rozprávka: OZAJSTNÁ ZELENÁ SVIŇA

Obsahové zameranie: Môj vzor, obľúbený hrdina, dobré skutky, zlé skutky.

Po prečítaní príbehu deti charakterizujú, čo ich zaujalo v príbehu:

Kto je môj vzor v skutočnom živote alebo v knihe? Aký je? V čom by som sa mu chcel/a podobať a prečo?

Aký je dobrý skutok?

Čo považujem za zlý skutok? (*všetky odpovede píšeme na flipchart podľa návrhov detí*)

Deti si robia zápisy na základe otázok:

Aký dobrý skutok som urobil?

Ako som sa cítil?

Ako reagujem na zlý skutok?

Aký darček by som vymyslel pre najbližších - rodičov, súrodencov, kamaráta,...

Námet 2

Hana Nevřalová: ***Malé příběhy o velkých Zákonech***

Praha: Volání, 2006. ISBN 80-86084-09-4

Cieľová skupina: deti vo veku 7-10 rokov

Cieľ: Zamyslieť sa nad vzťahmi - súdržnosťou a láskou v rodine, k súrodencovi, kamarátovi, blízkemu človeku (*vhodné pre deti zo znevýhodneného rodinného prostredia, pre deti s úzkostnou poruchou, hyperaktivitou...*).

Príbeh: SEMIENKA

Janko s Marienkou vystrájali. Už od rána sa stále pošťuchávali, nemohli okolo seba prejsť, aby sa na seba aspoň nezašklebili. Mamička si s nimi už nevedela rady, stále ich musela napomínať, mračiť sa na nich, ...

Možné aktivity v rámci biblioterapeutického stretnutia:

1. **Prečítanie, prerozprávanie príbehu, ozrejmienie menej známych slov.**
2. **Literárny text rozdelený a rozstrihaný** na niekoľko častí (podľa počtu detí), predložíme deťom v skupine. *Záverečnú časť textu* deťom prečítame (staršie deti ho môžu dotvárať).
3. **Spájanie mozaiky príbehu:** Začne dieťa, ktoré vytvorí začiatok príbehu a postupne sa pripájajú ďalšie deti. Rozstrihané časti príbehu poukladáme na stôl tak, ako nasledujú za sebou, aby deti mohli do príbehu kedykoľvek nahliadnuť.

4. **Diskusia o príbehu:** O čom je príbeh, čo je v ňom dôležité, zaujímavé. Aké vlastnosti si vážime u ľudí a pod.

5. **Ukončenie príbehu:** Ako by sa mohol príbeh (inak) ukončiť? O čom sa rozprávali jednotlivé postavy z príbehu?

Keď deti ukončia písanie, záverečné časti príbehu si prečítame a porozprávame sa o nich. Nakoniec terapeut prečíta skutočné ukončenie príbehu.

6. **Reflexie:** Ktorý záver príbehu bol najzaujímavejší a prečo? Čo deťom pripomenul príbeh zo skutočného života?

Námet 3

Igor Majzlan: **Príbeh psa Bukyho**

Ikar: Bratislava, 2008. ISBN 9788055117799

Cieľová skupina: deti od 5 - 15 rokov

Cieľ: Poskytnúť pocit radosti, humoru, podpory v dôveru v seba samého, v realizáciu túžob, prekonávanie prekážok, adaptácia na novú situáciu, láska k psíkovi, vnímanie jeho potrieb
Kniha obsahuje 15 kratších kapitol – Nudné mesto, Nevítaný hosť, Bukybal, Rozruch na ihri-sku, Stávka, Matej a Matúš, Test inteligencie, Bukyho slovník, Ťažké rozhodovanie, Cesta k moru, Dovolenka na ostrove, List od Mateja a Matúša, Buky jediný na svete, Dramatická reportáž, Školáci neplačú – s ktorými možno pracovať osobitne v rámci jednotlivých stretnu-tí.

Celá kniha má dobrodružný a humorný podtón. Jonatan - hlavná postava príbehu po presťahovaní sa do iného mesta sa cez prázdniny ocitne bez kamarátov a deti z okolitých činžiakov sa k nemu nesprávajú priateľsky. Jeho život sa postupne mení aj vďaka ním, spočiatku odmietaným psíkom Bukym, ktorý mal byť dočasne v ich rodine. Kľúčovými postavami príbe-hov - okrem Jonatana, jeho mamy Olívie, psa Bukyho a bratrancov Mateja a Matúša, bola aj teta Eva - pôvodná majiteľka Bukyho.

Po prečítaní každého príbehu je vhodné pre deti pripraviť jednoduché otázky na zá-klade ktorých si ozrejmujú text - napríklad kapitola NEVÍTANÝ HOSTĚ: O kom je prí-beh? - Ako sa dostal pes Buky k Jonatanovi? Prečo Jonatan spočiatku odmietal Bukyho? Máš nejaké skúsenosti so psíkom?

Kniha môže byť užitočná aj pre rodičov, ktorí v dôsledku odlúčenia sa od partnera (Jonata-nov otec bol na dlhodobjšom pracovnom pobyte v zahraničí) sami zvládajú chod rodiny a rovnako pre dieťa, ktoré sa cez literárnu postavu Jonatana, môže so svojou situáciou pozi-tívne identifikovať.

A/ Námety pre prácu s deťmi s poruchami správania

Deti s agresívnym správaním si vyžadujú veľa podpory a porozumenia. Vhodné pre tieto deti sú hádanky, labyrinty, rečovanky, riekanky, vyčítanky a práca s textom. K obľúbeným technikám patrí aj *do-plňovanie viet*, tvorba príbehu na základe určených slov, *kritické a tvo-rivé čítanie*. Prípadné negatívne reakcie u detí, riešime s nadhľadom. Často môže ísť o skúšanie hraníc alebo nepripravenosť rešpektovať požiadavky a pravidlá počas realizácie stretnutí. Ak dieťa niečo zaujalo, pochválime ho, čím umocňujeme jeho záujem o nové čin-nosti.

U úzkostlivých detí sa na *biblioterapeutických stretnutiach* kladie zvýšená pozornosť *roz-o-hriatiu a voľneniu* - pričom tie isté *techniky opakujeme, ritualizujeme*. Pri prerozprávaní roz-

právok a príbehov *postupujeme od scény k scéne*. Z. Macková, (1991) odporúča u detí využívať skladanie slov k príslušnému obrázku, *piktogramy a doplňovanie viet* na základe príbehu. Vhodné sú aj rytmické a pohybové aktivity s uplatnením rečovník a riekaník. Ak sa dieťa cíti neisté, do činností sa zapája aj terapeut.

B/ Námety pre prácu s deťmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami

Problémy detí v mladšom školskom veku však nemusia súvisieť iba s vývinovou úlohou zvládnutia nástupu do školy. Môže tu vyvstávať aj istá kombinácia situáciu sťažujúcich faktorov. Pri uplatňovaní biblioterapie u detí so špeciálnymi edukačnými potrebami (ohrozenie, ochorenie, postihnutie, narušenie) je dôležité si uvedomiť, že aj keď sa v niečom odlišujú, majú rovnaké potreby ako ostatné deti. Základným predpokladom pozitívneho vplyvu pri uplatňovaní literatúry a jej zložiek vo výchove a vzdelávaní detí je rešpektovanie *potreby akceptácie (prijatia), potreby komunikovať a vyjadrovať sa a potreby vytvárať pozitívne seba-poňatie*.

Poruchy učenia

U detí s poruchami učenia sa v rámci biblioterapie zameriame na rozvíjanie pozornosti a predstavivosti pomocou piktogramov, vkladacích obrázkov a písmen. V rámci úvodných *biblioterapeutických aktivít sú vhodné hry s menami* (tvorba slov na písmená svojho mena), *relaxačné rozprávky, skladanie postrihaného obrázka* (pohľadnice), *hra na tvorenie rýmov* (jedno dieťa povie slovo a ďalšie naň vytvorí rým), *koláž z obrázkov*, využitie vymalovávaniek, komiksov, vtipov, výrokov, citácií, práca s denníkom. Ďalej sú to techniky - *hľadanie slova vo vete, spoločné čítanie, individuálne čítanie* (každý má rovnaký text), *čítanie vo dvojici, predčítavanie, tvorivé čítanie* (čítanie doplňované obrázkami), *rozhovor o prečítanom, skladanie rozstrihanej básne alebo obrázka, vyplňovanie tajničky, tvorba básne na základe predložených slov a textu, hra s číslami, oprava textu,...* Deti jednotlivé činnosti vykonávajú *dobrovoľne*, dôležité je, aby prejavovali o ne záujem a cítili sa uvoľnene.

Hyperaktivita, poruchy pozornosti

V rámci *biblioterapeutickej intervencie* spočiatku vyberáme kratšie deje s menším počtom postáv. Uplatňujeme u detí *skladanie postrihaného textu, písmen, tvorbu koláží z obrázkov, hru s hádankami, vymalovačkami, doplňovanie známych prísloví a porekadiel*. U detí striedame aktívnejšie prístupy s relaxačnými (počúvanie rozprávky, bájky, popevky, vyčítanky,...).

Zrakové postihnutie

Deti s úplnou stratou zraku v školskom veku čítajú pomocou Braillovo bodového písma. Pre zrakovo postihnuté deti s inými poruchami zraku (napr. krátkozrakosť), spočiatku využívame *jednoduchý text* s ľahko čitateľnou tlačou primeranej veľkosti a obrázkov. Vhodná je napríklad kniha Štefana Moravčíka: *Kráľ abecedár ponúka alebo písmenká do klobúka*. Pracujeme s rečovankami, riekankami, vyčítankami, *ktoré rytmicky vyjadrujeme* (hra na telo). Uplatňujeme *obrázkové čítanie* - doplňovanie textu slovom.

Sluchové postihnutie

U *sluchovo postihnutých detí* v rámci *biblioterapie* využívame labyrinty, čitateľské denníky, komixy, doplňovanie viet, prácu s výrokmami a citátmami, kritické a tvorivé písanie, hru s hádankami, križovkami, vymalovávkami, doplňovanie známych prísloví a porekadiel. Pri práci s príbehom uplatňujeme *poznávaciu, konfrontačnú a identifikačnú funkciu literárneho textu*.

Uplatňujeme *deklamáciu* - rytmické vyjadrenie textu predpísaného textu (rečnovanky, riekanky,...) s využitím ľahko ovládateľných hudobných nástrojov (Orffovo inštrumenárium).

Telesné postihnutie

Pri samotnej tvorbe stretnutí *zohľadňujeme fyzické obmedzenie* u dieťaťa, vyplývajúce z jeho poruchy, postihnutia. Pri miernejších formách svalovej dystrofie deti môžu pri niektorých cvičeniach (labyrinty, pojmové mapy,...) používať väčšie fixky alebo kriedy. S deťmi využívame tzv. *rozohrievacie techniky* - hru na rýmy, na asociácie, na tvorenie slov podľa začiatkových písmen svojho mena,... Pri práci s príbehom uplatňujeme tzv. *poznávaciu funkciu literárneho textu, identifikácie a zrkadla*. Vyberáme žánre, ktoré sú pre deti podnetné a zaujímavé.

Rečové postihnutie

U rečovo postihnutých detí sa naskôr zameriavame receptívnu biblioterapiu a neskôr postupe na písomnú zložku *biblioterapie*, využívame obrázky, komiksy, projektívne techniky. Sú to hry so slovami, rečnovankami a riekankami, *doplňovanie viet, príbehov, písanie listu autorovi alebo literárnemu hrdinovi*. Zložitejšie časti textu si pred rozhovorom možno vypočúť z vopred pripravenej nahrávky, podobne využívame aj rozprávky a príbehy z DVD alebo CD prehrávača. Deti vytvárajú začiatok alebo záver príbehu, vytvárajú blogy, z ktorých možno urobiť zvukový záznam.

Mentálne postihnutie

Deti s mentálnym postihnutím si počas *biblioterapie* vyžadujú *systematickejšie vedenie, názorný výklad požiadaviek*. Opakujeme tie isté alebo podobné biblioterapeutické prístupy, ktoré ich predtým zaujali. Ťažisko aktivít u detí *v biblioterapii* spočíva *v jej receptívnej zložke*, keď ide o počúvanie reprodukovanej rozprávky. Neskôr pokračujeme s expresívnymi prístupmi ako napríklad *doplňovanie viet, prácou s obrázkami a príbehom*. Pre deti sú vhodné kratšie literárne útvary – texty básní, piesní, známych rozprávok, ktoré poznajú z rozprávania, televízie, na základe filmového predstavenia, podľa obrázkov a pod. Pri práci s príbehom, využívame najmä *poznávaciu funkciu literárneho textu a funkciu zrkadla*.

Viacnásobné postihnutie a ochorenie

Osobitnú pozornosť venujeme deťom **s viacnásobným postihnutím a chronicky chorým deťom**. Pri výbere techník a prístupov *zohľadňujeme stupeň a druh postihnutia, či ochorenia*. Čitateľské záujmy u týchto detí - ako uvádza A. Marhounová (1978) sa veľmi nelíšia od čitateľských záujmov zdravých detí a len ojedinele sa vracajú do predošlých vývojových fáz čítania. Podobne ako zdravé deti, ktoré netvoria - čo sa týka čitateľských záujmov - jednotnú skupinu, aj čitateľské potreby u detí so špeciálnymi edukačnými potrebami sú ovplyňované ich záujmami a potrebami.

Nadané deti

U nadaných detí okrem aktuálnej literatúry vhodnej pre danú vekovú kategóriu, využívame *encyklopédie a časopisy*. Deti môžu tvoriť *koláže, blogy a príspevky do školského časopisu*. Z funkcií literárneho textu uplatňujeme najmä *potvrzovaciu a prestížnu funkciu*, keď deti podľa výberu prezentujú pred ostatnými členmi skupiny svoje poznatky alebo skúsenosti v oblasti umenia, techniky a pod. Biblioterapeutické aktivity pomáhajú objavovať a identifikovať jedinečnosť každého dieťaťa, ktoré sa postupne zviditeľňuje a rozvíja. **Výskumy ukazujú**, že uplatňovaním *biblioterapeutických prístupov a aktivít u nadaných detí* a rovnako i u detí s

postihnutím a s narušením, je možné rozvíjať tvorivosť, kvalitu pozornosti, sebakontrolu a pozitívne formy správania. (K. Majzlanová, 2017).

C/ Námety pre prácu s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia

Pojmy *znevýhodnená situácia, prostredie, dieťa v znevýhodnenom prostredí* – sú čoraz rozšírenejšie v pedagogických i v nepedagogických odboroch. Vo všeobecnosti možno konštatovať, že jedinci žijúci v podpriemerných životných podmienkach, ktorým sú v mikro a makroprostredí vystavení, môžu byť zaradení do tejto kategórie odhliadnuc od toho, či sa u nich určité organické postihnutie vyskytuje alebo sa narodili a vyvíjali ako zdraví jedinci. Ako uvádza M. Vágnerová (2000), orientácia v uvedených pojmoch je dôležitá, nakoľko sa pojem postihnutie niekedy zamieňa s pojmami nevhodná situácia, zaostalosť a pod. K zvoleniu adekvátnych metód a prístupov pri pomoci jedincom *so znevýhodnením* je dôležité vedieť čo spôsobuje znevýhodnenie a kedy môžeme o znevýhodnení hovoriť.

U detí žijúcich v menej podnetnom prostredí, neraz býva problémom ich sebaaprejavenie sa, tieto deti bývajú napäté a ľahko zraniteľné. Spočiatku vyberáme príbehy s jednoduchým textom, zložitejšie časti môžeme nahráť na magnetofónovú pásku (playback) alebo zaradíme rolu rozprávača, ktorého môže predstavovať pedagóg a neskôr aj dieťa. Náplň stretnutí má zohľadňovať záujmy a kultúru ich rovesníkov - aktuálne trendy v hudbe, v literatúre, herecké vzory, módu a pod. Prostredníctvom biblioterapie môžeme poskytnúť pozitívnu citovú skúsenosť, zážitok sebarealizácie, podnecovať ich k budovaniu pozitívnych kontaktov a vzťahov v skupine. V procese intervencie sa môžeme zamerať na rôzne vzťahy, štruktúru rodiny, jej vlastnosti, modely, ktoré sa často odкрývajú cez metafory a symboly príbehu. Pri závažnejších problémoch si práca s deťmi v oblasti biblioterapie vyžaduje dlhodobejšie a komplexnejšie pôsobenie (integrácia prístupov a metód) spoluprácu s odborníkmi, rodičmi, súrodencami, pedagógmi...).

U detí ohrozených zo znevýhodneného prostredia s nedostatočným uspokojovaním potrieb, býva veľkým problémom zúčastňovať sa na spoločných činnostiach. Niekedy sa tieto deti nevedia sústrediť a dokončiť aktivitu. Vhodné sú *biblioterapeutické techniky* - hra na rýmy, asociácie, dopĺňovačky, projektívne techniky a pod. U detí s podpriemerným sebahodnotením sa snažíme poskytnúť *pozitívne zážitky* z tvorivých aktivít. V rámci *čítania* sa zameriavame na *čítanie s porozumením*. Zo začiatku sa zaraďujú jednoduchšie texty zábavnejšieho charakteru, pričom využívame pomôcky, ako napríklad Skladáciu abecedu, Písmenkovú hru, Detské a časopisy, Obrázkové knihy a pod. Prostredníctvom biblioterapie, cez korektívny zážitok z tvorivých činností a ich prezentácie, pôsobíme na sebavedomie dieťaťa a na pozitívne kontakty v skupine.

V rámci biblioterapie - jej prístupov a metód, ide o ponúknutie aktuálnych podnetov na posilňovanie sebakompetencie, sociálneho správania, organizácie výchovných vplyvov, požiadaviek a zážitkov, podporu kreativity, a o vytváranie pozitívnych životných perspektív. V rámci cieľov sa zameriavame na nadviazanie kontaktov, odreagovanie napätia, rozvíjanie zdravého sebavedomia, sebarealizácie, spolupráce, tvorivosti a predstavivosti, poskytovanie zážitku úspešnosti, vzbudenie či prehĺbenie záujmov, rozvíjanie komunikácie, schopnosti náhľadu na svoju situáciu, hodnoty, problémy, spoluúčasť, spolupatričnosť v skupine, odpútanie sa od problémov. Práca s deťmi žijúcimi v sťažených životných podmienkach vyžaduje obzvlášť citlivý prístup. Deti by prostredníctvom multisenzorických impresívnych ale aj expresívnych

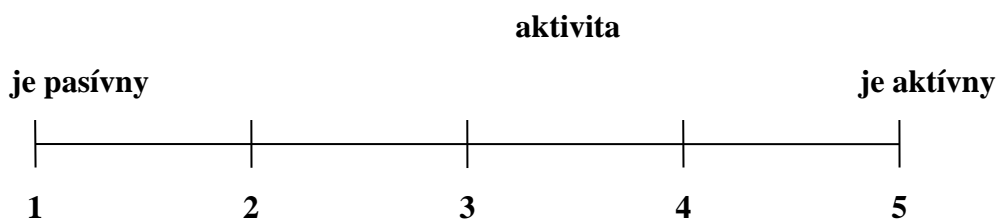
prístupov v biblioterapii mali zažívať veľa podnetnej a zábavnej činnosti s možnosťou naplno využívať svoj tvorivý potenciál.

PRÍLOHA 2

Príklad jedného z doterajších výskumov z oblasti práce s príbehom v biblioterapii u detí mladšieho školského veku

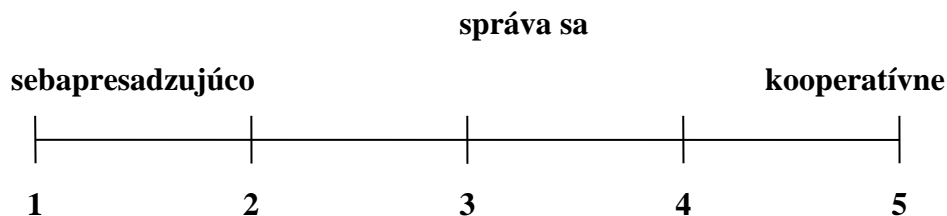
Cieľom výskumu bolo zistiť možnosti vplyvu biblioterapie na zvyšovanie aktivity a pozitívnych zmien v správaní u detí počas stretnutí. Experiment pozostával z 15-tich stretnutí, pričom jedno trvalo 60 – 90 minút. Na stretnutiach, ktoré sa uskutočňovali 1x týždenne sa zúčastnilo 7 detí (piati chlapci a dve dievčatá) vo veku 10 - 11 rokov, u ktorých sa vyskytovali dlhšie trvajúce problémy v správaní (hyperaktivita, výbuchy zlosti, znížená schopnosť sústrediť sa na vyučovanie, časté vyrušovanie,...).

Na základe pozorovania detí počas stretnutí sme sledovali **aktivitu a správanie sa detí**. Pri posudzovaní správania sme číselné hodnoty priradzovali na škále od 1 do 5, kde hodnota „1“ predstavuje pasivitu v zmysle verbálneho alebo neverbálneho prejavu navonok, hodnota „5“ potom jednoznačnú aktivitu.



pasívny – do aktivít sa nezapája ani po priamom vyzvaní, o dianie na stretnutí nejaví záujem

aktívny – úlohu sa chopí sám, prichádza s vlastnými návrhmi, o svoje názory sa delí ostatnými, pracuje samostatne



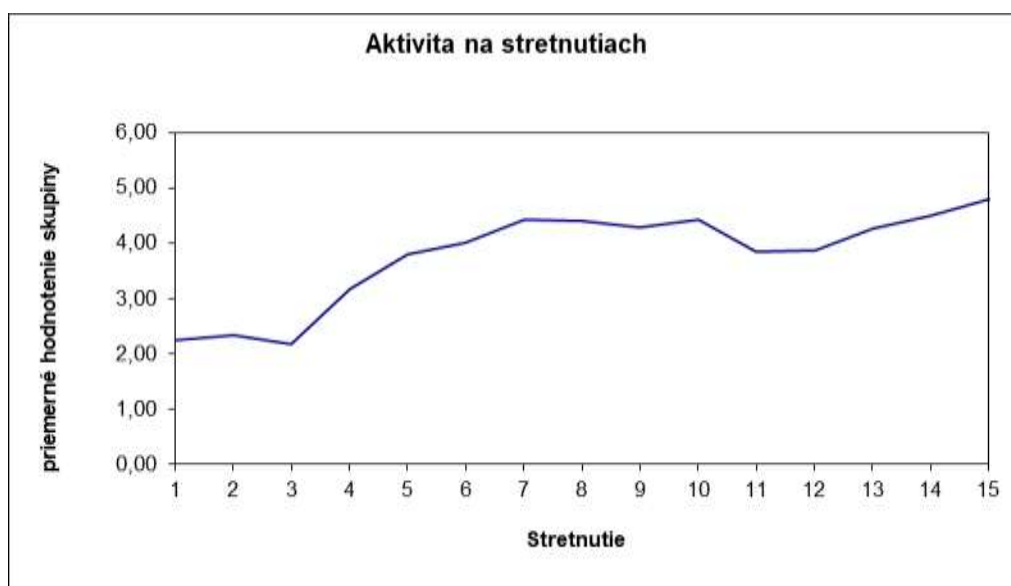
sebapresadzujúco – v osobnom kontakte s inými je agresívny vo vzťahu k okoliu: slovné napáda deti, bije ich, nadáva, predvádza sa, presadzuje iba vlastný názor, presadzovanie vlastného názoru rieši hádkami, odbieha z miesta činnosti

kooperatívne – v osobnom kontakte s inými sa vyjadruje slušne, spolupracuje s ostatnými deťmi, akceptuje názory iných

Zaznamenané výsledky hodnotiacich škál uvádzame v grafoch 1 a 2, ktoré znázorňujú priemerné hodnoty na každom stretnutí.

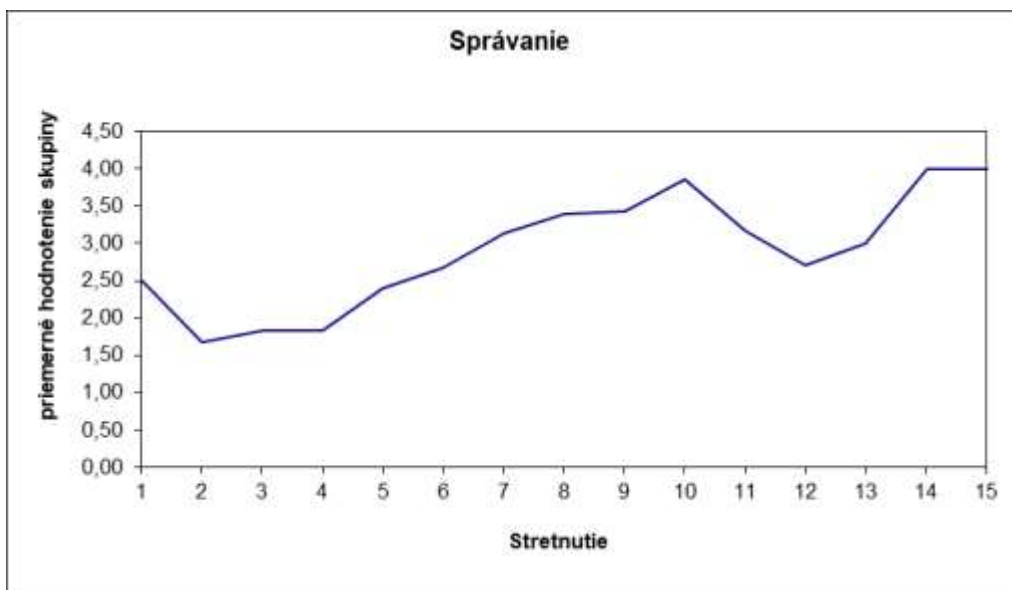
Výsledky

Graf 1 Aktivita detí na biblioterapeutických stretnutiach



Hodnota aktivity u detí z úvodného stretnutia (2,25) vystúpila na záverečnú hodnotu 4,80. Minimum dosiahla na treťom stretnutí (2,17)

Graf 2 Správanie sa detí počas biblioterapeutických stretnutí



Hodno-

ta sledovanej oblasti z úvodného stretnutia (2,50) vystúpila na záverečnú hodnotu 4,00.

***Záver a odporúčania pre prácu s deťmi mladšieho školského veku
v oblasti uplatnenia biblioterapie na základe nadobudnutých výsledkov výskumu:***

1. Dôležité je klásť dôraz na nadviazanie kontaktov, medzi deťmi a pedagógom - terapeutom a medzi deťmi navzájom.
2. Pripraviť širokú škálu biblioterapeutických techník.
3. Zamerať sa na motivovanie detí k jednotlivým aktivitám – novosť, primeranosť, priestor pre samostatnosť, zážitok úspechu, tvorivosť, akceptácia.
4. Spoločne s deťmi vypracovať pravidlá práce v skupine – ako budeme spolu fungovať (možno upravovať, dopĺňať).
5. Činnosti vyžadujúce sústredenie sa, striedať s relaxačnými činnosťami (relaxácia pri počúvaní bájky, zhudobnenej rozprávky,...)
6. Spočiatku je vhodné náplň stretnutí pevnejšie (návrhy činností, striedanie kratších aktivít s dlhšími).
7. Podľa potreby zaraďovať aj individuálnu prácu s dieťaťom v prípade, ak svojim správaním výraznejšie brzdí priebeh terapeutického procesu (napríklad sústavné upozorňovanie na seba, agresivita voči členom skupiny a pod.).