

Barbora Kováčová
Daniela Valachová
Monika Homolová (Eds.)

Expresivita v (art)terapii IV.

Barbora KOVÁČOVÁ
Daniela VALACHOVÁ
Monika HOMOLOVÁ (Eds.)

EXPRESIVITA V (ART)TERAPII IV.



Ružomberok 2023

Expresivita v (art)terapii IV.

Editorší tím:

Kováčová, Barbora, *Katolícka univerzita v Ružomberku*
Valachová Daniela, *Univerzita Komenského v Bratislave*
Monika Homolová, *Katolícka univerzita v Ružomberku*

Recenzenti:

Prof. PaedDr. Jaroslav Uhel, ArtD.
PaedDr. Martina Pavlikánová, PhD.

Kolektív autorov:

prof. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD.
PaedDr. Mgr. art. Patricia Biarincová,
PhD.
PaedDr. Zuzana Gondová, DiS.
Mgr. Mária Habalová, PhD.
PaedDr. Monika Homolová
PhDr. Monika Kadmožková, PhD.
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
PhDr. Eva Koželuhová, PhD.

doc. Mgr. Zuzana Fábry Lucká, PhD.
PaedDr. Martina Magová, Ph.D.
Mgr. Barbara Valešová Malecová, PhD.
Mgr. Oldřich Müller, Ph.D.
Mgr. Zuzana Polanská
PhDr. Gabriela Siváková, PhD.
Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.
prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Mgr. Dominika Weissová

Za obsahovú a jazykovú stránku zodpovedajú autori jednotlivých kapitol.

VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku
Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok
verbum@ku.sk

ISBN 978-80-561-1028-7

OBSAH

Arteterapia

MOŽNOSTI ARTETERAPEUTICKÉ INTERVENCE VNÍMANÉ PROSTŘEDNICTVÍM STUDENTŮ OBORU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA CYRILOMETODĚJSKÉ TEOLOGICKÉ FAKULTY V OLOMOUCI

Oldřich Müller, Pavel Svoboda 9

EXPRESÍVNE PREJAVY V MAĽBE ŽIAKA S PROBLÉMAMI V SPRÁVANÍ

Daniela Valachová, Dominika Weissová 19

DETSKÁ KRESBA AKO DIAGNOSTICKÝ NÁSTROJ DETÍ PŘEDŠKOLSKÉHO VEKU

Gabriela Siváková..... 26

AKTIVIZÁCIA SENIORA S VYUŽITÍM VIZUÁLNYCH ILÚZIÍ AKO SÚČASŤ AKČNÉHO UMENIA

Barbora Kováčová, Stanislav Benčíč 37

VÝTVARNÉ MÉDIA V ARTETERAPII REALIZOVANÉ V PROSTŘEDÍ AKCIE

Patricia Biarincová 48

Biblioterapia

NASYCOVANIE POTRIEB DIEŤAŤA S RIZIKOVÝM VÝVINOM DO JEDNÉHO ROKU V RÁMCI RANEJ BIBLIOTERAPIE

Barbora Kováčová..... 63

VYUŽITÍ BIBLIOTERAPIE PŘI PRÁCI S TÉMATEM SMRTI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Barbara Valešová Malecová, Eva Koželuhová, Monika Kadrnožková.. 75

VYUŽÍVANIE PRVKOV BIBLIOTERAPIE V ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Zuzana Polanská..... 98

Muzikoterapia

MUZIKOTERAPIA V NEUROREHABILITÁCIÍ SO ZAMERANÍM NA SENZOMOTORICKÉ FUNKCIE

Mária Habalová, Zuzana Fábry Lucká 107

PREGRADUÁLNA PRÍPRAVA ŠTUDENTOV ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY NA HUDOBNO-POHYBOVÉ HRY DETÍ SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

Monika Homolová 116

Recenzie

POHYB JE TAM, AJ KDE HO NEČAKÁME

Zuzana Gondová 131

ARTETERAPIA A SVET VÝTVARNÝCH ODPOVEDÍ

Martina Magová 135

UMENÍM ŤA PREMENÍM

Daniela Valachová 137

STOPA JE NÁŠ CIEĽ

Zuzana Gondová 139

ZÁVER 142

ÚVOD

Umenie má silu liečiť a pomáhať a sprevádza nás životom, človeka formuje a prostredie vôkol nás má tendenciu robiť lepším a krajším. Umenie je prítomné aj vo chvíľach ťažkých životných situácií, v ktorých človek potrebuje riešiť problém a často využíva k tomu práve potenciál umenia. Arteterapia a iné terapeutické prístupy sú jednoznačne aj súčasťou umenia v rôznych podobách využitia. Cieľom terapií a terapeutických prístupov je pomáhať, riešiť problémy a prinášať úľavu, či jednoducho naučiť aj zrelaxovať. Aj tento vedecký zborník je spracovaný v uvedených intenciách a zároveň je pokračovaním predchádzajúcich ročníkov.

Vedecký zborník *Expresivita v (art)terapii IV.* prináša vedecké príspevky, v ktorých sa prelínajú pojmy ako expresivita, umenia a terapia. Predmetný vedecký zborník je štruktúrovaný do štyroch tematických línií. V prvej časti, venovanej arteterapii a jej využitiu (*O. Müller, P. Svoboda*), sa autori vedeckých štúdií venujú problematike nielen v súvislosti práce s umením v rámci arteterapie (*D. Valachová, D. Weisová, P. Biarincová*), ale aj využitiu diagnostického potenciálu arteterapie v súvislosti s rôznym vekom klientov (*G. Siváková, B. Kováčová*). Druhá časť príspevkov vo vedeckom zborníku je venovaná biblioterapii so zameraním na dieťa s rizikovým vývinom do jedného roku v rámci ranej biblioterapie (*B. Kováčová*) a na využitie biblioterapie v špecifickejšej a pomerne traumatizujúcej téme smrti s dôrazom na indikovanú skupinu detí v rámci predškolského veku (*B. Valešová Malecová, E. Koželuhová, M. Kadrnožková*); taktiež aj na rozvíjanie komunikácie so žiakom s mentálnym postihnutím (*Z. Polanská*). Tretia časť vedeckého zborníka je venovaná muzikoterapii. Vedecké texty sa orientujú na muzikoterapiu v neurorehabilitácii (*M. Habalová, Z. Fábry Lucká*) a taktiež aj hudobným nástrojom, ktoré je možné využiť v skupinových hrách u detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (*M. Homolová*). Vedecký zborník je uzatvorený časťou, ktorá prezentuje niekoľko zaujímavých publikácií vo forme recenzií (*Z. Gondová, M. Magová, D. Valachová*).

Expresivita v (art)terapii IV.

Vedecké texty v zborníku sú ideovo spojené krehkou niťou umenia a jeho využitia v pomoci druhým, od raného veku až po seniorský vek. Autori, ktorí prispeli do tohto zborníka nemajú ambíciu riešiť všetky problémy a využiť všetky druhy umenia, ale skôr poskytnúť priestor na prezentovanie vhodných stratégií, možno aj na inšpiráciu na riešenie popisovaných problémov u klientov.

Predmetný vedecký zborník chápeme ako otvorený priestor na diskusiu a výmenu zistení z výskumov, či vstupov do terénu.

máj 2023

editorky

**MOŽNOSTI ARTETERAPEUTICKÉ INTERVENCE
VNÍMANÉ PROSTŘEDNICTVÍM STUDENTŮ OBORU
SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA CYRILOMETODĚJSKÉ
TEOLOGICKÉ FAKULTY V OLOMOUCI**

ART THERAPY INTERVENTION PERCEIVED BY STUDENTS OF
THE FIELD OF SOCIAL PEDAGOGY AT THE CYRIL METHODIST
FACULTY OF THEOLOGY IN OLOMOUC

Oldřich Müller

Pavel Svoboda

ABSTRAKT

V rámci pravidelné výuky předmětu metodika volnočasové výtvarné výchovy byla studentům Cyrilometodějské teologické fakulty v Olomouci prezentována škála vybraných arteterapeutických činností. Autoři příspěvku se následně zaměřili na evaluaci těchto inspirativních expresivně formativních technik v kontextu jejich dalšího využití při práci s předpokládanou budoucí klientelou sociálně znevýhodněných osob. Evaluace byla realizována pomocí dotazníku, jehož položky byly zaměřeny rovněž na osobní preference studentů a dotkly se i otázky víry.

KLÍČOVÉ SLOVA

Arteterapeutické činnosti. Arteterapeutická intervence. Osobní preference. Neurokognitivní porucha. Sociální znevýhodnění.

ABSTRACT

A range of selected art therapy activities were presented to the students of the Cyril Methodist Faculty of Theology in Olomouc as part of the regular teaching of the subject Methodology of Leisure Art Education. The authors of the contribution subsequently focused on the evaluation of these inspiring expressive and formative techniques in the context of their further use when working with the expected future clientele of socially disadvantaged people. The evaluation was carried out using a questionnaire, the items of which were also focused on the personal preference of the students and also touched on issues of faith.

KEY WORDS

Art therapy activities. Art therapy intervention. Personal preference. Neurocognitive disorder. Social disadvantage.

ÚVOD

Cyrilometodějská teologická fakulta v Olomouci je jednou z nejvýznamnějších výzkumných a vzdělávacích institucí v oblasti teologie a příbuzných oborů v České republice. Činnost fakulty se, mimo jiné, zaměřuje na výzkum a vzdělávání v oblasti podpory a rozvoje zástupců sociálně znevýhodněné populace a její integrace do společnosti. Oborem studia, který se na zmíněnou oblast zaměřuje, je sociální pedagogika. Studenti tohoto oboru (specializující se na výchovu ve volném čase) se zabývají rovněž tzv. expresivními přístupy (edukační nebo terapeutické povahy). Toto vychází z předpokladu, že cílená a řízená umělecká exprese má jistý potenciál kontrolovaně stimulovat a podporovat duševní síly a schopnosti člověka, dynamizovat jeho osobnost, což je uplatňováno i u sociálně znevýhodněných osob. Vymětal (2007) v této souvislosti zdůrazňuje potenciál expresivních přístupů redukovat úzkost, uvolnit skryté tendence člověka, podněcovat kreativitu aj.

Za sociálně znevýhodněné osoby lze považovat různé cílové skupiny. Jejich definování záleží na tom, v jaké oblasti komplexní rehabilitační péče se s těmito osobami setkáváme. Například dle Zákona o sociálních službách (č. 108/2006 Sb.) se jedná o osoby v nepříznivé sociální situaci, přičemž nepříznivou sociální situací je míněno oslabení nebo ztráta schopnosti z důvodu věku, nepříznivého zdravotního stavu, pro krizovou sociální situaci aj. (Mach, 2019). Školská legislativa (Zákon č. 561/2004 Sb.) zase definuje sociální znevýhodnění jako rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, ústavní výchovu aj. (Vokáč, 2016). Lze si zde tedy dosadit: osoby znevýhodněné z důvodu věku, osoby se zdravotním postižením, děti a mládež, etnické menšiny, osoby bez přístřeší atp.

Za signifikantní skupinu sociálně znevýhodněných osob, u nichž lze asi předpokládat možnost propojení expresivních přístupů, především arteterapie s vírou, lze považovat seniory. Arteterapie jako přístup využívající výtvarné prostředky za terapeutickými účely má nejbliže nejen k této věkově vymezené skupině, ale i k symbolickému vyjadřování tolik typickému pro víru. Z hlediska teoretického východiska je pak pro seniory velmi vhodná arteterapie, která vychází z humanistických přístupů, zejména

Expresivita v (art)terapii IV.

tvarová arteterapie, arteterapie dle Rogerse a arteterapie spojená s logoterapií.

Specifickou skupinou seniorů jsou pak osoby se zdravotním postižením, zejména se závažnou neurokognitivní poruchou (NKP). Sullivan a Beard (2014) provedli rozhovory se seniory s touto poruchou (především v mírném stádiu) a zjistili, že víra u nich může podporovat spokojenost, mezilidské vztahy, schopnost zachovat si pozitivní přístup k životu, zbavit je pocitu samoty atp. Toto uvádějí i další studie, které potvrzují, že např. jedinci s Alzheimerovou nemocí mají duchovní potřeby, že duchovní péče má výhody jak pro pečující, tak pro jejich svěřence (Carr et al., 2011; Dalby et al., 2012). Stejně tak potvrzují studie význam arteterapie. Kováčová & Hudecová (2023) uvádějí, že limity seniora se zdravotním postižením mohou být překonávány za pomoci speciálního pedagoga a akčního umění. Výzkum týmu odborníků s Northwestern University potvrdil, že arteterapie hraje důležitou roli při zapojení osob se závažnou NKP do interakce se svým sociálním okolím a že má význam i pro naplňování některých dalších potřeb (Cornejo et al., 2016), Laura-Cristina Popa a její autorský tým zmiňují, že arteterapeutická činnost vede ke zvýšené sociální účasti a udržení sociálního statusu osob znevýhodněných z důvodu demence, ale také ke zlepšení kvality života jejich pečovateli (Popa et al., 2021).

Arteterapie však má význam i pro další skupiny sociálně znevýhodněných osob, například pro znevýhodněné děti a mládež. Také u nich musíme brát v potaz jejich specifika a předpokládat, že zde mají význam různé terapeutické přístupy, metody, techniky a prostředky. Na preference různých možných obecně pojatých činností, metod, technik a jejich posouzení v kontextu jakési užitečnosti bylo pak zaměřeno naše dotazníkové šetření.

SBĚR DAT A CÍLE ŠETŘENÍ

Dotazník byl distribuován okamžitě po dvou realizovaných celodenních výukách, které proběhly v měsíci březnu 2023 a zúčastnilo se jich celkem 24 žen a jeden muž. Nejmladší studentka měla 19 let, nejstarší 32. Nejpočetnější byla skupina studentů věkového rozmezí 21–25 (N = 18). Všichni respondenti byli studenty oboru sociální pedagogika na Cyrilometodějské teologické fakultě v Olomouci a byl u nich předpoklad, že po absolvování výše uvedeného studia budou zaměstnání jako pracovníci pomáhajících profesí u sociálně znevýhodněných osob. Hlavním cílem realizovaného šetření bylo zmapování preferencí arteterapeutických činností a předvedených výtvarných technik, které si mohli sami studenti vyzkoušet a také posouzení vnímání užitečnosti těchto pracovních aktivit a postupů v kontextu jejich předpokládaného využití v jejich budoucím zaměstnání. Dvě položky dotazníku se rovněž týkaly významu víry a inspirace liturgickými a biblickými texty.

Výuku vedla zkušená arteterapeutka, která po ukončení výuky distribuovala osobně dotazník jednotlivým studentům. Samotný koncept dotazníku vytvořili a jeho položky formulovali autoři tohoto příspěvku.

PŘEDVEDENÉ A VYZKOUŠENÉ ARTETERAPEUTICKÉ ČINNOSTI A VÝTVARNÉ TECHNIKY

V rámci proběhlé osmihodinové výuky se studenti seznámili s následujícími expresivně formativními arteterapeutickými činnostmi a výtvarnými technikami.

- Práce se škrobovým papírem – samotná výroba škrobového papíru, výroba dárkové tašky a tzv. Sonobovy krychle (origami).
- Grafická činnost – monotyp (tj. nejjednodušší grafická technika), výroba matrice k papírořezu (vrstvení papírů) + otisk, seznámení s technikou suché jehly.
- Keramická hlína – různé způsoby výroby misky.
- Hra s barvou – vytvoření dekoru ranního hrníčku.
- Drátování – výroba panáčků z drátku a korálků, drátenická „kytička“ jako základní prvek drátování.

Expresivita v (art)terapii IV.

- Práce s vlnou – výroba různých druhů šňůrek (kroucená, háčkováná, dutá, zaplétaná), bambulka a střapec jako základ jednoduchých figurálních hraček, tkaní gobelínku pomocí provázkové osnovy v rámečku.
- Písmo v ploše – tvorba dvojrozměrného nápisu inspirovaného graffiti (pastelky, pastely, fixy).
- Komiks – jednoduchý příběh zpracovaný známou technikou oblíbeným výtvarným materiálem (tužka, tuš, fixy, pastelky...).

Obrázok 1, 2: Ilustrativní fotografie

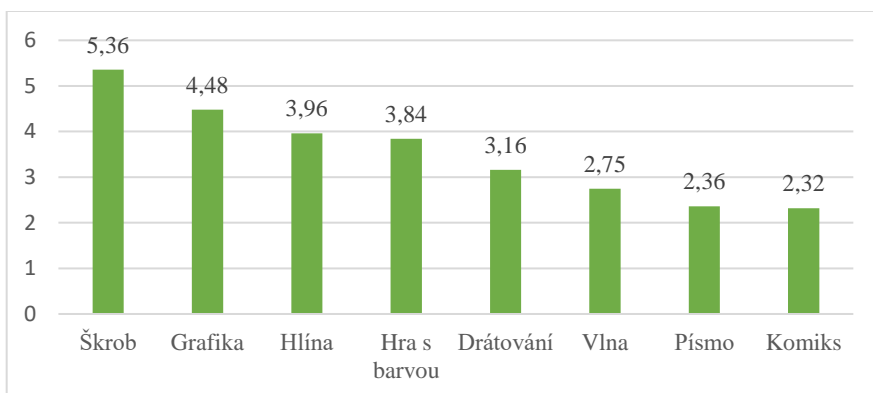


EVALUACE PROSTŘEDNICTVÍM DOTAZNÍKU

Dotazník obsahoval celkem 6 položek, první dvě byly filtrační a týkaly se věku a pohlaví respondentů, další dvě se zaměřily na vnímání významu víry při tvořivé arteterapeutické činnosti a poslední dvě byly zaměřeny na ohodnocení konkrétních činností a technik, se kterými se studenti aktivně seznámili. Následně vyhodnotíme nejdříve tyto poslední dvě položky, které poskytnou čtenářům tohoto příspěvku konkrétní představu o proběhlé evaluaci jednotlivých aktivit.

Položka dotazníku č. 5 obsahovala tuto otázku: „*Které techniky vás nejvíce zaujaly? Přiřadte k nim čísla podle svých preferencí (8 je nejvíce, 1 je nejméně).*“ Odpovědi respondentů byly poté zprůměrovány a seřazeny podle skupinové preference (viz. následující Graf č. 1).

Graf 1: Preference činností a technik



Logická analýza výše uvedených dat naznačuje, že studenti preferují méně obvyklé techniky, se kterými se nesetkávají příliš často. Například práce se škrobem vyžaduje od vyučujícího poměrně dlouhou přípravu obsahující vaření škrobu, míchání škrobových barev a sehnání kvalitního vhodného papíru, což v současnosti není vůbec jednoduché. Pro vlastní práci je potřeba si také připravit široké štětce a po ukončení práce je třeba škrobové papíry usušit a následně vyžehlit. V některých případech je rovněž nutné upravit drsnější povrch papírů voskováním nebo lakováním. Tyto poměrně složité přípravy pravděpodobně zapříčiňují určitou atraktivnost této techniky. Totéž lze konstatovat u grafiky, která se neobejde bez přenosného

Expresivita v (art)terapii IV.

grafického lisu, skel a válečků včetně speciálních grafických barev. Rovněž i práce s keramickou hlinou se v běžné výuce na školách příliš nepoužívá, děti a studenti se s ní mohou seznámit většinou pouze prostřednictvím zájmových kroužků nebo v základních uměleckých školách.

V rámci techniky námi nazvané „hra s barvou“ byla použita méně obvyklá haptická i auditivní motivace, kdy se studenti nejprve dotýkali sáčků s různým chřestivým, vrzavým, zvonivým a šustivým materiálem. Poté přiřazovali ke zvukům grafické symboly, které následně zvětšili a kolorovali.

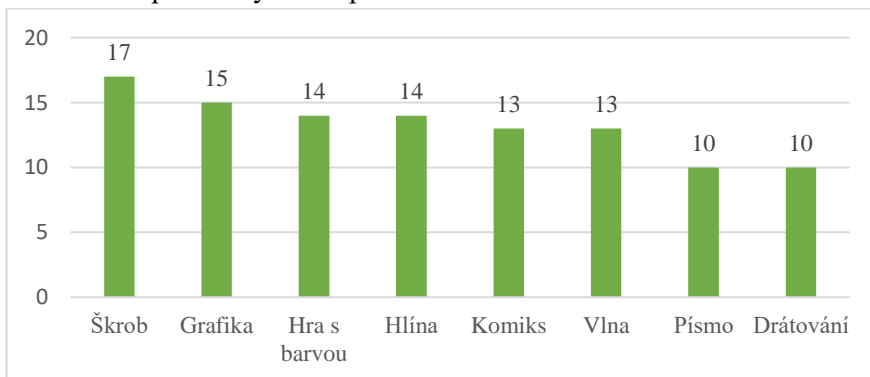
Pokud analyzujeme míru oblíbenosti techniky drátování, pak předpokládáme, že tato techniky sice byla zajímavá, avšak pro některé studenty poměrně obtížná.

U posledních tří „nejméně“ preferovaných aktivit autory příspěvku překvapilo i zde poměrně slušné hodnocení, kdy se prokázalo, že i někteří jednotlivci uváděli tyto činnosti na předních místech.

Poslední dotazníková položka se zaměřila na případné využití předvedených a vyzkoušených činností a technik v předpokládané pozdější praxi studentů. Tato výčtová položka č. 6 zněla:

„Které z činností a technik využijete zřejmě ve své budoucí praxi?“ Respondenti zde mohli zakroužkovat více možností (výsledky přehledně znázorňuje Graf č. 2).

Graf 2: Předpoklad využití v praxi



Analýza výše uvedených výsledků poukazuje na poměrně kompaktní hodnoty představ studentů o budoucí využitelnosti arteterapeutických činností a výtvarných technik, se kterými se v hodinách metodiky volnočasové výtvarné výchovy seznámili. Je ovšem otázkou, zdali si dokáží představit také míru nutné práce, kterou by museli vynaložit při přípravě výtvarných činností a práce se škrobem, grafikou či s hlínou. Autoři příspěvku následně ještě porovnali výsledky výše uvedených dotazníkových položek vzhledem k věku respondentů. Při komparaci výsledků mladších a starších studentů, kteří se zúčastnili výuky, však nezjistili žádné výraznější rozdíly v preferencích dat mezi těmito dvěma skupinami a považují proto tato srovnávání za bezpředmětná.

Proběhlé šetření ještě obsahovalo dvě otázky týkající se inspirace vírou a biblickými a liturgickými texty.

Na otázku: „Pocitujete význam víry při arteterapeutických činnostech?“ odpověděl pouze jeden respondent „rozhodně ano“, odpověď „ano“ zakroužkovalo 7 studentů, odpověď „ne“ celkem 17 studentů. Odpověď „rozhodně ne“ nezakroužkoval nikdo.

Na otázku: „Jsou pro vás (při uměleckých činnostech) inspirativní liturgické nebo biblické texty?“ odpovědělo záporně celkem 16 studentů „ne“, dva studenti formulovali svoji odpověď slovem „někdy“ a ostatní se této otázce vyhnuli.

Při dotazu zaměřeném na konkrétní biblický nebo liturgický text vymezeném otevřenou položkou dotazníku uvedl jeden student Starý zákon a jeden student Nový zákon.

ZÁVĚR

Realizované dotazníkové šetření naznačilo u studentů existenci značně silného tvořivého zaujetí pro práci s rozličným výtvarným materiálem. Jejich představy týkající se dalšího využití předvedených a vyzkoušených technik ve svém dalším osobním profesionálním životě lze považovat vcelku za realistické. Nebyly zde zjištěny nějaké významnější rozdíly mezi názory a preferencemi studentů starších a mladších. V reflexi, která následovala po ukončení výuky, všichni bez rozdílu považovali uvedené činnosti za velice inspirativní a považovali je za kvalitní základ své další předpokládané práce v oblasti tvořivých arteterapeutických činností se

sociálně znevýhodněnými osobami. Prvky víry včetně využití biblických či liturgických textů se během jejich aktivní tvorby v rámci proběhlé výuky příliš neprojevovaly. Lze soudit, že mnozí z nich považují tuto oblast za vnitřně intimní teritorium, do kterého nemusí nikdo další vstupovat.

BIBLIOGRAFIE

- CARR, T. J., HICKS-MOORE, S., MONTGOMERY, P. 2011. What 's so big about the 'little things': A phenomenological inquiry into the meaning of spiritual care in dementia. In *Dementia*, 10(3), 399-414. <https://doi.org/10.1177/1471301211408122>
- CORNEJO, R., BREWER, R., EDASIS, C., PIPER, A. M. 2016. Vulnerability, sharing, and privacy: Analyzing art therapy for older adults with dementia. In *Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing*, 1572-1583. <https://doi.org/10.1145/2818048.2819960>
- DALBY, P., SPERLINGER, D. J., BODDINGTON, S. 2012. The lived experience of spirituality and dementia in older people living with mild to moderate dementia. In *Dementia*, 11(1), 75-94. <https://doi.org/10.1177/1471301211416608>
- KOVÁČOVÁ, B., HUDECOVÁ, A. 2023. Action Art as a Strategy to Support Seniors with Disabilities. In: *Disputationes Scientificaе Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 23(1), 101-110. <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.1.101-110>
- MACH, P. 2019. *Zákon o sociálních službách: komentář*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- POPA, L. C., MANEA, M. C., VELCEA, D., ŞALAPA, I., MANEA, M., CIOBANU, A. M. 2021. Impact of Alzheimer's dementia on caregivers and quality improvement through art and music therapy. In *Healthcare*, 9(6), 698. <https://doi.org/10.3390/healthcare9060698>
- SULLIVAN, S. C., BEARD, R. L. 2014. Faith and forgetfulness: The role of spiritual identity in preservation of self with Alzheimer's. In *Journal of Religion, Spirituality & Aging*, 26(1), 65-91. <https://doi.org/10.1080/15528030.2013.811462>
- VOKÁČ, P. 2016. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Třinec: Resk, spol. s r. o.
- VYMĚTAL, J. ET AL. 2007. *Speciální psychoterapie*. Praha: Grada.

AFILIACE

Ústav speciálně pedagogických studií PdF UP Olomouc, Česká republika

KONTAKTNÍ ÚDAJE

Mgr. **Oldřich Müller**, Ph.D.

PdF UP Olomouc, Ústav speciálně pedagogických studií

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

e-mail: *oldrich.muller@upol.cz*

Mgr. **Pavel Svoboda**, Ph.D.

PdF UP Olomouc, Ústav speciálně pedagogických studií

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

e-mail: *pavel.svoboda@upol.cz*

EXPRESÍVNE PREJAVY V MAĽBE ŽIAKA S PROBLÉMAMI V SPRÁVANÍ

EXPRESS EXPERIENCES IN THE ART OF THE PUPIL WITH BEHAVIORAL PROBLEMS

Daniela Valachová, Dominika Weissová

ABSTRAKT

Príspevok prezentuje podrobné štúdium jedného prípadu žiaka, ktorý mal problémy v správaní. Výtvarná výchova a rôzne expresívne prejavy poskytli nielen priestor pre komunikáciu so žiakom, ale aj možnosti korigovania prejavov jeho správania.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Expresívne prejavy. Výtvarná výchova. Maľba. Žiak s problémami v správaní.

ABSTRACT

This paper presents a detailed case study of one pupil who had behavioural problems. Art education and various expressive expressions provided not only a space for communication with the pupil, but also opportunities for correcting his behavioural manifestations.

KEY WORDS

Expression. Art education. Painting. Pupil.

ÚVOD

Výtvarná výchova je vyučovacím predmetom, ktorý poskytuje priestor na sebvýjadrenie, možnosť komunikácie prostredníctvom expresívneho vyjadrenia a pri vhodnom vedení aj priestor na riešenie problémov v správaní sa žiakov. Expresivitu vo výtvarnej tvorbe môžeme charakterizovať ako osobné vyjadrenie vizuálnej podstaty s emocionálnym podfarbením využitých vizuálnych symbolov a znakov výtvarného jazyka (Valachová, 2022). Výtvarná výchova patrí medzi povinné predmety v rámci prvého a druhého stupňa základnej školy. Ako vyučovacím predmet má bohatú históriu a v súčasnosti je jeho obsahové zameranie aktualizované a modernizované. Do centra pozornosti výtvarnej výchovy sa dostáva celostný rozvoj osobnosti žiaka, nielen rozvíjanie výtvarných spôsobilostí. Prioritou výtvarnej výchovy je rozvíjať expresiu žiakov v každom ročníku a stupni. Napriek tomu, že sme všetci niečím odlišní, ľudskú podstatu máme identickú. Zážitky sprostredkované v procesoch tvorivej expresie sa stávajú iniciačným faktorom k chápaniu a rešpektovaniu odlišnosti (Kováčová, 2019a).

AGRESIA V TVORBE

Žiaci v rámci vlastnej výtvarnej tvorby odhaľujú kúsky svojej osobnosti, svojich emócií, či záujmov. Preto sa môže stať, že sa vďaka výtvarnej tvorbe môžeme dozvedieť napríklad o skrytej agresii. Agresia nie je mimoriadnou, nezbytočnou či nezmyselnou skutočnosťou. Je logickým zobrazením vitálnej sily a má svoje významné funkcie, ktoré naplňajú zámer konkrétneho jedinca, nezávisle od jeho veku. Aj v rámci výtvarnej výchovy je možné pozorovať rôzne agresívne prejavy žiakov, často spojené aj so skrytou agresiou. Najčastejšie spomínaným pojmom pre sprostredkované agresívne konanie je skrytá agresia (relational aggression), ktorá je považovaná za averzívne, nebezpečné a výrazne ohrozujúce správanie voči obeti a okoliu, v ktorom sa pohybuje (Kováčová, 2019b). Vo výtvarnom prejave žiakov môžu byť prejavy agresívneho správania sa rôzne. Vo všeobecnosti sa negatíva vo výtvarnom prejave považujú tie, ktorými žiak vedome/nevedome upravuje zobrazenú realitu.

Tabuľka 1: Negatíva vo výtvarnom prejave

Negatíva vo výtvarnom prejave	nefunkčné naklonenie zobrazenia
	negácia výtvarného prejavu
	škrtenie, gumovanie
	negativizmus
	odmietanie výtvarnej činnosti

Zdroj: *Valachová (2009)*

Farebnosť vo výtvarnom prejave môže byť taktiež ukazovateľom prejavov agresie. Adekvátnosť použitia farieb súvisí s viacerými faktormi. Ide o vek dieťaťa, taktiež o tematické zameranie a spontánnosť alebo riadenú kresbu. Uvedené faktory môžu výrazne ovplyvniť použitie farieb v kresbe.

Tabuľka 2: Farby a ich použitie

farba	popis
červená	tendencia k agresivite a nedostatok kontroly nad emóciami
modrá	prílišná sebakontrola alebo prežitie rodinnej traumy
zelená	odráža sociálne vzťahy, v kombinácii s červenou je odrazom týraného a zneužívaného dieťaťa
žltá a hnedá	odrážajú zlú rodinnú a sociálnu adaptovanosť a jeho konflikty
fialová	v kombinácii s modrou prejavuje úzkosť
čierna	odzrkadlenie určitéj miery úzkosti

Zdroj: *Davidov (1998), Fábry Lucká (2015)*

KAZUISTICKÁ ŠTÚDIA

V rámci opisu jedného prípadu opisujeme žiaka a Aspergerovým syndrómom s jeho typickými prejavmi agresie. Žiak je piatakom s diagnostikovaným Aspergerovým syndrómom. Má problém s vyjadrovaním sa a so sociálnou komunikáciou. V niektorých situáciách, nevie odhadnúť adekvátne správanie voči rovesníkom alebo nedokáže adekvátne reagovať na situáciu. Počas výtvarnej výchovy sme ho sledovali

dva roky. Navštevoval súkromnú základnú školu, v ktorej boli triedy s nízkym počtom žiakov.

Hodiny výtvarnej výchovy začínali tým, že sme si spolu so všetkými žiakmi sadli do kruhu a porozprávali sa o tom, čo budeme na výtvarnej výchove robiť. So žiakmi sme zvyčajne viedli diskusiu, pýtali sa na ich názory a vedomosti. Žiak sa sám nezapájal, jedine žartami. Ak sme sa ho na niečo opýtali, väčšinou zachytil len čiastkové informácie a po skončení diskusie, si nebol istý, čo má na hodine robiť. Preto mu bolo nutné vysvetliť zadanie znova.

Prvý rok, v ktorom sme žiaka pozorovali, konkrétne **v 4. ročníku**, vôbec nepracoval na hodinách výtvarnej výchovy. Zapojoval sa jedine do aktivít, ktoré súviseli s tvorbou v grafických programoch na I-pade alebo počítači. Jeho typická požiadavka bola, či môže akékoľvek zadanie vypracovať na I- pade. Ako nám sám povedal, v minulosti mu tak bolo umožnené na výtvarnej výchove takto pracovať. Snažili sme sa žiaka podnecovať aj k inej výtvarnej tvorbe, žiaľ bez úspechu. Žiak počas hodiny bol pasívny, napr. ležal na gauči, alebo sedel na relaxačnom vaku.

V 5.ročníku nastal v jeho práci prelom a na hodine výtvarnej výchovy začal byť aktívny. Predpokladáme, že to bolo spôsobené zmenou nášho prístupu, požiadali sme ho, aby si rozmyslel, na čom bude pracovať na nasledujúcej hodine. Každý žiak si mohol vybrať 1 umelca a vytvoriť vlastné dielo inšpirované jeho tvorbou. Sledovaný žiak si taktiež vybral svoju inšpiráciu a umelca, ktorý ho najviac zaujal. Vzhľadom k jeho diagnóze a iným prejavom predpokladáme, že pomohlo to, že vedel vopred, čo sa bude na nasledujúcej hodine diať. Na nasledujúcej hodine začal pracovať na svojom diele, no počas celej aktivity vyžadoval našu asistenciu. Vytvoril dielo inšpirované tvorbou Kumi Yamashita, na papier umiestňoval rôzne predmety tak, aby ich tiež vytvoril obrazec. Bolo pre neho náročné vymyslieť tému, ktorú zobrazí vo svojej práci. Okrem základného motívu sa rozhodol pridať aj detaily. Po spoločnom rozhovore sa vyjadril, že zobrazil horu, strom a vtáky. Pri práci nám povedal, že je pre neho zábavné

Expresivita v (art)terapii IV.

strihať nožnicami. No nemal, s tým veľké skúsenosti. Počas celej hodine sme sa museli venovať a podporovať ho v tvorbe povzbudzovaním. Od uvedenej hodiny, začal na výtvarnej výchove pracovať, no pri tvorbe si vždy volil podobné motívy (dslo by sa povedať, že rigidne, pozn.).

Obrázok 1: Ukážka výtvarnej tvorby



Zdroj: vlastný

Na hodine, na ktorej vznikla ukážka žiaci prvýkrát maľovali akvarelovými farbami. Mohli si zvoliť ľubovoľnú tému a namaľovať ju technikou, o ktorej sme si na hodine hovorili. Pozorovaný žiak na obrázku zobrazil ako niekto zabíja učiteľa.

Na nasledujúcich hodinách si pri výbere témy svojej práce vždy zvolil niečo násilné, väčšinou zobrazenie vraždy. Čo viedlo k tomu, že sme sa dohodli, že na nasledujúcej hodine skúsi vytvoriť niečo, čo násilné nie je. Následne si vybral kresbu svojho obľúbeného hrdinu (vojaka), z počítačovej hry, v ktorej boli agresívne prejavy. Tohto hrdinu kreslil ceruzou a snažil sa o čo najrealistickejšie zobrazenie vojaka. To nás prekvapilo, pretože pre jeho kresbu bolo typické to, že všetko veľmi zjednodušoval a väčšinou kreslil panáčikov, základné tvary a žiadne detaily. Tiež väčšinou volí minimum

farieb, skôr preferuje kresliť ceruzkou alebo maľovať čiernou. Maľoval najčastejšie čiernou farbou a využíval aj červenú, pretože v jeho obrázkoch bola vždy zobrazená krv.

Obrázok vojaka ktorý nakreslil sa mu nepáčil a na záver ešte vytvoril jednu rýchlu kresbu vojny. Zároveň by sme mohli spomenúť, že v jeho kresbe či maľbe sa prejavovala väčšina negatív vo výtvarnom prejave, ktoré sme uviedli v tabuľke č. 1.

ZÁVER

Na uvedenej kazuistickej štúdie je zrejmé, že výtvarná tvorba poskytuje priestor, v ktorom môžu žiaci prejaviť svoje emócie a záujmy, ku ktorým patrí aj hnev alebo agresia. No vytvoriť si úplný obraz o žiakovi je možné až po konzultácií a pri spolupráci s ďalšími predmetovými učiteľmi, rodičmi a psychológmi, či špeciálnymi pedagógmi. No ako vyplýva z kazuistickej štúdie, aj “drobnými” krokmi môžeme stimulovať, či čiastočne riešiť prejavy napríklad spomínanej agresie. Myslíme si, že pre takúto zmenu je vhodné neustále reflektovať nielen prejavy žiaka, ale aj vlastnú učiteľskú prax a prístup k žiakom. Prejavy agresívneho správania sa žiakov, ale zároveň je možné aj prostredníctvom nej aj čiastočne prejavy stimulovať a riešiť.

BIBLIOGRAFIA

- DAVIDO, R. 2008. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Portál: Praha.
- FÁBRY LUCKÁ, Z. 2015. *Diagnostika porúch správania v kontexte liečebnej pedagogiky*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- KOVÁČOVÁ, B. 2019a. *S inklúziou od raného veku. Dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu*. Hliník nad Hronom: Reziliencia s.r.o..
- KOVÁČOVÁ, B. 2019b. Reálne situácie mapujúce skryté agresívne konanie v skupinách detí predškolského veku v slovenských materských školách. In *Pedagogická revue*, 6(1), 51-72.
- VALACHOVÁ, D. 2022. *Expresívne zobrazenie základných symbolov v kresbe detí predškolského veku*. In *Expresivita vo výchove V*. České Budějovice, Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích.
- VALACHOVÁ, D. 2009. *Ako spoznať dieťa v materskej škole*. Pedagogická diagnostika v materskej škole. Bratislava: Zing print.

KONTAKTNÉ ÚDAJE:

prof. PaedDr. **Daniela Valachová**, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,

katedra výtvarnej výchovy, Račianska 59, Bratislava

e-mail: *valachova1@uniba.sk*

Mgr. **Dominika Weissová**

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,

katedra výtvarnej výchovy, Račianska 59, Bratislava

e-mail: *weissova@fedu.uniba.sk*

DETSKÁ KRESBA AKO DIAGNOSTICKÝ NÁSTROJ DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

CHILDREN'S DRAWING AS A DIAGNOSTIC TOOL IN PRESCHOOL CHILDREN

Gabriela Siváková

ABSTRAKT

Predškolský vek je úzko spojený s rozvojom rôznych schopností a zručností, ktorých neoddeliteľnou súčasťou je aj kresebný prejav. Detská kresba pre pedagógov tvorí základ pre diagnostikovanie osobnosti dieťaťa, ktoré sa vyjadruje prostredníctvom kresby a zároveň tá odhaľuje cenné informácie o vnútornom vnímaní a prežívaní dieťaťa. V predložennom príspevku sa zaoberáme detskou kresbou ako diagnostickým nástrojom, ktorý slúži pedagógom na cieľavedomé a vedomé spoznávanie dieťaťa, ako aj na identifikáciu jeho vývinových schopností.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Detská kresba. Pedagogická diagnostika. Predškolský vek.

ABSTRACT

Preschool age is closely associated with the development of various abilities and skills, an integral part of which is the artistic expression of the individual. Children's drawing for educators forms the basis for the diagnosis of personality or proper motor development of preschool children. Children's expression through drawing can offer valuable information about the child's inner perception and experience. It reveals the inner side of the individual and thus becomes a useful resource that shapes his or her behaviour. In this paper, we discuss children's drawing as a diagnostic tool that serves educators to purposefully and consciously get to know the child as well as identify his/her developmental capacities.

KEY WORDS

Children's drawing. Pedagogical diagnostics. Preschool age.

ÚVOD

Jedným z najvhodnejších prístupov k poznaniu individuálnej osobnosti dieťaťa sa považuje kresba. Je akýmsi komunikačným prostriedkom, prostredníctvom ktorého jedinec ponúka výpoveď o svojom vnútornom živote, cítení, prežívaní či myšlienkach. Podnecuje túžbu poznať svoje okolie, seba, svoju podobu, svoje potreby, túžby, želania či obavy. Prvý a zároveň spontánny prejav duševného života dieťaťa sa odráža práve v tejto forme tvorivej aktivity. Vypovedá nielen o dôvodoch správania sa jedinca, ale aj o vplyve výchovy či sociálnom prostredí, v ktorom sa nachádza (Pondelíková, 2011). Samotné vzťahy medzi členmi rodiny sa odrážajú v psychickom vývine dieťaťa, prostredníctvom nich sa dieťa dostáva k bohatým, intenzívnym duševným zážitkom, ktoré ho formujú z citovej a osobnostnej stránky. Deti zároveň slúžia rodičom aj ako „zrkadlo“. Nevhodná rodinná atmosféra, dlhodobो trvajúce rozpory v rodine preberajú deti tak isto, ako pozitívne vzory správania (Bellová, 2016). Detská kresba nie je len odrazom grafických schopností, ale najmä citového vzťahu dieťaťa k ľuďom a veciam. Spontánnosť kresby sa zaraďuje medzi základné aktivity, ktoré dieťa využíva počas celého svojho vývinu ako určitú formu hry. Stáva sa tak pokusom o realizáciu individuálnych schopností dieťaťa. Podľa Cogneta (2013) je kresba slobodná tvorba, ktorou dieťa venuje časť seba samého svojmu okoliu. Vo všeobecnosti je to prirodzená aktivita, do ktorej nie je potrebné dieťa nijakým spôsobom nútiť. Kreslenie je dôležitým prvkom, ktorý pôsobí na celkový vývin osobnosti dieťaťa. Prostredníctvom kreslenej výpovede sa u detí rozvíja nielen kreativita či tvorivosť, ale aj posilňovanie sociálnych vzťahov. Kresba nezastáva len úlohu obvyčajnej hry alebo snívania dieťaťa. Keďže v sebe zahŕňa realitu a skutočnosť detského sveta, je nutné k nej pristupovať individuálne a zodpovedne. Šupšáková (2000) do úlohy kresby zahŕňa nielen priestor pre zmysluplnú prácu, ale najmä vytváranie podmienok na poznávanie vlastnej osobnosti, rozvíjanie grafických spôsobov a koordinácie.

ANALÝZA DETSKEJ KRESBY

Dieťa prechádza počas svojho života neustálymi zmenami a vývinom, ktorý sa považuje za veľmi komplexný a zložitý proces. Hneď po narodení sa dostáva do prvej fázy nazývanej detstvo. Toto obdobie je z hľadiska vývinu charakterizované veľmi rýchlym tempom. Vývinové zmeny, ktoré počas tohto obdobia prebehnú, sú považované za významné a trvalé pre celý ďalší vývin jedinca. Predškolský vek je obdobím, v ktorom sa kladú vlastné základy celej osobnosti dieťaťa a v hlavných obrysoch aj individualizovaná osobnosť jedinca. Za najdôležitejšie obdobie v živote človeka považujú mnohí odborníci práve predškolský vek. Práve kresba je v predškolskom veku hlavným prostriedkom učenia sa a zrenia dieťaťa. V tomto veku dochádza k niekoľkým osobitým zmenám v sociálnej, citovej ako aj v telesnej a pohybovej oblasti. Zdokonaľovanie vývinu organizmu pomáha dieťaťu dosiahnuť lepšie výkony nielen v manipulačných aktivitách s nástrojmi a predmetmi, ale aj v kresebných výkonoch (Vágnerová, 2000; Valachová, 2010).

Počas svojho vývinu jedinec prechádza od synkretického a globálneho vnímania skutočnosti k analytickému vnímaniu. Z tohto dôvodu je pred vstupom do školy dieťa schopné detailnejšej analýzy, pričom tento pokrok sa odzrkadľuje práve v jeho kresbách, ktoré obsahujú čoraz viac detailov (Oravcová, 2012).

Fantázia, rovnako ako konfabulácia mnohých udalostí, je u dieťaťa v predškolskom veku dominantným znakom, ktorý ovplyvňuje všetky jeho estetické výtvyry. S vplyvom na jeho kresbu súvisí aj celý jeho citový život a vnímanie. Vnútorne prežívanie dieťaťa v predškolskom veku je charakteristické impluzívnosťou, labilnosťou a afektívnosťou. Citové prejavy sú v tomto veku veľmi intenzívne, výrazné a neprimerané jednotlivým situáciám, čo sa odráža v jeho celkovom prejave prostredníctvom kresby. *Dieťa v predškolskom veku vie najlepšie vyjadriť svoj svet pri hre, rozprávaní alebo v kresbe* (Pondelíková, 2001, s. 25). Výtvarný prejav v predškolskom veku má niekoľko charakteristických črt, ktoré sa viažu na aktuálny psychický stav a štruktúru osobnosti dieťaťa. Tento prejav je:

- zobrazením videnej skutočnosti,

Expresivita v (art)terapii IV.

- forma tvorivej aktivity,
- diagnostickým nástrojom,
- individuálny po obsahovej a formálnej stránke,
- umožňuje rozvoj osobnosti smerom k jeho pripravenosti na vstup do základnej školy,
- mení sa v závislosti od biologického a psychologického dozrievania,
- vytvára priestor na lepšiu komunikáciu dieťaťa so svetom,
- výpovednou hodnotou o tom, v akom sociálnom prostredí dieťa vyrastá a pohybuje
- sa, aké sú jeho záujmy, názory a myšlienky (Jakabčic, 2002).

Spontánnosť je pre dieťa v tomto veku typickou vlastnosťou. Dlhá príprava, premýšľanie či návrh nejakého nápadu je pre dieťa veľkou prekážkou. Ak chceme doceliť vyjadrenie jeho vnútorného života a zistenie úrovne vývinu osobnosti, je potrebné nechať dieťa rozhodnúť o tom, ako sa s danou informáciou vyrovná a ako ju spodobní (Cognet, 2013).

Jedným z náročných povinností pedagóga je ciele a vedomé spoznávanie dieťaťa, pedagogické diagnostikovanie individuálnych osobitostí jedinca, ako aj identifikovanie jeho aktuálnych vývinových spôsobilostí, či ciele výchovnovzdelávacie pôsobenie.

Prostredníctvom kresby dokážeme nájsť cestu k riešeniu problémov detského sveta. Keďže každá kresba predstavuje široký okruh fyzických a duševných činností dieťaťa, v ktorom sa dieťa vyrovnáva najmä so svojím okolitým spoločenským prostredím, stáva sa tak nástrojom na prekonanie nepríjemných zážitkov a negatívnych postojov. Detská kresba, v ktorej je zahrnuté množstvo emócií, nás núti hlbšie sa zamyslieť a pochopiť vnímanie detskej duše. Každá kresba, jednoduchá alebo zložitá, skrýva realitu, ktorá pôsobí hlboko na citový život nielen jedinca, ale aj jeho okolia. V živote detí má terapeutickú funkciu, ktorá dokáže podporiť ich ďalší osobnostný rast a vzdelávanie. Považuje sa za efektívny spôsob, ako deťom ukázať ich emócie, sociálne kompetencie, sebavedomie či ďalšie skryté vlastnosti ich osobnosti (Pondelíková, 2011).

Zelinková (2001) charakterizuje diagnostiku ako poznávací proces, ktorého hlavným cieľom je získanie najkomplexnejších poznatkov. Tie pomáhajú

v zhrňujúcom konštatovaní, teda v diagnóze, správne formulovať závery a výsledky procesu. Poznávanie, posudzovanie či hodnotenie sú dôležitými prvkami tohto hodnotenia.

Z časového hľadiska na základe plánovania a organizovania pedagogickej diagnostiky charakterizujeme nasledovné druhy:

- Vstupné pedagogické diagnostikovanie sa realizuje pri nástupe dieťaťa do materskej školy. Získanie prvotných poznatkov a informácií o dieťati je cieľom práve tohto druhu diagnostiky. Pozorovanie a analýza činností dieťaťa sa tak v tejto forme považujú za základný prostriedok dosahovania výsledku.
- Priebežné pedagogické diagnostikovanie využíva pedagóg pri poznávaní individuálnych spôsobilostí a zručností dieťaťa prostredníctvom neformálneho a formálneho diagnostikovania. Pri formálnom diagnostikovaní dochádza k získaniu informácií cez vopred pripravené diagnostické nástroje a následne k vyhodnocovaniu na základe spracovania údajov. Neformálna diagnostika v sebe zahŕňa každodennú činnosť učiteľa, pri ktorej o dieťati spontánne získava informácie, ktoré v danom okamihu spracováva.
- Výstupné pedagogické diagnostikovanie je charakterizované ako jednorazový proces, ktorý je vyhodnotený na základe noriem stanovených pre vek a činnosť dieťaťa (Kouteková, 2007).

Na pozorovanie dieťaťa s intaktným vývinom slúži pedagogická diagnostika, ktorá sa sústreďuje na dve zložky. Zatiaľ čo obsahová zložka skúma úroveň zručností, vedomostí a návykov, procesuálna skúma, akým spôsobom prebieha proces výchovy a vzdelávania. Diagnostikovanie tak predstavuje súhrn činností, ktoré sa uskutočňujú počas určovania diagnózy.

DETSKÁ KRESBA V PEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKE

Pedagogická diagnostika sa považuje za špeciálnu pedagogickú disciplínu, ktorá sa zaoberá zisťovaním, posudzovaním a hodnotením vonkajších a vnútorných podmienok ako aj celého priebehu a výsledku výchovno-vzdelávacej činnosti. Na základe tohto procesu zisťuje úroveň zručností a schopností, psychickú a emočnú zrelosť dieťaťa (Zelinková, 2001).

Kresba je zároveň aj prostriedkom, ktorý poskytuje fakty, ktoré umožňujú lepšie spoznanie dieťaťa. Keďže záujem o detskú kresbu stále rastie, využíva sa tak v mnohých oblastiach, kde je diagnostika jedinca nevyhnutná. Podľa Vágnerovej (2000) môžeme vymedziť nasledovné možnosti využitia detskej kresby pri diagnostike:

- poskytnutie orientačných informácií o celkovej úrovni dieťaťa,
- zistenie úrovne senzomotorických zručností a schopností, ako aj úrovne jemnej motoriky a vizuálnej percepcie,
- zmapovanie citového prežívania dieťaťa či emočného prežívania a aktuálneho citového ladenia,
- poznanie špecifických vzťahov a postojov k osobám a okoliu.

Cieľom pedagogickej diagnostiky je nielen zhodnotenie vzdelávacieho pôsobenia na dieťa, ale aj zistenie stavu jedinca, ktorý je východiskom pre všetky možné zmeny. Je nutné poznať jednotlivé znaky vývinového obdobia dieťaťa, aby nenastali rozličné nejasnosti, či náročné požiadavky zo strany pedagóga vzhľadom na vývinové obdobie dieťaťa. Davido (2001) uvádza, že slovná výpoveď je neoddeliteľnou súčasťou diagnostiky detskej kresby. Práve ona poskytuje presnejšie pochopenie vzťahov, myšlienok a súvislostí, ktoré v kresbe jedinca znázornil.

Význam pedagogickej diagnostiky kresby dieťaťa v sebe zahŕňa niekoľko prostriedkov využitia, akými sú:

- prostriedok hodnotenia inteligencie a mentálnej úrovne dieťaťa,
- prostriedok komunikácie,
- prostriedok zistenia afektivity dieťaťa,
- prostriedok vyjadrenia znalostí o sebe samom, ako aj o svojom tele a situovaní v priestore (Opatřilová, 2006).

V pedagogickej diagnostike je dôležité mať na pamäti, čo kresba odráža. Výtvarný prejav závisí nielen od úrovne motoriky a grafomotoriky, ale aj od schopnosti reprodukcie. Keďže sa do kresby dieťaťa projektuje temperament, emocionalita, osobnostná a sociálna charakteristika, je potrebné voliť kresbové techniky s ohľadom na vek (Valachová, 2010). Pri diagnostikovaní detskej kresby sa môže zdať, že ide o hru, ktorá v sebe nezahŕňa žiaden veľký význam. Pravdou je, že práve detská kresba je najvhodnejším prostriedkom, ktorý pri celkovej diagnostike jedinca

umožňuje hlbšie preniknutie do detského sveta predstáv, vnímania a posudzovania svojho okolia, ako aj dokonalé zachytenie vývinovej dynamiky spolu s jeho perцепčnou motorickou koordináciou.

Vo funkciách pedagogickej diagnostiky sa výrazne prejavuje význam celkového hodnotenia jednotlivca, ktorý sa plní počas celého výchovno-vzdelávacieho procesu. Tieto funkcie neurčujú len určitý komplexný pohľad na rôzne zmeny v kognitívnej, psychomotorickej a afektívnej stránke dieťaťa, ale aj komplexný pohľad na jeho osobnostnú úroveň (Manniová, 2001). Okrem funkcií poznáme aj metódy pedagogickej diagnostiky, ku ktorým zaraďujeme pozorovanie, ktoré v priebehu celého procesu pomáha pedagógom vnímať dieťa, a tak zlepšovať a spresňovať jeho kresby a výtvarné prejavy (Opatřilová, 2006). Medzi najčastejšie a najprirodzenejšie využívanú diagnostickú metódu patrí rozhovor. Hlavnou úlohou rozhovoru je priviesť dieťa k spoločnému dialógu, pomocou ktorého dochádza k posudzovaniu, vysvetľovaniu a hodnoteniu ako aj k usmerňovaniu jedinca. Medzi ďalšie metódy patrí dotazník, ktorý pracuje s otázkami a odpoveďami rovnako ako rozhovor, hoci ich získava písomne. Metódou anamnézy získavame o dieťati poznatky týkajúce sa minulosti, ktoré pomáhajú objasniť jeho aktuálny stav. Spresniť pedagogickú diagnózu nám pomáhajú aj testy. Pomocou psychologických testov meriame schopnosti, nadanie, úroveň kognitívnych funkcií, čím získavame informácie o postojoch, záujmoch a výkonoch jedinca. Na základe pedagogických testov posudzujeme pokrok, stav a schopnosti, ktoré jedinec dosahuje v rámci vývinovej úrovne (Valachová, 2010). Analýza výsledkov činností, ako ďalšia metóda sa zameriava na skúmanie hotového materiálu, akým je kresba, pracovný list, či rôzne výrobky dieťaťa. Ide o presný rozbor výsledkov výtvarných aktivít. a pedagogickú dokumentáciu Zahŕňa v sebe postrehy, ktoré vychádzajú z pozorovania jednotlivca, učebné plány, prípravy na vyučovanie a záznamy (Zelinková, 2001). Množstvo metód, ktoré sa využívajú v pedagogickej diagnostike, čerpajú zo psychologickéj oblasti.

Pre analýzu výpovednej hodnoty kresby je dôležité poznať nielen dieťa, ale predovšetkým jeho spoločenskú či kultúrnu situáciu, v ktorej funguje.

Podľa Cogneta (2013) je dôležité najskôr vnímať dieťa a pochopiť jeho myslenie, až potom interpretovať a analyzovať skrytý význam jeho kresby. Keďže vo všeobecnosti neexistuje žiadna platná metodika na hodnotenie a posudzovanie výtvarného prejavu, schopnosť rozumieť signálom, ktoré dieťa vysiela v podobe kresby, je viac než nutná. Interpretácia detskej kresby si tak vyžaduje nielen správnu intuíciu a citlivosť zo strany posudzovateľa, ale aj jeho široké odborné znalosti.

Pri analýze detskej kresby sa taktiež kladie dôraz na niekoľko faktorov. Vodičková (2012) upozorňuje na správne pedagogické vnímanie a posudzovanie kresby prostredníctvom nasledovných činiteľov:

- námet, ktorý dieťa preferuje,
- prostriedky, ktoré dieťa zobrazuje,
- jednotlivé postavy či objekty zachytené vo výtvarnom prejave,
- vzťahy medzi objektami,

Okrem vyššie spomenutých činiteľov, zdôrazňuje aj niekoľko kritérií, pomocou ktorých dokážeme lepšie porozumieť a pochopiť osobnosť dieťaťa a zachytenú v kresbe:

- detaily a zvláštnosti kresby,
- využiteľnosť priestoru na papieri,
- usporiadanie a znázornenie objektov,
- presnosť a kvalita línií,
- farebnosť (Davido, 2001).

Detské kresby a výtvarné prejavy obsahujú množstvo spoločných príznačných znakov. Tie spolu s vývinom dieťaťa tvoria celistvý charakter kresby.

Šupšáková (2000) zdôrazňuje nasledovné znaky, ktoré sú zachytené v detských kresbách:

- ucelenosť, lineárnosť, uzavretosť, úspornosť ťahu;
- kresbový zhuk (je charakteristický viacerými prvkami na jednej ploche. objekty sa navzájom prekrývajú alebo sú hore nohami, nemajú logickú súvislosť);
- grafické schémy (na zobrazenie predmetov, vecí či ľudí si dieťa vytvára vlastný spôsob zobrazenia);

Expresivita v (art)terapii IV.

- antropomorfizmus (neživé predmety dokáže dieťa oživiť pomocou prenesenia ľudských znakov na neživé predmety či zvieratá);
- disproporcie, deformácie, výrazné zveličenie (nadradenie jednotlivých symbolov v kresbe poukazujú na dôležitosť celého výtvarného prejavu dieťaťa);
- predmety zobrazené vedľa seba (znázornenie vnímania rovnocenných vzťahov);
- priehľadnosť, transparentnosť (takéto zobrazenie sa opiera o poznatky dieťaťa, nie o skutočnosť jednotlivých predmetov);
- rozprávanie výtvarného prejavu (dieťa zaznamenáva niekoľko epizód, ktoré sa navzájom prelínajú a sú radené za sebou alebo vo vodorovnom páse);
- plošné usporiadanie (schopnosť vidieť jeden dej z viacerých pohľadov);
- preklápanie, sklápanie (predmety nachádzajúce sa nad detským horizontom dávajú dieťaťu dôvod na preklopenie do pôdorysu, aby mohlo vidieť tento jav, či predmet z vtácej perspektívy);
- viacpohľadovosť (spájanie pohľadov na predmet z viacerých strán je rovnakým charakteristickým znakom detskej kresby);
- grafoidizmus (je spojený s nakláňaním kresby na základe smeru písma jednotlivca, ako aj o zaokrúhľovaní pravých či ostrých uhlov v zobrazovaných predmetoch);
- kolmosť (kresba kolmo aj na šikmých líniách je následok návyku kresliť obraz len vodorovnej línií);
- reálnosť prázdneho priestoru (schopnosť zaplniť prázdny priestor rôznymi výtvarnými technikami ako je vybodkovanie alebo vyšrafovanie);
- automatizmus (ide o opakovanie istých prvkov na jednom výtvarnom prejave);
- citlivosť (dieťa umiestňuje rôzne predmety či veci, ku ktorým má vzťah, aj tam, kde je to častokrát nelogické);

- farebnosť (základným znakom detskej kresby je preferencia farieb. na základe psychického stavu, emocionálneho zážitku alebo nálady sa vzťah k farbám mení).

Kresba sa aj takýmto spôsobom stáva vhodným prostriedkom pre spoznávanie individualít dieťaťa s intaktným alebo aj rizikovým vývinom.

ZÁVER

Hoci je kresba pre dieťa veľmi pútavou aktivitou, taktiež sa považuje za intelektuálne náročnú činnosť s hlbokým významom. Na základe emocionálneho prežívania a získavania poznatkov si vytvára rôzne symboly, ktoré do tejto kresby zahŕňa. Odráža tak svoje charakterové či citové postoje a znaky. Keďže dieťa reaguje na podnety okolo seba veľmi citlivo, odrazom jeho každodennej reality je práve detská kresba. Vďaka nej je dieťa schopné esteticky pretvárať svoje vnemy, a tak komunikovať a budovať si vzťah so svojim okolím. Okrem toho, že sa kresba podieľa na formovaní kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránky dieťaťa, slúži aj na zistenie vývinovej úrovne a osobnostnej charakteristiky dieťaťa v predškolskom veku. Nie je len odrazom temperamentu, emočného prežívania a postojov k istej skutočnosti, ale predovšetkým nástrojom pri konfrontácii dieťaťa s každou neurčitou podnetovou situáciou. Detský prejav prostredníctvom kresby dokáže ponúknuť cenné informácie o vnútornom vnímaní a prežívaní dieťaťa. Odhalí vnútornú stránku jedinca, a tak sa stáva vhodným zdrojom, ktorý formuje jeho správanie.

BIBLIOGRAFIA

- BELLOVÁ, S. 2016. Detstvo v otázkach a odpovediach v sociálnom kontexte. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 15(3), 82-87.
- COGNET, G. 2013. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.
- DAVIDO, R. 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál.
- JAKABČIC, I. 2002. *Základy výtvarnej psychológie*. Bratislava: IRIS.
- KOUTEKOVÁ, M. 2007. *Základy pedagogickej diagnostiky: Všeobecná teória*. Banská Bystrica: PF UMB.

Expresivita v (art)terapii IV.

- MANNIOVÁ, J. 2001. Voľný čas a pedagogika voľného času. In: *Fórum pedagogiky 2001, výchova mimo vyučovania*. Bratislava : Metodické centrum.
- OPATŘILOVÁ D. 2006. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita.
- ORAVCOVÁ, J. 2012. *Vývinová psychológia*. Banská Bystrica: PF UMB.
- PONDELÍKOVÁ, R. 2011. *Rozvoj grafomotoriky pomocou výtvarných aktivít*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2000. *Detský výtvarný prejav*. Bratislava: Digit, s.r.o.
- VALACHOVÁ, D. 2010. Symbol a jeho miesto v detskom výtvarnom prejave. In: *Predškolská výchova*, 60(2), 58-59.
- VODIČKOVÁ, B. 2012. Tajomstvo detskej kresby. In: *Mama a ja*, 11(4), 23.
- ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

PhDr. **Gabriela Siváková**, PhD.
Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,
katedra pedagogiky a psychológie,
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
e-mail: gabriela.sivakova@ku.sk

Expresivita v (art)terapii IV.

AKTIVIZÁCIA SENIORA S VYUŽITÍM VIZUÁLNYCH ILÚZIÍ AKO SÚČASŤ AKČNÉHO UMENIA

ACTIVATION OF SENIORS
USING VISUAL ILLUSIONS AS PART OF ACTION ART

Barbora Kováčová

Stanislav Benčíč

ABSTRAKT

Príspevok prezentuje jednu z možností akčného umenia, ktorým je trick-art. Ide o akčné umenie, ktoré využíva ilúzie a zároveň je vhodným prostriedkom k aktivizácii seniora, ktorý sa v danom momente a špecifickej situácii stáva aktérom v priestore akcie. Príspevok popisuje aj vstup do terénu v kontexte práce s akciou.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Akčné umenie. Seniorský vek. Aktivizácia. Trick-art.

ABSTRACT

The paper presents one of the possibilities of action art, which is trick-art. It is an action art that uses illusions and at the same time is a suitable means to activate the elderly, who in a given moment and specific situation becomes an actor in the space of action. The paper also describes entering the field in the context of action work.

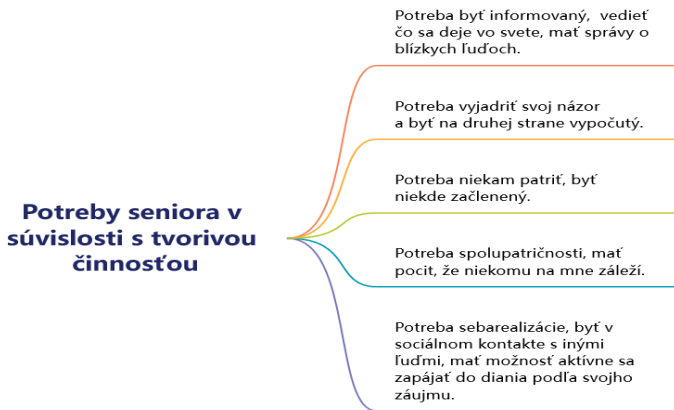
KEY WORDS

Action Art. Senior Age. Activation. Trick-art.

ART ACTION V OBDOBÍ SÉNIA

Pozitívnym prístupom k životu aj v období sénia je model kreatívnej a aktívnej osoby, ktorá chce a využíva každý okamžik života k obnove síl a radosti. Takýto človek žije pre budúcnosť, získava čas nielen pre seba ale aj pre druhých a pre všetkých (Gross & Fagetti, 2011). Pre niekoho to môže byť stretnutie s literatúrou, iné možnosti (divadlo, kino, návšteva galérií a pod.) čo sa v súčasnosti dá realizovať aj v online prostredí. Jednou z alternatív ako tvrdí Hudecová (2020) je naplniť chápanie bytia prostredníctvom akčného umenia. Počas stretnutia s akčným umením je možné zamerať sa na chýbajúci zmysel života alebo negatívne vyrovnávanie sa so zložitou situáciou. Zároveň Hudecová (2019) tvrdí, že proces starnutia významnou mierou ovplyvňujú činnosti, ktorými si senior nasycuje svoje potreby, okrem iného aj potrebu aktivity. Z hľadiska **uspokojenia potreby aktivity** je teda dôležité, aby seniorovi boli poskytované také možnosti pre hľadanie aktivity, pri ktorých sa bude cítiť užitočný a zároveň bude mať z toho aj dobrý pocit. Ide o aktivity, ktoré stlmujú subjektívne problémy a ťažkosti subjektívnej povahy a vytvárajú klímu s pozitívnym prežívaním. Sú zaujímavé a vzhľadom na prežívanie seniora využívajú mnohé skúsenosti seniora.

Graf 1: Potreby seniora v súvislosti s tvorivou činnosťou



Zdroj: Hudecová & Kováčová (2021)

V súvislosti s akčným umením je nevyhnutné zohľadniť potrebu dotýkajúcu sa aktivity, ktorá je nevšednou a zároveň zohľadňovala zdravotný a psychický stav seniora.

AKČNÁ TVORBA SO SENIOROM

Podľa Eriksonovej teórie ako píše Hudecová (2019) je finálnou úlohou človeka (po 65. roku života) dosiahnuť integritu, prijať svoj život aj s nedostatkami a chybami, ktorých sa človek dopustil. Mat' snahu vyhnúť sa pocitom zúfalstva, ktoré súvisia s poznaním, že človek už nemá dostatok času na to, aby začal nový život. Aj z toho dôvodu v začiatkoch tvorby so staršími ľuďmi je vhodné začínať s témami, ktoré sú vhodné aj terapeutickú aktivitu so staršími ľuďmi. Liebmann (2005) odporúča spracovávať témy, ktoré sú človeku v seniorskom veku pomerne blízke. Napríklad:

- **Spoločné spomienky na minulosť**

Nakreslite, namaľujte alebo vymodelujte ovocie, ktoré je typické pre vašu krajinu. Môže to byť aj vaše obľúbené ovocie. Zamerajte sa na jeho farbu, povrch a typické vlastnosti. Rozprávajte skupine o svojich spomienkach, ktoré máte spojené s ovocím.

- **Spomínanie (minulosť-retrospektíva)**

Každý si prinesie fotografiu zo svojich detských (mladých) liet. Pripevnite fotografiu k papieru, na ktorom budete pracovať. Vybratými farbami okolo fotografie maľujte motívy, ktoré odrážajú vaše spomienky z tejto doby.

- **Oslava života**

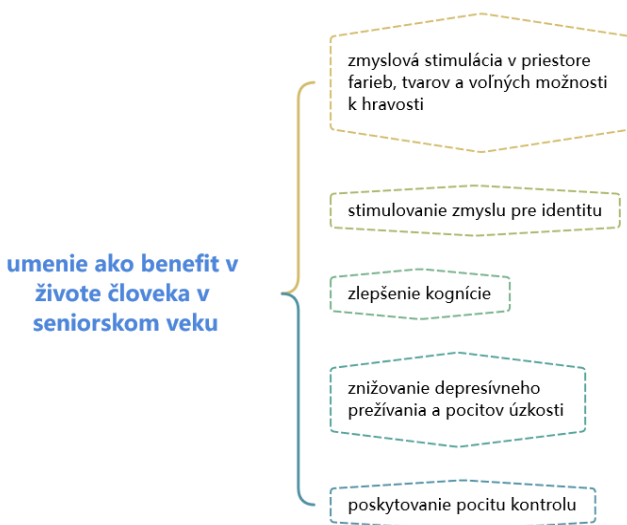
Výtvarne znázorníte (kresbou, maľbou alebo modelovaním) najdôležitejší úspech svojho života. Výtvarne znázorníte svoje predstavy o svojej budúcnosti.

V podstate umeníu, ale aj umeníu akčnému možno prisúdiť akýsi status medzinárodnej komunikácie, ktorá je rečou farieb, línií, tvarov a výtvarnosti. Môže vypovedať o skutočnosti, skúsenosti, vzťahoch, túžbach, pocitoch a postojoch, ktoré v tvorbe vyjadruje človek v období sénia. Prostredníctvom danej komunikácie vzájomne poznávajú rozličné

Expresivita v (art)terapii IV.

stránky života (z daného aspektu možno hovoriť o komunikatívno-kognitívnej funkcii umenia v profylakčnom, alebo terapeutickom kontexte, pozn.). Vzájomná komunikácia aktivizuje emocionálne prežívanie z percepcie art-produktu, naplňuje človeka v období sénia pocitom radosti z krásy a rozvíja ho. Zároveň stimuluje jeho psychickú pohodu a vytvára priestor pre pozitívne prežívanie. Samotné benefity umenia v živote človeka prezentujeme v grafickom spracovaní.

Graf 2: Benefity umenia v živote človeka v období sénia



Zdroj: vlastné spracovanie

TRICK-ART: AKČNÉ UMENIE S VYUŽITÍM VIZUÁLNYCH ILÚZIÍ
Akčné umenie je jednou z možností ako dosiahnuť stav, kedy seniori nebudú mať pocit neužitočnosti a zbytočnosti. Dosiachnutie tohto cieľa je spojené, okrem iného, aj so saturovaním jeho sociálnych potrieb. Práve využívanie akčného umenia a terapeutických konceptov je zdrojom rozvíjania sociálnych väzieb a vytvárania pocitu spolupatričnosti. Jednou z možností akčného umenia je **trick-art**. Ide o umenie, ktoré vytvára vizuálne ilúzie. Ako tvrdia Benčíč & Kováčová (2021) sú koncipované na zobrazovaní predmetov, akoby naozaj existovali, no v skutočnosti ide len

Expresivita v (art)terapii IV.

o dvojrozmerné kresby. Ide o hru (a aj akciu) medzi umeleckým prostredím a návštevníkom, ktorý sa v danom momente a situácii stáva aktérom.

Fotografia 11: Akčné umenie aktéra v seniorskom veku



A práve aj takáto akčnosť seniora spôsobuje, že mozgová činnosť seniora sa ďalej pretvára, prispôsobuje a reštrukturalizuje, čím sa rozširuje potenciál na zvyšovanie rezervnej kapacity mozgu. Súčasťou akčného umenia je využívanie aj samotnej mobility seniora, ktorý vstupuje do priestoru, ktorý v ňom zanechal spomienky, príp. ide o udalosti, ktoré sú súčasťou jeho životnej cesty. Aj tu je možné hľadať paralelu medzi reminiscenciou (spomienkami na minulý čas, späť niekoľko rokov v svojom živote) a akčným umením.

Expresivita v (art)terapii IV.

Fotografia 2: Akcia v priestore I.



Fotografia 3: Akcia v priestore II.



Starší ľudia majú svoje sny a túžby, ktoré u mnohých zostali nenaplnené. Akčné umenie môže byť jednou z ciest ako môžu pokračovať k prispievaniu a zlepšovaniu spoločnosti. Jednoznačne umenie môže zohrávať jedinečnú úlohu v živote seniora, a to aktívnou tvorbou, či prezentáciou tvorby s využitím rôznych druhov umenia.

Expresivita v (art)terapii IV.

Erikson, Erikson & Kivnick (1986) poukazujú na to, že umenie môže byť obzvlášť cenné pri práci so starším človekom, nakoľko poskytuje zmyslovú stimuláciu. Lewis (1992) tvrdí, že mnohí starší ľudia dokážu produkovať vysokokvalitné umenie. Svojou prítomnosťou starší človek počas akčnej tvorby vytvára jedinečný vzťah k prebiehajúcej akcii.

Dokonca môže ísť aj o spoluprácu viacerých generácií, kde intenzita tohto „vzťahu“ je vnímaná ako základ akcie, ktorá povzbudzuje k vyjadreniu vnútorného prežívania, spontánnemu zobrazovaniu, k voľným asociáciám, či k uvoľneniu emócií. V procese akčnosti sa zväčša mladší účastníci cez autenticitu príbehu staršieho človeka naučia to, čo im často nikto iný nepovie a neukáže. Pravdepodobne aj z toho dôvodu sú názory, príbehy, či situácie starších ľudí z obdobia ich detstva zaujímavými pre čoraz mladšie generácie.

Fotografia 4: Spolupráca generácií počas akcie



Zdroj: Benčíč & Kováčová (2021)

Každý človek po sebe zanecháva v živote stopy, pre mnohých sú to spomienky, ktoré je možné využiť ako myšlienku počas akčnej tvorby so seniormi. Výtvarno-pohybová tvorba v netradičnom prostredí vytvára priestor tajomnosti a zároveň môže spúšťať spomienky na udalosti z minulosti.

CESTA K AKČNEJ TVORBE

Konkrétnou inšpiráciou k akčnej tvorbe so seniormi bola produkcia umelca Richarda Longa, britského landartistu. Konkrétne to bolo dielo *Walking and Marking* (1991), ktoré je považované za prvú veľkú retrospektívu landartistu Richarda Longa od roku 1991.

Nakoľko dlhá chôdza môže byť pre seniora záťažovou, vybrali sme metaforu cesty v podobe tečúcej vody. Tá vytvára cestu od niekam tam. Na tejto ceste sú určité okamihy, ktoré môžu aj v živote človeka zarezonovať. Do akcie bola ponúknutá daná idea a od aktérov sa očakávalo ako vyriešia daný okamžik. Jeden z nich si zvolil kameň, ktorý ho zaujal a vybral ho. Všetci vnímali tento moment ako inšpiratívny a tiež začali hľadať svoj okamih, záblesk v živote v podobe kameňa. Vybrať kameň z prostredia, v ktorom existuje (možno bol donesený, alebo ho doplavil prúd vody) bolo vnímané ako návrat do spomienok. Postupne každý svoj kameň výtvarne spracoval a kameň následne vložil (a následne v rámci akčného procesu vrátil) do tečúcej vody. Mnohí seniori sa obávali tejto akcie, ktorú sme nezachytili, lebo patrila k prvým z akcií a celkovo aktéri deklarovali svoju tvorbu precítiť (obávali sa, či to vôbec tvorbou bude, pozn.).

Samotné dotvorenie kameňa netrvalo časovo dlho ani jednému z účastníkov. Zároveň samotný kameň bol vnímaný tak, aby bol vrátený do tečúcej vody, lebo bol jej súčasťou (aj by mal ňou zostať), tak ako spomienky. Ako povedal jeden z aktérov zacitoval z Biblie: *V pote tváre budeš jesť chlieb, kým sa nevrátiš do zeme, lebo z nej si bol vzatý, veď prach si a do prachu sa vrátiš.*

Počas akcie boli zaznamenané sekvenčné momenty:

- **Vstup do tečúcej vody a cesta ku kameňu** (chôdza bosými nohami, veľmi opatrná, v niektorých prípadoch zvolená pomerne krátka trasa ku kameňu);
- **Zmyslové prežívanie chôdze proti prúdu tečúcej vody** (verbalizované pocity, spomienky na detstvo, na skutočnosť, že ryby bežne plávali v takýchto potokoch, nadšenie nad prírodou a samotným tichom).

Stibral (2010) tvrdí, že nielen Richard Long ale aj ďalší umelci spravili z bežnej chôdze umelecké dielo už v 60. rokoch minulého storočia. Za najznámejšie sú považované rovné línie Longa, ktoré vychodil v krajine v konkrétne vymedzenom úseku. Na fotografiách samotná cesta pôsobí svojou pravidelnosťou voči nepravidelnosti okolitého prostredia. Vo svojom diele *A Line Made by Walking* zafinoval ideu, že umenie môže byť cesta, že sploštenie kúska trávy chôdzou po ňom môže vytvárať koncepty.

K významným zmenám podľa Runco & Cayirdag (2014) v kreativite, ktorá sa dotýka aj akčného umenia dochádza po detstve, primárne v období dospelosti. Kreativita, kreatívne/tvorivé správanie v dospelosti je často vnímaná ako stabilná vec, hoci v skutočnosti môže kolísať, dokonca aj neskoro v živote. Existujú teórie, ktoré poukazujú na skutočnosť, že prinajmenšom niektorí jednotlivci vykazujú progres a zvýšenú produktivitu, dokonca aj v neskoršom, seniorskom veku (Lindauer 1992; Lindauer, 1993).

ZÁVER

Akčná tvorba s človekom seniorského veku má svoje špecifiká, ktoré je nevyhnutné zohľadňovať, či už v individuálnej alebo skupinovej forme. Práve akčné umenie (aj keď táto cesta nie je v našich podmienkach samozrejmosťou) otvára variabilné možnosti ako podporiť človeka v seniorskom veku tak, aby mohol aj on/ona participovať na akčnej tvorbe. Práve seniorský vek je obdobím, kedy sa už človek môže venovať svojim koníčkam a činnostiam, na ktoré nemal v minulosti čas. Realizácia rôznych aktivít a praktizovanie svojich záujmov podporuje motiváciu, činnosť

mozgu, udržiava seniora v aktivite čo sa premieta do zvýšenia jeho samostatnosti a kondície. Dôležitým je dosiahnutie určitej harmónie a súladu medzi telesným a psychickým rozvojom aj v seniorskom veku. Vďaka mentálnej a fyzickej aktivite sa senior udrží v lepšom zdraví a v lepšej duševnej pohode. Jednou z možností ako dosiahnuť súlad a harmóniu fyzického a psychického rozvoja je integrácia akčného umenia do života seniora. Predložená publikácia predstavuje viacero inšpiratívnych návrhov ako prostredníctvom akčného umenia dosiahnuť istú harmóniu fyzického i psychického rozvoja seniora. Akčné umenie je jednou z významných možností ako saturovať potreby seniorov a ako rozvíjať, aj v tejto etape ich života, kreativitu a podporovať ich seberealizáciu.

BIBLIOGRAFIA

- BENČIC, S.; KOVÁČOVÁ, B. 2021. *Životná cesta človeka sprostredkovaná akčným umením*. Bratislava: Paneurópska vysoká škola v Bratislave.
- ERIKSON, E. H., ERIKSON, J. M. & KIVNICK, H. Q. 1986. *Behaviour Change* New York: Norton.
- GROSS, P., FAGETTI, K. 2011. Glucksfall Alter. Alte Menschen sind gefährlich, weil sie keine Angst vor der Zukunft haben. Freiburg – Basel – Wien: Herder.
- HUDECOVÁ, A. 2019. *Práca s ohrozenou rodinou v kontexte špeciálnej pedagogiky*. Ružomberok: Verbum, vydavateľstvo KU.
- HUDECOVÁ, A. 2020. Vplyv pandémie Covid - 19 na osamelosť a duševné zdravie seniorov. In *MMK 2020. Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2020*. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení. 550-558.
- HUDECOVÁ, A., KOVÁČOVÁ, B. 2021. *Akčnosť vo vzdelávaní – výzva pre každého človeka 7*. Ružomberok: Verbum, vydavateľstvo KU.
- LEWIS, P. P. 1992. The creative arts in transference, counter transference relationships. In. *The Arts in Psychotherapy*, 19 (5), p. 317-323. [https://doi.org/10.1016/0197-4556\(92\)90027-L](https://doi.org/10.1016/0197-4556(92)90027-L)
- LIEBMANN, M. 2005. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Praha: Portál.
- LINDAUER, M. S. 1992. Creativity in aging artists: Contributions from the humanities to the psychology of old age. In: *Creativity Research Journal*, 5(3), 211–231. <https://doi.org/10.1080/10400419209534436>
- LINDAUER, M. S. 1993. The span of creativity among long lived historical artists. In: *Creativity Research Journal*, 6, 221–238. <https://doi.org/10.1080/10400419309534480>

Expresivita v (art)terapii IV.

RUNCO, M.A., CAYIRDAG, N. 2014. Creativity in Adulthood. In: Gullotta, T. P., Bloom, M. (eds) *Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5999-6_66

STIBRAL, K. 2010. Richard Long - Chůze jako umění.

AFILIÁCIA

Príspevok je výstupom z projektu KEGA č. 001KU-4/2023 Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. - proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku (hlavný riešiteľ doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.).

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, PhD.

Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, katedra špeciálnej pedagogiky,
Hrabovská cesta 1, Ružomberok

e-mail: barbora.kovacova@ku.sk

prof. PhDr. **Stanislav Benčíč**, PhD.

Paneurópska vysoká škola n.o., Ústav mediálnych štúdií,
Tematínska 10, Bratislava

e-mail: stanislav.bencic@paneurouni.com

VÝTVARNÉ MÉDIA V ARTETERAPII REALIZOVANÉ V PROSTREDÍ AKCIE

ART MEDIA IN ART THERAPY IMPLEMENTED IN AN ACTION ENVIRONMENT

Patricia Biarincová

ABSTRAKT

V predmetnom príspevku sa zameriame na arteterapiu, na konkrétne možnosti terapie prostredníctvom výtvarného umenia cez vybrané druhy výtvarných médií. V texte naznačujeme eventuality niektorých vybraných výtvarných médií a ich realizovateľnosť a aplikáciu v procese arteterapeutických metód.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Arteterapia. Výtvarné médiá. Arteterapeutické metódy. Expresívny.

ABSTRACT

In the article in question, we will focus on art therapy, on specific possibilities of therapy through visual arts through selected types of visual media. In the text, we indicate the eventualities of some selected art media and their feasibility and application in the process of arteterapeutic methods.

KEYWORDS

Art therapy. Art media. Art therapy methods. Expressive.

ÚVOD

Komunikácia prostredníctvom umenia vstupuje v súčasnej dobe vo veľkej miere do života každého jednotlivca, či ako spôsob vyjadrenia názorov, myšlienok, postojov, vlastnej filozofie alebo ako prostriedok regenerácie duševných síl, ako prostriedok relaxácie, psychohygieny či prostriedok sebaopoznávania alebo prostriedok arteterapie. Umenie má v sebe obsiahnuté komponenty, ktoré cez pôsobenie umenia na jedinca umožnia a podporia prinavrátanie človeka do stavu harmónie so sebou samým, so svojím okolím a ostatnými ľuďmi.

Základom (art)terapií je aplikácia konkrétnych druhov umenia alebo umeleckého artefaktu, vo svojich rôznorodých podobách a interdisciplinárnych presahoch a následná podpora v liečebno-pedagogickom procese alebo terapeutická pomoc jednotlivcovi, ktorého individuálne percipovanie je možné odhaliť v terapeutickom procese prostredníctvom prežívania umenia. Umelecké/arteterapeutické aktivity pôsobia v liečebno-pedagogickom procese alebo terapeutickom procese relaxačne, katarzne a psycho-hygienicky (Kováčová, 2017). V súčasnej arteterapii je možné využívať interdisciplinárne presahy aplikovateľné systémom pôsobenia a využitia nástrojov umenia, prostredníctvom multimediálneho umeleckého a terapeutického pôsobeniach.

VÝTVARNÁ TVORBA AKO PROSTRIEDOK KOMUNIKÁCIE

Výtvarná tvorba je spojená so samotným procesom tvorby, ktorý smeruje ku konečnému výtvarnému produktu/artefaktu, v niektorých výtvarných stratégiách je podstatný samotný proces nie produkt. V arteterapii ide o využitie komunikačného kanálu prostredníctvom výtvarnej tvorby, ktorý funguje na báze komunikácie a introspekcie medzi účastníkom a arteterapeutom. Proces výtvarnej tvorivej činnosti pomáha nielen k otváraniu, ale aj k spracovaniu tém a následnej prevencii a v liečbe sprostredkovanvej špecifickým druhom umenia.

Človek počas art procesu tvorí pre potreby komunikácie s terapeutom, so svetom, či ostatnými zúčastnenými. Vo výtvarnom spracovaní používa grafický alebo plastický znak, ktorý sa často stáva prostriedkom autentickej komunikácie, spojenia či vytvorenia jednej línie pre dorozumievanie sa

a hľadanie riešení k problému, ktorý bol klientom verbalizovaný (Guillaume & Kováčová, 2010, s. 103). Výtvarný prejav môže byť skonkretizovaný v rôznych výtvarných médiách, materiáloch tradičných i netradičných – od kresby, maľby, sochárstva, priestorovej tvorby, cez rôzne intermediálne prejavy pracujúce nielen s obrazom a hmotou, ale aj s pohybom, zvukom, telom, krajinou a ďalšími skutočnosťami.

VÝTVARNÉ MÉDIÁ

Pri klasickom procese výtvarnej tvorby je proces tvorby postavený na koncepte/myšlienke, ktorú sa autor snaží transformovať do vizuálnej podoby. Aby myšlienka mohla nadobudnúť hmotnú respektíve virtuálnu podobu je potrebné ju vizualizovať/transformovať do konkrétneho média pomocou technického/technologického procesu/metódy/metodického postupu, takýmto spôsobom dať výtvarnému produktu jedinečný autentický umelecký výraz.

Prostredníctvom výtvarného produktu sa snaží autor komunikovať. Každá komunikácia potrebuje k prenosu informácií jazyk. Vo výtvarnej oblasti sa uskutočňuje komunikácia prostredníctvom umelého vizuálneho jazyka, ktorý nazývame výtvarným jazykom. Komunikácia prebieha prostredníctvom vybraného vyjadrovacieho prostriedku, čiže médiá.

Pod pojmom „**médium**“ sa v umení označuje vyjadrovací prostriedok určitého umeleckého druhu, komunikačný a informačný prostriedok, sprostredkujúci činiteľ/prostriedok, hmota alebo jav slúžiaci na prenos alebo záznam informácie, nosič informácie, konkrétny umelecký materiál, ktorý umelec používa na vytvorenie umeleckého diela alebo sa používa na popísanie konkrétneho druhu umenia. Napríklad maľba, kresba, tlač, socha, grafika, plastika, telo, enviroment, inštalácia, akcia, maľba, kresba, video, fotografia je médium, ale aj papier, textil, koláž, asambláž ďalšie iné. Každá kategória umeleckých diel je v podstate vlastným médium. Sochári môžu napríklad ako médium použiť kov, drevo, hlinu, kameň, bronz alebo mramor. Tvorcovia grafiky môžu na opísanie svojho média použiť slová ako drevoryt, linoryt, lept, rytie a litografia. Médium môže byť čokoľvek. Umeľci, ktorí používajú viac médií v jednom umeleckom diele, to zvyčajne nazývajú „zmiešané médiá“.

Pri tvorbe výtvarného produktu autor pracuje s konkrétnym médiom. Každé médium si vyžaduje pri práci s nim istý technický postup, respektíve technický proces, ktorý konečnému výtvarnému produktu dodá výraz/rukopis, určí jeho formu, vzhľad, tvar atď. Každý technický proces je teda spojený s nejakým médiom (Biarincová, 2021).

Medzi často aplikované média vo výtvarnom procese môžeme zaradiť napríklad: médium kresba, médium maľba, médium papier, médium grafika, médium plastika, médium koláž, médium fotografia.

Medzi menej často aplikované média môžeme zaradiť napríklad: médium akcie, médium videa, médium inštalácie, médium asambláže, médium environmentu, médium skulptúry, médium objektu, médium textilu, médium recyklovateľných materiálov/plastov.

MÉDIA A METÓDY ARTETERAPIE

V arteterapii sa umenie stáva nástrojom liečby (Guillaume & Kováčová, 2010). V rámci arteterapie sa používajú formy a prostriedky výtvarného vyjadrenia prislúchajúce ku konkrétnej umeleckej tvorbe/aktivite. Výber techniky, materiálu alebo témy sa vyberá v kontexte cieľa terapie. Výtvarná aktivita sa prioritne orientuje na tvorbu spojenú s relaxáciou zameranou na proces nie na výsledný produkt. Cieľom procesu tvorby je teda sebavyjadrenie, nadobúdanie schopnosti komunikovať, rozvíjať tvorivosť a schopnosť spracovať osobné témy, dosiahnuť tak zmiernenie, alebo odstránenie ťažkostí (Slavík, 2001). V procese tvorby sa využívajú/aplikujú relatívne klasické média, materiály, technické postupy a metódy (napríklad rôzne druhy farieb – akvarelové, temperové, voskové, pastelové, keramická hlina, papiere), ktoré sú aplikovateľné v kontexte diagnózy. Ideálne je ak sú dostupné všetky médiá a výtvarné materiály. Na základe diagnózy sa terapeut rozhodne akú metódu v rámci arteterapie bude aplikovať.

K metódam arteterapie, ktoré vychádzajú zo spirituálno-ekologickej arteterapie patria imaginácia, animácia, koncentrácia, reštruktúrácia, transformácia a rekonštrukcia.

- **Imaginácia** (predstavivosť, fantázia) predstavuje pre arteterapiu veľký potenciál. Imaginácia má veľa spoločného s vnútorným svetom človeka, je akosi sprostredkovateľkou medzi svetom

hmotným, fyzickým aj duchovným (Šicková Fabrici, 2006). Túto schopnosť má každý človek, i keď každý jedinec je fantáziou obdarovaný v inej miere. Metóda aktívnej imaginácie je vhodná k lepšiemu seba pochopeniu, uvoľneniu emócií, objasneniu postojov k sebe samému a k druhým ľuďom. V riadenej imaginácii v rámci arteterapie, kde terapeut dáva jedincovi podnety, ktoré majú viesť k vynoreniu obrazov podľa voľby terapeuta, potom je možné lepšie pochopenie obrazov pomocou zachytených a zhmotnených podôb/foriem.

- **Animáciu** v arteterapeutickom procese je vhodné využívať predovšetkým u detí najmä vo fáze rozhovoru o výtvarnej práci. Ide o rozhovor v tretej osobe, keď sa terapeut alebo človek identifikuje s vecou, či postavou z obrázka človeka a hovorí v jej mene. Animácia môže pomôcť arteterapeutovi dozvedieť sa o človeku a jeho potrebách viac, akoby sa to realizovalo priamo. Komunikuje efektívnejšie, pretože má zábrany o svojich problémoch hovoriť, ale ústami niekoho iného verbalizuje svoj problém. Kresba s následným rozhovorom, uskutočneným pomocou animácie, sa môže stať komunikačným mostom medzi terapeutom a človekom.
- **Koncentrácia** – mandaly, ide o tušenie stredu osobnosti, určitý centrálny bod vo vnútri duše, ku ktorému sa všetko sústreďuje, podľa ktorého je všetko usporiadané. V arteterapii je pomôckou ku koncentrácii a meditácii, nástrojom pre seba poznávanie a sebaodhaľovanie. Človek si prostredníctvom takejto kresby uvedomuje, kde a v čom je jeho stredová hodnota.
- **Rekonštrukcia** spočíva v dotváraní rôznych fragmentov, napr.: koláž ľudskej tváre. Táto technika sa dá modifikovať do viacerých podôb a je zaujímavá pre všetky vekové kategórie a typy postihnutia.
- **Reštrukturalizácia, znovuosporiadanie** celku z rozbitých, rozkúskovaných častí. Je to niečo ako skladanie rozbitého obrazu. Môže ísť o človeka, alebo prírodu, dom, rodinu, obľúbenú hračku, ktorú deti modelujú, kreslia a pomocou nových vzhľadov do situácie, rozhovorov, stimulovaniu kreativity, reštrukturujú „rozbité“ časti do celkov, vyjadrujú svoje ciele, zámery.

- **Transformácia** je metóda, kedy sa človek umelecky vyjadruje transformáciou pocitov z jednej senzorickej oblasti do druhej. Ide o prenesenie pocitov z vnímania jedného druhu umeleckého média do oblasti druhého, napr.: text transformovaný do výtvarnej podoby (Šicková-Fabrici, 2006).

PRÍKLADY TVORIVEJ A EXPRESÍVNEJ ČINNOSTI – ARTETERAPEUTICKÉ AKTIVITY

V tejto časti príspevku sme sa zamerali na arteterapeutickú metódu imaginácie a koncentrácie. V texte popisujeme výtvarné aktivity, ktoré sme vytvorili a ktoré sú svojim charakterom a spôsobom činnosti spojenie s metódami arteterapie. Nami navrhované výtvarné činnosti vychádzajú z médií: papier, oheň, prírodniny. Všetky tieto komponenty sú prírodného/naturálneho charakteru, vychádzajúce z elementárnych segmentov prírody a archetypálneho percipovania. Pri tvorbe návrhov na činnosti sme sa opierali o podstatu arteterapie výtvarným umením – podstatný je proces nie produkt, v našom prípade sme teda brali do úvahy procesy a činnosti blízke terapeutickým metódam.

PAPIER AKO MÉDIUM

Práca s médiom papier ponúka širokú škálu možností, činností, laborovania a experimentovania. Papier je jedným z primárnych nástrojov, ktorý používame na grafický záznam. Môžeme tvrdiť, že patrí medzi prvý materiál/médium, s ktorými začíname pracovať už od útleho veku.

Médium papier pozná ľudstvo už okolo dvoch tisícročí. Papier môžeme považovať za jeden z podstatných elementov pri globálnom rozvoji civilizácie a kultúry sveta. Napriek tomu sa jeho hodnota v umeleckej oblasti docenila až v 20. storočí, kedy papier nadobudol v umeleckom ponímaní rovnocennú pozíciu voči ostatným výtvarným médiami. Vo výtvarnom umení bol papier rovnako ako aj v iných oblastiach života považovaný len za sprostredkovateľa, uchovávateľa informácií a významov. V umení plnil funkciu prvotného záznamu myšlienky, nápadu, skice alebo podkladu, podložky, na ktorej bola kreslená kresba či tlačaná grafika. Slúžil k potrebám a účelom vyšších umeleckých žánrov. Tejto pozície ho zbavili až avantgardné smery 20. storočia, ktoré priniesli novú

interpretáciu a pozíciu tohto materiálu cez autorské prvé autorské techniky ako koláž a dekoláž. Úplne nový pohľad na využitie média papiera priniesli v 60. a 70. rokoch dvadsiateho storočia až konceptuálne tendencie a umelecké stratégie ako napríklad paketáž či land art. Tieto prístupy a stratégie radikálne zmenili celé chápanie povahy a zmyslu umeleckého diela. Eliminovali dominantnosť estetického vnímania na úkor idey, ktorá sa divákovi prezentovala formálnym konceptom (Geržová, 1999; Štofko, 2007; Morganová, 2009). Spektrum možnosti ako pracovať s médiumom papier je pomerne široké. Od využitia plošných aktivít, záznamov cez objektové. Najčastejšie pri práci s papierom používame okrem kresliarskych techník aj techniky strihania, trhania, slepotlače, vodotlače, lepenia, krčenia, muchláže a skladania. Pri skladaní techniky origami, kirigami.

Okrem tvorby záznamu, skice, môžeme papier rôznymi náradím a nástrojmi deštruovať. Pod deštrukciou papiera: chápeme rozvrat, rozklad či skazu, v prípade papiera ňou rozumieme zmenu jeho povrchu alebo tvaru spôsobenú určitým zásahom, vzniká tak perforovanie, pálenie, strihanie, trhanie, krčenie, roľovanie. Pri práci s papierom môžeme použiť vrstvenie, kedy navrstvením lepením/skladaním jednotlivých plôch na seba vzniká tretí rozmer, čiže z plochy tvoríme trojrozmerný objekt. Objekt môžeme tvoriť aj spôsobom práce s ručným papierom, kedy pri formovaní/modelovaní priestorového objektu z plochy do priestoru používame hmotu rozomletého papiera čiže využívame sekundárne možnosti technológií a recyklujeme papier, ktorý prešiel istým procesom natrhania, rozmočenia a rozomletia.

Objekty môžeme vytvárať aj prostredníctvom umeleckej stratégie paketáž, alebo aj starou japonskou technikou skladania papiera origami.

Medzi menej známe kreatívne metódy práce s médiumom papier zaradíme aj pyrografiu. Jedná sa o takzvané písanie ohňom. Táto technika popálenia, respektíve pálenia povrchu papiera je pomerne stará. Fumáž je kresba na papier tvorená dymom z ohňa sviečky ktorá zanecháva jemné stopy na papieri.

Laborovanie s papierom prostredníctvom expresívnych postupov prostredníctvom média ohňa, naznačuje možné silné prežívanie, tvorbu silného emocionálneho zážitku.

EXPERIMENTOVANIE S PAPIEROM AKO MÉDIOM PAPIER: EXPRESÍVNA MAĽBA DYMOM S VYUŽITÍM IMAGINÁCIE

Východisko	živly – oheň, médium papier
Wolfgang Paalen	autor techniky fumáž – umeleckého média, ktoré je vytvárané zadymovaním papiera dymom alebo sadzami z horiacej sviečky. Táto technika vytvárania zadymenej faktúry podnecuje a vyvoláva evokáciu rôznych asociácií, medzi iným aj symboliku života a smrti.

Materiál a pomôcky: papier, sviečka, farby, pastelky

Spôsob/proces realizácie: Sviečku spájame s ohňom, ktorý je jedným zo živlov, je zdrojom tepla a svetla. Bol a je nenahraditeľným prvkom väčšiny rituálnych úkonov a mýtických predstáv. Podstatou aktivity je zachytenie atmosféry/nálady v ktorej sa aktéri momentálne nachádzajú. Prvým krokom akcie je postupný proces zadymovania papiera, ktorý si pridržajú tesne nad plameňom sviečky, s papierom pomaly pohybujú do rôznych smerov. Oheň, dym a pohyb papierom postupne vytvorí zadymenú faktúru. Takto vznikne maľba ohňom. Maľbu ohňom môžeme chápať ako výsledný proces aktivity, artefakt je hotový, alebo je možné na fumáži ďalej pokračovať dotvárať ju použitím kresliarskych techník, ceruzka, pastelky, uhlík, tuš alebo použitím farieb tempera, akvarel.

Fáza aktivity spojenej s relaxáciou. Táto aktivita je zameraná na metódu imaginácie, na vnemy, ktoré prichádzajú pri skúmaní svojho vnútra, momentálnej mentálnej nálady či psychického rozpoloženia. Fumáž je výsledkom procesu maľby a vnímania vlastných vnemov, ktoré boli zaznamenané dymom, farbou a líniou. Pri tejto aktivite ide o istý druh relaxácie a následnej psychohygieny, zbavovania sa negatívnej energie. Proces zadymovania uvádza tvorcov do istej pozície aktérov, ktorí vykonávajú magický obrad. Automatické opakovanie pohybov pri práci so sviečkou, navodzuje stav sústredenia a následne aj upokojenia emócií.

Expresivita v (art)terapii IV.

Proces zadymovania a následného vytvárania abstraktnej maľby dymom vedie k podnetom, pri ktorých aktéri musia uplatniť abstraktné myslenie, čo postupne vedie k tvorbe abstraktných obrazov a produkcii rôznych asociácií. S fumážou je možné ďalej pracovať, dotvárať kresbou, maľbou ale aj kolážou.

Fáza reflexie. Čas venovaný spoločnej diskusii o výsledkoch tvorby je rovnako dôležitý ako samotný proces tvorenia. Sebareflexia, spätná väzba, rozhovor o produktoch výtvarných činností. Rozhovor o pocitoch, ktoré aktéri pociťovali pri výtvarnej aktivite.

Obrázok 1: Fumáž



Obrázok 2: Fumáž, kombinovaná technika – fumáž, tuš



PRÍRODNINA AKO MÉDIUM

Prírodnina je hmotná zložka organickej alebo anorganickej prírody. Materiály, ktoré sú v prírode vo forme živej alebo neživej, sú z pohľadu výtvarného umenia zdrojom inšpirácie, poznania, skúmania a experimentovania, sú aj zdrojom materiálov pri výtvarnej tvorbe. Samotné materiály, v našom kontexte výtvarné materiály/akékoľvek prírodné materiály, je dôležité spoznať a naučiť sa percipovať ich vlastnosti a to spôsobom manipulovania s nimi, a v neposlednom rade následne ich aj vedieť vhodne aplikovať v rámci výtvarnej tvorby, stvárnenia myšlienkových obsahov a formálnych vyjadrení. V našom kontexte ponímania je prírodný a zároveň výtvarný materiál napríklad: papier, textil, drevo, sklo, kovy, kamene, piesok, drevo, listy, kvety, ovocie, zelenina, koreniny, rôzne druhy potravín, pigmenty atď. Pri manipulovaní s prírodninami sa môžeme opierať o umelecké stratégie a prístupy, ktoré pracujú s médiom prírodniny napr.: eat art, land art, earth art, asambláž, paketáž, environment, inštalácia, objekt, koláž a iné.

Expresivita v (art)terapii IV.

V procese tvorby výtvarných produktov dochádza k interaktívnym vzťahom a to medzi tvorcom a rôznymi druhmi materiálov, tém, výtvarnými formami a médiami. Tento proces prebieha na základe tvorivých činností napríklad formou tvorivého operovania – manipulovania, modifikovania, kombinovania, experimentovania s rôznymi témami, médiami a formami.

EXPERIMENTOVANIE S MÉDIOM PRÍRODNINY: EXPRESÍVNA TVORBA MANDALY S VYUŽITÍM METÓDY KONCENTRÁCIA

Východisko	archetypálny prasymbol – kruh, mandala
	Kruh spolu so štvorcem a trojuholníkom patrí k primárnym znakom. V tradičnej ľudovej kultúre je symbol kruhu spájaný so znakom nekonečnosti, večnosti, dokonalosti boha – napr. zlatá gloriola lemujúca hlavu krista a svätých. Línia kruhu je spodobením krúživého pohybu vesmíru, Slnka, planét je výrazom najvyššieho zákona prírody a večného kolobehu života a smrti (Danglová, 2001).

Mandaly/kruhy sa v histórii objavujú vo východných náboženstvách, v kresťanstve vo forme rozetových okien v chrámoch, alebo vo forme labyrintov na dlážke – metafora cesty k bohu. Tibetská mandala – pomôcka pri meditácii.

Indická mandala – vyjadruje mikrokozmos ideálnej reality. V kresbách malých detí je kruh – mandala – symbolom zrodu identity.

Kruh – mandala v kontexte arteterapie a arteterapeutických metód je spájaná s metódou koncentrácie. Koncentrácia – tvorba mandaly je spojená s tušením stredu osobnosti, určitým centrálnym bodom vo vnútri duše, ku ktorému sa všetko sústreďuje, podľa ktorého je všetko usporiadané. V arteterapii mandala je pomôckou ku koncentracii a meditácii, nástrojom pre sebaopoznávanie a sebaodhaľovanie. Človek si prostredníctvom takejto aktivity uvedomuje, kde a v čom je jeho stredová hodnota (Šicková-Fabricsi, 2006).

Materiál a pomôcky: papier, rôzne prírodniny, prírodné materiály, koreniny, plody prírody.

Spôsob/proces realizácie: pri tvorbe mandaly vychádzame zo stredu kruhu, ktorý je konkrétnym bodom koncentrácie. Od stredu postupne pokračujeme do strán kruhu, vytvárame ornamenty, obrazce, znaky. Mandalu môžeme vytvárať systémom spontánnej práce, čiže bez načrtnutia, naznačenia motívu ceruzkou. Pri tvorbe mandaly použijeme netradičný materiály ako napríklad, rôzne druhy korenín, čajov, mak, hrach, fazuľu, alebo prírodniny – rôzne bobule, malé plody, kôstky, zrno.... Materiál postupne sypeme na ohraničenú plochu kruhu systémom pri ktorom vytvárame ornamenty, vzory, znaky alebo symboly. Táto činnosť si vyžaduje pomerne veľkú koncentráciu, ktorá môže viesť až k meditácii.

Fáza aktivity spojenej s relaxáciou. Táto aktivita je zameraná na koncentráciu, na vlastnú osobnosť, vnemy, ktoré prichádzajú pri skúmaní svojho vnútra, momentálnej mentálnej nálady či psychického rozpoloženia. Mandala vzniká procesom postupného vytvárania vzorov/motívov usporiadaných do kruhu. Výsledkom procesu je okrem produktu proces percipovania vlastných pocitov, ktoré boli naznačené výberom tvarov, farbou, formou a líniou. Pri tejto aktivite ide o istý druh relaxácie a následnej psychohygieny, zbavovania sa negatívnej energie, sebaodhaľovania a sebapoznávania.

Automatické opakovanie pohybov pri práci s prírodninami, navodzuje stav sústredenia, koncentrácie a následne aj upokojenia emócií. Proces sypania a následného vytvárania maľby prírodninami vedie k podnetom, pri ktorých aktéri musia koncentrovať myseľ, čo postupne môže viesť uvoľneniu a k tvorbe abstraktných obrazov prípadne produkciu rôznych asociácií.

Fáza reflexie. Čas venovaný spoločnej diskusii o výsledkoch tvorby je rovnako dôležitý ako samotný proces tvorenia. Sebareflexia, spätná väzba, rozhovor o produktoch výtvarných činností. Rozhovor o pocitoch, ktoré aktéri pociťovali pri výtvarnej aktivite.

Obrázok 3 – 4: Tvorba mandaly z prírodnín



ZÁVER

Cielené pôsobenie umenia s terapeutickým zameraním uľahčuje častokrát komunikáciu hendikepovanému jedincovi s okolitým svetom ktorý ho obklopuje. Výtvarné umenie a výtvarná aktivita mu napomáhajú vysloviť, respektíve prioritne neverbálne vyjadriť svoj autorský názor, postoj či pocit. Výtvarné/terapeutické aktivity mu pomáhajú budovať vlastné sebavedomie, kriticky uvažovať a následne smerovať k sociálnej integrácii a postupnej inklúzii.

Navrhnuté a experimentálne overené arteterapeutické aktivity zacielené na koncentráciu a imagináciu, boli vytvorené s aspektom zamerania poľa pôsobnosti na vlastnú osobnosť, na vnútorné prežívanie, na vnemy, pocity ktoré prichádzajú pri skúmaní svojho vnútra v procese tvorby výtvarného artefaktu. V rámci okruhu pozitívneho vplyvu nami navrhnuté arteterapeutické aktivity pôsobia v liečebno-pedagogickom procese alebo terapeutickom procese relaxačne, katarzne a psychohygienicky.

AFILIÁCIA

Príspevok je výstupom z projektu KEGA č. 001KU-4/2023 Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. - proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku (hlavný riešiteľ doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.).

BIBLIOGRAFIA

- BIARINCOVÁ, P. 2021. *Akčnosť vo vzdelávaní. Výzva pre každého človeka 4*. Ružomberok: Verbum.
- BIARINCOVÁ, P. 2022. Archetypálne symboly v rámci akčného umenia. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 21(4), 19-27. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.19-27>
- DANGLOVÁ, O. 2001. *Dekor a symbol, Dekoratívna tradícia na Slovensku a európsky kontext*. Bratislava: Veda vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- FABRICI-ŠICKOVÁ, J. 2006 *Arteterapia – úžitkové umenie?* Bratislava: Petrus.
- GERŽOVÁ, J. a kol. 1999. *Slovník svetového a slovenského výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia*. Bratislava: PROFIL.
- GUILLAUME, M., KOVÁČOVÁ, B. 2010. *Art vo vzdelávaní*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavská univerzita v Trnave.
- KOVÁČOVÁ, B. 2017 Skupinová arteterapia orientovaná na životnú cestu adolescentov so zdravotným znevýhodnením. In: *Výskumná paradigma skupinovej arteterapie*. Ružomberok (Slovensko) : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU.
- MORGANOVÁ, P. 2009. *Akční umění*. Olomouc: Nakladatelství J. Vaci.
- SLAVÍK, J. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění*. Praha: Karlova univerzita.
- ŠTOFKO, M. 2007. *Od abstrakcie po živé umenie* (Slovník pojmov moderného a postmoderného umenia). Bratislava: Slovart.

KONTAKT

PaedDr. Mgr. art. **Patricia Biarincová**, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Katedra výtvarnej výchovy,

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok,

e-mail: patricia.biarincova@ku.sk

NASYCOVANIE POTRIEB DIEŤAŤA S RIZIKOVÝM VÝVINOM DO JEDNÉHO ROKU V RÁMCI RANEJ BIBLIOTERAPIE

SATURATING THE NEEDS OF A CHILD WITH DEVELOPMENTAL RISKS UP TO ONE YEAR IN EARLY BIBLIOTHERAPY

Barbora Kováčová

ABSTRAKT

Príspevok popisuje konkrétne možnosti ranej biblioterapie, ktorú je možné integrovať ako podporu dieťaťa s rizikovým vývinom. Autorka príspevku prezentuje jednotlivé potreby dieťaťa s rizikovým vývinom s nadviazaním na obsahovú stránku biblioterapie. Súčasťou sú aj príklady z výskumu, ktorý bol uskutočnený v súvislosti s realizáciou ranej biblioterapie v rodine.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Raná biblioterapia. Práca s obrázkom a textom. Dieťa s rizikovým vývinom. Potreby. Sýtenie.

ABSTRACT

The paper describes specific early bibliotherapy options that can be integrated to support a child with developmental risks. The author of the paper presents the individual needs of a child with developmental risk with reference to the content of bibliotherapy. Examples are also included from research that has been carried out in connection with the implementation of early bibliotherapy in the family.

KEY WORDS

Early bibliotherapy. Book. Child. Needs. Saturation.

BIBLIOTERAPIA NIE JE LEN ČÍTANIE KNIHY

Knihy sú nevyhnutným prostriedkom na podporu emocionálneho, sociálneho a kognitívneho rozvoja detí nielen s rizikovým vývinom. Rosário (2004) tvrdí, že od raného veku používanie knihy môže napomôcť k usmerňovaniu myslenia detí, zároveň sa môže podieľať na formovaní ich správania a dokonca sú jedným z nástrojov, ktoré sú nápomocnými v riešení špecifických problémov. Hébert (1991) upozorňuje na fakt, že **samotné čítanie príbehu** ešte nemožno považovať za **biblioterapiu**. Súčasťou biblioterapeutického procesu je reflexia a rozhovory o prečítanom (vizuálne vnímanom) texte, počas ktorých účastník pracuje s načrtnutým problémom. Spoločne s terapeutom hľadá podobnosť s príbehom z knihy a pokúša sa nájsť reálne riešenia pre svoju situáciu. Súčasťou biblioterapeutickej práce s textom je aj podpora sociálnych vzťahov, nácvik zručností v procese „uchopenia“ problému a následnej práce s problémom, alebo záťažovou situáciou. Samotný rozhovor, či vzájomná diskusia poskytuje podľa autora (ibidem) dieťaťu priestor na lepšie pochopenie príbehu (*čo je hlavnou myšlienkou príbehu, s kým som sa stotožnil, vžil som sa do príbehu, komu bolo podľa mňa ublížené, ...*) a o reálnych možnostiach integrovania možností pri vyriešení situácie (*ako vyriešiť ten môj problém, čo má môj problém spoločné s problémom v príbehu, aké možnosti ešte môžem vyskúšať, ktoré z možností sa mi osvedčili, ...*). Tu je potrebné si zdôrazniť, že hlavným cieľom biblioterapie ako expresívno-formatívneho prístupu je, aby si deti uvedomili, že existuje viacero riešení problému, nielen jeden, ktorý je univerzálny. Po prečítaní príbehu je potrebné zväžiť všetky šance a riziká pre to-ktoré riešenie vzhľadom na samotné prežívanie dieťaťa. A práve biblioterapeut je tým, ktorý vedie dieťa k tomu, ako sa správne rozhodnúť a sprevádza ho aj v prípade uplatnenia správania sa v sociálnej skupine, alebo v inom priestore interakcie.

V súvislosti s biblioterapiou realizovanou v ranom období dieťaťa sa v spisbách objavuje viacero označení – **raná biblioterapia a vývinová biblioterapia**. Spomenuté pojmy sú pomerne často aj zamieňané, alebo zle objasnené. Kováčová (2018a) tvrdí, že raná biblioterapia sa zameriava na podporu vývinu dieťaťa a zároveň aj na zlepšenie kvality života rodiny ako systému. Ranú biblioterapiu je nevyhnutné vnímať ako súčasť ranej starostlivosti o dieťa s rizikovým alebo s potenciálnym rizikovým vývinom (Tichá, 2014). Vývinovo orientovaná biblioterapia sa podľa Valešovej

Malecovej (2018) používa ako optimálna forma prevencie v živote človeka. Možno to prirovnať k „podaniu pomocnej ruky“ ako súčasti pri prekonávaní vývinových míľnikov, ktoré predstavujú pre každého človeka rôznu záťaž, či riziko v samotnom prežívaní rôznorodých situácií.

NASYCOVANIE POTREBY BEZPEČIA V SÚVISLOSTI S RANOU BIBLIOTERAPIOU

Správanie rodičov a detí počas interakcie pri čítaní knihy sa môže výrazne odlišovať. Faktorov, ktoré proces práce s knihou ovplyvňujú je pomerne veľa, či už ide o vek dieťaťa, zdravotné znevýhodnenie, skúsenosti rodičov s používaním stratégií na upútanie pozornosti dieťaťa v začiatkoch čítania atď. DeLoache & De Mendoza (1987) odporúčajú inštruktážne stratégie v prospech dieťaťa od raného veku, ktoré sa oboznamuje s knihou. K inštruktážnym stratégiám patria: ukazovanie prstom na obrázok, verbalizovanie zobrazeného obrázku, zvukové prejavy, ktoré sú charakteristické pre obrázok; spev ako dialóg postavy s dieťaťom, hľadanie, či označovanie obrázku, popis obrázku s využívaním prirovnania k niečomu, otáčanie stránky knihy, držanie knihy, zadávanie otázok a čakanie na odpoveď, priestor na odpoveď počas spoločného čítania a pod. Cline & Edwards (2016) tvrdia, že **včasná skúsenosť s knihami** dáva deťom už v ranom veku príležitosť zoznámiť sa s pojmami a konvenciou tlače. Spoločné čítanie kníh môže pomôcť budovať slovnú zásobu detí tým, že im ponúka možnosť zoznámiť sa s novými slovami a zároveň slová, ktoré už počulo (pozná ich) má možnosť zopakovať si. Okrem toho čítanie knihy umožňuje dieťaťu zažiť bezpečie (v intímnej blízkosti, alebo v náručí rodiča) a emocionálne prežívať (radosť, či smútok) v interakcii s dospelým. Zároveň spoločné čítanie dieťaťa s dospelým (rodičom, terapeutom) (na)pomáha stimulovať dieťa v láske ku knihám a taktiež aj k samotnej motivácii k čítaniu.

Je potrebné si uvedomiť, že rodičia bez ohľadu na skutočnosť, či majú dieťa s rizikovým alebo dieťa s optimálnym vývinom sa podľa Sears & Sears (2012) majú riadiť svojou intuíciou. Ak nepoznajú stratégie vhodné k iniciovaniu aktivity dieťaťa v rámci čítania nie je potrebné to považovať za akútny problém. Ide o to, že ak rodič vytvára priestor pre dieťa k práci

s knihou, vytvára tak možnosť identifikovať aktuálne potreby svojho dieťaťa. Žiaľ, daná skutočnosť je často vnímaná rodičmi ako záťažová a verbalizovaná ako zlyhanie z pozície rodiča. V podstate ten základ k spolupráci (a možnej identifikácii potrieb) je tam už vytvorený, postačí len korektne zareagovať a pozorovať dieťa počas spoločného čítania. K samotnému vytvoreniu bezpečnej väzby medzi dieťaťom a dospelým majú obe spomenuté strany určité predpoklady, ktoré Brisch (2011) považuje za optimálnu súčasť v začatí nasycovania potrieb ako podpory rozvoja dieťaťa s rizikovým vývinom napríklad aj prostredníctvom knihy. V súvislosti s nasycovaním potrieb považujeme za primárne zabezpečiť základnú potrebu, **potrebu bezpečia** z dôvodu komplexného rozvíjania dieťaťa. V kontexte ranej biblioterapie ide o obohatenie priestoru, v ktorom sa dieťa pohybuje. V začiatkoch sú to jednoduché knihy, či dokonca jedna stránka. Ponuka kníh má byť pre dieťa optimálna vzhľadom na vek a celkové schopnosti. Vo výbere kníh sú to primárne textilné, alebo knihy vo forme mantinelu upevnené na postieľke, príp. hracej ohrádke. Tu je nevyhnutné zdôrazniť, že v tomto vývinovom období postačí jedna až dve knihy. V samotnom nasycovaní potrieb je potrebné skôr inklinovať k tomu, že menej je viac.

Tabuľka 1: Dopady na dieťa z dôvodu presýtenosti prostredia

Dieťa môže presýtenosť prostredia ...	unavovať (dieťa stráca záujem o knihu ako takú),
	nahnevať (dieťaťu kniha zavádza);
	vystrašiť (dieťa sa knihy bojí, odmieta ju);
	zneistiť (dieťa nedokáže korektne identifikovať obrázok).

Zdroj: vlastné spracovanie

Knihy má byť súčasťou upevňovania vzťahovej väzby medzi dieťaťom a dospelým a zároveň sa stáva nástrojom na vzbudenie záujmu dieťaťa o svet vôkol (svet svetiel, farieb, zvukov, melódie, a i.).

V súvislosti so stimuláciou dieťaťa s rizikovým vývinom v ranej biblioterapii je potrebné vytvárať bezpečný priestor (nie presýtený priestor) aj pre individuálne experimentovanie s knihou. Upevňovanie vzťahovej väzby má súvislosťou aj emocionálnym prežívaním. Grest (2020) uvádza ciele biblioterapie nasycované oblasti emocionality. Uvádzame len tie, ktoré

Expresivita v (art)terapii IV.

sú platné pre popisované vývinové obdobie. Konkrétnymi biblioterapeutickými cieľmi sú:

- vyjadrenie emócie/emócií (ako údiv, smiech), ktoré nie je možné vysloviť;
- reagovanie na obrazy s emocionálnym prežívaním;
- zníženie napätia alebo strachu ako súčasť znižovania obavy pred konkrétnou situáciou (návšteva lekára, hra na pieskovisku po opakovane prežitej záťažovej situácii, a i.);
- zlepšenie presnosti vyjadrenia sa s ohľadom na vek a schopnosti dieťaťa;
- podporovanie kreativity vzhľadom na vek dieťaťa;
- prežívanie harmónie a krásy pri práci s umelecko-literárnym artefaktom (modif. podľa Kováčová, 2018b, Grest, 2020).

NASYCOVANIE POTREBY SEBAEALIZÁCIE V SÚVISLOSTI S RANOU BIBLIOTERAPIOU

V prípade, že dieťaťu dospelý poskytne možnosť manipulovať s knihou nasycuje **potrebu sebarealizácie**. Dieťa búcha, prevracia strany, chytá knihu, hádže ju, jednoducho skúma ju ako celok. Samotné roztrhnutie, či natrhnutie stránky knihy patrí k spoznávaniu a experimentovaniu. Netvrdíme však, že práve trhanie stránok je to najsprávnejšie, ale poukazujeme na fakt, že ide o prirodzenú súčasť, ktorej sa pri práci s dieťaťom, či má rizikový vývin alebo nie, nevyhneme. Proces spoznávania knihy dieťaťom do jedného roku je neodmysliteľnou súčasťou prvých kontaktov s knihou ako takou. Keď dieťa spoznáva knihu, dokáže s ňou manipulovať je možné vymedziť jeho rolu začínajúceho čitateľa (Príklad 1).

Príklad z výskumu 1

<p><i>Teraz ideme čítať, ja, mamina a ty, Zuzanka! Teraz ideme s Gregorkom čítať túto peknú knihu.</i></p>	<p>Základnou úlohou pri čítaní je poskytnúť dieťaťu na začiatku každej práce s knihou informáciu o nastávajúcom procese (diani).</p>
--	--

Zdroj: Kováčová (2018b)

NASYCOVANIE POTREBY SOCIÁLNEHO KONTAKTU V SÚVISLOSTI S RANOU BIBLIOTERAPIOU

Pri činnosti s knihou je nasycovaná **potreba sociálneho kontaktu**. Je nevyhnutné si uvedomiť, že počas čítania ide o vymedzenie role poslucháča a role rozprávača (alebo toho čo číta knižku, verbalizuje obrazový a ilustračný materiál, ktorý tvorí súčasť strán čítanej knihy). Vymedzenie rolí zohráva dôležitý význam pri rozvíjaní vzťahovej väzby. Konkrétne pomenovávanie činnosti, mien alebo spomenutie iných pojmov rozširuje pasívnu slovnú zásobu dieťaťa (Kováčová, 2018b).

Celkový popis knižky (alebo jej stránky) je veľmi významným, najmä preto, že ide o prvotné zoznamovanie dieťaťa s konkrétnou činnosťou, o vnímanie ľudského hlasu, o vnímanie melódie materinského jazyka, celkovo o sociálnu väzbu v počas procesu čítania. Verbalizácia činností zo strany dospelého je celkovým obohatením v oblasti rečového vývinu dieťaťa. Dieťa tým, že ho dospelý/rodič oboznamuje s činnosťou, ktorú budú spoločne uskutočňovať, si zároveň vyberá z možností účasti, ktoré mu kniha poskytuje. Môže byť v pozícii poslucháča (pasívna pozícia), spolurozprávača alebo v pozícii rozprávača-čitateľa (aktívna rola).

Príklad z výskumu 2

<p>Borisko leží na brušku. Nožičkami pohybuje striedavo pomaly a dole. Nohy sú v pohybe len počas listovania stránok v knihe, akonáhle mama začne „čítať“ Borisko sa prestane pohybovať a napäto počúva.</p>	<p><i>Pozri v tomto lesíku je veľa zvieratiek (prihovára sa synovi mama). Aha tu je maco (ukáže prstom a pozrie na syna). Borisko pokyvuje hlavou a hovorí bum-bum. Áno tak, brum-brum, to je teda veľký maco (hovorí mama a rukou znázorní niečo veľké). A čo je toto Borisko? Pýta sa mama. Borisko otočí hlavu na mamu, sleduje jej prst. Pomaly sa priblíži sa k obrázku (plazením po brušku, lebo</i></p>
--	--

Expresivita v (art)terapii IV.

	pri čítaní veľmi rád leží na brušku). Chvíľku je ticho. Borisko zrazu zvýskne a kričí: <i>Kiki! Áno Borisko, krtko sa tam skryl, pozri aký je maličký.</i> A chlapec opakuje a usmieva sa: <i>Kiki, Kiki.</i>
--	---

Zdroj: Kováčová (2018b)

Jednotlivé pozície počas čítania s dieťaťom sa vzájomne prelínajú a doplňujú. Stáva sa, že dieťa je pomerne väčšiu časť v jednej pozícii, napr. v pozícii poslucháča. V takomto prípade odporúčame nenútiť dieťa meniť pozíciu, aby bolo aktívne (bez ohľadu na dôvod, ktorý k tomu dospelého vedie, Kováčová 2018b).

Príklad z výskumu 3

Janko sedí podopretý dvomi vankúšmi vankúšmi. Na kolenkách má položenú knihu. Knižka je veľkého formátu, kde je zobrazený gazdovský dvor. Jankom prstom pohybuje po dvojstránke, neustále sa prstom vracia k obrázku červeného traktora.	<i>Janík, čo to vidíš? (mama čaká na odpoveď). No, čo vidíš povedz. No, vidíš, vidíš, (pauza, dlhšie ticho) predsa traktor! vykrične mama (prílišná snaha zo strany dospelého môže u dieťaťa vytvoriť bariéru k individuálnej aktivite).</i>
--	--

Zdroj: Kováčová (2018b)

Podpora sociálneho kontaktu je nasycovaná aj pri spoločnom experimentovaní s knihou. Dospelý počas čítania musí zabezpečiť priestor k hre s knihou a zároveň aj primerané podmienky. Na danú skutočnosť nemožno zabúdať, najmä, čo sa týka ranej výchovy. Ak čítanie a manipulácia s knihou je realizovaná v domácom prostredí, musí byť prostredie prispôbené k rituálu s knihou (Chanasová et al., 2020). Ak sa číta odporúčame, aby rodič venoval svoju pozornosť len jednej činnosti (nerozdeľoval svoju pozornosť medzi vetraním, vešaním bielizne, umývaním riadu a čítaním. Samozrejme je to možné, ale nie v prípade ak pracujeme s dieťaťom do jedného roku).

Príklad z výskumu 4

Ak rodič s dieťaťom číta, druhý nemôže vysávať, prípadne mixovať, nakoľko hluk je nepriaznivým momentom pre koncentráciu (a celkovo naruša pocit bezpečia a pohody).	Čítanie knihy pri otvorenom okne, odkiaľ počuť zvuky a hluk nie sú vhodnými podmienkami pre danú činnosť.
--	---

Zdroj: Kováčová (2018b)

Upevňovanie sociálneho vzťahu má súvislosťou aj so samotnými medziľudskými vzťahmi. Kováčová (2018b) a Grest (2020) popisujú ciele biblioterapie, ktoré nasycujú oblasť sociability. Uvádzame len tie, ktoré sú platné pre popisované vývinové obdobie. Konkrétnymi biblioterapeutickými cieľmi sú:

- *zlepšenie komunikačných zručností, najmä aktívneho počúvania a priameho oslovenia poslucháča;*
- *sprostredkovanie nových perspektív a hodnôt;*
- *posilnenie povedomia o vzťahoch prostredníctvom vizuálneho a akustického zážitku;*
- *vytváranie dôvery vo vzťahu* (uprav. Grest, 2020, s. 19).

NASYCOVANIE POTREBY POZNANIA V SÚVISLOSTI S RANOU BIBLIOTERAPIOU

V súvislosti s nasycovaním potreby poznania je nevyhnutné dospelému (rodičovi) objasniť ako sa rozdeľuje text pri čítaní knižky s dieťaťom do jedného roku. Táto skutočnosť je pomerne významnou, lebo nie všetci rodičia túto skutočnosť vedia (a v podstate sa to od nich ani neočakáva, lebo rodič má právo učiť sa celý život a odovzdávať svoje poznatky svojim deťom). Čítaný text (aj, keď si ho čítajúci vymýšľa) musí byť rozdelený do sekvencií tak, aby zohľadňovať vývinové požiadavky dieťaťa do jedného roka v súvislosti s porozumením, pozornosťou, zmyslovým vnímaním, orientáciou, vizuálnym postrehovaním a pod.

V začiatkoch práce s knihou je nevyhnutné verbalizovať celý dej príp. izolovaný obrazový materiál.

Príklad z výskumu 5

<p>Lenka sedí terapeutovi na kolenách. Spoločne držia knihu s tvrdými stránkami. Na každej stránke je nakreslené zviera na jednofarebnom podklade. Obrázky zvierat sú nakreslené veľmi jednoducho v bielej a čiernej farbe. Farba, ktorá bola použitá ako podkladová je červená, žltá alebo svetlozelená.</p>	<p><i>Pozri</i> (terapeut ukáže prstom na obrázok) <i>to je mačička</i> (nahlas pomenuje) <i>a zopakujte pojem Lenke</i>. Terapeut číta ďalej: <i>Kde je mačička ? Aha - tu je</i> (spoločne s prstom dieťaťa ju nájdu). <i>Ako mňauká mačička?</i></p>
---	---

Zdroj: Kováčová (2018b)

Pri viacnásobnom opakovaní dieťa aj s rizikovým vývinom postupne samé nájde a je schopné ukázať konkrétne zviera, osobu, predmet s napodobnením zvuku. Prekladáním stránok, otváraním knihy a listovaním v nej sa u dieťaťa rozvíja jemná motorika, zlepšuje sa úchop a úchopová koordinácia s predmetom, knihou.

Dieťa do jedného roku sa počas čítania opakovane vracia k obrázkom, ktoré ho zaujmú. V prípade, že dospelý má knihu otočenú naopak, dieťa v tomto období dokáže zistiť, že ilustrácie v knihe sú otočené (deti s mentálnym znevýhodnením túto skutočnosť nepostrehnú). Zaznamenali sme takú situáciu pri čítaní, že v prípade opačne otočeného obrazového materiálu dieťa s rizikovým vývinom malo snahu nájsť správne otočenie obrázku s použitím pohybu. Dovtedy sa celé obracalo, pokiaľ cez pohyb našlo správne zobrazenie obrázku. Samotná poloha dieťaťa bola položená hlávka na podložke (koberci). V tomto prípade išlo o dieťa s oneskoreným vývinom s predpokladaným oneskorením troch mesiacov v porovnaní s biologickým vekom.

ZÁVER

Celkovo v rámci biblioterapie dieťa s rizikovým vývinom si rozvíja schopnosti ako **vcítiť sa** do príbehu, čo mu umožňuje aj **vcítiť sa** do konania a emocionálneho prežívania postáv; **chápať** metaforu a symboliku popisovaných skutočností, **dokázať** metamorfovať (premieňať) problém s pochopením vlastnej záťažovej situácie a iné. Cook et al. (2006) tvrdia, že spoločný problém postáv z príbehu môže v rámci emocionálneho

Expresivita v (art)terapii IV.

angažovania na dieťa/deti pôsobiť aj ako podnet na reálne uskutočnenie zmeny. V prípade detí s ľahkým mentálnym postihnutím samotný príbeh (v zmysle jeho prečítania) nepostačuje. Tu je potrebné na dosiahnutie zmeny doplniť aj dramatické stvárnenie, aby celkový obraz prezentovaného problému (zakomponovaného do príbehu) pre ľahšie vnímanie z pohľadu samotného účastníka/účastníkov bol čo najpestrejší. Zobrazenie príbehu musí byť jednoduchý a dobre zrozumiteľný, bez zbytočných zápletok a ťažkopádnosti v deji.

Samotná raná biblioterapia v období práce s dieťaťom do jedného roka, ktorú sme popísali v rámci príspevku, musí byť **plánovanou a systematickou činnosťou zohľadňujúcou potreby dieťaťa a aj jeho rodiny.**

Práca s knihou by sa mala byť koncipovaná na konkrétnych ukazovateľoch, ktoré by nemali chýbať v ranej biblioterapii. (Tabuľka 2).

Tabuľka 2: Atribúty práce s knihou v ranej biblioterapii

Atribúty v ranej biblioterapii	Popis a konkretizácia atribútu v ranej biblioterapii
<i>Využívať zvuky a slová</i>	Práve zvuky zaujmú dieťa a podporia jeho koncentrovanie sa na konkrétnu činnosť. Rozdielnosť zvukov a ich opakovanie zo strany toho čo číta, zároveň stimuluje dieťa k zrkadleniu toho, čo počuje.
<i>Využívať priestor, ktorý je k tomu určený</i>	Nemusí to byť hneď knižnica, postačí aj kútik v domácom prostredí, alebo polička s knihami. V blízkosti každého miesta na čítanie mal by byť aj dostupný pohodlný doplnok na sedenie, ľahnúť si.
<i>Dospelý ako vzor pre dieťa</i>	Je benefitom to, že dieťa vidí svojho rodiča pri čítaní časopisu, alebo knihy. Tak ako pri zrkadlení zvukov, bude postupne zrkadliť čítanie svojho rodiča.
<i>Použiť aj fotoalbum rodiny dieťaťa ako knihu</i>	Jednoducho fotky, na ktorých je dieťa spolu so svojimi príbuznými sa môže stať jednou z prvých knižiek dieťaťa (a často aj veľmi obľúbenou). Postačí pomerne malý formát albumu na ľahšie uchopenie. Napriek tomu, že fotiek býva pomerne veľa je vhodné ponúknuť takúto knihu s pár stranami. Dieťa sa naučí listovať, koncentrovať svoju pozornosť na fotografie (a známe

Expresivita v (art)terapii IV.

	tváre) a zároveň sa tak pripravuje na čítanie ďalších nadväzujúcich kníh. Práve v ďalších knihách môže byť iná vizuálna podpora, napríklad formou ilustrácií, obrázkov a pod.
<i>Zohľadniť záujem dieťaťa o konkrétnu tému</i>	Ak dieťa pozitívne reaguje na konkrétne zviera, či situáciu je vhodné podporiť ho konkrétnou knihou a tým rozvíjať jeho záujem o proces čítania.

Zdroj: vlastné spracovanie

Raná biblioterapia je expresívno-formatívnym konceptom pomoci, ktorý je významný v cielenej podpore s využitím knihy v prospech rozvíjania dieťaťa s rizikovým vývinom. Zároveň raná biblioterapia naučí rodiča ako počas čítania spolu s dieťaťom je možné upevniť si vzťahovú väzbu a vzájomne si porozumieť.

BIBLIOGRAFIA

- BRISCH, K. H. 2011. *Bezpečná vzťahová väzba. Attachment v tehotenstve a prvých rokoch života*. Trenčín: Vydavateľstvo F.
- CLINE, K., EDWARDS, C. P. 2016. Parent-Child Book-Reading Styles, Emotional Quality, and Changes in Early Head Start Children's Cognitive Scores. In *Early Education and Development*, 2016. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1177392>
- COOK, K. E., EARLES-VOLLRATH, T. AND GANZ, J. B. 2006. Bibliotherapy. In *Intervention in School and Clinic*, 42, 91–100. <https://doi.org/10.1177/10534512060420020801>
- DELOACHE, J. S., DE MENDOZA, O. A. P. 1987. Joint picture-book interactions of mothers and 1-year-old children. In *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 111–123. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1987.tb01047.x>
- GREST, A. 2020. *Bibliotherapie in Bibliotheken*. Berlin : Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin.
- HÉBERT, T. P. 1991. Meeting the affective needs of bright boys through bibliotherapy. In *Roeper Review*, 13, 207-212. <https://doi.org/10.1080/02783199109553360>
- CHANASOVÁ, Z., KAŠČÁKOVÁ, S.; MURINOVÁ, B. 2022. Selected aspects of family reading in primary education. In: *CER Comparative European Research 2022*. Londýn: Sciencee, Sciencee Publishing. p. 116-120.

Expresivita v (art)terapii IV.

- KOVÁČOVÁ, B. 2018a. Prolegoména k ranej biblioterapii. In *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. s. 18-39.
- KOVÁČOVÁ, B. 2018b. Saturácia potrieb dieťaťa v ranej biblioterapii. In *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. s. 40-67.
- ROSÁRIO, P. 2004. *(Des)venturas do Testas. Manual teórico para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- SEARS, W., SEARS, M. 2012. *Kontaktní rodičovství. Rozumná cesta k pochopení a výchově dětí*. Praha : Argo.
- TICHÁ, E. 2014. Podpora rodiny v procese ranej starostlivosti. In *Liečebná pedagogika 1. Vybrané kapitoly z liečebnej pedagogiky z biodromálneho hľadiska*. Bratislava: Univerzita Komenského. s. 48-59.
- VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2018. Vymedzenie biblioterapie ako formy pomoci. In *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. s. 6-17.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, PhD.

Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,

Katedra špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: barbora.kovacova@ku.sk

VYUŽITÍ BIBLIOTERAPIE PŘI PRÁCI S TÉMATEM SMRTI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

THE USE OF BIBLIOTHERAPY ON THE TOPIC OF DEATH IN PRESCHOOL CHILDREN

Barbara Valešová Malecová

Eva Koželuhová

Monika Kadrnožková

ABSTRAKT

Cílem příspěvku je představit možnosti biblioterapie při práci s tématem smrti a umírání u dětí předškolního věku. Teoretická část vymezuje vývoj konceptu smrti v předškolním věku a fáze vyrovnávání se s úmrtím blízké osoby. Přibližuje benefity využití příběhu a specifikuje postupy a fáze práce s příběhem. Druhá část příspěvku se věnuje praktickému využití práce s příběhem v kontextu smrti. Jsou zde navrženy náměty na výchovně-vzdělávací a terapeutické aktivity vhodné pro děti předškolního věku a výběr současné dětské literatury věnované tématu smrti a umírání, včetně anotace knih.

KLÍČOVÉ SLOVÁ

Předškolní věk, práce s příběhem, biblioterapie, smrt

ABSTRACT

The aim of the paper is to present the possibilities of bibliotherapy when working with the topic of death and dying with preschool children. The theoretical part defines the development of the concept of death in preschool age and the phase of coping with the death of a close person. It presents the benefits of using the story and specifies the procedures and phases of working with the story. The second part of the paper is aimed at the practical use of story in the context of death. There are suggestions of educational and therapeutic activities suitable for preschool children and a selection of contemporary children's literature together with annotations, dedicated to the topic of death and dying.

KEY WORDS

Preschool age, story work, bibliotherapy, death

ÚVOD

V souvislosti s pandemií koronaviru byly zaznamenány, kromě dopadů na fyzické zdraví, také dopady na duševní zdraví dětí (Bartoš et al., 2020). U dětí předškolního a školního věku byly zjištěny poruchy aktivity a pozornosti (ADHD), poruchy autistického spektra, ale také emoční a duševní poruchy (Ravens-Sieberer et al., 2021). Jako jeden z nejzávažnějších problémů byla identifikována ztráta sociálního kontaktu (Minihan et al., 2022). Informace o počtech úmrtí souvisejících s nákazou covid-19 byly všudypřítomné, především prostřednictvím médií. Smrt se tak stala prakticky běžným denním tématem, které rezonovalo celou společností, děti nevyjímaje. V poměrně malém časovém rozpětí, kdy o úmrtí bylo slyšáno takřka neustále, přišel válečný konflikt v podobě války na Ukrajině. V podstatě ihned po sobě jdoucí **globální problémy s rezonující tematikou smrti mohly způsobit u dětí předškolního věku brzké a nečekané seznámení se smrtí** v jeho plně šíři. Dle Yaloma (2006) právě rychlé a “nárazové” seznámení dítěte mladšího věku s tématem smrti může způsobit vytěsnění či úplné popření smrti, a to až do chvíle nabytí kognitivní připravenosti dítěte – poté je dítě teprve ochotno koncept smrti přijmout. Především tedy události posledních několika let ukázaly na bezprostřední důležitost o smrti s dětmi mladšího věku hovořit, protože právě ony jsou zranitelnou cílovou skupinou, která při urychleném a nuceném přijetí konceptu smrti může pociťovat stav úzkosti. Ten se může rozvinout v další poruchy (emoční, somatické či behaviorální), konkrétně například v úzkostné stavy či deprese. Zmíněné události posledních let vedou nepochybně k otázce, jak s dětmi předškolního věku v rámci tématu smrti pracovat. Schopnost dítěte předškolního věku chápat verbální sdělení a vlastní verbální exprese je přirozeně omezena úrovní kognitivního vývoje. „**Expresivitu** můžeme chápat jako výrazové vyjádření emocionálního prožívání jedince. Vychází z umělecké exprese, v které jde o vyjádření vnitřních pocitů a vztahů prostřednictvím specifického výrazového prostředku, kterým je umělecké médium” (Krčmáriková, 2020, s. 12). Využití uměleckých prostředků skrze expresivní terapie (v kontextu tohoto příspěvku biblioterapie) facilituje expresi vnitřního prožívání a uchopení tématu smrti u dětí předškolního věku.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA VNÍMÁNÍ SMRTI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Smrt a umírání je v naší společnosti dlouhodobě tabuizovaným tématem. Přijetí pravdy, že náš život je časově omezen, přičemž tuto informaci reflektujeme s úzkostí přirozenou pouze našemu druhu, je velmi komplikované. O to komplikovanější je hovořit o tématu smrti s dítětem, zvláště pokud jeho vědomí prozatím fakt pomíjivosti životního cyklu nepřijalo. Bylo by mylné předpokládat, že děti smrt nereflektují a nepociťují smutek jako dospělí. Rozdíl je především v možnostech verbalizace dětských emocí a schopnosti jazyka abstraktního myšlení (Yalom, 2006). Skrývání tématu smrti před dětmi není vhodnou strategií, neboť je pravděpodobné, že děti se ptát na téma smrti časem přestanou a zůstanou se svými nezodpovězenými otázkami samy, což může vést například k psychickým problémům. Dle Carey (1997) již **děti ve čtyřech letech dokážou** na mentální úrovni **pracovat s konceptem hmoty**, tedy představou živé a neživé struktury. Tyto prekoncepty v různých obměnách, tedy chápání podstaty života ve smyslu biologickém (živá a neživá hmota), mohou přetrvávat i několik let a jsou považovány za **tzv. naivní teorie**. Děti se postupně učí vyrovnat s nevratnou změnou stavu, například když spatří uvadnout květinu či zemřít zvíře. Každý prožitek je tedy nutné s dítětem reflektovat, aby došlo k jeho řádné kognitivní a emocionální integraci (Bravená, 2020; Žaloudíková, 2015). Dle Speece & Brenta (1992) jsou **pětileté děti** v případě dostatečné kognitivní a emocionální stimulace připraveny **uvědomit si, že smrt se nevyhne žádné lidské bytosti a je ve svém stavu definitivní**. Dítě je schopno plně **pochopit význam smrti v celé jeho šíři zhruba v sedmém roce života**, kdy dochází ke změně kognitivního vnímání z egocentrického a animistického na relativně konzistentní a logické. V některých případech může docházet k akceleraci, kdy dítě dosáhne vyšší rozumové schopnosti v oblasti poznání smrtelnosti, například formou prožité zkušenosti úmrtí blízké osoby, či naopak ke zpomalení porozumění v případě sdílení nesprávných informací o daném tématu (Démuthová, 2015). Myšlení předškolního věku dítěte je velmi specifické, mezi jeho charakteristické znaky patří synkretické vnímání, kdy dítě zaznamenává realie okolního světa, přesto si však stále udržuje i své

konceptuální představy o světě kolem sebe (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Z hlediska vývoje chápání konceptu smrti je možné hovořit o kognitivním uvědomění u dítěte již od dvou až tří let. **Před druhým rokem** života zaujímá místo konceptu smrti **koncept odloučení**, konkrétně separační úzkost dítěte (Nagy, 1948). **Po třetím roce** života se dítě začíná o téma smrti zajímat spontánně, formuje si tedy **první koncepty o smrti**, které jsou ve většině případů spojené s tvrzením, že smrt není definitivním stavem života lidské bytosti a můžeme se jí vyhnout, když budeme například dostatečně chytrí či mít štěstí, nebo že smrt nastává ve vzdálené budoucnosti, která pro nás není dosažitelná (Cotton & Range, 1990). Toto období je možné chápat jako období před pochopením univerzality (nevynutelnosti smrti). Další fází je **tzv. období před pochopením nezvratnosti smrti**. Dítě se například může obávat, že zemřelý nebude moci pod zemí dýchat a bude postrádat své blízké, může ho trápit, jak zesnulý truchlí, nebo predikovat, že spí dlouhým spánkem. Děti tedy obecně považují smrt za další pokračování života, pouze za změněných okolností. Okolo **čtvrtého roku** nastává třetí období, které může být vnímáno jako **pochopení nefunkčnosti**, tedy dítě předpokládá, že mrtví mohou dále obměněným způsobem plnit funkce, ať již vnější (mluvení, jezení), tak vnitřní (například snění či přemýšlení). Poslední stádium se očekává okolo **pátého roku** života dítěte a nastává **před pochopením kauzality života a smrti**. V tomto období mohou děti uvádět jako důvod smrti nereálné vnější příčiny (například špatné chování nebo nehodu), v menší míře poté přisuzují smrti příčiny vnitřní (nemoc nebo stáří) (Karpas, 1986).

Dítě předškolního věku, které se se smrtí setká, prochází obdobím truchlení, byť prožívaný smutek je proměnlivý a nejedná se o dlouhodobý stav mysli. Dle Matějčka a Dytrycha (2002) děti procházejí několika **fázemi vyrovnávání se se smrtí**: fází šoku, protestu, beznaděje a smíření. Mohou však být ohroženy také tím, že jsou izolovány od rodinného dění, kdy s nimi dospělí odmítají sdílet svůj vlastní smutek. V případě adaptačních potíží na tuto životní změnu, může být proces truchlení komplikován rozvojem psychické poruchy, často se jedná o depresivní poruchu, úzkostné stavy, stresovou poruchu či poruchu chování (Dudová, 2013). Dítě může trpět

pocitem viny či výčitkami, které ústí v problémové chování, za které dítě podvědomě touží být potrestáno. Často však bývá takové chování ze strany dospělých osob nepochopeno. V některých případech může též dojít ke vzniku fobie z nemoci, která vedla k úmrtí blízké osoby. V takových případech bývá častá spojitost s úmrtím sourozence či kamaráda dítěte. Dle Slaughter (2005) může právě věková blízkost přispět ke ztotožnění dítěte se zesnulou osobou, naopak větší generační rozdíl tento indikátor stírá. Z výše uvedeného textu plyne, že **setkání se smrtí může být pro dítě velmi stresujícím faktorem**, který může vyústit v poměrně závažné problémy. Z tohoto důvodu je doporučeno dítěti ve vhodném čase a v závislosti na jeho kognitivním vývoji s náročným tématem konceptu smrti pomoci. Jednou z možností, jak dítě s danou problematikou seznámit, je právě metoda biblioterapie.

PRÁCE S PŘÍBĚHEM JAKO ZPŮSOB VYROVNÁVÁNÍ SE SE SMRTÍ A UMÍRÁNÍM

Pro děti předškolního věku je složité verbálně vyjadřovat své pocity, myšlenky a obavy. Umělecké prostředky mohou ulehčit navázání kontaktu s dítětem, zprostředkovat mu poznání a umožnit mu vyjadřovat se prostřednictvím praktických činností. Umění je prostředkem spojení (propojení) vnitřního světa jedince (myšlenky, emoce, vnímání aj.) s vnějším světem a životními zkušenostmi. Poskytuje přirozený a bezpečný způsob, jak vyjádřit a zpracovat své emoce. K učení a **rozvoji dovedností dochází prostřednictvím vlastního autentického zážitku v procese aktivní činnosti/hry** (Valešová Malecová, 2021).

Jednou z přirozených metod, jak pomoci dítěti předškolního věku vyrovnat se s náročnými tématy, je práce s příběhem, protože právě příběhy jsou neoddělitelnou součástí dětského světa. Úroveň kognitivního vývoje umožňuje dětem (po)učit se z příběhů a jejich následnou reflexi. Děti jsou schopné naučit se více z toho, co prožívají v praktických činnostech než z toho, co jim je pouze řečeno. Děti jsou také obdařené bohatou fantazií, která jim umožňuje plně se ponořit do světa příběhů, a tak se lépe ztotožnit s fiktivními postavami. Tuto zástupnou (literární) zkušenost vnímají téměř tak přesvědčivě a realisticky jako své vlastní zážitky (Valešová Malecová,

2022). Děti v předškolním věku mají silnou potřebu identifikace s literárním hrdinou. Tato identifikace jim zároveň **pomáhá porozumět vlastním zkušenostem, problémům, strachům, negativním pocitům či situacím**, ve kterých se nachází. Prostřednictvím příběhů děti nachází alternativy řešení problémů a situací z vlastního života. „Dobrý příběh přináší naději a naplňuje tak potřebu otevřené budoucnosti, ukazuje dětem, že ať se situace zdá zlá, dobře dopadne.“ (Koželuhová, 2021, s. 84). Prostřednictvím příběhů mohou děti zprostředkovat ostatním vlastní zážitky a zkušenosti, reflektovat své pocity a rozvíjet vhodné modely chování.

Využití literárních textů je základní podstatou biblioterapie. **Biblioterapii** je možné vymezit jako metodu, která „záměrně, systematicky a cílevědomě využívá různé formy práce s literárním textem a s vlastní literární tvorbou u klientů různého věku, pohlaví, kultury a problémů k dosažení preventivních a/nebo terapeutických cílů, týkajících se hlavně (sebe)poznání; předcházení, pochopení a/nebo řešení problémů a složitých situací“ (Valešová Malecová, 2016, s. 17). V širším kontextu je biblioterapie chápána jako možnost rozvoje a porozumění emocím, sebeuvědomění, prožitku a v neposlední řadě budování morálních hodnot (Pěchotová & Koželuhová, 2022). Z výše zmíněných důvodů je biblioterapie v případě objasnění konceptu smrti u dětí vhodnou metodou.

SPECIFIKA VYUŽITÍ BIBLIOTERAPIE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V biblioterapii se při procese práce s příběhem doporučuje následující **postup**:

- 1) **Řízené čtení s využitím čtenářských strategií.** Řízené čtení je metoda, při které dospělý provází dítě textem pomocí vhodně volených otázek (Krúger & Šafránková, 2021; Škardová et al., 2021). Dospělý si text předem analyzuje, vybere hlavní myšlenku, kterou chce dětem zprostředkovat, a místa v textu, kde je vhodné text přerušit a klást dětem otázky. Tyto otázky mají pomoci dítěti již v průběhu čtení porozumět tomu, co je mu předčítáno. Předčítající také promyslí vhodnou motivační fázi před samotným čtením. Při řízeném čtení je vhodné uplatnit v předškolním věku čtenářské strategie předvídání, propojování, usuzování, hodnocení a vizualizaci (Koželuhová, 2021).
- 2) **Diskuse o předčítaném příběhu.** První navazující technikou podpory porozumění je diskuse. Během diskuse po čtení ve fázi reflexe se obvykle uplatní (Koželuhová, 2022; Valešová Malecová, 2022):
 - *Strategie shrnování:* Cílem této části diskuse není převyprávět příběh, ale uvědomit si klíčové momenty.
 - *Strategie hodnocení:* Dítě zaujímá stanovisko k postavám, jejich jednání, chování, k popisované situaci, a to na základě své zkušenosti (dítě si propojuje informace z textu se svou vlastní životní situací, případně se znalostmi z podobných knih, pohádek či filmů). V rámci práce se strategií hodnocení vedeme děti k:
 - **Hledání alternativ.** Terapeut/učitel by měl děti vést k hledání možných řešení daného problému. Pomoci mohou otázky: „Co by měl udělat jinak? Co bys mu poradil?“ apod.
 - **Propojení s vlastní životní situací.** V této fázi jsou dětem kladené otázky, které jim mají pomoci se identifikovat s postavou či událostí v příběhu a najít analogii s vlastním životem. V případě tématu smrti je nutné postupovat obzvlášť obezřetně a citlivě. Dětem můžou v této fázi pomoci otázky, např.: „Připomněl ti příběh něco? Co ti připadá z příběhu důležité?“ apod.

- 3) **Kreativní podpůrné aktivity.** Jejich cílem je prohloubit zážitek z přečteného, zlepšit porozumění a upevnit nově získané poznatky. Podpůrné aktivity jsou při práci s dětmi předškolního věku velmi důležité, protože tyto děti se nejlépe učí prostřednictvím zážitku na základě praktické zkušenosti. Jako podpůrné aktivity u dětí předškolního věku se využívají zejména činnosti výtvarné, dramatické či další druhy expresivních terapií. Podpůrné aktivity by měly být navázané na přečtený příběh.

UKÁZKA UCHOPENÍ TÉMATU VE VZDĚLÁVACÍCH ČINNOSTECH V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Zvolená kniha: CROWTHER, K. *Návštěva malé smrti*. Praha: Baobab, 2013. 25 s. ISBN 978-80-87060-67-4.

Záměr: Záměrem tematického celku je budovat u dětí povědomí, že smrt je přirozenou součástí života a není třeba z ní mít obavy.

Časová dotace: 1 týden

Věk dětí: 4-6 let

Kontext: téma je vhodné zařadit buď v případě setkání některého z dětí se smrtí (v rodině, smrt domácího zvířete), či u příležitosti oslavy svátku všech svatých (Dušičky).

Vzdělávací cíle: Dokázat vyjádřit svou představu verbálně. Využívat výtvarné prostředky k vyjádření svých představ a nálad. Poskytovat oporu druhému. Vyjadřovat své názory, argumentačně je podpořit. Pojmenovat emoce, které mohou děti po ztrátě blízké osoby prožívat.

Motivační fáze: Diskuse před čtením, vhodné otázky: „Ztratili jste někdy někoho nebo něco? Co znamená slovo smrt? Jak si představujete smrt?“

Řízené čtení: Čteme s využitím ilustrací, děti sledují děj příběhu na obrázcích. Během čtení klademe dětem otázky, např.: „Proč si myslíte, že Smrt k někomu přijde? Co se stane potom, co někoho vezme za ruku? Proč lidí se Smrtí nechtějí mluvit? A proč se asi holčička Evelína na Smrt usmívá? Proč si myslíte, že nemá strach?“ apod.

Fáze diskuse: Nejprve s dětmi příběh shrneme. Pak diskutujeme, vhodné otázky mohou být např.: „Jak by příběh mohl dopadnout jinak? Co si myslíš

o Evelíně? Co si myslíš o Malé smrti? Jak se asi teď Evelína s Malou smrtí cítí? Co bys poradil tomu, kdo se smrti bojí?“ apod.

Navazující podpůrné aktivity:

Kresba Malé smrti. Vycházíme z popisu textu. Dětem připravíme suché pastely, které umožňují roztírání prsty. Kresba podle fantazie s využitím barev, které pro děti symbolizují laskavost, jemnost. Cílem aktivity je kromě vyjádření fantazijní představy snižovat představu smrti jako něčeho hrozivého.

Provázení se. Děti vytvoří dvojice. Jedno z dětí má zavázané oči. Druhé ho vede za ruku, může s ním cestou hovořit. Snaží se být jemné, podporující, chránit provázeného. Můžeme vyznačit prostor, kam mají děti dojít. Poté diskutujeme, jak nám bylo. Cílem aktivity je na základě prožitku porozumět hlavní linii příběhu, kdy je smrt průvodcem člověka, nikoli negativní postavou či jevem.

Výroba věnce či svícňů z přírodnin. Jak bychom si mohli připomenout ty, kteří již zemřeli?

Další uváděné **aktivity** mohou být v předškolním vzdělávání využity ve spojitosti s příběhy (seznam viz. na konci příspěvku) **v rámci vzdělávacích aktivit zaměřených na seznamování dětí s tématem smrti:**

Otázky pro starou moudrou myšku

Záměr: získat informace o smrti.

Cíl: formuluje otázky na téma smrti, které jej zajímají.

Aktivita může navazovat na přečtení knihy *Myši patří do nebe*. Děti kladou své otázky týkající se smrti, dospělý je zapisuje. Následně se je snaží společně zodpovědět. K vysvětlování je možné použít např. knihu *Když Dinosaurům někdo umře* (viz. anotace na konci příspěvku).

Deštník

Záměr: pomoci dítěti soustředit se na pozitivní jevy.

Cíl: ví, co mu dělá radost, a dokáže to graficky ztvárnit.

Aktivita navazuje na knihu *Stínidla* (viz. anotace na konci příspěvku). „Stínidla si sebou pořád nosila svůj deštník. Představ si, že i ty máš podobný, jen tento

Expresivita v (art)terapii IV.

způsobuje dobrou náladu.“ Dítě má nakreslit rozevřený deštník a pod něj vše, co mu dělá radost.

Místo, kam se odchází

Záměr: zmírnit strach ze smrti.

Cíl: vyjádří své fantazijní představy prostřednictvím kresby.

Dítě nakreslí svou představu nebe pro zemřelého, jak by to tam vypadalo, co by tam měl, s kým se tam setkal, co tam bude dělat. Aktivita může pomoci vytvořit představu toho, že se zemřelý teď cítí dobře.

Koloběh života (Vyhnánková, 2020)

Záměr: uvědomění si koloběhu dne, přírody a života, uvědomění si nevyhnutelnosti smrti.

Cíl: dokáže vysvětlit koloběh života.

Děti si vyrobí vnitřní kruh, prostřední prstenec okolo něj a vnější prstenec okolo obou. K dispozici mají kartičky s jednotlivými komponenty koloběhu:

- *vnitřní = koloběh dne:* na jednotlivých kartičkách: probouzím se, jsem ve škole, jdu domů, najím se, jdu na procházku se psem, usínám apod. (opakující se činnosti dne);
- *střední = koloběh v přírodě:* děti vyobrazí ovocný strom např. jablono a její proměny na jaře, v létě, na podzim a v zimě a dokola (cykličnost dějů);
- *vnější = koloběh života:* narodím se, batolím se, chodím do školy, do práce, založím rodinu, starám se o ni, zestárnu, umírám, “putuje vesmírem a návrat na zem” (koloběh života).

Křeslo smutku a radosti

Záměr: aktivizovat vzpomínky dítěte.

Cíl: záměrně si vybavuje, rozlišuje protikladné emoce.

Děti si postupně sedají na předem určené místo, kde řeknou nějaké slovo spojené buď se smutkem (proč mi osoba/zvíře/hračka chybí) nebo radostí (co jsem zažil pěkného, legračního, nezapomenutelného apod.).

Hra na pohřeb

Záměr: přiblížit představu toho, co se děje, když někdo zemře.

Cíl: plánuje činnosti, přemýšlí, jak vyjádřit smutek, radost.

Expresivita v (art)terapii IV.

Děti vystrojí pohřeb např. rozbité panence. Dospělý si s dětmi povídá o tom, co pro ni nachystají, jak se s ní rozloučí apod. Následuje oslava života – radostné písničky; vzpomínání na to; co s panenkou zažili pěkného; jak ji měli rádi; a jaké hry s ní hráli apod.

Jak můžeme někoho rozveselit

Záměr: rozvíjet prosociální chování a empatii.

Cíl: chová se empaticky.

Jedno z dětí, které má zájem, hraje někoho smutného. Ostatní děti se jej snaží potěšit – pohladit, usmát se na něho, povědět mu něco pěkného. Potom spolu hovoříme o tom, jaké to bylo, když se nás druzí snažili potěšit, atd.

Růst květiny

Záměr: pochopit koloběh života.

Cíl: pohybově znázorní a vysvětlí koloběh života.

Děti budou představovat květiny. Na pokyn učitele se např. všichni stočí do cibulky (lehnout do klubička na zem), pak začnou velmi pomalu růst/žít (zvedat se, na místě se pohybovat). Když vyrostou (postaví se do stoje), vytahují se a obrací ke slunci a houpají se ve větru (vzpažit a hýbat rukama), až pomalu začínají uvadat, stárnout, uschnou (sklánět se k zemi), až se opět stanou jen cibulkou v zemi. Život květiny symbolizuje i lidský život.

Rozsvit' si svou duši

Záměr: rozvíjet prosociální chování.

Cíl: chová se k druhým ohleduplně, projevuje laskavost.

Třením si dítě zahřeje dlaně a přiloží si je na hrudník. Vytvoří si tím své světýlko a myslí při tom na něco hezkého nebo na někoho, koho má rád. O své světýlko se může rozdělit s kamarády tak, že mu ho předá – pohladí ho, usměje se na něj, něco pěkného mu pošeptá (Tylšová, 2020).

Oslavy smrti ve světě

Záměr: seznámit se s tradicemi a rituály, které souvisejí se smrtí.

Cíl: Popíše rozdíl ve zvycích a vnímání smrti u různých národů.

Východiskem mohou být dětské encyklopedie. S dětmi se popisují a porovnávají obrázky; všimají si výrazu lidí, dekorací; mohou zdobit masky vztahující se k mexickému Dnu Mrtvých.

NÁVRH INTERVENČNÍCH AKTIVIT PŘI ÚMRTÍ BLÍZKÉ OSOBY NEBO ZVÍŘETE

Následující **intervenční aktivity** mohou být využity při individuální práci s dítětem nebo skupinou. Jsou vhodné pro terapeutu, případně zaškolené rodiče. Je nutné je přizpůsobit příběhu, se kterým se pracuje, a individuální potřebě dítěte. Vhodné knihy, které mohou sloužit jako východisko pro následující činnosti, jsou uvedeny níže v přehledu dětské literatury.

Dopis zemřelému

Záměr: umožnit dítěti rozloučit se.

Dítě diktuje dopis pro zemřelou osobu (co měla ráda, oblíbené zážitky, co jí dítě nestačilo říci apod.) a rituálně se s ní rozloučí. Dopis je možné “poslat do nebe“ (viz aktivita Vzklady).

Hezké zážitky poté

Záměr: pomoci dítěti uvědomit si, že život pokračuje a že může být znovu šťastné.

Dítě zkusí uvést několik hezkých zážitků od doby, kdy jeho blízký zemřel (případně věci, na které se těší v budoucnu). Dospělý pomáhá dítěti se vzpomínáním nebo plánováním hezkých chvil. Možno motivovat příběhy, např. Čekání na Vlka nebo Můj Jimmy (viz. anotace na konci příspěvku). Možno také spojit s aktivitami Společné plány nebo Kalendář radosti.

Společné plány

Záměr: umožnit dítěti překonat smutek.

Dítě mohlo mít se zemřelým různé společné plány, které nestihli splnit, případně vlastní plány (zemřelého nebo dítěte). Dítě mluví o plánech, které by mohlo na počest zemřelého uskutečnit. Aktivitu je možné uskutečnit i výtvarně. Může je i plánovat v Kalendáři radosti.

Vlastní příběh

Záměr: pomoci dítěti otevřít jeho zkušenost.

Po přečtení příběhu může dítě vyprávět o vlastních zkušenostech, které se podobají těm v knize. Pokud děti slyší své příběhy navzájem, mohou cítit sounáležitost. „Děti často potřebují po úmrtí blízkého člověka vyprávět svůj

Expresivita v (art)terapii IV.

příběh – co se stalo, kde byly, když se dozvěděly o úmrtí, jaké to pro ně bylo. Jeden z nejlepších způsobů, jak můžete dítěti pomoci, je naslouchat jeho vyprávění bez hodnocení, dávání rad či vyjadřování vlastního názoru. Některé děti mluvit nechtějí. Může to být proto, že chrání dospělé kolem sebe před ještě větší bolestí. Když nasloucháte dětem, všimněte si proto také toho, o čem děti nemluví.“ (Cesta domů, 2019, nestr.).

Jak vypadá smutek

Záměr: zmírnit smutek dítěte.

Dítě má jakýmkoliv výtvarným způsobem ztvárnit (svůj) smutek. Při koláži dítě může papír jakkoliv trhat, stříhat, mačkat, což může vést k abreakci emocí. Důležité je po tvorbě o výtvaru mluvit (např. „Je smutek ze smrti blízké osoby jiný než smutek z méně vážných věcí? Je větší, menší, stejný jako třeba když ztratíte oblíbenou hračku, domácí zvíře?“). Okolo smutku může dítě následně dokreslit věci, které jemu pomáhají smutek zmírnit (je možné využít i aktivity Deštník nebo Kufr). Personifikace může dítěti pomoci lépe svoje emoce uchopit. Je možné na konci obrázků zmačkat, roztrhat, spálit apod., co může být určitá forma katarze.

Šťastný zážitek

Záměr: vzpomínání na zemřelého.

Dítě vyjádří prostřednictvím vybrané výtvarné techniky (kresba, malba, koláž) své hezké zážitky se zemřelým. Dítě má zachytit nejkrásnější zážitek, oblíbenou vzpomínku s blízkou osobou, po které se mu stýská. Následně obrázků sdílí s dospělým, který se také může podělit se svými vzpomínkami. Poté obrázků vloží do Krabice vzpomínek, kde ho bude mít k dispozici v případě stýskání.

Drak smutku

Záměr: zmírnit napětí a smutek dítěte.

Dítě maluje na draka svůj smutek, poté jej jde s dospělým pouštět. Protože se smutek může kdykoliv vrátit, draka uschová k opětovnému použití.

Expresivita v (art)terapii IV.

Dárek pro zemřelého

Záměr: pomoci dítěti projít si fázi truchlení.

Dítě dostane k dispozici nejrůznější výtvarný materiál. Vytvoří jakýkoliv výrobek pro zesnulého (např. náramek, věnec, svíčku). Může s dospělým společně hovořit o tom, co měl zesnulý rád. Výrobek může vložit do Krabice vzpomínek, odnést na hrob, nebo nosit při sobě jako připomínku zemřelého.

Kufr první pomoci při smutku a stýskání

Záměr: pomoci dítěti uvědomit si, že i po smrti člověka nám zůstávají naše oblíbené věci a jiní lidé, které máme rádi a přinášejí nám radost.

Dítě dostane obrázek prázdného kufru, do kterého za pomoci dospělého nakreslí to, co mu pomáhá při smutku či stesku. Pokud má dítě s vymyšlením problémy, může mu dospělý jednotlivé věci nabízet. Je však nutné respektovat individualitu dítěte a zároveň respektovat, pokud nápady odmítne. Tato technika pomůže dospělému poznat, jak by mohl dítěti pomoci zmírnit smutnění, ale i dítě si buduje dovednosti, jak si může od nepříjemných pocitů samo ulevit (Valešová Malecová, 2021).

Vzpomínkový list

Záměr: pomoci dítěti vybavit si vzpomínky

Dítě kreslí postavu zemřelého (i zemřelého zvířete) nebo nalepí do středu čtvrtky jeho fotografii. Kolem postavy dítě shromažďuje vzpomínky (např. koláž z fotografií událostí ze života zemřelého, co měl/a rád/a; může využít reálné fotografie, ale také např. časopisy). Hotový výtvar si může vystavit na viditelné místo nebo vložit do krabice vzpomínek. Je možné aktivity zaznamenávat do sešitu a vytvořit tak památníček neboli vzpomínkovou knihu.

Krabice vzpomínek

Záměr: vzpomínání na zemřelého a zmírnění smutku.

Dítě si vyrobí krabici vzpomínek např. z krabice od bot, kterou si ozdobí podle libosti. Do této krabice pak ukládá věci, které jemu připomínají zemřelého. Mohou to být fotky, hračky, obrázky, oblečení, fotografie, vzpomínkové předměty, dárky, dopisy atd. Krabici si může prohlédnout, kdykoliv bude cítit potřebu vzpomínat.

Expresivita v (art)terapii IV.

Kalendář radosti

Záměr: uvědomění si, že je pro co žít a na co se těšit.

Dítě si za pomoci dospělého vytvoří týdenní kalendář, do kterého si zakresluje, na co se každý den těší, plánuje zážitky z aktivity Společné plány. Důležité je tyto plány pomoci dítěti uskutečňovat.

Společné aktivity

Záměr: vzpomínání, aktivizace.

Dítě nakreslí, co se zemřelou osobou nejraději dělalo; při čem se nejvíce smáli; co je nejvíc bavilo; co spolu zažili. Nebo v návaznosti na příběh Anna a Anička (viz. anotace na konci příspěvku), pohovořit o tom, že babička Anna naučila Aničku novým dovednostem. Předala jí své zkušenosti. Dítě si zkusí vzpomenout jaké dovednosti ho zemřelý naučil. Aktivitu lze rozšířit o to, že se spolu s dítětem naplánuje daná aktivita (dítě např. nakreslí tatínka a sebe, jak hrají fotbal – domluvit fotbal se strejdou, nebo s dětmi ze sousedství). Tato aktivita může pomoci dítě aktivovat.

Strom rodiny

Záměr: vyjasnit si aktuální situaci v rodině po úmrtí jednoho z členů.

Dítě dostane vytištěný strom, který bude mít několik větví, na které bude lepit fotografie (nebo kreslit obrázky) členů své rodiny. Je možné aktivitu provádět jako klasicky rodokmen nebo dítě členy rodiny umísťuje podle vlastních preferencí. U zemřelé osoby si udělá značku. Dítě si může uvědomit, že ačkoli s ním již tato osoba není, stále patří do jeho rodiny.

Rozhovor se zemřelým

Záměr: pomoci dítěti rozloučit se.

Dítě může s využitím rekvizity starého telefonu zkusit zemřelému zatelefonovat. Nebo je možné použít techniku prázdné židle, kdy si dítě na židli představuje zemřelého (nebo tam může být posazen plyšák). Dítě může zemřelému říct to, co nestihlo nebo by ještě chtělo říct, rozloučit se. Může si odpovědi představovat, říkat nahlas nebo pokud aktivita probíhá s blízkým, tak daná osoba může zkusit za zemřelého odpovídat.

Vzkazy pro zemřelého

Záměr: rituální rozloučení.

Dítě může mít pocit, že se se zemřelým nestihl rozloučit, něco mu říct. Dítě na papír nakreslí vzkaz pro zemřelého (např. hezkou vzpomínku, poděkování) nebo může vzkaz nadiktovat dospělému, který ho zapíše. Dítě může vzkazy sdílet ve skupině nebo s dospělým. Je možné s dítětem mluvit o tom, jestli by chtělo ten odkaz nějakým způsobem zaslat. („Ve staré Číně se posílaly dopisy do nebe přes ocas draka, který se pouští. Drak vyletěl k nebi a ti co tam odešli, si mohli tyto vzkazy lépe přechíst. Chtěl bys něco podobného zkusit?“). Dítě může připevnit vzkaz na draka a jít ho pouštět. Alternativou může být smotání vzkazu do ruličky a vložení do vyfouknutého balónku, který se napustí heliem, zauzluje a venku pustí vzhůru k obloze. Vzkazy může též zakopat, napíchat na větev stromu, poslat v lahvi po řece, zapálit a kouřem poslat do nebe. Volba je na dítěti podle toho, co mu přijde nejvhodnější a nejpřirozenější.

Zasazení rostliny

Záměr: uctění památky zemřelého, pochopení koloběhu života.

Dítě zasadí rostlinu, která asociuje zemřelou osobu (můžou to být oblíbené kytky zemřelého nebo dítěte). Dítě zároveň pozoruje růst rostliny – klíčení (narození), růst rostliny, stárnutí a vadnutí.

Místa, které měl rád

Záměr: pomoci dítěti projít si truchlením.

Dítě se zamyslí nad oblíbenými místy, které se zemřelým mělo, a na které nejčastěji chodili. Dítě může tato místa navštěvovat, vzpomínat a poté nakreslit sebe a zemřelou osobu, jak vykonávají společnou akci na tomto místě (nebo místa vyfotit). Následně obrázky může nalepit do vzpomínkové knihy.

Návštěva hřbitova

Záměr: zmírnit strach ze smrti.

Dítě spolu s dospělým navštěvuje hřbitov. Aktivita může být jako součást rozpravy o smrti nebo návštěvy hrobu zemřelého. Dítě může hrob uklidit, donést květiny. Může se jednat i o cizí neupravený hrob jako symbol vyjádření úcty k zemřelému.

Moji lidé

Záměr: uvědomění si, že stále jsou kolem něj lidé, kteří ho mají rádi.

Dítě nebo dospělý nakreslí doprostřed na čtvrtku obrys postavy se jménem dítěte nebo srdce. Do vnitřního obrysu dítě kreslí osoby (nebo vlepjuje jejich fotografie), které jsou pro něj důležité; s kým může o tématu smrti mluvit.

SEZNAM VHODNÉ DĚTSKÉ LITERATURY K TÉMATU SMRTI A UMÍRÁNÍ

Níže je uveden výběr vhodné dětské literatury k tématu smrti a umírání, kterou je možné využít v mateřských školách, v rodinách či při terapiích:

- ACOSTA, A., GALĚ, M. *Špunťa a já*. Praha: Cesta domů, 2022. 38 s. ISBN 978-80-88126-92-8. Ilustrovaná kniha vypráví příběh o holčičce, které umře milovaný pes Špunťa. Holčičku začal pronásledovat temný mrak, v očích ji štípalo jako po mýdle a kolem srdce ji tlačilo, jako by ji svírala chobotnice. Kniha otevírá téma vyrovnávání se se smrtí domácího mazlíčka.
- BROWN, L. K., BROWN, M. T. *Když Dinosaurům někdo umře*. Praha: Cesta domů, 2014. 32 s. 978-80-904516-8-1. Knížka podává těžké téma citlivou, psychologicky zpracovanou formou, kterou děti snadno pochopí. Komiksovou formou jsou vyobrazeny situace a otázky, se kterými se mohou děti setkat při úmrtí blízkého, a bály se na ně zeptat. Knížka se věnuje tématům jako je důvod, proč umíráme, co to znamená, když je někdo mrtvý, pocitům při úmrtí blízkého, poslednímu rozloučení a co se děje po smrti. Otevírá prostor pro otázky a nabízí podněty k diskusím i praktické tipy k podpoře vyrovnávání se s úmrtím blízké osoby.
- CROWTHER, K. *Návštěva malé smrti*. Praha: Baobab, 2013. 25 s. ISBN 978-80-87060-67-4. Kniha představuje smrt jako malou "osůbku", kterou lidé velmi neradi vidí, nemluví s ní, dokonce se jí bojí. Ona se ale tolik snaží, aby byla příjemná, aby bylo lidem na cestě s ní dobře a teplo. Cítí se osamělá. To se změní ve chvíli, kdy si přijde pro dívku Evelínu. Ta ji vítá s úsměvem, těšila se na ni, tráví spolu mnoho času povídáním, hraním si, sprátelí se. Evelína však musí odejít z království mrtvých do nového života. Smrt také teskní. Evelína se za Smrtí vrátí jako anděl. Od té doby spolu chodí k umírajícím, kteří když vidí anděla, nemají strach ze smrti. Možné využití je při otevření tématu smrti, povídání o dětské představě smrti, ale i při truchlení zejména při smrti dítěte.

Expresivita v (art)terapii IV.

- DIECKMANN, S. *Čekání na Vlka*. Praha: Práh, 2021. 24 s. ISBN 978-80-7252-901-8. Obrázková kniha o přátelství i ztrátě a o tom, jak se naučit žít dál. Lišku a Vlka pojí silné přátelství. Jednoho dne Vlk řekne Lišce, že se promění v hvězdu. Další den Vlk zmizí. Liška strhne zářící oponu hvězd, pláče a volá ho, ale nakonec pochopí, že ona dál svítí životem a zůstávají jí vzpomínky, to jí umožní oblohu opustit a jít dál.
- DUVAL, S. *Smrt*. Praha: Svojtka & Co., 2019. 29 s. ISBN 978-80-256-2638-2. Příběh sleduje Alici a její rodinu, které umírá dědeček. Zobrazuje vyrovnávání se se smrtí jednotlivých členů rodiny. Alici se podaří díky trpělivosti její rodiny se se ztrátou vyrovnat a vzpomínat na dědečka jen v hezkých vzpomínkách. Kniha nepracuje s personifikací a je plně zasazená do reálného prostoru a času. Může tak být lépe uchopitelná i pro děti, které nemají tak rozvinutou představivost nebo mají mentální deficit.
- HOLZWARTH, W., ZAERI, M. *Můj Jimmy*. Praha: Cesta domů, 2022. 46 s. ISBN 978-80-88126-95-9. Příběh dvou nerozlučných kamarádů, klubáka Klubka a nosorožce Jimmyho, kteří spolu prožívají dobrodružství. Ale Jimmy je už starý, jednoho dne si lehne a umře. V Klubkových vzpomínkách bude žít navždy, protože to, co spolu zažili, jim nikdo nemůže vzít.
- HURME, M. *Stínidla*. Praha: Cesta domů, 2019. 38 s. ISBN 978-80-88126-50-8. Tato kniha citlivě pracuje se smutkem a steskem, který člověka sužuje po ztrátě někoho blízkého. Skrze postavu Stínidla personifikuje stesk, který holčička po ztrátě maminky cítí. Zpočátku je jí Stínidlo na obtíž, nemůže si hrát s kamarády, nemá chuť k jídlu. Čím déle jsou spolu, tím je Stínidlo větší a jednou ráno má vlastní i tatínek. Stínidla jim komplikují život, ale zároveň je chrání před doléháním okolního světa a umí dělat společnost. Příběh dětem ilustruje to, že se smutkem se musejí vyrovnávat i dospělí, a připravuje je na to, že smutek se postupem času bude zmenšovat, občas zmizí, ale někdy se opět může vrátit.
- KNOX, J. B. L. *Je smrt jako duha?* Praha: Cesta domů, 2017. 47 s. ISBN 978-80-88126-31-7. Prostřednictvím rozhovoru Emilky se Smrtí, která si přichází pro její babičku, jsme svědky proměny smrti z tmavé a nevrle osoby ve světle zalitou bytost, která přináší naději na nový život. Emilka má ohledně babiččina nadcházejícího odchodu mnoho otázek, na které jí

nejdříve odpovídá maminka a poté Smrt samotná. Emilka tak pochopí, že smrt není konec, jen další část cesty, na kterou se všichni vydáme.

- LUNDE, S. E. *Nemůžu usnout*. Praha: Cesta domů, 2018. 32 s. ISBN 978-80-88126-41-6. Kniha o klukovi a tátovi, kteří nemohou v noci spát. Chlapec nachází bezpečí v tátově náručí a ptá se na věci, které ho trápí. Spí ptáci v noci? A lišky? A co maminka, která zemřela: kdy už se probudí a vrátí se domů? Táta a chlapec na noční procházce, otázky plné úzkosti, laskavé a jasné odpovědi jeho otce, jistota a klid pod hvězdami.
- MALEKYARI, M., NADAL, R.M. *Ruce pryč od koloběhu života*. Praha: Cesta domů, 2022. 48 s. ISBN 978-80-88126-94-2. Příběh zobrazuje malého žabáka Vincka, rozhněvaného na hady, protože jeden z hadů mu snědl milovaného strýčka. Žabák se vypraví s kamarádem Joskou do světa, aby si situaci vyřídili s Koloběhem života. Až se přestane umírat, musí být na světě líp! Knižka se spoustou veselých obrázků ukáže dětem, že smrt patří k údělu živých.
- PROCHÁZKOVÁ, I. *Myši patří do nebe*. Praha: Albatros, 2006. 88 s. ISBN 80-00-01558-7. Příběh o myši Šupito, která se po smrti dostane do nebe. Tam se setká s tím, kvůli komu umřela, lišákem Bělobřichem, a stanou se nejlepšími kamarády. Po určitém čase je jim umožněno vrátit se na svět, znovu se narodit. Téma smrti je podáno jako součást příběhu, jako něco, čeho není třeba se bát.
- RUŠAR, D. *Kamzíkův velký skok*. Praha: Portál, 2016. 40 s. ISBN 978-80-262-1009-2. Kniha provází smrtí sourozence, především pak přijetím takové ztráty. Malý kamzík přijde nešťastnou náhodou o svého brášku a nechce se s jeho odchodem smířit. S pomocí maminky se učí se smutkem žít a zároveň si uvědomuje, že bráška bude stále s nimi, v jejich vzpomínkách. Kniha je vhodná na seznámení s tématem smrti, s vyrovnáváním se smrtí i jako pomůcka pro rodiče ve společném procesem truchlení.
- STALFELT, P. *O smrti smrt'oucí*. Praha: Cesta domů, 2016. 32 s. ISBN 978-80-88126-10-2. Obrázková naučná kniha přibližuje téma smrti s vážností i lehkostí a milými obrázky, které děti nebudou děsit. V knize se čtenář dozví i to, v co lidé věří, že se po smrti děje; o tradicích doprovázejících odchod lidí z tohoto světa; o pohřbu i historii pohřbívání. Kapitoly jsou doplněny otázkami (např. „Může si člověk vzít do hrobu koně

nebo mobil? Umí zmrzlina připomenout člověka, který zemřel?"), které jsou potom hravou formou převedeny do obrázků. Kniha je vhodná jako pomůcka v komunikaci s dětmi o smrti.

- ŠPINKOVÁ, M. *Anna a Anička*. Praha: Cesta domů, 2017. 38 s. ISBN 978-80-88126-23. Kniha přibližuje na příběhu vnučky a babičky koloběh života – narození, vyrůstání a stárnutí a následné smrti. Je zde citlivě popsán pohřeb a to, jak si Anička po smrti babičky dál hledá cestu, jak být v kontaktu se svou babičkou. Kniha je vhodná jak k vysvětlení koloběhu života mladším dětem, tak v pomoci dětem při vyrovnávání se s úmrtím blízké osoby.
- ŠPINKOVÁ, M., FILCÍKOVÁ, Š. *Máváme ti, dědo*. Praha: Cesta domů, 2019. 64 s. ISBN 978-80-88126-51-5. Příběh provede čtenáře prostřednictvím sourozenců Ferdy a Františky obdobím umírání a loučení. Provede procesem loučení u lůžka zemřelého, příjezdem pohřební služby, uložením těla do rakve, chystáním všech záležitostí před pohřbem včetně psaní parte, zařizováním hudby a květinové výzdoby, samotným pohřebním obřadem a také různými způsoby, jak procházet zármutkem beze strachu, jak na dědečka vzpomínat a vyrovnávat se se ztrátou. Kniha může pomoci rodičům v rozhovorech s dětmi v nelehké době kolem pohřbu, ale i poukázat na to, že je důležité děti z těchto rituálů nevynechávat.

ZÁVĚR

Se smrtí a umíráním jsme v posledních letech v souvislosti s pandemií covid-19 a válečným konfliktem na Ukrajině prostřednictvím médií i vlastních zkušeností konfrontováni prakticky denně, přičemž ani děti nejsou tohoto tématu ušetřeny. Ve spojitosti s touthle skutečností je v posledních letech zaznamenáno více případů negativních dopadů na duševní zdraví předškolních dětí, které se s tématem smrti a umírání ještě nedokážou vyrovnat. Situaci znesnadňuje fakt, že se jedná o stále poměrně tabuizované téma a dospělí ve snaze ochránit dítě před bolestí a smutkem s dítětem o smrti nedokážou hovořit. Dítě pak může zůstat osamoceno ve svých otázkách a negativních pocitech. Jednou z možností, jak děti předškolního věku s tématem smrti seznámit, je využití expresivní terapie biblioterapie. Vhodně vybraný příběh a navazující podpůrné umělecké aktivity poskytují bezpečný prostor, umožňující dítěti odstup díky

přezkoumávání zátěžových situací i vlastních emocí skrze literární postavu; umožňují přijímat, zpracovávat a chápat informace. Zároveň děti propůjčují širokou paletu prostředků na vyjádření vlastního vnitřního světa jemu přirozeným a nenásilným způsobem.

BIBLIOGRAFIE

- BARTOŠ, V. et al. 2020. *Dopady pandémie koronaviru na duševní zdraví*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR.
- BRAVENÁ, N. 2020. How do Czech kindergarten children speak about death and dying? In *THEOLOGOS*, 22(1), 7- 20.
- CAREY, G. 1997. *Computational grids: generations, adaptation & solution strategies*. Boca Raton: CRC Press.
- Cesta domů. 2019. *Děti truchlí jinak*. [online]. Praha: Cesta domů, Umírání.cz, 9. 7. 2019 [cit. 2023-03-25]. Dostupné na: <https://www.umirani.cz/rady-a-informace/deti-truchli-jinak>.
- COTTON, R., RANGE, L. 1990. Children's death concepts: Relationship to cognitive functioning, age, experience with death, fear of death, and hopelessness. In *Journal of clinical child psychology*, 19(2), 123–127. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1902_3
- DÉMUTHOVÁ, S. 2015. *Vybrané problémy tanatologie*. Brno: Masarykova univerzita.
- DUDOVÁ, I. 2013. Smutek a truchlení dítěte. In *Pediatric pro praxi*, 14(4), 248–251.
- KARPAS, R. J. 1986. *Concept of death and suicidal behavior in children and adolescents*. New York: Pace University.
- KOŽELUHOVÁ, E. 2021. Assessment of child's development of comprehension of the text read aloud. In *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 5(1), 63–78.
- KOŽELUHOVÁ, E. 2022. *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Praha: Portál.
- KRČMÁRIKOVÁ ŤULÁK, Z. 2020. Expresivna arteterapia ako online krízová intervencia. In *Expresivita v (art)terapii III*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. s. 7–22.
- KRÜGER, K., ŠAFRÁNKOVÁ, K. 2021. *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Dobříš: Šafrán.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. 2002. *Krízové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada.

- MINIHAN, S. et al. 2022. Social determinants of mental health during a year of the COVID-19 pandemic. In *Development and Psychopathology*, 1–13. <https://doi.org/10.1017/S0954579422000396>
- NAGY, M. 1948. The child's theories concerning death. In *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 73(1), 3–27. <https://doi.org/10.1080/08856559.1948.10533458>
- PĚCHOTOVÁ, L., KOŽELUHOVÁ, E. 2022. Využití literárních textů při prevenci šikany v předškolním vzdělávání. In *Studia scientifica Facultatis paedagogicae*, 21(5), 111–124. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.5.111-124>
- RAVENS-SIEBERER, U. et al. 2021. Quality of life and mental health in children and adolescents during the first year of the COVID-19 pandemic: results of a two-wave nationwide population-based study. In *European child & adolescent psychiatry*, 2021, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01889-1>
- SLAUGHTER, V. 2005. Young children's understanding of death. In *Australian psychologist*, 40(3), 179–186. <https://doi.org/10.1080/00050060500243426>
- SPEECE, M. W., BRENT, S. B. 1992. The acquisition of a mature understanding of three components of the concept of death. In *Death studies*, 16(3), 211–229. <https://doi.org/10.1080/07481189208252571>
- ŠKARDOVÁ, M., KOŽELUHOVÁ, E., LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, B. 2021. Jak rozvíjet myšlení a tvořivost dětí při práci s knihou. Praha: Otevřeno a Abakus.
- TYLŠOVÁ, K. 2020. *Seminární práce k předmětu Expresivní terapie v předškolním věku*. Praha: Pedagogická fakulta.
- YALOM, I. D. 2006. *Os desafios da terapia*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2016. Vývinová biblioterapia u detí staršieho školského veku a adolescentov. In *EXPRESÍVNE TERAPIE VO VEDÁCH O ČLOVEKU 2016*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016, s. 16–25.
- VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2021. Možnosti využitia expresívnych terapií v oblasti emocionality a emócií. In PELCOVÁ, N., KVĚTOŇOVÁ, L et al. *Emocionalita ve výchově prizmatem filosofické, psychologické a speciálněpedagogické reflexe*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. s. 335–346.
- VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2022. Biblioterapia ako prostriedok podpory inkluzívneho procesu v materskej škole. In MIŇOVÁ, M., SLOVÁČEK, M. *Odborné pohľady na predprimárnu edukáciu*. Prešov: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu. s. 134–146.

Expresivita v (art)terapii IV.

VYHNÁNKOVÁ, K. 2020. *Seminární práce k předmětu Terapie v SPPG I. - Biblioterapie*. Praha: Pedagogická fakulta.

ŽALOUĐÍKOVÁ, I. 2015. *Dětské pojetí smrti*. Brno: Masarykova univerzita.

KONTAKTNÍ ÚDAJE

Mgr. **Barbara Valešová Malecová**, PhD.

Katedra speciální pedagogiky, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika

e-mail: barbara.valesovamalecova@pedf.cuni.cz

PhDr. **Eva Koželuhová**, PhD.

Katedra pedagogiky, Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni
Velešlavínova 42, 301 00 Plzeň, Česká republika

e-mail: kozeluhe@kpg.zcu.cz

PhDr. **Monika Kadrnožková**, PhD.

Katedra speciální pedagogiky, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika

e-mail: monika.kadrnozкова@pedf.cuni.cz

VYUŽÍVANIE PRVKOV BIBLIOTERAPIE V ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE

USING ELEMENTS OF BIBLIOTHERAPY IN A SPECIAL PRIMARY SCHOOL

Zuzana Polanská

ABSTRAKT

Autorka príspevku prezentuje možnosti využívania biblioterapie v podmienkach špeciálnej základnej školy. V súvislosti s aplikovanou biblioterapiou autorka upriamila pozornosť na prácu so žiakmi s mentálnym postihnutím.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Biblioterapia. Žiak s mentálnym postihnutím. Špeciálna základná škola.

ABSTRACT

The author of the paper presents the possibilities of using bibliotherapy in the conditions of a special primary school. In the context of applied bibliotherapy, the author draws attention to the work with pupils with intellectual disabilities.

KEY WORDS

Bibliotherapy. Pupil with intellectual disability. Special primary school.

ÚVOD

Biblioterapia nachádza svoje nenahraditeľné miesto aj v špeciálnej základnej škole. Biblioterapeut môže využiť mnohé funkcie biblioterapie a rozvíjať žiakov špeciálnej základnej školy. K práci s textom môže pridávať iné druhy umenia – vtedy hovoríme o polyesteticknej biblioterapii, ktorá je zameraná na zapojenie čo najviac zmyslov u žiakov so zdravotným znevýhodnením. Pokojný relaxačný text musí korešpondovať s pokojnou hudbou, zaraďujem sem aj prácu s príbehom a príbehy podporujúce pamäť. Polyestetická biblioterapia sú príbehy ponúkajúce alternatívy – klient sám tvorí záver príbehu (Kaščáková & Kováčová, 2021).

CHARAKTERISTIKA ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLY A MOŽNOSTI BIBLIOTERAPIE

Biblioterapia má svoje využitie aj ako podporná stratégia rozvoja slovnej zásoby u žiakov v špeciálnej základnej školy. Pojem špeciálna základná škola definuje Školský zákon, kde sa uvádza: Základná škola, v ktorej sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie podľa vzdelávacích programov pre deti a žiakov s mentálnym postihnutím, sa označuje špeciálna základná škola. Základná škola podľa § 94 ods. 2 písm. a), ktorá vzdeláva žiakov s mentálnym postihnutím alebo s mentálnym postihnutím v kombinácii s iným postihnutím, sa vnútorne člení podľa stupňa mentálneho postihnutia (bližšie tabuľkové spracovanie).

Tabuľka 1: Vnútorne členenie špeciálnej základnej školy

Variant	Stupeň postihnutia
variant A	ľahký stupeň mentálneho postihnutia
variant B	stredný stupeň mentálneho postihnutia
variant C	ťažký alebo hlboký stupeň mentálneho postihnutia alebo pre žiakov s mentálnym postihnutím, ktorí majú aj iné zdravotné postihnutie, sú držiteľmi preukazu zdravotne ťažko postihnutých a nemôžu sa vzdelávať podľa variantu A alebo B.

Zdroj: Vyhláška č. 322/2008 Z. z.

Expresivita v (art)terapii IV.

Podľa stupňa mentálneho postihnutia žiaka, vieme pomocou biblioterapie pripraviť rôzne podporné stratégie ako rozvíjať slovnú zásobu u žiakov špeciálnych škôl. Biblioterapia ponúka veľa možností práce so žiakmi na rozvoj slovnej zásoby a komunikácie. V špeciálnej základnej škole môže formou biblioterapie so žiakmi pracovať triedny učiteľ, asistent, vychovávateľ, špeciálny pedagóg v škole alebo v rámci poradne. Možnosti realizácie biblioterapie v rámci špeciálnej školy sú:

- prostredníctvom predmetu rozvoj komunikačných schopností
- prostredníctvom školského logopéda
- v rámci neformálneho vzdelávania sú možnosti v záujmových krúžkoch vtedy hovoríme o podpore formou literárnych textov.

Biblioterapeut patrí k pomáhajúcim profesiám. Využíva pri svojej práci proces čítania ako pomocný proces pri pôsobení na užívateľov, ktorí sa vyrovnávajú so svojimi problémami či už osobnými, mentálnymi, emocionálnymi alebo sociálnymi (Poskierová, 2009). Biblioterapeut radí pri výbere kníh, ktoré by mali klientovi pomôcť, s ktorými sa zameriava na cieľ biblioterapie. Musí sa neustále vzdelávať, citlivo a primerane reagovať na požiadavky klienta. Požiadavky na biblioterapeuta majú byť vyššie vzhľadom na profesiu pomáhajúceho a túto skutočnosť potvrdzujú aj Kováčová & Valešová Malecová (2018, s. 70):

- „*vlastnosti, postoje a hodnoty*
- *vedomosti a znalosti*
- *zručnosti.*“

Ku kompetenciám zahrňujúcim vlastnosti, postoje a hodnoty podľa vyššie uvedených autoriek (ibidem, s. 70-72) patria:

- „*akceptovanie jedinečnosti každého klienta a jeho prijatie*
- *rešpektovanie potrieb klientov a ich rodiny*
- *pozitívny a optimistický prístup ku klientovi*
- *byť priateľský, láskavý, trpezlivý, chápaný, zodpovedný, objektívny a ďalšie.*

Ku kompetenciám zahrňujúcim vedomosti a znalosti zaradujeme znalosti z oblasti:

- *pedagogických teórií a metodológie*

Expresivita v (art)terapii IV.

- *zákonitosti detského vývinu*
- *z fyziológie človeka a základné znalosti z medicínskych odborov*
- *z odboru vývinovej psychológie a biológie*
- *z odboru pedagogickej diagnostiky, z literárnej výchovy*
- *z odboru bibliopedagogiky, biblioterapie*
- *z odboru liečebnej pedagogiky a iné*

K zručnostiam biblioterapeuta patria najmä:

- *objektívne posúdiť a vyhodnotiť situáciu v rodine*
- *vypracovať kazuistiku, ktorá poukazuje na aktuálny stav*
- *určiť potreby a možnosti klienta*
- *nájsť aktuálne možnosti s ohľadom na jedinečné potreby klienta*
- *posúdiť vhodnosť literárnych textov, vytvoriť atmosféru dôvery*
- *správať sa profesionálne a zistiť špecifiká komunikácie klientov.*“

V špeciálnej základnej škole sa stretávame s deťmi a žiakmi s mentálnym postihnutím, ktorých úroveň komunikačných spôsobilostí je rôznorodá. Práca s touto skupinou si vyžaduje systematickejšia a jednoduchšie riešenie. Žiak je v skupine svojich rovesníkov, ktorým rozumie, dokáže s nimi komunikovať, vytvárať si vzťahy, zdieľať záujmy. V špeciálnej základnej škole využívajú žiaci individuálnu alebo skupinovú logopedickú starostlivosť (v rámci predmetu Rozvíjanie komunikačných schopností - intenzívna logopedická starostlivosť). Rozvíjajú sa v maximálnej možnej miere rečové schopností žiakov. Špeciálny pedagóg využíva najmä svoj rečový vzor, rečový fond, knihy, rozprávky, básničky. Snaží sa vypestovať u žiakov dobrý vzťah ku knihám a k detskej literatúre. Prepája jednotlivé predmety, po vypočutí rozprávky dieťa rozprávku ďalej stvárňuje výtvarne, ústne-dramatizuje, vyjadrí pohybom. Učiteľ využíva veľa básničiek, riekaniek a zároveň rozvíja aj hudobnú zložku u detí, ktorá má tiež dobrý vplyv na vývin reči. Učiteľ pri svojej práci využíva maňušky alebo makety zvierat či iné pomôcky aby zapojil čo najviac zmyslov u žiakov. Rozvíjanie rečového prejavu môže byť realizovaný okrem intenzívnej logopedickej starostlivosti v rámci biblioterapeutických stretnutí alebo aj v neformálnom prostredí, kde kniha tvorí hlavný nástroj podpory detí s mentálnym

postihnutím ako súčasť záľuby rád čítať, mať rád knihy atď. (bližšie Chlebeková, 2014).

Aby sa komunikačné kompetencie v špeciálnej základnej škole mohli rozvíjať, žiak potrebuje predovšetkým podnetové rečovo – výchovné prostredie, ktoré mu odborní zamestnanci školy vedia zabezpečiť nielen počas vyučovania ale aj počas činnosti v školskom klube detí. Je nevyhnutné aby učitelia ovládali a používali správny rečový vzor a spisovnú slovenčinu. K ďalším predpokladom k rozvoju komunikačných kompetencií môžeme zaradiť pozitívny vzťah učiteľa a žiaka, vytvorenie pozitívnej atmosféry a klímy v triede ako aj spoluprácu s rodičmi žiaka a spoluprácu odborných a pedagogických zamestnancov školy. Je nevyhnutné pracovať na rozvoji variácií komunikácie a efektívnej komunikácii v rôznych situáciách. Vytvárať modelové situácie, v ktorých sa žiak nájde, stotožní sa s nimi a prejaví záujem o spoluprácu.

Počas biblioterapie je potrebné uvedomiť si, že je nevyhnutný názorný výklad požiadaviek, presné vymedzovať to čo od skupiny žiakov s mentálnym postihnutím vyžadujeme postupovať v krokoch – od jednoduchších zadaní k zložitejším, od poznaného k nepoznanému atď. Je nevyhnutné dbať na rozvoj pasívnej i aktívnej slovnej zásoby (Kaščáková & Kováčová, 2021) a spolupracovať so školským logopédom ako aj ďalšími odborníkmi aj centrom špeciálno - pedagogického poradenstva. Využívať opakovanie a hlavne používať overené postupy a biblioterapeutické prístupy, ktoré predtým zaujali a mali u žiakov úspech. Nezabúdať na ocenenie, zhodnotenie činnosti a pochvalu.

U žiakov s komunikačnými ťažkosťami využívame prevažne pri práci v biblioterapii obrázky a komixy, zameriavame sa aj na písomnú zložku biblioterapie. Zaraďujeme sem najmä hry so slovami, riekankami, dopĺňovanie viet do príbehov, vytváranie nových príbehov, dopĺňanie tajničiek, môžeme použiť aj písanie listu kamarátovi ako aj obľúbenému hrdinovi. Pre žiakov s mentálnym postihnutím vytvárame podmienky tak, aby samostatne mohli príbehy dotvoriť, vytvoriť ich začiatok, prípadne vymyslieť koniec príbehu alebo zmeniť celý príbeh. Programy vytvárame presne podľa požiadaviek žiakov, pre čo najefektívnejšie rozvíjanie slovnej zásoby a komunikačných kompetencií.

Expresivita v (art)terapii IV.

V prípade, že sa v biblioterapii zameriame na počúvanie reprodukovanej rozprávky, nezabúdame na to, že receptívna zložka je ťažiskom aktivít v biblioterapii. Postupne môžeme prejsť na expresívne prístupy, medzi ktoré zaraďujeme napríklad prácu s obrázkami, dopĺňovanie viet a príbehov. Vtedy využívame predovšetkým známe a najmä kratšie texty piesní, básní, rozprávok a príbehov. Ak dieťa príbeh pozná a rozumie mu, ľahšie sa mu s ním pracuje. Pri práci je vhodné využívať bábky a zohľadňovať špecifiká práce s nimi (Kováčová, 2022), jednoduché pomôcky, ktoré deti zaujmú a pomôžu pri práci s knihou a pri rozvíjaní slovnej zásoby (Kaščáková & Kováčová, 2021). Všetky aktivity vykonávame v príjemnom, pre žiakov v známom prostredí, snažíme sa vytvoriť pocit dôvery a spokojnosti.

Pridávame ukážku z biblioterapeutického programu, ktorý sme realizovali ako súčasť individuálnej biblioterapie.

ČARUJME SI

Názov stretnutia: Čarujme si
Cieľ aktivity: Žiak si rozširuje slovnú zásobu
Pomôcky: Kniha Rozprávky o psíčkovi a mačičke (Čapek, 2010), papier A4, biela vosková farbička, modrá temperová farba, štetec, pohárik na vodu, handrička
Postup: Žiakovi sa prihovoríme pomocou bábky – mačičky/psíčka. podľa žiakovej preferencie z minulých stretnutí Pred čítaním sa rozprávame o písaní listov, komu môžeme list napísať, prečo píšeme listy ako sa dostanú k adresátovi. Vysvetlíme si pojmy ako list, pošta, adresát, odosielateľ. Vede diskusiu, či už niekomu žiak niekedy list písal, ak áno – pýtame sa komu. Žiakovi predstavíme tému štvrtého stretnutia – písanie listu. Prečítame si príbeh z knihy Rozprávky o psíčkovi a mačičke Čapek (2010, s. 35) O psíčkovi a mačičke, ako písali list dievčencom do Ružomberka. Po prečítaní sa rozprávame o príbehu. Žiakovi kladieme otázky. „ <i>Ako psíček a mačička písali list? Urobili chyby pripísaní? Vieš napísať list aj ty?</i> “ Následne budeme so žiakom písať list. Pre väčšiu atraktivitu stretnutia budeme písať tajný list. Na papier A4 si bielou voskovou farbičkou nakreslíme rôzne predmety, snažíme sa žiaka usmerniť, hore nakresli slnko, dole trávičku, do stredu domček, dole auto, pri aute chlapca a podobne. (rozvoj orientácie na ploche) Ak dieťa už vie písať, môže napísať pár slov tlačeným písmom. Po dokreslení voskovou farbičkou, začneme celý výkres natierať štetcom s modrou temperovou farbou. Čarovanie začína, pod

štetcom sa objavujú prvé čiarky, neskôr celé nakreslené predmety. (obrázok č. 2) Dieťa ich pomenúva. S dieťaťom vedíme dialóg o veciach, ktoré sa objavili na papieri.

Fotografia 1: Čarujeme si



ZÁVER

Kniha je prostriedkom vzdelávania, vzdelanie je jedna z mála vecí, ktoré nám nik spolu so spomienkami nevezme. Ak dokážeme prepojiť vzdelávanie a učenie s príjemnými spomienkami, dokážeme pre deti a žiakov s mentálnym postihnutím urobiť maximum, ktoré pre ne môžeme urobiť. A biblioterapia je jednou z takýchto možností, s ktorou je možné podporiť potenciál u dieťaťa, žiaka s mentálnym postihnutím.

BIBLIOGRAFIA

- ČAPEK, J. 2010. *Rozprávky o psíčkovi a mačičke*, Bratislava: vydavateľstvo Eastone Books.
- CHLEBEKOVÁ, J. 2014. *Rozvoj komunikatívnych kompetencií dieťaťa v spolupráci materskej školy a rodiny*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 45 s.
- KASČÁKOVÁ, S., KOVÁČOVÁ, B. 2021. Literárne žánre a ich možnosti využitia v ranej biblioterapii v procese včasnej intervencie. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 20(3), 61-72.
- KOVÁČOVÁ, B. 2022. Terapia bábkou s osobou s mentálnym postihnutím. In *Disputationes scientifiacae*, 22(4), 26-35. <https://doi.org/10.54937/dspt.2022.22.4.26-35>
- KOVÁČOVÁ, B., VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2018. Vzťahový rámec v biblioterapii. In *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. s. 68-77.
- POSKIEROVÁ, L. 2009. *Uplatnění biblioterapie v českých a v zahraničních knihovnách se zaměřením na pohádkoterapii*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Kabinet informačních studií a knihovnictví. Vyhláška č. 322/2008 Z. z.

KONTAKTNÍ ÚDAJE

Mgr. **Zuzana Polanská**

Spojená škola Komenského 25, Pezinok,
elokované pracovisko Vajanského 93, Modra
e-mail: zuzka@polansky.sk

muzikoterapiaMUZIKOTERAPEUTHudbaRECEPCIAexpresia
MUZIKOTERAPEUTHudbaRECEPCIAexpresia.uzikoterapia
MUZIKOTERAPEUTHudbaRECEPCIAexpresia.muzikoterapi
aMUZIKOTERAPEUTHudbaRECEPCIAexpresia.muzikoterap
hudbaRECEPCIAexpresiaMUZIKOTERAPEUTHudbaRECEP
CIAhudbaRECEPCIAexpresiaMUZIKOTERAPEUTHudbaRE
CEPCIAhudbaRECEPCIAexpresiaMUZIKOTERAPEUTHudb
aRECEPCIAhudbaRECEPCIAexpresiaMUZIKOTERAPEUT
hudbaRECEPCIAhudbaRECEPCIAexpresiaMUZIKOTERAP

Muzikoterapia

EUTHudbaRECEPCIAhudbaRECEPCIAexpresiaMUZIKOTE
RAPEUTHudbaRECEPCIAhudbaRECEPCIAexpresiaMUZIK
OTERAPEUTHudbaRECEPCIAhudbaRECEPCIAexpresiaMU
ZIKOTERAPEUTHudbaRECEPCIAhudbaRECEPCIAexpresi
aMUZIKOTERAPEUTHudbaRECEPCIAhudbaRECEPCIAex
presiaMUZIKOTERAPEUTHudbaRECEPCIAhudbaRECEPC
IAexpresiaMUZIKOTERAPEUTHudbaRECEPCIAhudbaREC
EPCIAexpresiaMUZIKOTERAPEUTHudbaRECEPCIAhudba
RECEPCIAexpresiaMUZIKOTERAPEUTHudbaRECEPCIAh
udbaRECEPCIAexpresiaMUZIKOTERAPEUTHudbaRECEP
CIAhudbaRECEPCIAexpresiaMUZIKOTERAPEUTHudbaRE
CEPCIAhudbaRECEPCIAexpresiaMUZIKOTERAPEUTHudb
aRECEPCIAhudbaRECEPCIAexpresiaMUZIKOTERAPEUT
hudbaRECEPCIAhudbaRECEPCIAexpresiaMUZIKOTERAP
EUTHudbaRECEPCIAvvvexpresia.muzikoterapiaMUZIKOTE
RAPEUTHudbaRECEPCIAexpresiaMUZIKOTERAPEUTHud
baRECEPCIAhudbaRECEPCIAexpresiaMUZIKOTERAPEU
ThudbaRECEPCIAhudbaRECEPCIAexpresiaMUZIKOTERA
PEUTHudbaRECEPCIAhudbaRECEPCIAexpresiaMUZIKOT
ERAPEUTHudbaRECEPCIAhudbaRECEPCIAexpresiaMUZI
KOTERAPEUTHudbaRECEPCIAvvvexpresia.muzikoterapiaM
UZIKOTERAPEUTHudbaRECEPCIAexpresiaMUZIKOTERA

MUZIKOTERAPIA V NEUROREHABILITÁCIÍ SO ZAMERANÍM NA SENZOMOTORICKÉ FUNKCIE

MUSIC THERAPY IN NEUROREHABILITATION FOCUSING ON SENSOMOTORIC FUNCTIONS

Mária Habalová

Zuzana Fábry Lucká

ABSTRAKT

Štúdia pojednáva o možnostiach využitia muzikoterapie ako intervencie v neurorehabilitácii, so zameraním na senzomotorické funkčné obmedzenia u ľudí s neurodegeneratívnymi ochoreniami. Ponúka prehľad výskumných zistení, ktoré poukazujú na muzikoterapiu ako na prístup založený na dôkazoch, objasňujú existujúce javy a zdôvodňujú už existujúcu teóriu a prax v oblasti neurorehabilitácie.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Muzikoterapia, Expresivita, Neurorehabilitácia.

ABSTRACT

The study discusses the possibilities of using music therapy as an intervention in neurorehabilitation, with a focus on sensorimotor functional limitations in people with neurodegenerative diseases. It offers an overview of research findings that point to music therapy as an evidence-based approach, elucidate existing phenomena, and justify existing theory and practice in the field of neurorehabilitation.

KEY WORDS

Music Therapy, Expressiveness, Neurorehabilitation.

MUZIKOTERAPIA AKO PROCES VYJADRENIA SA

Neurodegeneratívne ochorenia sú ochoreniami postihujúcimi celú osobnosť a život človeka. Vzhľadom na progresívny charakter ochorenia je často pre človeka náročné vyjadrovanie sa verbálnou formou. Vtedy sa prostriedkom komunikácie stáva vlastná expresia človeka. Najmä vo vyššom veku je vyjadrovanie prostredníctvom umeleckých prostriedkov vhodnou cestou komunikácie (Kováčová & Hudecová, 2023). Jedným s takýchto umeleckých prostriedkov je **využitie hudby ako prostriedku provokujúceho rôznorodé interakcie s okolím**. Hudbou môže byť v tomto kontexte aj vlastná reč človeka. Reč a hudba slúžia ako zvukové komunikačné médiá umožňujúce expresiu. V obidvoch prípadoch sú nositeľmi významu zvuky, ktoré sú organizované do zrozumiteľných štruktúr na základe určitých pravidiel (Thaut, 2005b). Hudba aj reč sa realizujú v rámci zvukového prúdu, ktorý sa obmieňa v čase.

Cielené a profesionálne využitie hudby (jej časových a priestorových dimenzií) v terapeutickom vzťahu, sa využíva v muzikoterapii s cieľom pozitívne ovplyvniť fyzickú, psychickú a sociálnu oblasť človeka a tým zvýšiť kvalitu jeho života (Habalová, 2020). Na Slovensku je muzikoterapia súčasťou terapeutickej intervencie v rámci liečebnej pedagogiky, ale využívajú ju aj lekári v oblasti psychiatrie, psychoterapeuti a s využitím jej prvkov sa stretávame aj v rámci niektorých ďalších pomáhajúcich profesií. V zahraničí je muzikoterapia jednou z často využívaných nefarmakologických terapií, v našich podmienkach je jej využitie v tomto kontexte skôr ojedinelého charakteru.

Podobne ako v medicíne, tak aj vo vedách o človeku a muzikoterapii sa postupne kladie stále väčší dôraz na využívanie prístupov založených na dôkazoch (evidence based approaches). Kým v minulosti boli rozhodnutia ohľadom postupov a smerovania terapie často založené na intuícii a klinických skúsenostiach muzikoterapeutov, v prístupe založenom na dôkazoch je smerovanie intervencie potvrdzované alebo vyvracané na základe výsledkov výskumov, ktoré sa stávajú základom pre rozhodnutia v klinickej praxi (Baker, 2017). Výskum predstavuje proces, ktorý je zameraný nielen na hľadanie nových vysvetlení existujúcich javov, ale aj na overovanie, rozširovanie, vysvetľovanie a zdôvodňovanie existujúcej

teórie a praxe. Vďaka výskumu je možné zavádzať do praxe také postupy, ktoré sa preukázali ako efektívne či už v zmysle samotnej terapie (poskytovanie účinnej intervencie vzhľadom k aktuálnej úrovni poznania problematiky), ako aj pri využívaní dostupných zdrojov (ľudských, časových, finančných a pod.).

MUZIKOTERAPIA V NEUROREHABILITÁCIÍ

V roku 1999 Michael Thaut predstavil koncept Neurologickej muzikoterapie (NMT) ako na dôkazoch založený systém využívajúci štandardizované klinické techniky, ktoré sú aplikované v závislosti od diagnostiky a stanovenia funkčných cieľov u pacientov s neurologickými ochoreniami alebo po úrazoch mozgu a chrbtice. Tieto techniky sú orientované na dosiahnutie pozitívnych zmien v oblasti senzomotoriky, v oblasti reči a jazyka a v oblasti kognitívnych funkcií (Hurt-Thaut & Johnson, 2017). Thaut svojou prácou nadviazal na prácu mnohých priekopníkov muzikoterapie, ktorí vo svojej praxi využívali prevažne klinické skúsenosti a adaptáciu muzikoterapeutických techník pre špecifickú skupinu klientov. Vyvodzovanie záverov v zmysle popisu a kvantifikácie účinkov hudby v terapii, vychádzajúce z klinických výskumných štúdií, nedávalo dostatočne uspokojivé odpovede na otázku aké sú mechanizmy, ktoré na psychologickú a fyziologickú úroveň ovplyvňujú správanie a prejavy človeka terapeuticky zmysluplným a predvídateľným spôsobom (Baker, 2017).

Neurologická muzikoterapia integruje poznatky z neurovied, z poznania kognitívnych procesov súvisiacich s vnímaním hudby, muzikoterapie a rehabilitácie, ktoré zasadzujú do terapeutického kontextu na podklade prebiehajúcich výskumov. V súvislosti s teóriou o plasticite mozgu potvrdzujú, že hudba môže stimulovať zložité kognitívne, afektívne a senzomotorické procesy, ktorých efekt je možné následne využiť pri dosahovaní nehudobných terapeutických cieľov (Thaut, 2005a).

Vyššie uvedené smerovanie naznačuje určitý odklon od tradičného ponímania muzikoterapie, ktorá sa v krajinách s muzikoterapeutickou tradíciou realizovala a rozvíjala prioritne v kontexte psychoterapie a duševného zdravia. Dôraz bol kladený predovšetkým na prežívanie,

skúsenosť, výchovu a vzťahy. Avšak aj popri tomto hlavnom smerovaní sa v rámci početných smerov a modelov využívala pri dosahovaní pedagogických (výchovno-vzdelávacích), psychosomatických (ovplyvňovanie fyziologických procesov organizmu) a funkčných cieľov (precvičovanie a tréning schopností a zručností oslabených v dôsledku postihnutia, ochorenia alebo poškodenia).

Muzikoterapia využíva dve základné formy sprostredkovania hudobnej skúsenosti – receptívnu a aktívnu. Pri receptívnej muzikoterapii pacient hudbu netvorí, ale ju počúva a vníma. Takúto formu je v rámci neurorehabilitácie možné využiť napr. pri facilitovaní iniciácie a fluencie rytmických pohybov pri chôdzi u pacientov s Parkinsonovou chorobou (de Dreu et al., 2012).

Pri aktívnej forme muzikoterapie pacient hudbu tvorí a to či už svojim hlasom, hrou na telo alebo za pomoci hudobných nástrojov. Keďže v rámci neurologickej muzikoterapie ide primárne o dosahovanie funkčných cieľov, takáto forma práce v intervencii výrazne prevláda. Voľba techník sa odvíja od diagnostiky a stanovenia funkčných cieľov u jednotlivých pacientov.

Na základe výskumných zistení a potvrdzovania efektivity muzikoterapie pri terapii funkčných porúch, nastáva v neurorehabilitácii posun v ťažisku pri využití hudby smerom od zamerania na prežívanie a vzťahy k využitiu hudby a jej účinkov na mozgové a behaviorálne funkcie. Táto zmena paradigmy má potenciál posunúť význam muzikoterapie z doplnkovej terapie na jednu z efektívnych možností terapie zameranej na dosahovanie funkčných zlepšení narušených funkcií u ľudí s neurogénymi ochoreniami a poruchami (de Dreu et al., 2012). Intenzita a zameranie muzikoterapie ako intervenčnej stratégie priamo súvisí s aktuálnymi cieľmi.

MOŽNOSTI MUZIKOTERAPIE V OBLASTI SENZOMOTORIKY

Vzhľadom na multifaktoriálny potenciál hudby ako terapeutického prostriedku, je možné využiť ju aj cielene na podporu senzomotoriky. V rámci senzomotoriky hudba poskytuje určité rytmické a melodické vodidlá, ktoré sa stávajú akýmisi paralelami smerom k pohybu a ktoré je možné využiť pri terapii pohybových obmedzení.

Hudba je umenie, ktoré existuje v priestore a čase. Pôsobí na človeka výrazovými prostriedkami – rytmom, melódiou, harmóniou, intenzitou

Expresivita v (art)terapii IV.

a farbou, ktoré sú organizované, najmä v súvislosti s jej časovou dimenziou – rytmom. Zmeny v znejúcej hudbe, ktoré prebiehajú v čase, sa označujú ako hudobný pohyb. Ten je daný zmenami tempa, dynamickými zmenami, gradáciou, vzostupnými a zostupnými radami tónov, pauzami a pod. Všetky tieto zmeny pomáhajú udržať pozornosť, vzbudzujú očakávania alebo naopak, prispievajú k upokojeniu a k rôznym iným reakciám.

Podobne aj pohyb je realizovaný v určitom čase. Či už ide o vykonanie konkrétneho samostatného pohybu, alebo sa jedná o pohybovú sekvenciu, aj tu má jeho prevedenie svoj začiatok, priebeh a cieľ. Podobne ako hudba, aj pohyb môže plynúť, alebo môže byť prerušovaný; môže byť koordinovaný, alebo nepresný. Prostredníctvom pohybu spojenému s hudobným motívom môže prebiehať tiež tanec, ktorý je vhodným prostriedkom na zapojenie všetkých svalových skupín (Suchá, Holmerová, 2016). Kantor & Chrastina (2014) opisujú paralely medzi pohybom a hudbou v nasledujúcich rovinách – sila, rýchlosť, vytrvalosť, rozsah a presnosť (bližšie spracované v Tabuľka 1).

Tabuľka 1 : Paralely medzi hudbou a pohybom

	HUDBA	POHYB
Intenzita	Sila zaznievajúcich zvukov alebo tónov	Sila vynaložená na vykonanie pohybu
Tempo	Rýchlosť striedania dôb za určitú časovú jednotku	Rýchlosť, akou je pohyb vykonávaný
Dĺžka/vytrvalosť	Dĺžka jednotlivých tónov a skladby ako celku	Čas ktorý je potrebný na vykonanie jedného pohybu alebo pohybovej sekvencie
Rozsah	Vzdialenosť medzi najnižším a najvyšším zaznievajúcim tónom, hlasový rozsah a pod.	Rozsah pohybu (vzdialenosť a smer ktorý je daný hybnosťou kĺbu)
Presnosť	Rytmická, intonačná presnosť, kvalita tónu	Koordinácia a ovládanie zámerných pohybových činností

Zdroj: spracované podľa Kantor a Chrastina (2014)

Prepojenie hudby a pohybu je intervenčnou stratégiou, ktorá využíva umelecký a expresívny potenciál človeka, so zameraním na jeho autobiografickú anamnézu (Payne, 2018).

Braun et al. (2022) píšú o hudbe ako o hnacej sile k pohybu. Podľa nich má človek prirodzenú tendenciu synchronizovať pohyby svojho tela s vonkajšími rytmickými sluchovými podnetmi (s rytmickou hudbou alebo údermi metronómu). Hudba a pohyb úzko súvisia. Na prepojenie vnímania rytmu a pohybu poukazujú aj autori Sedlák, Váňová (2016) ktorí tvrdia, že pravidelný a predvídateľný hudobný rytmus pôsobí, že niektoré skupiny svalov sú podvedome inervované. To sa prejavuje tendenciou pohybovať sa v súlade s rytmicko-metrickým členením hudby.

V kontexte podpory senzomotoriky je možné prostredníctvom techník neurologickej muzikoterapie precvičovať (Hurt-Thaut & Johnson, 2017):

- chôdzu,
- pohyblivosť,
- silu,
- vytrvalosť,
- rovnováhu,
- správne držanie tela,
- rozsah pohybov,
- rýchlosť pohybov.

Cvičenie s využitím techník neurologickej muzikoterapie je príležitosťou na uvoľňovanie hypertonického svalstva a zlepšovanie hybnosti končatín.

V tejto oblasti neurologickej muzikoterapie využíva nasledovné techniky:

- rytmická sluchová stimulácia,
- podpora senzorickými vzorcami,
- terapeutické využitie hudobných nástrojov.

Rytmická sluchová stimulácia (*Rhythmic Auditory Stimulation, RAS*) využíva rytmické stimuly, a tým poskytuje sluchové nápovede na iniciáciu a načasovanie pohybov pri chôdzi. Muzikoterapeut prostredníctvom improvizovanej hudby v 2/4 a 4/4 takte podporuje pohyb pacienta. Využíva napr. rytmickú hru na gitare, klavíri ale aj rytmické zvuky (napr. tleskanie), rytmickú reč („raz-dva, raz-dva“), akcentovaný rytmus pri piesňach a pod.

Táto relatívne jednoduchá technika má preukázateľne pozitívny vplyv na chôdzu u pacientov s Parkinsonovou chorobou (de Dreu, Kwakkei, van Wegen, 2014).

Podpora senzorickými vzorcami (*Patterned Sensory Enhancement, PSE*) využíva časové (rytmus) a priestorové (melodické, harmonické, dynamické) prvky hudby na vykreslenie sluchovej analógie požadovaného pohybu. Takáto hudobná štruktúra poskytuje časové, priestorové a dynamické nápovede pri vykonávaní pohybu (Hurt-Thaut & Johnson, 2017). Napr. klient dvíha ruku smerom nad hlavu a terapeut sprevádza tento pohyb stúpajúcou hrou na klavíri. Pri návrate rúk do pôvodnej polohy terapeut hrá klesajúcu melódiu.

Terapeutické využitie hudobných nástrojov (*Therapeutic Instrumental Music Performance, TIMP*) sa zameriava na výber, umiestnenie hudobných nástrojov v priestore a spôsob hry je navrhnutý tak, aby došlo k cieľnému trénovaniu požadovaného pohybu. Hudobný nástroj pacient vizuálne vníma ako cieľ, ku ktorému smeruje pohyb. Zároveň pri realizácii pohybu a kontakte s nástrojom dostáva kinestetickú a sluchovú spätnú väzbu. Muzikoterapeut celý priebeh cvičenia sprevádza hrou na hudobný nástroj alebo spevom, čím sprostredkováva rytmické a dynamické nápovede, cez ktoré štruktúruje a reguluje priebeh pohybu a tým pomáha pacientovi efektívnejšie plánovať, vykonávať a koordinovať pohyb (Mertel, 2014, Hurt-Thaut & Johnson, 2017).

Uvedené techniky sa využívajú v zahraničnej praxi, v našich podmienkach sa muzikoterapia v neurorehabilitácii využíva doposiaľ len veľmi ojedinele. Uvedený fakt by mala pozmeniť realizácia projektu, orientovaného na realizáciu a overovanie liečebnopedagogického muzikoterapeutického programu zameraného na konkrétnu cieľovú skupinu a oblasť – ľudí s Parkinsonovou chorobou a podporu v oblasti reči. Uvedená štúdia slúži na uchopenie problematiky a vymedzenie základného terminologického rámca muzikoterapie v neurorehabilitácii.

ZÁVER

Muzikoterapia má svoje opodstatnenie pri sprevádzaní človeka, konfrontovaného s obmedzeniami a výzvami, ktoré neurogenne ochorenia

prinášajú. Disponuje účinnými terapeutickými prostriedkami, ktorými je možné pozitívne ovplyvniť viaceré príznaky ochorenia a sprostredkovať nové, pozitívne skúsenosti. V tejto súvislosti je úlohou muzikoterapeuta, ako odborníka z pomáhajúcich profesií, aby dokázal porozumieť fyzickým, psychickým a sociálnym potrebám pacienta, ktoré sa môžu dynamicky meniť v súvislosti s priebehom a progresiou ochorenia a reagovať na jeho aktuálne potreby. To vyžaduje najmä znalosť etiopatogenézy, priebehu a prognózy neurogénnych ochorení.

BIBLIOGRAFIA

- BAKER, F. 2017. *Evidence-Based Practice in Music Therapy*. In: WHEELER, B. L. (eds.), 2017. *Music Therapy handbook*. New York: The Guildford Press. s. 103 – 115.
- BRAUN, J. T., KOSHIMORI, Y., RICHARD, N. M., THAUT M. H. 2022. Rhythm and Music-Based Interventions in Motor Rehabilitation: Current Evidence and Future Perspectives. In *Frontiers in Human Neuroscience*, <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.789467>
- DE DREU, M. J., VAN DER WILK, A. S. D., POPPE, E., KWAKKEL, G., VAN WEGEN E. E. H. 2012. Rehabilitation, exercise therapy and music in patients with Parkinson's disease: a meta-analysis of the effects of music-based movement therapy on walking ability, balance and quality of life. In *Parkinsonism & Related Disorders*, 18(1), 114 – 119. [https://doi.org/10.1016/S1353-8020\(11\)70036-0](https://doi.org/10.1016/S1353-8020(11)70036-0)
- DE DREU, M., KWAKKEI, G., VAN WEGEN, E. 2014. Rhythmic Auditory Stimulation (RAS) in Gait Rehabilitation for Patients with Parkinson's Disease: A Research Perspective. In: THAUT, M. H., HOEMBERG, V. (ed.). 2014. *Handbook of Neurologic Music Therapy*. Oxford: Oxford University Press. p. 69 – 93.
- HABALOVÁ, M. 2020. Muzikoterapia pri Parkinsonovej chorobe. In *Revue medicíny v praxi*. 18(3), 28 – 30.
- HURT-THAUT, C. P., JOHNSON, S. B. 2017. Neurologic Music Therapy. In: Wheeler, B. L. (eds.), 2017. *Music Therapy handbook*. New York: The Guildford Press. p. 220 – 232.
- KANTOR, J., CHRASTINA, J. 2014. Sebaobsluha a tréning pohybových funkcií u osôb s ťžkým kombinovaným postihom. In: KANTOR J. (ed.) 2014. *Kretivní přístupy v rehabilitaci osob s těžkým kombinovaným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 59 – 86.
- KOVÁČOVÁ, B., HUDECOVÁ, A. 2023. Akčné umenie ako stratégia podpory seniorov so zdravotným znevýhodnením. In *Disputationes*

Scientificae Universitatis Catholicae in Ružomberok. 23(1), 101-110.
<https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.1.101-110>

- MERTEL, K. 2014. Therapeutical Instrumental Music Performance (TIMP). In: THAUT, M. H., HOEMBERG, V. (Eds.). (2014): *Handbook of Neurologic Music Therapy*. Oxford: Oxford University Press. p. 116 – 139.
- PAYNE, H. 2018. *Dance Movement Psychotherapy – International perspectives on theory, research and practice*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315452852>
- SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.
- SUCHÁ, J., HOLMEROVÁ, I. 2016. Psychomotorická terapie u seniorů s demenci. In *Tělesná kultura*, 39(1), 35-39.
<https://doi.org/10.5507/tk.2016.001>
- THAUT M. H., 2005a. The future of music in therapy and medicine. In *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, p. 303-308.
<https://doi.org/10.1196/annals.1360.023>
- THAUT, H. M. 2005b. *Rhythm, music and the brain. Scientific Foundations and Clinical Applications*. New York: Routledge.

AFILIÁCIA

Príspevok je parciálnym výstupom projektu VEGA č. 1/0433/23 Liečebnopedagogická intervencia prostredníctvom muzikoterapie pri podpore reči u ľudí s Parkinsonovou chorobou.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

Mgr. **Mária Habalová**, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,
Katedra liečebnej pedagogiky,
Šoltésovej 4 (so sídlom na Račianskej 59), Bratislava
e-mail: habalova@fedu.uniba.sk

doc. Mgr. **Zuzana Fábry Lucká**, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,
Katedra liečebnej pedagogiky,
Šoltésovej 4 (so sídlom na Račianskej 59), Bratislava
e-mail: lucka@fedu.uniba.sk

PREGRADUÁLNA PRÍPRAVA ŠTUDENTOV ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY NA HUDOBNO-POHYBOVÉ HRY DETÍ SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

PREGRADUATE PREPARATION OF SPECIAL PEDAGOGICAL STUDENTS FOR MUSIC AND MOVEMENT GAMES OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Monika Homolová

ABSTRAKT

Príspevok prezentuje jednu z možností ako pripravovať študentov špeciálnej pedagogiky na prácu s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v oblasti hudobnej výchovy. V texte sú popisované hudobné nástroje (hand made), ktoré študenti mali možnosť vyrobiť ako súčasť prípravy na hudobno-pohybové hry s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Sú charakterizované jednotlivé hudobné nástroje na základe námetu a vybraného materiálu ako dvoch podmienok k tvorbe autorských hudobných nástrojov. Súčasťou príspevku sú popísané možnosti a limity využitia v rámci hudobnej výchovy ako obohatenie praxeologických kompetencií študentov špeciálnej pedagogiky.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Hudba, Hudobné nástroje, Dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, Pregraduálna príprava

ABSTRACT

The paper presents one of the options for preparing students of special pedagogy to work with children with special educational needs in the field of music education. The text describes the musical instruments (hand made) that the students had the opportunity to make as part of the preparation for music-movement games with children with special educational needs. Individual musical instruments are characterized based on the subject and selected material as two conditions for the creation of author's musical instruments. Part of the article describes the possibilities and limits of use in music education as an enrichment of the praxeological competences of students of special pedagogy.

KEY WORDS

Music, Musical instruments, Child with special educational needs, Undergraduate training

HUDBA A HUDOBNÉ NÁSTROJE

Hudba je bežnou súčasťou ľudského života. Drlíčková (2014) tvrdí, že človek má vrodenu schopnosť prirodzene sa vrátiť k príjemným veciam. K hudbe sa vracia tak, že si opakuje melódie, texty piesní a rytmus. Zároveň ho hudba motivuje k objanovaniu nových príjemných podnetov. Hudba na rozdiel od zvuku podľa Mastnaka a Kantor (2014) obsahuje aj estetické kvality, ktoré dávajú krásu a význam. Na človeka môže hudba pôsobiť terapeuticky, kedy nejde len o vnímanie samotného zvuku alebo hudby, ale ide o skúsenosť s hudbou, ktorá je vždy individuálna, subjektívna a často ťažko predvídateľná. Hudbu je preto možné využiť ako primárny terapeutický prostriedok teda hudbu ako terapiu alebo ako doplnok terapeutického procesu, kde základom sú iné terapeutické prostriedky. Hudbou nám klient môže vyjadriť veľa o svojom vnútrnom svete, konfliktoch, reaktivite. Na realizáciu môže využiť hudobné prostriedky muzikoterapeutických techník ako hra na telo, hlas, hra na hudobnom nástroji

Durašová (2014) charakterizuje **hudobný nástroj** ako zariadenie, ktoré je cielene vytvorené na hudobné účely. Za hudobný nástroj je považovaný každý nástroj, ktorý kontrolovanou činnosťou hudobníka vydáva určitý zvuk. Pri nácviku piesne s dieťaťom slúži na udanie tónu, respektíve tóniny. Je dôležitý na udržanie melodickéj a intonačnej línie danej piesne. Derevjaníková, a Dzurilla (2014) tvrdia, že môže byť použitý aj pri pohybových, hudobno-pohybových a dramaticko-pohybových činnostiach, kde môžeme hudobný nástroj využiť ako signál pre deti na zmenu pohybu. Hudobné nástroje sa líšia materiálom, tvarom, zvukom a spôsobom hry (Durašová, 2014), vychádza to z toho pre akú vekovú skupinu sú určené a na čo konkrétne sa aktivita zameriava. Ak sa zaoberáme dieťaťom od raného veku tak práve detské hudobné nástroje nemajú jedno pomenovanie. V odbornej literatúre sa stretávame s pomenovaniami ako napríklad: Orffov Schulwerk, Orffov inštrumentár, ľahkoovládateľné hudobné nástroje, už vyššie spomínané detské hudobné nástroje alebo elementárne hudobné nástroje (Balcárová, 2008). Hra na detských hudobných nástrojoch rozvíja hudobnosť. Benefitom hudobných nástrojov je aj možná kompenzácia odmietania aktívneho spevu zo strany dieťaťa z rôznych príčin. Nakoľko

Expresivita v (art)terapii IV.

interpretáciou na detských hudobných nástrojoch sa aj táto skupina detí ľahko zapojí do hudobnej činnosti. Osvaldová (2015) tvrdí, že práve využitie nástroja je výbornou voľbou k stimulácii nespievania.

ROZDELENIE HUDOBNÝCH NÁSTROJOV

Za jedného z najvýznamnejších priekopníkov detských hudobných nástrojov je považovaný **Carl Heinrich Maria Orff** (1895 - 1982), ktorý vytvoril sadu ľahkoovladateľných hudobných nástrojov. Jeho cieľom bolo vytvorenie takých hudobných nástrojov, ktoré obohacujú hudobné skúsenosti detí o nové vnemy, predstavy a zážitky spojené s hudbou. Deti hrou na ľahkoovladateľné nástroje získavajú skúsenosť s jednoduchou inštrumentálnou hrou aj napriek tomu, že v domácom prostredí nie sú k hudbe vedené (Novotná, 1988).

Podľa Orrfa sa detské hudobné nástroje diferencujú do troch skupín **bicie, dychové a strunové** s vyladeným tónom a nevyladeným tónom (Krušínská, 2017).

Tabuľka 1: Rozdelenie detských orffových hudobných nástrojov

HUDOBNÉ NÁSTROJE	KONKRETIZÁCIA PODEA TÓNU	PRÍKLADY
BICIE NÁSTROJE	s vyladeným tónom	<ul style="list-style-type: none">• ľudová zvonkohra,• sopránová zvonkohra,• altová zvonkohra xylofón• metalofón• kalimba
	s nevyladeným tónom	<ul style="list-style-type: none">• prírodniny (oriešky, škrupinky, gaštany, makovice)• chrastidlá,• ozvučené drievka,• kastanety
DYCHOVÉ NÁSTROJE	s vyladeným tónom	<ul style="list-style-type: none">• sopránová flauta• zobcová flauta• pastierska píšťalka• pastierska dvojpišťalka.
	s nevyladeným tónom	<ul style="list-style-type: none">• hlinená píšťalka

Expresivita v (art)terapii IV.

STRUNOVÉ NÁSTROJE	s vyladeným tónom	<ul style="list-style-type: none">• detské husličky• detský cimbal• detská citara
------------------------------	-------------------	---

Zdroj: Krušinská, (2017)

Balcárová (2008) rozdeľuje detské hudobné nástroje do 4 základných skupín a to **rytmické hudobné nástroje, melodické hudobné nástroje, strunové hudobné nástroje a dychové hudobné nástroje.**

- Nástroje, ktoré sú nositeľom zvuku sú zaraďované medzi **rytmické nástroje**. Do tejto skupiny patria malé bicie hudobné nástroje ako napríklad: detské činely, bubienok, tamburína, rolničky a podobne (Kráľová, 2016). Balcárová (2008) ďalej uvádza, že medzi rytmické hudobné nástroje patria aj ozvučené drievka, chrastidlá, rumbagule, marakas alebo tympany.
- **Strunové hudobné nástroje** sú popisované ako skupina nástrojov, pri ktorých tón vzniká na základe rozozvučania sa struny (Encyclopaedia Beliana, 2020).
- Strunové nástroje sa delia na sláčiková a brnkacie. Sláčikové nástroje sa rozozvučia použitím sláčika a sú to napríklad: detské husle alebo detský cimbal. Pri brnkacích strunových nástrojoch zvuk vznikne brnknutím po danej strune. Sem je zaraďovaná aj detská citara alebo gitara (Encyklopédia poznania, 2013).
- Medzi **melodické hudobné nástroje** sú zaraďované tie, ktoré sú nositeľom tónu, ako napríklad: metalofón, xylofón alebo zvonkohra (Balcárová, 2008). Hra na melodické hudobné nástroje je odprevádzaná vždy paličkami, ktoré sa držia prstami ruky uvoľnene a udierajú po jednotlivých kameňoch vyššie uvedených nástrojov. Práve tento prirodzený pohyb ruky zabezpečuje vytvorenie kultivovaného tónu. Taktiež je dôležité, aby nástroj siahal do výšky pásu muzikanta, preto je pri deťoch vhodné položiť melodický nástroj na lavicu, pri ktorej deti stoja a tak na nástroj hrajú (Kráľová, 2016).
- **Dychové hudobné nástroje** sú tie, do ktorých je vzduch vháňaný fúkaním a na základe tejto činnosti je vyladený tón. Dychové nástroje

Expresivita v (art)terapii IV.

dokázu zahrať iba jeden tón preto sú tiež zaradované aj medzi melodické hudobné nástroje (Encyklopédia poznania, 2013).

KONKRETIZÁCIA VYBRANÝCH HUDOBNÝCH NÁSTROJOV

V nasledujúcej časti textu popisujeme vybrané hudobné nástroje, ktoré sa stali inšpiráciou pre výrobu autorských imitovaných hudobných nástrojov v rámci pregraduálnej prípravy študentov špeciálnej pedagogiky na hudobnú výchovu a na špeciálnu hudobnú výchovu.

Hlavným námetom sa stali bicie hudobné nástroje ako marakas, chrastidlá a hrkálky, ktoré zároveň patria medzi párové rytmické nástroje vyrobené z rôzneho materiálu najčastejšie z plastu alebo dreva. Ich duté vnútro je naplnené drobnými korálkami, guľôčkami prípadne iným materiálom a upevnené na drevenej rúčke (Derevjaníková, Dzurilla, 2014). Technika hrania na takéto hudobné nástroje je rôzna. U detí predškolského veku sa na hru využíva jedna časť marakasu, chrastidiel, ktorou dieťa udiera o dlaň druhej ruky. Akonáhle je motorika rúk viac koordinovaná dieťa môže hrať obidvoma časťami nástroja (Balcárová, 2008).

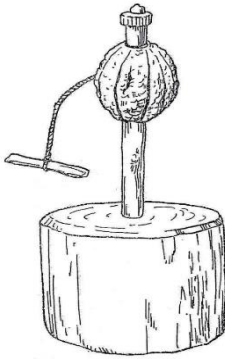
Obrázok 1: Maracas



Obrázok 2: Kastanet



Obrázok 3: Chrastidlo orechové



Perkusie, chrastidlá patria do skupiny idiofónov, ktoré vydávajú zvuk trasením, potriasaním. Jednoduché chrastidlá môžu zastupovať aj suché plody s ich prirodzenou náplňou vo vnútri (semienkami). Taktiež je možné si ich prispôbiť, ako napr. suchú dyňu naplniť drobným materiálom ako kamienky, semienka a pod. Na korpus pri výrobe nástroja sa môže tiež využiť hlina, rákos, kov, zvieracia koža (Oling, Wallich, 2004).

Zdroj: Elschek (1983)

K párovým bicím nástrojom patria ešte kastanety. Detské kastanety sa v minulosti vyrábali z dreva. V súčasnej dobe ich podoba pozostáva z dvoch plastových tanierikov, ktoré majú v strede preliačenie a na konci sú spojené gumičkou. Tá zabezpečuje pružnosť pri pohybe a ich znovunavrátanie do pôvodnej polohy (Derevjaníková, 2016). Pri hre s kastanety je vhodné držať ich v rukách za pomoci ukazováka a palca, pričom zvuk nástroja vznikne úderom kastaniet o seba (Balcárová, 2008). Medzi ďalšie nástroje vhodné k hre s deťmi patrí zvonček, ktorý tvarovo pripomína hríbik. Jeho podobnosť s hríbobom je deťom blízka, ale aj sympatická, nakoľko ako tvrdí Derevjaníková (2016) pozostáva z drevenej nožičky a kovovej hlavičky. Pri hre s týmto hudobným nástrojom sa používa kovová palička, ktorej úder o kovovú hlavičku vyladí zvuk (Balcárová, 2008).

Z dychových hudobných nástrojov bola ako námet je využitá Panová flauta. Modr (1982) popisuje jej zloženie, ktoré pozostáva z niekoľkých píšťal, ktoré majú rozdielnu dĺžku.

Námetom k hre s deťmi je vhodné využiť aj gitaru a bendžo, ktoré Balcárová (2008) zaraďuje medzi harmonické strunové hudobné nástroje. Bendžo je podľa Jankovičovej (2014) brnkací strunový nástroj, ktorého základnou časťou je okrúhle telo, ktorého tvar bol inšpirovaný ľudskou hlavou.

Expresivita v (art)terapii IV.

ANALÝZA AUTORSKÝCH HUDOBNÝCH NÁSTROJOV

V rámci pregraduálnej prípravy študentov špeciálnej pedagogiky na skupinové hry detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami boli vytvárané autorské hudobné nástroje.

V nasledujúcej časti textu prezentujeme analýzu autorských hudobných nástrojov, ktoré sme posudzovali v dvoch kategóriách a to, z hľadiska námetu imitovaného nástroja a z hľadiska použitého materiálu.

POSUDZOVANÁ KATEGÓRIA I. – NÁMET IMITOVANÉHO NÁSTROJA

Posudzovanie kategórie I. bolo na základe vizuálnych podobností vonkajších znakov autorských hudobných nástrojov s vizuálnou podobnosťou skutočných hudobných nástrojov. Na základe toho boli autorské hudobné nástroje diferencované do piatich posudzovaných položiek, pričom každá položka predstavuje jeden druh hudobných nástrojov.

Tabuľka 2: Námet imitovaného nástroja

Posudzovaná položka	Priblíženie posudzovanej položky (reálny stav nástroja)	N
1. Strunové hudobné nástroje	gitara, bendžo,	3
2. Dychové hudobné nástroje	panová flauta	1
3. Rytmické hudobné nástroje	Maracas (2), kastanety chrastidlá, hrkálky (2), zvonček	7
4. Melodické hudobné nástroje		0

Zdroj: vlastné spracovanie

LEGENDA:

N - počet autorských hudobných nástrojov v ktorých sa nachádzajú posudzované položky

V študentských hudobných nástrojov bola najviac zastúpená položka 3 – **Rytmické hudobné nástroje** (N=7). Konkrétnymi námetmi sa stali hudobné nástroje ako maracas, roľníčky, kastanety, chrastidlá a hrkálky (Tabuľka 3).

Expresivita v (art)terapii IV.

Tabuľka 3: Autorské rytmické hudobné nástroje




hudobný nástroj	popis autorského hudobného nástroja na základe posudzovanej kategórie I.
<p>Maracas</p> 	<p>Imitovaný stav nástroja maracas bol vyrobený využitím dvoch kovových lyžičiek medzi ktoré bol prilepený malý umelohmotný uzatvárateľný obal. Pri jednom nástroji sa v tomto obale nachádzajú fazuľa a v druhom ryža. Na imitovanom nástroji sa hrá rytmickým pohybom rúk.</p>
<p>Zvonček</p> 	<p>Imitovaný stav pozostáva z umelohmotného jogurtového kelímku na ktorom je pripevnený špagát na ktorého druhom konci je uviazané drevená korálka. Na nástroji sa hrá rytmickým pohybom ruky zo strany na stranu.</p>
<p>Kastanety</p> 	<p>Imitovaný stav kastanetov je zložený z kartónu na ktorom je prilepený papier, ktorý je preložený na dve polovice. V strede každej polovice z vnútornej strany je prilepený umelohmotný vrchnáčik. Na nástroj sa hrá úderom vrchnáčikov o seba.</p>
<p>Chrastidlá</p> 	<p>Hlavná časť imitovaných chrastidiel pozostáva z kovovej plechovky na ktorej bokoch sú na špagáte pripevnené korálky. Na plechovke sa tiež nachádza malý umelohmotný uzatvárateľný obal v ktorom je ryža. Cez plechovku prechádza drevené drevko, ktoré slúži na držanie nástroja. Zvuk z nástroja získame tak, že krúživým pohybom ruky rozkmytáme drevené korálky na šnúrke, ktoré búchajú o plechovku.</p>
<p>Hrkáľky</p> 	<p>Jeden pár imitovaných hrkáľiek pozostáva z umelých uzatvárateľných nádob v ktorých sú kameňky. Nástroj je dotvorený bielou a čiernou temperovou farbou s namaľovaným husľových kľúčom a notami. Druhý pár imitovaných hrkáľiek je vytvorený zo zaváraninových fliaš, ktoré sú oblepené farebným papierom, ktorý je z časti nastrihaný na rovné pásy. Na imitované nástroje sa hrá pohybom nástroja zo strany na stranu a tak, prírodný materiál vo vnútri vydáva zvuk.</p>

Zdroj: vlastné spracovanie

Expresivita v (art)terapii IV.

Druhá najpočetnejšie zastúpená, bola posudzovaná položka 1 **Strunové hudobné nástroje** (N=3). Námetom pre imitovaný stav hudobných nástrojov sa stali bendžo a gitara.

Tabuľka 4: Autorské strunové nástroje


hudobný nástroj	popis autorského hudobného nástroja na základe posudzovanej kategórie I.
<p>Bendžo</p> 	<p>Imitovaný stav bendža je zložený z bubuna a krku nástroja. Bubon je vytvorený zo zaváraninového viečka. Krk jej vytvorený z karonového pásu oblepeného farebnými páskami. Struny sú zhotovené z tenkých farebných gumičiek. Na nástroji sa hrá tak, že pohybom prstov rozochveme gumené struny, ktoré na základe toho vydajú zvuk.</p>
<p>Gitara</p> 	<p>Celé telo, korpus a krk, imitovaného hudobného nástroja pozostáva z niekoľkých vrstiev na sebe naskladaného kartóna do ktorého je vyrezaný kruhový zvukový otvor. Struny sú podobne ako pri bendže zhotovené z tenkých zelených gumičiek.</p>
<p>Kelímkový strunový nástroj</p> 	<p>Imitovaný nástroj pozostáva z umelohmotného kelímku na ktorom sú pripevnené struny vytvorené zo šnúrok. Na nástroj sa hrá pohybom prstom po šnúrkach.</p>

Zdroj: vlastné spracovanie

S najnižším počtom 1 bola vyhododená posudzovaná položka 2 - **Dychové nástroje** (N=1). Pre imitovaný hudobný nástroj sa stala námetom panová flauta.

Expresivita v (art)terapii IV.

Tabuľka 5: Autorský dýchový nástroj

hudobný nástroj	popis autorského hudobného nástroja na základe posudzovanej kategórie I.
<p>Panová flauta</p> 	<p>Imitovaná panová flauta pozostávala z 9 slamiek, ktoré sú nalepené na zelenom farebnom papierom, ktorý bol z jednej časti nastrihnutý tak, aby jednotlivé slamky mali svoje miesto a zároveň boli oddelené od statných. Slamky podobne ako na panovej flaute majú rôznu dĺžku. Na imitovanom nástroji sa hrá dýchaním do jednotlivých slamiek.</p>

Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe analýzy môžeme zhodnotiť, že študenti špeciálnej pedagogiky v rámci pregraduálnej prípravy vo svojich prácach preferujú rytmické nástroje, ktoré je možné využiť pri rôznych pohybových a hudobných hrách.

POSUDZOVANÁ KATEGÓRIA II. - MATERIÁL

Posudzovanie kategórie II. bolo na základe analýzy materiálu použitého na výrobu autorských hudobných nástrojov.

Využitý materiál, z ktorého boli vytvorené hudobné nástroje študentmi špeciálnej pedagogiky v rámci pregraduálnej prípravy sme podľa jeho zloženia roztriedili do 9 posudzovaných položiek: 1. Kov, 2. Plast, 3. Papier, 4. Kartón, 5. Prírodný materiál, 6. Guma, 7. Sklo, 8. Farby, 9. Spájací materiál.

Tabuľka 6: Materiál využitý pri tvorbe autorského hudobného nástroja

Posudzovaná položka	Približenie posudzovanej položky (materiál na imitovaný hudobný nástroj)	N
1. Kov	viečko na zaváranie, plechovka, lyžica	6
2. Plast	vrchnák, fľaša, slamka, jogurtový kelímok, malé umelohmotné uzatvárateľné obaly	10
3. Papier	kancelársky papier, farebný papier, výkres	4
4. Kartón	lepenka dvojrstvová	1

Expresivita v (art)terapii IV.

5. Prírodný materiál	drevené korále, fazuľa, ryža, kameňky,	5
6. Guma	tenké farebné gumičky	2
7. Sklo	zaváraninová fľaša	1
8. Farby	pastelky, temperové farby, fixy	3
9. Spájací materiál	lepiaca páska priesvitná, farebné pásy, lepidlo, špagát, tavná pištoľ, spinky	5

Zdroj: vlastné spracovanie

LEGENDA:

N - počet autorských hudobných nástrojov v ktorých sa nachádzajú posudzované položky

Najvyššiu hodnotu dosiahla posudzovaná položka **2** (*Plast*). PVC vrchnáky boli využité ako vrchná, uzatváracia časť hrkáliek a tiež ako búchacia časť kastanetov. Flaše sa stali hlavnými časťami hrkáliek. Slamky tvoria imitovanú panovú flautu. Jogurtový kelímok bol využitý na imitovaný zvonček. Hlavnou súčasťou maraka sa stali malé umelohmotné obaly. Druhou napočítnejšou bola posudzovaná položka **1** (*Kov*). Lyžice boli súčasťou imitovaného nástroja marakes. Plechovky a vrchné časti zaváraninových viečok sa stali časťou imitovaných hrkáliek. Posudzovaná položka **5** (*Prírodný materiál*) bola vyhodnotená ako tretia najviac zastúpená pri tvorbe autorského hudobného nástroja. Ryža a fazuľa sa stali súčasťou imitovaných hrkáliek a marakesa. Drevené korálky sa okrem časti imitovaných hrkáliek uplatnili aj pri výrobe imitácie perkusia - chrastidla a zvončeka. Rovnako vyhodnotená v poradí bola posudzovaná položka **9** (*Spájací materiál*). Priesvitná lepiaca páska bola využitá na spájanie častí materiálov pri konštruovaní imitovaných nástrojov ako marakas a bendžo. Farebné lepiace pásy sa stali ozdobou na krku bendža. Lepidlo spájalo časti imitovanej kartónovej gitary, časti kastanetu. Špagát spájal drevené korálky s hlavnou časťou imitovaného perkusia a tiež hlavnú konštrukciu s korálkou, ktoré spoločne vytvárali imitovaný zvonček. Taviaca pištoľ bola využitá pri konštruovaní imitovaného perkusia, kovové časti boli spojené so špagátom a korálkami. Posudzovaná položka **3** (*Papier*) bola vyhodnotená ako štvrtá

Expresivita v (art)terapii IV.

najviac využitá. Farebný papier sa stal súčasťou hlavnej časti iminovanej panovej flauty. Zložením kancelárskeho papiera boli vytvorené kastanety.

Posudzovaná položka **8** (*Farby*). Pastelky sa stali využitým kresliacim materiálom pri dotvorení kastanetov, flauty. Fixy pri zvončeku. Temperovými farbami boli vymalované hrkálky. Posudzovaná položka **6** (*Guma*) bola zastúpená v podobe farebných tenkých gumičiek, ktoré boli využité ako struny na gitaru a bendžo.

Najnižšie, čo do počtu zastúpenie v rámci využitia materiálov, mala posudzovaná položka **7** (*Sklo*), ktorá bola reprezentovaná sklenenými zaváraninovými fľašami

MOŽNOSTI A LIMITY PRI TVORBE AUTORSKÝCH HUDOBNÝCH NÁSTROJOV

Pri tvorbe autorských hudobných nástrojoch majú študenti špeciálnej pedagogiky v rámci pregraduálnej prípravy rôzne možnosti námetu, ale aj spracovania. Ako možnosť vidíme to, že v súčasnosti je mnoho materiálov, ktoré sa dajú využiť na tvorbu. Podobne staré už nepoužívané predmety bežného využitia, prístroje a pod. môžu prejsť konštrukčnými a výtvarnými zmenami a tak vznikne netradičný hudobný nástroj. Tákota tvorba a následný hudobný prejav pomocou autorského hudobného nástroja môže priniesť poznanie, že zvuk a tón vedia vylúčiť aj materiály o ktorých sme to nepredpokladali. Ako limity vidíme tvorivosť a kreativitu študentov, pretože nie každý si vie predstaviť aký nástroj vyrobiť a ako ho vyrobiť a predpokladať akú funkčnosť, manipuláciu a zvuk môže mať nástroj. Pri tomto limite zároveň vidíme možnosť pomoci pri tvorby a to tak, že študent sa inšpiruje už existujúcim hudobným nástrojom prípadne rôznym materiálom z rôznych internetových zdrojov.

ZÁVER

Tvorba autorských hudobných nástrojov a následne hra na nich prináša študentom špeciálnej pedagogiky v rámci pregraduálnej prípravy na hudobnú výchovu a špeciálnu hudobnú výchovu oživenie a zaktivizovanie ich činnosti v rámci výchovno-vzdelávacej činnosti. Na základe priamej

Expresivita v (art)terapii IV.

skúsenosti so zhotovením nástroja a hry na nástroj, študenti tiež získavajú znalosti ako vytvoriť integrovanú formu edukácie pre žiakov so špeciálnymi výchovno - vzdelávacími potrebami prepojením predmetov vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra. Takýmto spôsobom môžu sprevádzať žiakov hudobným svetom, ktorý sa podľa Beníčkovej (2017, s. 30) „zrcadlí v každom človeku a životná skúsenosť je tiež odrazom tohoto obrazu a výsledkom vzájomného pôsobenia oboch svetov – sveta hudby i sveta každého z nás. Správne cielená muzikoterapia vedie do života.“

BIBLIOGRAFIA

- BALCÁROVÁ, B. 2008. *Čas radosti*. Prešov: Súzvuk.
- BARANOVÁ, E. 2001. *Ako učiť hudobnú výchovu?* Ružomberok: Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta.
- BENÍČKOVÁ, M. 2017. Muzikoterapie a edukace. In: *Beníčková, M. 2017. Muzikoterapie a edukace*. 2017. Praha: Grada.
- DEREVJANÍKOVÁ, A., DZURILLA, M. 2014. *Hudobná výchova v predprimárnej edukácii*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- DEREVJANÍKOVÁ, A. 2016. *Hudobná výchova*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- DRLÍČKOVÁ, S. 2020. Netradiční hudobní nástroje. In: *KRUŽÍKOVÁ, L. a kol. 2020. Hudobní didaktika při žáky so speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*.
- DURAŠOVÁ, V. 2014. *Využitie hudobných nástrojov v predmete Terapeutické a korektívne cvičenia v špeciálnej základnej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- ELSCHEK, O. 1983 *Slowakische Volksmusikinstrumente*. Die Volksmusikinstrumente der Tschechoslowakei, Teil 2. Handbuch der europäischen Volksmusikinstrumente Serie I. Band 2. VEB Deutscher Verlag für Musik, Leipzig. 41-52.
- ENCYCLOPAEDIA BELIANA, 2020. *Strunové hudobné nástroje* [online]. ISBN 978-80-89524-30-3. [cit. 2023-04-12]. Dostupné na internete: <https://beliana.sav.sk/heslo/strunove-hudobne-nastroje>.

Expresivita v (art)terapii IV.

- ENCYKLOPÉDIA POZNANIA, 2013. Hudobné nástroje. [online]. [cit. 2023-04-12]. Dostupné na internete:
<https://encyklopediapoznania.sk/clanok/637/hudobne-nastroje-delenie>.
- JANKOVIČOVÁ, M. 2014. Hudba ako motivačná fáza slovenských frazém– In: DOBRÍKOVÁ, M. 2014. *Frazeologické štúdie VI. Hudobné motívy vo frazeológii*. Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava, 113–119.
- KRUŠINSKÁ, M. 2017. Vzdelávacia oblasť umenie a kultúra — hudobná výchova. In *Predškôlák*. Bratislava: Dr. J. Raabe.
- MASTNAK, W., KANTOR, J. 2014. *Muzikoterapie*. In: Müller, O. a kol. (Eds.). *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada.
- MODR, A. 1982. *Hudební nástroje*. Praha: Supraphon.
- NOVOTNÁ, D. 1988. *Principy Orffova Schulwerku – minulost a současnost*. In: Sedlák, F. *Didaktika hudební výchovy*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- OLING, B. WALLISCH, H. 2004. *Encyklopedie hudobných nástrojů*. Dobřešovice:Rebo production.
- OSVALDOVÁ, M. 2015. Inovácie v hudobnej edukácii na špeciálnych základných školách. In: *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. Roč. 1, č.1, 195.
- Slovník cudzích slov*, 2023. [online]. [cit. 2023-04-12]. Dostupné na internete:
<http://slovníkcudzichslov.sk/slovo/perkusie>.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

PaedDr. **Monika Homolová**, doktorand v dennej forme štúdia
Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej
a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
e-mail: monika.homolova312@edu.ku.sk

RECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRE
CENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECE
NZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZ
IERecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIEr
ecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErece
nzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzi
eRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieR
ECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieREC
ENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECEN
ZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZI
ErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIEre
cenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecen

Recenzie

RECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRE
CENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECE
NZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZ
IERecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIEr
ecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErece
nzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzi
eRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieR
ECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieREC
ENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECEN
ZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZI
ErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIEre
cenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecen
RECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRE
CENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECE
NZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZ
IERecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIEr
ecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErece
nzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzi
eRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieRECENZIErecenzieR

POHYB JE TAM, AJ KDE HO NEČAKÁME

Zuzana Gondová



Recenzovaná publikácia: Magová, M.; Fábry Lucká, Z.; Kováčová, B. 2020. *Terapeutický koncept arteterapie a psychomotorickej terapie vočasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity. ISBN 978-80-561-0810-9.

Recenzovaná publikácia s názvom: *Terapeutický koncept arteterapie a psychomotorickej terapie vočasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom*, je autorským dielom vysokoškolských pedagogičiek Martiny Magovej,

Zuzany Fábry Luckej a Barbory Kováčovej.

Spomenuté autorky sú vysokoškolské pedagogičky, ktoré majú blízko k špeciálnej i liečebnej pedagogike. Aktívne pôsobia na akademickej pôde z dvoch rôznych univerzít. Vysokoškolská učebnica je ďalším výstupom, ktorý je súčasťou riešenia grantovej úlohy KEGA Projektu č. 013KU-4/2019 *E-learningové vzdelávanie moduly k problematike včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom* a KEGA č. 002UK-4/2020 *Podpora dieťaťa s poruchou senzorického spracovania prostredníctvom multisenzorického prostredia*. Po formálnej stránke sa vysokoškolská učebnica delí na úvod, tri kapitoly, záver, bibliografiu, zoznam tabuliek, zoznam obrázkov, prehľad príkladov, prehľad z pozorovaní, menný register a o autoroch.

Vo vysokoškolskej učebnici sú popísané dva terapeutické koncepty, ranej arteterapie a ranej psychomotorickej terapie. Sú v nej rozpracované

základné terminologické východiská, ktoré sú potrebné pre terapeutické koncepty. Tieto koncepty poskytujú starostlivosť o dieťa s rizikovým vývinom alebo o dieťa so zdravotným znevýhodnením. Autorky tvrdia a súhlasíme s nimi, že terapeutické koncepty by mali byť dostupné pre každú rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom alebo s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením. Medzi koncept pomoci patrí aj raná arteterapia. Je dôležité, aby sme už poznali jednotlivé vývinové štádiá dieťaťa a vychádzali z individuálnych spôsobilostí dieťaťa po stránke motorickej, kognitívnej a sociálno – emocionálnej. Autorky postupne popisujú jednotlivé terapeutické koncepty. Píšu o arteterapii, ktorá spája s výtvarnou činnosťou ale zahrňuje aj mimo – výtvarné činnosti.

Primárnym cieľom arteterapie je individuálny cieľ, ktorý je zameraný na klienta. Druhým cieľom spomenutej arteterapie je cieľ sociálny. Terapeut môže s klientom pracovať individuálne, skupinovo alebo rodinne. Čo ma ako recenzenta zaujalo bola skutočnosť, že v ranej arteterapii nejde o to, či dieťa vie kresliť, skôr ide o poskytnutie priestoru vyjadriť sa výtvarne a byť motivovaný experimentovať. Pracuje sa s deťmi v období od veku 0 – 7 rokov.

Práve v senzomotorickom období dieťa skúma a poznáva svet prostredníctvom zmyslov a manipulácie s predmetmi. V predoperačnom období dieťaťa dochádza ku zmene materiálov, u detí sa rozvíja reč. Používa sa prípravný materiál, ceruza, temperové farby, akvarelové farby, hlina.

Vo vysokoškolskej učebnici sú uvádzané príklady, kde je opis aktivity, pre akú vekovú skupinu, pomôcky, priebeh aktivity. K tomu je pozorovací záznam o dieťati – jeho možnosti a limity. Aktivity sú od trhania a zleповania, tvorenia z papiera, maľovania, rozfukovania farieb, maľba prstami, koláž.

Odborník, ktorý realizuje ranú arteterapiu má zohľadňovať osobitosti dieťaťa, vychádzať z jeho individuálnych spôsobilostí. Druhým terapeutickým konceptom je raná psychomotorická terapia, ktorá využíva pohyb, nie v zmysle fyzická aktivita, ale vzájomné prepojenie psychickej a fyzickej stránky. Pohyb je súčasťou každodenného života, je súčasťou človeka počas celého obdobia jeho vývinu. Už plod vo

vnútro maternicovom vývine je špecifický neustálym pohybom. Dieťa po narodení, sa prejavuje neverbálnymi prejavmi, zapája zložky neverbálnej expresie. V batolivom období pribúda prejav verbálny, dieťa objavuje vlastné telo, hrá sa s ním, ochutnáva ho. Pohyb sa spája s hrou, ktorá je prirodzená. Terapeutickým nástrojom sú hlasy matky a otca. Pohybová hra je spoločenská udalosť, ktorá na začiatku vytvára vzťahy a väzby. Prvé detské hry sú zamerané na pohyb. Dieťa cez pohyb informuje o svojom vnútornom prežívaní, dáva okoliu informácie.

Psychomotorická terapia tvorí špecifickú súčasť liečebnej terapie v zmysle rehabilitácie, využíva aktívny pohyb, zabezpečuje prepojenie fyzického a psychického prežívania, indikuje sa od vnútro maternicového vývinu až po obdobie sénia. Dieťa si vyžaduje fyzický kontakt matky, jej blízkosť. Pre dieťa v ranom veku je dôležitý pocit bezpečia a blízkosť vzťahovej osoby. Špecifické pomôcky v psychomotorickej terapii sú balančné taniere, molitanové kocky, guľôčkový bazén, roller (rolovacia doska), hmatové podnety určené na podporu taktilného vnímania. Psychomotorika je spolupôsobenie motoriky a psychiky človeka, pričom tieto dve zložky spolu súvisia a navzájom sa ovplyvňujú. Človek pohybom prejavuje, aké vzťahy má so svojím okolím, či je do prostredia začlenený, alebo naopak. Škála prejavov zo strany dieťaťa je pomerne široká. Dieťa si buduje vlastné „ja“. Prvý rok dieťaťa je jeho psychomotorický vývin najvyšší. Dôležité je zohľadňovať vývinový potenciál dieťaťa, využívať jeho silné stránky a vystavovať ho úlohám, ktoré ho posunú vpred. Dôležitý je proces interakcie rodič – dieťa. Pohyb využívame ako prostriedok komunikácie s dieťaťom, ako verbálne spracovanie a reflektovanie prežitkov. Telesná stimulácia sa realizuje prostredníctvom zmeny polohy tela, vizuálnych podnetov a vibračných podnetov. Pohyb je neoddeliteľnou súčasťou aj v prípade ak je pohyb obmedzený. Dôležité je si uvedomiť, že pohyb môže mať rôznu kvalitu a môžeme ho očakávať aj tam, kde nie je.

Každá kapitola vo vysokoškolskej učebnici v závere uvádza otázky na preskúšanie. Otázky považujeme za prospešné a vedú k zamysleniu, sú zamerané na orientáciu v texte, čítanie s porozumením – v dnešnej dobe veľmi veľký problém.

Expresivita v (art)terapii IV.

Vydaná vysokoškolská učebnica je primárne určená pre študentov študijných odborov špeciálnej pedagogiky a liečebnej pedagogiky. Jednoznačne ju odporúčame študentom, ktorí sa pripravujú na prácu s deťmi raného a predškolského veku, taktiež aj odbornej verejnosti. Prospešným pre samotnú učebnicu a aj pre študentov by bolo viacero ukážok konkrétnych hier s deťmi s rizikovým vývinom, nakoľko ich nie je toľko ako by sa očakávalo.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

PaedDr. **Zuzana Gondová**, DiS., doktorand v externej forme štúdia
Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita,
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1, Ružomberok 034 01
e-mail: *zuzana.gondova828@edu.ku.sk*

ARTETERAPIA A SVET VÝTVARNÝCH ODPOVEDÍ

Martina Magová



Recenzovaná publikácia: Sedláková, A. 2016. *Arteterapia a svet výtvarných odpovedí*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. 2016. 97 s. ISBN 978-80-555-1620-2

Monografia s názvom *Arteterapia a svet výtvarných odpovedí* je publikáciou „o arteterapii a jej možnostiach v rámcoch pomocného liečenia. Predkladáme v nej okrem teoretických východísk aj expresívnosť a imagináciu v ponímaní arteterapie“ (Sedláková, 2016, s. 6).

Uvedená monografia podáva ucelený pohľad na možnosti využitia arteterapie. Primárne je určená pre úzky okruh čitateľov, ktorí sa zaujímajú o problematiku arteterapie vzhľadom na výkon a realizáciu arteterapeutických činností.

Téma predkladanej vedeckej monografie je vysoko aktuálna, nakoľko je arteterapia čoraz častejšie využívanou terapiou v rôznych oblastiach, ako napr. odbúravanie stresu, zmierňovanie psychickej záťaže a taktiež sa využíva pri eliminácii somatických ťažkostí ako u detí, tak aj u dospelých osôb.

Monografia je rozdelená do devätnástich kapitol. Z devätnástich kapitol je na teoretickej báze postavených osemnásť kapitol, čo považujem za pomerne vysoký počet. Autorka mala ísť v členení skôr do podkapitol, ktoré na seba súvislo a logicky nadväzujú. Samostatné kapitoly majú minimálny rozsah, autorka ich mohla spracovať precíznejšie.

Expresivita v (art)terapii IV.

V teoretických kapitolách autorka popisuje ciele, metódy, formy, techniky a prístupy v arteterapii. V rámci vymedzenia jednotlivých metód ako je: animácia, imaginácia, koncentrácia, rekonštrukcia, reštrukturalizácia, transformácia mala autorka uvedené metódy rozpracovať viacej do hĺbky. Taktiež sa tu zameriava na symboliku a interpretáciu v arteterapii, vymedzuje tu kľúčové skupiny arteterapie a priebeh arteterapeutického procesu. Kľúčové skupiny arteterapie mala autorka viacej rozanalyzovať, nakoľko každá cieľová skupina má špecifické osobitosti v kontexte prístupov v arteterapii. Takisto sa mala viacej zamerať na samotný priebeh arteterapeutického procesu, a rozpracovať jednotlivé fázy, ktoré tu figurujú. Autorka uvedenú problematiku spracovala komplexne z rôznych uhľov pohľadu. Zvlášť chcem vyzdvihnúť kapitolu štrnásť, kde autorka prehľadne a systematicky rozpracovala využitie výtvarného prejavu a arteterapie vo výtvarnej tvorbe. Zamerala sa tu na možnosti využitia arteterapie pri rozvoji schopností a využitie arteterapie v emocionálnej oblasti. Devätnásť kapitola tvorí praktickú rovinu, ktorá pozostáva zo súboru prác, ktoré vznikli v rámci arteterapie s dospelými ženami počas ich štúdia na vysokej škole v odboroch predškolská a elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených.

Tému monografie *Arteterapia a svet výtvarných odpovedí* považujem za prínosnú. Publikácia môže svojou aktuálnosťou a spracovanou problematikou pomôcť predovšetkým čitateľom, ktorí sa zaujímajú o problematiku arteterapie vzhľadom na výkon a realizáciu arteterapeutických činností.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

PaedDr. **Martina Magová**, Ph.D.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Katedra špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

e-mail: *martina.magova@ku.sk*

UMĚNÍM ŤA PROMĚNÍM

Daniela Valachová



Recenzovaná publikácia: Hana Stadlerová, Pavla Novotná, Jana Ovčáčková, Milada Sommerová,, Magda Strouhalová, 2020. *UMĚNÍM ŤE PROMĚNÍM. Výtvarné činnosti a jejich přínos předprimárnímu vzdělávání.* Masarykova univerzita, Brno, 2020, ISBN 978-80-210-9745-2, ISBN 978-80-210-9746-9.

Výtvarný prejav je činnosť, ktorá dieťa fascinuje. Ak mám možnosť pohybovať sa v priestore a ak získa nejaký inštrument, ktorý zanecháva stopu, je len otázkou času, kedy sa objavia stopy jeho činnosti (Stadlerová, 2020, s.9). Kolektív autoriek spracoval veľmi zaujímavú vedeckú monografiu, ktorá je venovaná rôznym oblastiam výtvarnej činnosti detí v predškolskom veku.

Tematika monografie je štruktúrovaná do šiestich, tematicky pomerne samostatne stojacich, ale vnútorne nadväzujúcich tém. Ich hlavnou a nosnou myšlienkou je výtvarný prejav dieťaťa v predškolskom veku. Uvedená hlavná myšlienka je to, čo jednotlivé časti textu vhodne spojuje.

Hana Stadlerová v prvej časti píše o výtvarných činnostiach v materskej škole v rôznych kontextoch. Zaujímavý je historický exkurz predškolského vzdelávania a výtvarných činností. Okrem rokov, diel a autorov sa dozvieme aj zaujímavé informácie, ako sa výtvarné činnosti v tom ktorom období realizovali. Aspekty súčasnej situácie ozrejmuje autorka v nasledujúcich textoch. Konkrétnejšie o možnostiach tvorby v materskej škole je spracovaný nasledujúci text, kde autorka uvádza aj jednotlivé kompetencie za hľadiska vzdelávacieho programu. *Pavla Novotná* sa venuje vývinovému aspektom a spontánnosti vo výtvarných činnostiach. Text uvedenej časti sa venuje spontánnosti vo výtvarnom prejave. Autorka vychádza z množstva

Expresivita v (art)terapii IV.

autorov, ktorý boli pre ňu inšpiráciou. Okrem toho sa venuje tvorivosti a významu experimentovaniu v ranom veku. Veľmi zaujímavá je časť venovaná výtvarným experimentom s tekutinou a hmotou a sypkým materiálom. Okrem teoretických informácií uvádza autorka konkrétne ukážky výtvarných činností. Druhá časť autorskej kapitoly je venovaná aspektom vývoja detského výtvarného prejavu. Podrobne s ukážkami sa text venuje výtvarnej typológii, zobrazovaniu priestoru, tvarov, figúr a objektov, postavy, konceptuálnemu vnímaniu sveta, používaniu farieb a obrazu ako odrazu vnútornej skúsenosti. *Jana Ovčáčková* sa venuje tematike hry, výtvarnej hry detí v predškolskom veku. V texte je zdôraznené tvorivosť ako základ detskej výtvarnej tvorby. V závere autorskej časti uvádza text o hračke. *Milada Sommorová* píše o hodnote výtvarných činností aj bez hmatateľných výsledkov. Text je orientovaný na podporu procesualnosti vo výtvarných činnostiach detí predškolského veku. *Magda Strouhalová* sa venuje sprostredkovaniu umenia v galérii deťom predškolského veku. Okrem krátkeho exkurzu do histórie a vývoja sprostredkovania umenia v galérii sú uvedené aj súčasné tendencie v teritóriu autorky. Text je uzatvorený nadväznosťou činností v galérii na výtvarné činnosti v materskej škole.

Text monografie je uzatvorený časťou Hany Stadlerovej v ktorej píše o umení a vzdelávaní v materských školách. Prehľadne, s ukážkami a vysvetlením uvádza príklady dobrej praxe, ako pracovať s umením s deťmi v predškolskom veku. Formát publikácie je netradičný a zaujímavý a tak trochu je prislúchajúci obsahu, teda oblasti výtvarného umenia, preto môže byť zaujímavý aj pre nezainteresovaného čitateľa. V texte sa nachádzajú obrázky, ukážky detskej výtvarnej tvorby. Tie nie sú iba doplnkom, ale sú neoddeliteľnou súčasťou textu, ba sú priam žiadúce. Celkový grafický dizajn textu nabáda čitateľa k skúmaniu textu.

KONTAKTNÉ ÚDAJE:

prof. PaedDr. **Daniela Valachová**, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,

katedra výtvarnej výchovy, Račianska 59, Bratislava

e-mail: valachova1@uniba.sk

STOPA JE NÁŠ CIEĽ

Zuzana Gondová



Recenzovaná publikácia: Barbora Kováčová, Daniela Valachová: Švábik. Prvé hry s rúčkou. Reziencia, 2019. ISBN: 978-80-972277-6-0.

Recenzovaná publikácia s názvom: Švábik. Prvé hry s rúčkou, je autorským dielom vysokoškolských pedagogičiek Barbory Kováčovej a Daniely Valachovej.

Spomenuté autorky sú vysokoškolské pedagogičky, ktoré majú blízko k špeciálnej i liečebnej pedagogike a detskému výtvarnému

prejavu. Aktívne pôsobia na akademickej pôde z dvoch rôznych univerzít. Publikácia po formálnej stránke sa delí na úvod, tri kapitoly, záver a použitú literatúru.

V publikácii sú kapitoly rozdelené podľa veku dieťaťa. Sú v nej rozpracované prvé hry na rozvíjanie rúčky s využitím rôzneho materiálu a prvými hrami so stopou. Autorky tvrdia a súhlasíme s nimi, že s dieťaťom od 18. mesiacov je možné vyskúšať všetko. Popisujú ako prvú stopu. Ponúkajú nám rôzne možnosti ako dažďová mláka, blato či odrážadlo. Dôležitou súčasťou je rodič, ktorý sa spolu s dieťaťom hrá a stopy vytvára. Autorky postupne popisujú prvé stopy v tvorbe dieťaťa od 18. mesiaca až do 3 rokov veku dieťaťa.

Celou publikáciou nás sprevádza Švábik, ktorý nám popisuje materiál, ktorý môžeme využiť pri stopách, Švábik nás upozorňuje, Švábik nám odporúča pomôcky, Švábik nám radí ako na to a na záver nám Švábik vždy dáva odporúčania pre rodiča/odborníka. V jedinej tabuľke nám Švábik odporúča používať materiál a to: prírodný materiál, materiál z domácnosti a materiál na sadenie. Prvé stopy v období od 18. mesiacov do 24. mesiacov sú kreatívne. Sú to: penová stopa z detskej kozmetiky, farebná stopa z prstových farieb, žltá stopa z temperovej farby, blatová stopa, papierová

Expresivita v (art)terapii IV.

stopa z pokrčeného papiera, mešteková stopa z kamienkov a bublinkovej fólie, guľôčková stopa z papiera a temperovej farby, špongiová stopa, stopa s rolkou, ciky – caky stopa. Niektoré stopy sme si vyskúšali v materskej škole s deťmi ako predprípravu pred stopami s farbou. Deti reagovali veľmi spontánne a najradšej vytvárali stopy žlté s autami, papierovými stopami vytvárali trávu pre kvety ako podklad, špongiovými stopami vytvorili more pre rybičky a rolkovou stopou vytvárali kvety na lúke. Pri všetkých aktivitách si rozcvičili rúčky pri riekankách a básničkách.

Pri vytváraní stôp s ceruzou – stopy s farbou v období od 2 do 3 rokov vytvárame s deťmi stopy s prstovými farbami. Deti v tomto období vyhľadávajú aktivity, v ktorých majú kontakt s farbou, hmotou, ceruzou.

Autorky tu opisujú správne predmety, ktoré v tomto období má dieťa používať a hlavne vysvetľujú aký je dôležitý nástroj na kreslenie, ktorý potom podnecuje dieťa k správneému úchopu.

V publikácii sú uvádzané príklady, kde je opis aktivity, pre akú vekovú skupinu, pomôcky, priebeh aktivity. Švábik nám aj v tomto období prináša zaujímavé stopy: stopa dlane – odtlačanie rúčky dieťaťa, stopa s prstom, prstami, stopa päste, stopa v papieri – dieťa vytvára stopu štetcom, stopa so špagátom – dieťa spoznáva stopu, ktorú vytvorilo prostredníctvom ruky držiacej špagát, stopa s fóliou – dieťa zisťuje, že aj fólia namočená vo farbe, vytvára stopu, stopa s driebkom – dieťa spoznáva driebko z iného pohľadu, poznáva driebko, s ktorým môže vytvoriť rôzne stopy, stopa s pierkom – dieťa dokáže vytvoriť stopu s pierkom.

Deti v tomto období radi odtlačajú svoje časti tela, vyskúšali sme odtlačanie rúk – vytvorili sme sliepocku, slniečko. S pierkom sme vytvorili chvost kohútika. Každá aktivita - stopa v publikácii v závere uvádza odporúčania pre rodiča/odborníka. Považujeme ich za prospešné pretože rodičovi a/alebo odborníkovi poradia. V závere autorky popisujú zámer publikácie, čo ponúka, pre koho je určená. Odporúčajú, aby rodičia pokračovali napríklad aj v pracovnom zošite Švábik: Prvé stopy s ceruzkou (2019). Autorky tento pracovný zošit predstavujú pre prácu s deťmi od 2,5 roka do 4 rokov.

Expresivita v (art)terapii IV.

Vydaná publikácia je určená pre rodičov/odborníkov, ale jednoznačne ju odporúčame do materských škôl pre učiteľky, a veríme, že by sa tým rozšírila zbierka stôp.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

PaedDr. **Zuzana Gondová**, DiS., doktorand v externej forme štúdia
Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita,
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1, Ružomberok 034 01
e-mail: *zuzana.gondova828@edu.ku.sk*

ZÁVER

Predmetný vedecký zborník s názvom Expresivita v (art)terapii IV. je ďalšou z možností, kde bolo možné prezentovať výsledky z výskumu, terénu, či prezentovať nové teoretické východiská. Myslíme si, že účasť, ako aj obsahová bohatosť príspevkom tomu nasvedčuje. Konkrétne vedecký zborník obsahuje 13 príspevkov, na ktorých sa podieľalo 17 autorov zo 6 univerzít (*Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Prahe; Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta; Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave; Paneurópska vysoká škola n.o v Bratislave a Pedagogická fakulta Katolícka univerzita v Ružomberku*) a jedného spolupracujúceho praxového zariadenia.

Tematická rôznorodosť príspevkov v zborníku, ktorú spája triáda expresivita – umenie-terapia, je ďalšou výzvou aj do ďalšieho ročníka tohto typu výstupu. Ako editorky sa tešíme na ďalšie kreatívne „stetnutie“ k výmene poznatkov a zistení.

editorky

REGISTER AUTOROV

B

Baker, 108, 109
Bartoš et al., 76
Beard, 11
Bellová, 27
Benčíč & Kováčová, 40, 43
Biarincová, 51
Braun et al., 112
Brisch, 66

C

Carey, 77
Carr et al., 11
Cline & Edwards, 65
Cognet, 27, 29
Cook et al., 71
Cornejo et al., 11
Cotton & Range, 78

Č

Čapek, 103

D

Dalby et al., 11
Danglová, 58
Davido, 21, 31, 33
de Dreu, 113
de Dreu et al., 110

DeLoache & De Mendoza, 65
Démuthová, 78
Dudová, 79

E

Erikson, 43
Erikson & Kivnick, 43

F

Fábry Lucká, 21

G

Geržová, 54
Grest, 67, 70
Gross & Fagetti, 38
Guillaume & Kováčová, 50, 51

H

Habalová, 108
Hébert, 64
Hudecová, 38, 39
Hudecová & Kováčová, 38
Hurt-Thaut & Johnson, 109, 112,
113

C

Chanasová et al., 69
Chlebeková, 102

Expresivita v (art)terapii IV.

J

Jakabčic, 29

K

Kantor & Chrastina, 111

Karpas, 78

Kaščáková & Kováčová, 99, 102,
103

Kouteková, 30

Kováčová, 20, 49, 64, 67, 68, 69,
70, 71, 103

Kováčová & Hudecová, 11, 108

Kováčová & Valešová Malecová,
100

Koželuhová, 80, 81

Krčmáriková, 76

Krúger & Šafránková, 81

Kwakkei, 113

L

Langmeier & Krejčířová, 78

Lewis, 43

Liebmann, 39

Lindauer, 45

M

Mach, 10

Manniová, 32

Mertel, 113

Minihan et al., 76

Morganová, 54

N

Nagy, 78

O

Opatřilová, 31, 32

Oravcová, 28

P

Payne, 112

Pěchotová & Koželuhová, 80

Pondelíková, 27, 28, 29

Popa et al., 11

Poskierová, 100

R

Ravens-Sieberer et al., 76

Rosário, 64

Runco & Cayirdag, 45

S

Sears & Sears, 65

Sedlák, 112

Slaughter, 79

Slavík, 51

Speece & Brenta, 77

Stibral, 45

Sullivan, 11

Š

Šicková Fabrici, 52

Šicková-Fabrici, 53, 58

Škardová et al., 81

Expresivita v (art)terapii IV.

Štofko, 54

Šupšáková, 27, 33

T

Thaut, 108, 109

Tichá, 65

V

Vágnerová, 28

Valachová, 20, 21, 28, 32

Valešová Malecová, 79, 80, 81,
88

van Wegen, 113

Váňová, 112

Vodičková, 33

Vokáč, 10

Vymětal, 10

Y

Yalom, 76, 77

Z

Zelinková, 30, 31, 33

KONTAKTY NA AUTOROV PRÍSPEVKOV

Meno a priezvisko autora	Adresa pracoviska
<p>prof. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD.</p>	<p>Paneurópska vysoká škola n.o., Ústav mediálnych štúdií, Tematínska 10, BRATISLAVA stanislav.bencic@paneurouni.com</p>
<p>PaedDr. Mgr. art. Patricia Biarincová, PhD.</p>	<p>Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy, Hrabovská cesta 1, RUŽOMBEROK patricia.biarincova@ku.sk</p>
<p>PaedDr. Zuzana Gondová, Dis.</p>	<p>Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky Hrabovská cesta 1, RUŽOMBEROK zuzana.gondova828@edu.ku.sk</p>
<p>Mgr. Mária Habalová, PhD.</p>	<p>Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky, Šoltésovej 4 (so sídlom na Račianskej 59), BRATISLAVA habalova@fedu.uniba.sk</p>
<p>PaedDr. Monika Homolová</p>	<p>Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky Hrabovská cesta 1, RUŽOMBEROK monika.homolova312@edu.ku.sk</p>
<p>PhDr. Monika Kadrnožková, PhD.</p>	<p>Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta Katedra speciální pedagogiky Magdalény Rettigové 4, PRAHA monika.kadrnozskova@pedf.cuni.cz</p>
<p>doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.</p>	<p>Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, RUŽOMBEROK barbora.kovacova@ku.sk</p>
<p>PhDr. Eva Koželuhová, PhD.</p>	<p>Západočeské univerzity v Plzni Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, Veleslavínova 42, PLZEŇ kozeluhe@kpg.zcu.cz</p>

Expresivita v (art)terapii IV.

<p>doc. Mgr. Zuzana Fábry Lucká, PhD.</p>	<p>Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky, Šoltésovej 4 (so sídlom na Račianskej 59), BRATISLAVA lucka@fedu.uniba.sk</p>
<p>PaedDr. Martina Magová, Ph.D.</p>	<p>Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, RUŽOMBEROK martina.magova@ku.sk</p>
<p>Mgr. Oldřich Müller, Ph.D.</p>	<p>Olomoucká univerzita v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav speciálně pedagogických studií Žižkovo nám. 5, OLOMOUC oldrich.muller@upol.cz</p>
<p>Mgr. Zuzana Polanská</p>	<p>Spojená škola, Komenského 25, PEZINOK, elokované pracovisko Vajanského 93, Modra zuzka@polansky.sk</p>
<p>PhDr. Gabriela Siváková, Ph.D.</p>	<p>Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychológie, Hrabovská cesta 1, RUŽOMBEROK gabriela.sivakova@ku.sk</p>
<p>Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.</p>	<p>Olomoucká univerzita v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav speciálně pedagogických studií Žižkovo nám. 5, OLOMOUC pavel.svoboda@upol.cz</p>
<p>prof. PaedDr. Daniela Valachová, Ph.D.</p>	<p>Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy, Račianska 59, BRATISLAVA valachova1@uniba.sk</p>
<p>Mgr. Dominika Weissová</p>	<p>Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy, Račianska 59, BRATISLAVA weissova@fedu.uniba.sk</p>

Expresivita v (art)terapii IV.
vedecký nekonferenčný zborník

Editori

Kováčová, Barbora, Valachová Daniela, Monika Homolová

Vydavateľstvo

Katolícka univerzita v Ružomberku

Rok vydania

2023

ISBN 978-80-561-1028-7

ISBN 978-80-561-1028-7



9 788056 110287