

Vývinová biblioterapia ako nástroj rozvoja sociálnej gramotnosti u detí predškolského a mladšieho školského veku

Developmental Bibliotherapy as a Tool for Supporting Social Literacy In Preschool and Younger School Children

Barbara Valešová Malecová

Abstrakt: Metodická štúdia sa zaoberá možnosťami využitia vývinovej biblioterapie pri rozvoji sociálnej gramotnosti detí v školskom aj mimoškolskom prostredí. Reaguje na nedostatočnú teoretickú i didaktickú reflexiu tejto problematiky a usiluje sa rozšíriť poznatky o potenciáli vývinovej biblioterapie v edukačnej praxi. Cieľom štúdie je predstaviť metodické prístupy k využívaniu literárneho textu v procese rozvoja jednotlivých komponentov sociálnej gramotnosti. V úvodnej časti sú definované kľúčové pojmy (sociálna gramotnosť, vývinová biblioterapia) a následne priblížená procesuálna stránka biblioterapie vrátane návrhu konkrétnych techník a ich prepojenia na rozvoj sociálnych, emocionálnych a komunikačných zručností. Štúdia ponúka teoretické a metodické východiská pre aplikáciu biblioterapie ako nástroja podpory sociálnej gramotnosti v edukačnom kontexte.

Kľúčová slova: vývinová biblioterapia, sociálna gramotnosť, predškolský vek, mladší školský vek, príbeh, zástupná literárna skúsenosť, sociálne zručnosti a kompetencie, emócie

Abstract: The methodological study deals with the possibilities of using developmental bibliotherapy in the development of children's social literacy in both school and extracurricular environments. It responds to the insufficient theoretical and didactic reflection on this issue and seeks to expand knowledge about the potential of developmental bibliotherapy in educational practice. The aim of the study is to present methodological approaches to the use of literary text in the process of developing individual components of social literacy. The introductory part defines key concepts (social literacy, developmental bibliotherapy) and then the procedural

side of bibliotherapy is approached, including the proposal of specific techniques and their connection to the development of social, emotional and communication skills. The study offers theoretical and methodological foundations for the application of bibliotherapy as a tool for supporting social literacy in an educational context.

Key words: developmental bibliotherapy, social literacy, preschool age, early school age, story, substitute literary experience, social skills and competences, emotions

Úvod

Súčasná doba je poznačená narastajúcimi nárokmi na schopnosti jednotlivca efektívne komunikovať, spolupracovať a zvládať sociálne situácie. Deti čelia rôznym výzvam už od raného veku – od adaptácie v kolektíve, cez zvládanie konfliktov, až po vyjadrovanie vlastných emócií. Rozvoj sociálnej gramotnosti (niekedy nazývaná aj emocionálna alebo sociálno-emocionálna gramotnosť), ako súbor zručností potrebných pre úspešné fungovanie v medziľudských vzťahoch, tak nadobúda čoraz väčší význam. Rodičia, pedagógovia a ďalší dospelí zohrávajú v tomto procese zásadnú úlohu. Systematická podpora týchto zručností a kompetencií od raného detstva prispieva k formovaniu generácie schopnej efektívne komunikovať, budovať zdravé vzťahy a adekvátne reagovať na výzvy súčasného sveta.

Cieľom štúdie je poukázať na možnosti a konkrétne postupy využitia vývinovej biblioterapie v rozvoji jednotlivých súčastí sociálnej gramotnosti definovaných v ďalej v texte. Zameranie na predškolský a mladší školský vek (najmä vek

5–9 rokov) je zámerný. Vedie k tomu viacero dôvodov. Prvým je, že tento vek a úroveň kognitívneho rozvoja umožňujú deťom plne vstúpiť do príbehu a túto zástupnú literárnu skúsenosť vnímať takmer rovnako silne ako skutočne zažitú. Ďalším je skutočnosť, že sociálnu gramotnosť je vhodné cielene budovať už od útleho veku a predškolský vek je mílnikom, kedy je možno začať využívať aj plný potenciál vývinovej biblioterapie.

Sociálna gramotnosť

Rastúci záujem o gramotnosť v širšom zmysle podnietil jej výskum naprieč rôznymi vednými disciplínami, čo prispelo k formovaniu špecifických konceptov, ako sú mediálna, vedecká, zdravotná, matematická či kritická gramotnosť. V tomto kontexte sa postupne vyprofilovala aj oblasť sociálnej gramotnosti, ktorá sa čoraz výraznejšie ukazuje ako kľúčová pre efektívne a adaptívne fungovanie jednotlivca v sociálnom prostredí.

Sociálna gramotnosť predstavuje **schopnosť efektívne komunikovať a interagovať s inými jednotlivcami**

v rôznych spoločenských situáciách. Ide o komplexnú kompetenciu, ktorá zahŕňa široké spektrum vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktoré jednotlivec využíva na porozumenie a aktívne fungovanie v spoločnosti.

Podľa Arthura a Davisona (2000) možno sociálnu gramotnosť charakterizovať ako schopnosť jednotlivca integrovať a aplikovať svoje vedomosti, zručnosti, postoje a hodnoty vo svojom spoločenskom živote. Zahŕňa osvojovanie si sociálnych zručností, ako aj rozvoj schopnosti analyzovať a interpretovať sociálne problémy, s ktorými sa jediniec potýka vo svojom živote. Az-Zahra, Sarkadi a Bachtiar (2018) zdôrazňujú, že sociálna gramotnosť je tiež spojená so sociálnou, intelektuálnou a emocionálnou inteligenciou, ktoré napomáhajú jedincovi efektívne sa začleniť do spoločnosti a pozitívne ju ovplyvňovať. Vypelá sociálna gramotnosť prispieva nielen k individuálnemu rozvoju, ale aj k zvýšeniu kvality života jedinca, sociálnych skupín a celej komunity (Cook-Gumperz, 2006).

Sociálna gramotnosť zahŕňa niekoľko **dôležitých komponentov** (Jerolimek, 1971; Az-Zahra, Sarkadi & Bachtiar, 2018; Aflatoun, 2023):

- **Intelektuálne zručnosti.** Zahŕňajú schopnosti ako identifikácia a definovanie problémov; tvorbu hypotéz a vyvodzovanie záverov na základe informácií; analýzu a syntézu údajov, rozlišovanie medzi faktmi a názormi; formuláciu príčinných súvis-

lostí; náhľad na situáciu z rôznych perspektív, vytváranie hodnotových úsudkov pri rozhodovaní.

- **Emocionálna inteligencia a emocionálna koncepcia.** Tieto pojmy predstavujú súbor schopností, ktoré zahŕňajú identifikáciu, porozumenie a interpretáciu vlastných emócií, ako aj emócií ostatných osôb. Zahŕňajú tiež schopnosť regulovať emocionálne reakcie a integrovať emocionálne poznanie do rozhodovacích procesov a riešenia interpersonálnych situácií (Goleman, 1997). Súčasťou emocionálnej kompetencie je schopnosť efektívne zvládať a ovplyvňovať vonkajšiu expresiu emócií, osvojovanie si vhodných copingových stratégií, ako aj schopnosť sebariadenia v záťažových situáciách. Rovnako dôležitá je schopnosť empatického reagovania, teda schopnosť porozumieť emočnému prežívaniu a perspektíve druhých ľudí. Empatia ako kľúčový komponent emocionálnej inteligencie umožňuje efektívnejšiu interpretáciu sociálnych kontextov a podporuje primerané správanie a reakcie v rámci medziľudských vzťahov.
- **Sociálne a komunikačné zručnosti.** Medzi kľúčové aspekty komunikačných kompetencií patrí schopnosť jasne a adekvátne verbalizovať vlastné myšlienky, pocity a potreby, ako aj aktívne počúvať a porozumieť postojom, potrebám a očakávaniam komunikačného partnera. Sociálne zručnosti zahŕňajú schopnosť adap-

tívne reagovať v rôznych sociálnych situáciách, prejavovať sociálnu citlivosť, regulovať vlastné správanie, vymieňať si názory a skúsenosti a rešpektovať stanoviská ostatných. Významným prvkom je tiež schopnosť riešiť konflikty konštruktívnym spôsobom a hľadať kompromisné riešenia. Neoddeliteľnou súčasťou sú aj kooperatívne schopnosti, ako napríklad prijímanie úloh v skupinových aktivitách, aktívna participácia na diskusiách a spoločných rozhodovacích procesoch, ako aj schopnosť spolupracovať pri dosahovaní spoločných cieľov (Jerolimek, 1971; Az-Zahra, Sarkadi & Bachtiar, 2018; Aflatoun, 2023).

- **Postoje a sociálne hodnoty.** Táto oblasť sa vzťahuje na osvojovanie si poznatkov o spoločensky uznávaných hodnotách a ich uplatňovanie v každodennom rozhodovaní a správaní. Zahŕňa schopnosť hodnotovo orientovaného uvažovania, porozumenie základným princípom ľudských práv, podporu občianskeho vedomia a lojality, rešpektovanie kultúrneho a historického dedičstva a posilňovanie zmyslu pre spolupatričnosť a solidaritu medzi jednotlivcami aj v rámci širších sociálnych skupín. Samostatnú podkategóriu predstavuje kultúrna a sociálna citlivosť, ktorá zahŕňa akceptovanie a pozitívne vnímanie kultúrnej, etnickej a sociálnej rozmanitosti. Tento aspekt umožňuje efektívnejšiu interakciu a komunikáciu v pluralitných spoločnostiach

a prispieva k prevencii stereotypov a predsudkov (Jerolimek, 1971; Az-Zahra, Sarkadi a Bachtiar, 2018; Aflatoun, 2023).

Podobne vymedzuje sociálnu gramotnosť i ČŠI (2015), teda ako súhrn určitých zručností:

Sociálnou gramotnosťou rozumieme súbor zručností opierajúcich sa o určité znalosti – jednak znalosť seba samého a jednak elementárne znalosti aplikovanej psychológie, náuky o ľudskom správaní a etiky. Súčasťou gramotnosti sú i postoje – ako hodnotové vzťahy. Sociálnu gramotnosť je možné vymedziť predovšetkým výčtom súborov určitých gramotnostných zručností, ako napríklad sebazoznanie, sebaregulácia a sebaorganizácia (vč. psychohygieny a obrán proti rôznym negatívnym vplyvom), zručností sociálnej percepcie a predikcie správania druhých, komunikačné zručnosti, zručnosti pre spoluprácu a pre riešenie vzťahových problémov a konfliktov. V morálnej oblasti sociálna gramotnosť zahŕňa schopnosť niesť (osobnú) zodpovednosť za svoje jednanie a týmto jednaním preukazovať rešpekt k právam druhých.

V kontextu rozvoja sociálnej gramotnosti by tak pozornosť mala byť zameriavaná predovšetkým na zručnosti spojené s fungovaním jedinca v spoločnosti (udržovanie korektných vzťahov, vzájomný rešpekt, riešenie vzťahových problémov, pripravenosť k spolupráci, efektívna práca v skupine apod.) a zručnosti v oblasti komunikácie (ČŠI, 2019).

Z uvedeného vyplýva, že sociálna gramotnosť nepredstavuje len súbor poznatkov využiteľných pri riešení sociálnych problémov, ale zahŕňa aj praktické zručnosti nevyhnutné pre každodenný život v spoločnosti a efektívne zvládanie rôznorodých výziev. Jej systematický rozvoj je preto neoddeliteľnou súčasťou osobnostnej i spoločenskej zrelosti jednotlivca. Budovanie sociálnej gramotnosti už od raného detstva je mimoriadne dôležité, keďže jej úroveň ovplyvňuje ďalšie oblasti vývinu ako sú *prevencia interpersonálnych problémov, vytváranie predpokladov na dosahovanie lepších akademických výsledkov, zlepšenie sebaúctu, prevencia rizikového správania, príprava na život v digitálnom prostredí* (Aflatoun, 2023; Polanco-Levicán & Salvo-Garrido, 2022; Valle, 2024).

Budovanie sociálnej gramotnosti prebieha postupným rozvojom jej čiastkových zručností a kompetencií. Tento proces sa odohráva počas celého života, prirodzene – prostredníctvom osobných skúseností, každodenných i záťažových situácií, ako aj vplyvom rôznych sociálnych podnetov a výziev. Súčasne môže byť podporovaný aj zámerným a systematickým pôsobením prostredníctvom edukácie, najmä v rodinnom a školskom prostredí.

Je mimoriadne dôležité, aby rodičia, pedagógovia a ďalší významní dospelí aktívne podporovali a usmerňovali deti v rozvoji ich sociálnej gramotnosti už od najútlejšieho veku, keďže práve v tomto období sa kladú základy pre neskoršie

efektívne zvládanie sociálnych situácií, medziľudských vzťahov a emocionálneho sebauvedomenia.

V prípadoch, keď prirodzené sociálne stimuly, vývinové výzvy a príležitosti na sociálne učenie nie sú postačujúce pre adekvátny rozvoj kľúčových oblastí sociálnej gramotnosti, je vhodné uvažovať o cielej intervencii.

Vývinová biblioterapia

Jednou z efektívnych foriem takejto podpory môže byť využitie biblioterapie, teda „*metódy, ktorá zámerne, systematicky a cielavedome využíva rôzne formy práce s literárnym textom a s vlastnou literárnou tvorbou u klientov rôzneho veku, kultúry a problémov k dosiahnutiu preventívnych a/alebo terapeutických cieľov, tykajúcich sa hlavne (seba)poznania; predchádzania, pochopenia a/alebo riešenia problémov a zložitých situácií*“ (Valešová Malecová, 2016, s. 17).

V rámci terapeutického rámca biblioterapie možno rozlíšiť dva špecifické prístupy, ktoré sa odlišujú podľa prostredia aplikácie, zamerania a cieľovej skupiny. Ide o klinickú biblioterapiu a vývinovú biblioterapiu (Heath, Smith & Young, 2017; Valešová, Malecová, 2018a; Watts & Piña, 2023; Kaymaz & Bayhan, 2024).

Klinická biblioterapia predstavuje formu intervencie, ktorú využívajú **klinickí odborníci** na duševné zdravie (napr. psychológovia, psychiatri, psychoterapeuti, klinickí liečební pedagógovia) v rámci terapeutickej práce so **závažnej-**

šími emocionálnymi, behaviorálnymi alebo psychickými ťažkosťami. Uplatňuje sa v klinickom kontexte ako súčasť komplexného liečebného plánu, pričom cieľom je podpora zvládania stavov, ako sú depresia, úzkostné poruchy, posttraumatická stresová porucha a iné duševné ochorenia. Ako vyplýva z príspevku Kotrbovej (2022a) z pohľadu liečebnej pedagogiky do klinickej biblioterapie patrí nielen práca s literárnym textom na psychiatrických oddeleniach nemocníc, v psychiatrických stacionároch a podobne, ale aj na podporu zvládania u pacientov s rôznymi inými ochoreniami, funkčnými poruchami, ohrozeniami zdravia na detských, kardiologických, neurologických, onkologických, rehabilitačných, geriatrických, paliatívnych a rôznych ďalších iných oddeleniach alebo pracoviskách zdravotníckych zariadení, vrátane domácej starostlivosti vykonávanej kvalifikovanými zdravotníckymi pracovníkmi.

Vývinová biblioterapia sa aplikuje **neklinickými pracovníkmi** v neklinickom prostredí, ako sú **školy, knižnice, sociálne služby alebo rodinné prostredie.** Jej cieľovou skupinou sú psychicky zdraví jednotlivci, pričom hlavným cieľom je podpora ich osobnostného a sociálneho rozvoja, prevencia rizikového správania a riešenie miernych psychologických či vývinových ťažkostí.

Tento text sa primárne zameriava na využitie vývinového prístupu biblioterapie, ktorému bude preto venovaná zvýšená pozornosť. Vývinová biblioterapia sa

často aplikuje ako **forma preventívneho pôsobenia**, ktorého cieľom je pripraviť jednotlivca – v kontexte tohto príspevku dieťa – na zvládanie záťažových situácií a vývinových úloh typických pre konkrétne vývinové obdobie. Týmto spôsobom napomáha predchádzať potenciálnym problémom, ktoré by mohli vzniknúť ako dôsledok ich nezvládnutia (Valešová Malecová, 2019). Podobne vývinovú biblioterapiu vymedzuje Sharma (2022) ako vhodný nástroj včasnej intervencie a prevencie v školskom prostredí.

Vývinová biblioterapia podporuje dieťa pri prechode predvídateľnými vývinovými fázami tým, že mu sprostredkúva informácie o očakávaných životných situáciách, ponúka príklady správania iných osôb čeliacich podobným vývinovým výzvam a rozvíja jeho schopnosti reagovať primerane v prípade výskytu krízových či nepríjemných udalostí (Halstedová, 2009; Olsenová, 2006). V školskom prostredí môže byť vývinová biblioterapia zameraná na uľahčenie procesu rozvíjania pozitívnych postojov, pocitov, návykov, správania. (Catalano, 2017).

Tento prístup zároveň umožňuje ale i reflektovať každodenné problémy, ktoré sa prirodzene vyskytujú počas jednotlivých vývinových etáp. Môže ísť napríklad o zvládanie hnevu, začínajúce prejavy šikany, problémy so sociálnym začlenením, kultúrne alebo ekonomické odlišnosti, vytváranie medziľudských vzťahov, strach zo školy alebo ťažkosti so sebaúctou.

Na rozdiel od klinickej biblioterapie, ktorá si vyžaduje vedenie kvalifikovaným odborníkom z oblasti medicíny, klinickej psychológie, klinickej liečebnej pedagogiky alebo psychoterapie, vývinovú biblioterapiu možno implementovať aj prostredníctvom neklinických facilitátorov. Po primeranom zaškolení ju môžu efektívne využívať napríklad školskí psychológovia, špeciálni a liečební pedagógovia, knihovníci, pedagógovia alebo rodičia.

Najčastejším médiom využívaným vo vývinovej biblioterapii pri práci s deťmi predškolského a mladšieho školského veku je **literárny príbeh**. Príbehy sú prirodzenou a integrálnou súčasťou detského sveta a zodpovedajú ich vývinovým charakteristikám - najmä bohatému fantazijnému životu, ktorý deťom umožňuje plnohodnotné vžívanie sa do počutých či čítaných príbehov a stotožňovanie sa s fiktívnymi postavami. Literárny príbeh tak predstavuje **zástupnú literárnu skúsenosť**, ktorú dieťa prežíva takmer rovnako intenzívne ako realitu, čím sa stáva účinným nositeľom učenia a tzv. „učenlivých momentov“.

Prostredníctvom príbehov majú deti možnosť rozvíjať porozumenie emocionálnemu svetu, spôsobom myslenia, motívom, túžbam a stratégiám konania jednotlivých postáv. Príbeh im **ponúka bezpečný priestor** na „vyskúšanie si“ náročných životných situácií, hľadanie možných riešení a pochopenie dôsledkov správania. Týmto spôsobom práca s príbehom napomáha reflektovať a spracová-

vať vlastné zážitky, problémy či emócie, pričom umožňuje získať nové pohľady a formovať vhodné vzorce správania, čo je predpokladom pre budovanie sociálnej gramotnosti.

Jednou z kľúčových výhod vývinovej biblioterapie je jej **neinvazívnosť** - dieťa môže prostredníctvom postáv príbehu externalizovať svoje vnútorné prežívanie, čím získava odstup od vlastného problému. Vďaka tejto sprostredkovanej forme dochádza k spracovaniu emočne náročných skúseností bez priamej konfrontácie, čo zvyšuje pocit bezpečia a uľahčuje komunikáciu o citlivých témach (Valešová Malecová, 2022). Podobný benefit zdôrazňuje i Rosário (2004, in Sharma, 2022), ktorý uvádza, že knihy môžu deťom poskytnúť príležitosť diskutovať a analyzovať problémy skutočného života nedesivým spôsobom. K rozvoju jednotlivých zručností sociálnej gramotnosti dochádza najmä prostredníctvom identifikácie s literárnou postavou a následného autentického emocionálneho prežitku počas čítania, ktorý môže vyvrcholiť až do katarzie. Tento proces je podporený umeleckými aktivitami, ktoré nadväzujú na samotný príbeh.

U detí v predškolskom a mladšom školskom veku je verbálne vyjadrovanie pocitov, myšlienok a obáv často limitované. Z tohto dôvodu vývinová biblioterapia kombinuje čítanie s výtvarnými, dramatickými alebo inými umeleckými technikami, ktoré zohľadňujú prirodzený spôsob sebvýjadrenia detí. Umenie sa tu stáva nástrojom na sprostredkovanie

komunikácie, poznávania a vyjadrenia vnútorného sveta dieťaťa, ako aj na prepojenie jeho osobných zážitkov s vonkajším svetom. Predstavuje prirodzený a bezpečný spôsob spracovania emócií, podporujúci integráciu zážitku a osvojovanie nových schopností a zručností.

Štruktúra biblioterapeutického stretnutia

Biblioterapeutická práca s príbehom má svoje špecifiká. Neobmedzuje sa len na odporúčanie vhodnej literatúry, ani nestačí samotné prečítanie vybraného príbehu. Nejde teda o jednorazovú aplikáciu príbehu, ale o dlhodobejší proces s vlastnými zásadami a postupmi. Od bežnej školskej edukácie sa odlišuje aj výstavbou terapeutickej jednotky/stretnutia. Práve toto špecifické nastavenie zvyšuje motiváciu detí aktívne sa do procesu zapojiť.

Biblioterapeutické stretnutie býva formálne rozdelené na tri časti (Valešová Malecová, 2018b):

Úvodná časť

Hlavným cieľom úvodnej fázy je odbúranie zábran, uvoľnenie a aktivácia detí, čím sa zvyšuje ich motivácia na zapojenie sa do ďalšej činnosti.

Bežnou súčasťou úvodu býva **rituál** – opakujúca sa činnosť, ktorá sa uskutočňuje na každom stretnutí, ako napríklad spoločný pozdrav, privítacia básnička alebo krátky rozhovor, ktorý

mapuje emocionálne rozpoloženie detí, ich aktuálne zážitky a pod. Špecifickým druhom rituálu je tzv. „**náladometer**“, teda pomôcka, prostredníctvom ktorej sa neverbálne zisťuje aktuálne emocionálne nastavenie detí – napr. pomocou farieb, obrázkov, smajlíkov, polohy palca, výšky ruky a podobne.

Už samotná náplň úvodnej časti prispieva k rozvoju sociálnej gramotnosti, napríklad v oblasti schopnosti formulovať a verbálne vyjadrovať myšlienky, identifikovať a vyjadriť emócie rôznymi spôsobmi.

V úvode biblioterapeut využíva rôzne aktivity na uvoľnenie a odreagovanie napätia, **asociačné hry a slovné hry**, prípadne techniky z iných umeleckých terapií, ktoré aktivujú a naladia na činnosť v jadre. S jadrom bývajú tematicky prepojené (Valešová Malecová, 2018b).

Zvyčajne terapeut v úvode predstaví **plán činností na stretnutí**, prípadne ponúkne deťom možnosť voľby medzi viacerými aktivitami alebo knihami na spoločnú prácu v závislosti na ich veku.

Ak sa v jadre plánuje čítanie príbehu, je potrebné deti k tejto aktivite **motivovať**. Využívajú sa rôzne stratégie – odporúčanie knihy konkrétnemu dieťaťu („Tomáš, myslím, že by sa ti táto kniha mohla páčiť“), ukázanie obálky knihy a vyzvanie k hádaniu obsahu, zdieľanie základných informácií o deji či naznačenie hlavných udalostí, alebo kladenie otázok, nad ktorými majú deti počas čítania premýšľať. U detí predškolského

veku je vhodné zapojiť aj hravé prvky, napr. hru na hľadanie pokladu (knihy), aby stretnutie pôsobilo dynamicky (Valešová Malecová, 2018b).

Jadro

Vo vývinovej biblioterapii tvorí jadro práce zvyčajne čítanie príbehu (receptívna časť), na ktoré nadväzujú expresívne podporné techniky. Ak sa s tým istým príbehom pracuje opakovane na viacerých stretnutiach, text sa nemusí znova nečítať, ale spoločne sa rekapitulujú hlavné body deja alebo konkrétnej časti. K tomu možno využiť aj tvorivé a pohybové aktivity – napríklad deti hľadajú jednotlivé časti príbehu v miestnosti a následne ich spoločne usporiadajú do správneho sledu, ktorý potom prerozprávajú. Po rekapitulácii nasledujú expresívne techniky.

Záver stretnutia

Integrálnou súčasťou každého stretnutia je **záverečná diskusia a reflexia**. V diskusii majú deti priestor vyjadriť svoje pocity z aktivít, pomenovať želania, sklamanie, výhrady alebo predložiť návrhy pre ďalšie stretnutia. Poskytujú spätnú väzbu nielen terapeutovi, ale aj navzájom medzi sebou, čím sa posilňuje skupinová dynamika, možnosť sebareflexie a podnecuje k úprave správania.

Reflexia zostáva dobrovoľná, no terapeut deti postupne vedie k tomu, aby dokázali otvorene hovoriť o svojich názoroch, pocitoch a zážitkoch – aj v prípade, že sa líšia od ostatných. Dôležitá je

individuálna podpora a vytváranie prostredia dôvery a bezpečia. U mladších detí je vhodné častejšie klásť otázky. Cornettová a Cornett (1980) upozorňujú, že dieťaťu by mala byť poskytnutá možnosť individuálne komunikovať s terapeutom o tom, ako naňho príbeh pôsobil, alebo prípadne riešiť neuzavreté témy.

Na porovnanie zmeny emocionálneho naladenia možno na záver opäť použiť **náladometer**. V prípade napätia terapeut zaradí **uvoľňujúce či relaxačné techniky**. U predškolákov je vhodné tieto techniky využívať pravidelne – ide spravidla o aktívne pohybové hry, ktoré pomáhajú deťom odreagovať sa a neodchádzať zo stretnutia v tenzii.

Záverečná fáza podporuje rozvoj komunikačných a sociálnych zručností ako komponent sociálnej gramotnosti, konkrétne schopnosť vyjadrovať myšlienky, formulovať konštruktívnu kritiku, prijať spätnú väzbu, prejavíť empatiu a podporu.

Pri biblioterapeutickej intervencii s deťmi sa na záver odporúča zadať aj **domácu úlohu**, ktorá je zameraná na prenos získaných poznatkov a zručností do každodenného života detí a prepojenie diania na terapii s domácim prostredím. Môže ísť napríklad o úlohu použiť riešenie problému, ktoré dieťa objavilo počas stretnutia. Lucas a Soaresová (2013) odporúčajú v prípade potreby zahrnúť do procesu biblioterapie aj rodičov dieťaťa, s cieľom posilniť implementáciu a stabilizáciu dosiahnutých zmien.

Úplný záver stretnutia môže obsahovať

vať záverečný **rituál** (podobný ako na začiatku). Opakovaný a predvídaný rituál na konci každého stretnutia poskytuje deťom pocit stability a bezpečia a symbolicky uzavrie stretnutie.

Kritériá výberu literárneho textu pre potreby vývinovej biblioterapie

Pri výbere vhodného literárneho textu pre účely vývinovej biblioterapie je nevyhnutné zohľadňovať viacero kritérií, ktoré zásadne ovplyvňujú efektivitu celého procesu. Medzi najvýznamnejšie faktory patrí najmä tematické zameranie príbehu a hlavná postava, ktoré by mali korešpondovať so situáciou, v ktorej sa nachádza konkrétne dieťa. Medzi ďalšie patrí zobrazované prostredie, spôsob riešenia problémov, realistickosť, primeranosť vzhľadom na vývinové špecifiká, forma textu a jej dĺžka a štýl jazyka (Cornett & Cornettová, 1980; Pardeck, 1990; Nicholson & Pearson, 2003; Prater, Johnstun, Dyches, & Johnstun, 2010; Rozalski, Stewart, & Miller, 2010; Valešová Malecová, 2015, 2016, 2018b).

Hlavná postava. Dieťa by malo nájsť prepojenie medzi ním samým a knižnou postavou. Hrdina by mal byť vekovo i vývinovo blízky a prežívať podobný problém alebo životnú situáciu (Pardeck, 1990; Valešová Malecová, 2015, 2016, 2018b). V prípade detí predškolského veku sa ako efektívne ukazujú aj **zvieracie postavy**, ktoré umožňujú

abstraktnejšiu projekciu a zároveň eliminujú riziko odmietnutia postavy pre jej špecifické znaky (napr. pohlavie, etnický pôvod, vzhľad; Dirksová, 2010). Zároveň je dôležité, aby konanie a prežívanie postáv zostávalo realistické a zodpovedalo skutočným situáciám. Zobrazenie postavy by malo byť v súlade s cieľmi biblioterapie – teda podporovať porozumenie, empatiu a hľadanie riešení.

Téma/zobrazované problémy. Príbeh by mal svojim obsahom zodpovedať aktuálnym problémom detí a sociálnym výzvam. Témy môžu zahŕňať aj potenciálne náročné situácie a problémy, s ktorými sa dieťa zatiaľ nestretlo, ale je veľká pravdepodobnosť, že im v blízkej budúcnosti môže čeliť. V tomto prípade je nutné vyberať také témy, ktoré svojim obsahom **korelujú s vývinovými úlohami a výzvami daného vekového obdobia**. V kontexte rozvoja sociálnej gramotnosti by mali byť preferované príbehy, ktoré umožňujú dieťaťu spoznávať emočné a sociálne situácie, rozvíjať kompetencie v interpersonálnych vzťahoch a podporujú morálny a hodnotový vývin.

Realistickosť. Podľa Yusufovej a Taharema (2006) by biblioterapeuticky vhodný príbeh mal zobrazovať realistické správanie postáv a neprinášať zjednodušené alebo idealizované riešenia. Namiesto „rozprávkových“ koncov by mal podporovať realistické očakávania a predchádzať vzniku falošných nádejí u detského čitateľa.

Prostredie. Pokiaľ nie je zámerom vývinovej biblioterapie rozvíjanie multikulturných aspektov, je vhodné, aby bol príbeh situovaný do prostredia, ktoré je dieťaťu známe a blízke. Ako upozorňujú Cornett a Cornettová (1980), hoci prostredie patrí medzi menej rozhodujúce faktory identifikácie s príbehom, môže v prípade príliš vzdialeného alebo neznámeho prostredia znižovať jeho celkovú účinnosť.

Spôsob riešenia problémov. U detí predškolského veku by mal príbeh reflektovať tvorivé vyriešenie problému, príp. pozitívne aspekty správania a vhodného riešenia problémov. V tomto veku majú deti silnú potrebu identifikácie sa s určitým vzorom, ktorého správanie môžu nasledovať. U starších detí sa už neočakáva takéto aktívne nasledovanie správania literárnych postáv, takže možno do príbehu zahrnúť aj nevhodné modely správania (v závislosti na vyspelosti detí), ktoré však musia byť následne spracované a reflektované – s cieľom ukázať, že každú situáciu je možné riešiť viacerými spôsobmi, a tým podporiť kritické myslenie a hodnotovú orientáciu.

Vývinová primeranosť. Literárny text musí reflektovať vývinové špecifiká cieľovej skupiny – vek, jazykové a kognitívne schopnosti, emocionálnu a sociálnu vyspelosť, úroveň porozumenia príbehu, čitateľská gramotnosť, schopnosť udržať pozornosť, ako aj osobnostné charakteristiky, potreby a záujmy dieťaťa.

Formát knihy a forma textu. Vizuálna príťažlivosť knihy, najmä jej obálky, môže výrazne ovplyvniť motiváciu detí pracovať s textom. V predškolskom veku zohrávajú významnú úlohu ilustrácie – tie by mali byť v súlade s dejom a podporovať samostatnú prácu s knihou. U detí mladšieho školského veku (kde je predpoklad aktívneho čítania) je dôležité, aby kniha zohľadňovala čitateľské zručnosti – primerané množstvo textu na strane, väčšie písmo, vhodné rozloženie textu a obrázkov či prispôbenie deťom so špecifickými potrebami.

Dĺžka textu. Dĺžka textu by mala byť primeraná vzhľadom na špecifiká veku, záujmu a pozornosti detí či prípadné obmedzenia detí. U detí predškolského veku sa predčíta príbeh počas biblioterapeutického stretnutia, preto by nemal presiahnuť 20 minút. V prípade samostatného čítania u starších detí je potrebné prispôbiť dĺžku úrovni čitateľských zručností.

Štýl jazyka. Jazyková rovina textu by mala byť dieťaťu zrozumiteľná, blízka jeho jazykovému svetu a uľahčovať porozumenie. Použitie hovorových výrazov či miernych vulgarizmov môže byť akceptovateľné v prípade, že to vyžaduje téma (napr. šikana, návykové látky), a zároveň to podporuje autenticitu a vierohodnosť príbehu.

Literárna hodnota. Výberom kvalitnej literatúry, ktorá je zohľadňuje okrem

iného metaforickosť, jazykovú bohatosť môžeme rozvíjať estetické cítenie klientov, rozširovať slovnú zásobu a rozširovať možnosti využitia. V niektorých prípadoch to však môže byť kontraproduktívne, pretože zložitý text znižuje možnosť porozumenia a schopnosti vcítiť sa do príbehu (napr. u detí s nízkou slovnou zásobou, sociálne znevýhodnené apod.). Preto je úroveň textu nutné prispôbiť vyššie zmienených vývinovým kritériám. Všeobecné odporúčanie ku kvalite príbehu uvádzajú Yusufová a Taharem (2006), že príbeh by nemal obsahovať nereálne postavy a zjednodušujúce odpovede na zložité otázky.

Proces práce s príbehom v biblioterapii

Biblioterapia nie je len o výbere vhodného príbehu a jeho odporúčaní či prečítaní dieťaťu. Aby bola efektívna, je dôležité dodržiavať určitú metodickú postupnosť práce s textom. Odborníci (napr. Cornettová a Cornett, 1980; Olsenová, 2006; Valešová Malecová, 2018b, 2022) odporúčajú štyri základné fázy: riadené čítanie, inkubačnú fázu, diskusiu a podporné kreatívne techniky.

Riadené čítanie

Po výbere vhodného textu je potrebné určiť spôsob jeho prezentácie. Pre deti predškolského veku je najčastejšie využívané **hlasité čítanie** terapeutom alebo **počúvanie audioknihy**. U starších detí je možné zaradiť aj **tiché, samostatné**

čítanie – buď počas stretnutia alebo mimo neho. Dlhšie príbehy môžu byť čítané po častiach. Samostatné čítanie sa odporúča len u detí, ktoré čítajú plynulo. Nadmerné sústredenie sa na techniku čítania môže narušiť proces stotožnenia sa s postavami a emočné prežívanie príbehu.

Pokiaľ sa využije hlasité čítanie, mal by si byť biblioterapeut vedomý toho, že spôsob hlasitého čítania knihy ovplyvňuje terapeutický výsledok. Pri hlasitom čítaní je významná forma prednesu. Základom je čítanie príbehu vhodným tempom s primeranou hlasitosťou, aby boli deti schopné počúvať a udržať pozornosť. Výraz a intonácia by mali odrážať emócie a dianie v príbehu. Takéto čítanie podporuje emocionálnu angažovanosť a budovanie dôvery medzi terapeutom a dieťaťom (Pardeck, 1990; Jacksonová, 2006; Heathová et al., 2011). Pri riadenom čítaní je možné uplatniť čitateľské stratégie ako predvídanie, prepojovanie, usudzovanie, hodnotenie a vizualizáciu (Koželuhová, 2021).

Inkubačná doba

Po prečítaní textu je vhodné zaradiť krátku prestávku – od niekoľkých minút až po niekoľko hodín. Táto fáza umožňuje dieťaťu premýšľať o príbehu, spracovať nové informácie, spojiť ich s vlastnými skúsenosťami a nadviazať vzťah s postavami. Náhľad a hlbšie porozumenie príbehu často vznikajú práve počas tejto fázy, kedy sa prirodzene aktivujú vnútorné asociácie a osobné významy.

Diskusia

Po inkubačnej dobe nasleduje riadená diskusia o prečítanom príbehu. Deti majú možnosť zdieľať svoj pohľad, porozumieť obsahu a začať ho prepájať s vlastnými skúsenosťami. Diskusia sa môže sústreďiť na rôzne aspekty príbehu – podľa potreby sa niekedy analyzuje celý dej, inokedy len jeho najdôležitejšie časti.

Na „naštartovanie“ diskusie terapeut používa otvorené otázky, ktoré sa zvyčajne delia do niekoľkých oblastí (napr. Dirks, 2010; Lucasová & Soaresová, 2013; Valešová Malecová, 2018b, 2022):

- **Zhrnutie deja**

Cieľom je overiť, že si deti príbeh pamätajú a že mu porozumeli. Terapeut kladie otázky, ktoré pomáhajú rekapitulovať hlavné momenty deja. Príklady otázok: „O čom bol príbeh?“, „Ako na vás príbeh pôsobil?“, „Kto bol hlavnou postavou?“, „S akým problémom sa hlavná postava stretla?“, „Ako ho vyriešila?“

- **Hodnotenie postáv, správania a situácií**

Deti v tejto fáze hodnotia správanie postáv, ich emocionálne rozpoloženie, motívy konania, efektívnosť riešení a celkové zvládnutie problémových situácií. Terapeut vedie deti k zdôvodňovaniu svojich názorov, tvorbe argumentov a hľadaniu dôkazov priamo v texte. Deti tiež vyhodnocujú svoje pocity týkajúce sa príbehu. Diskusia rozvíja zručnosti sociálnej gramotnosti ako empatiu, schopnosť analýzy, kritické myslenie, schopnosť rozlišo-

vať žiadúce správanie a pod. Často sa stáva, že deti do psychologického rozboru postáv projektujú vlastné zážitky, čím sa diskusia stáva hlbšou a osobnejšou.

Príklady otázok: „Ako sa asi postava cítila?“, „Prečo sa takto zachovala?“, „Bolo to správne? Prečo áno/nie?“

- **Hľadanie alternatív**

V tejto časti sú deti vedené k tomu, aby hľadali rôzne riešenia problémov postavy. Každé riešenie sa následne analyzuje z hľadiska jeho efektivity, konsekvencií, prekážok, trvácnosti riešenia a pod. Týmto spôsobom sa deti učia rozpoznávať komplexnosť situácií a hodnotiť výhody a nevýhody rôznych postupov. Zároveň rozvíjajú kritické myslenie, trénujú schopnosť riešiť problém na postavách príbehu, ktorú analogicky môže využiť vo svojej životnej situácii a pri riešení vlastných problémov, čím sa podporuje sociálna gramotnosť.

Príklady otázok: „Ako inak mohla postava reagovať?“, „Čo by sa stalo, keby zvolila inú reakciu?“, „Ako by sa dalo situáciu vyriešiť inak?“, „Čo by postave pomohlo?“, „Ako by situácia pravdepodobne vyzerala, keby postava reagovala takto...(dať konkrétny príklad)?“

- **Prepojenie s osobnou skúsenosťou**

Cieľom tejto fázy je vytvoriť prepojenie medzi príbehom a vlastnou skúsenosťou dieťaťa. Terapeut kladie otázky, ktoré podporujú identifikáciu

s postavou a ich situáciou. Dôležité je rešpektovať mieru, do akej je dieťa pripravené hovoriť o sebe – najmä ak by priama reflexia bola pre dieťa zaťažujúca. Lucasová a Soaresová (2013) ale upozorňujú na to, že otázky zamerané na pocity klienta by mali byť pokladané šetrným spôsobom, pričom by sme sa mali snažiť udržať určitú emocionálnu vzdialenosť. Niekedy je bezpečnejšie ponechať problém externalizovaný, t.j. komunikovať naďalej iba prostredníctvom postáv.

Príklady otázok: „Čo by si robil(a), keby si bol(a) na mieste postavy?“; „Stretol(a) si sa už s niečím podobným?“; „Ako si vtedy reagoval(a)?“; „Aké boli tvoje pocity?“; „Prečo si sa zachoval(a) tak ako postava? Mal(a) si podobné dôvody?“; „Čo pomohlo tebe?“

Kreatívne podporné aktivity

Kreatívne podporné techniky sú nesmierne dôležité pri práci s deťmi. Deti sa najlepšie učia pri praktických činnostiach prostredníctvom vlastného zážitku. Kreatívne podporné techniky slúžia predovšetkým na upevnenie si informácií získaných z literárnych textov, sebaznávanie, ďalšie skúmanie problému a testovanie reality (Valešová Malecová, 2022).

Maichová a Keanová (2004) odpovedávajú, aby boli aktivity napojené na prečítaný príbeh a **zamerané** skôr na **sociálne a emočné problémy** (zobrazené v príbehu) než na obsah príbehu. Pri

ich tvorbe je dôležité zohľadniť, ako daná aktivita pomáha dieťaťu pochopiť tému, riešiť problém a prispieva k napĺňaniu stanovených cieľov. Po umeleckej tvorbe zvyčajne nasleduje diskusia a zdieľanie výtvorov, ktoré napomáhajú k dosiahnutiu terapeutických zámerov.

Prostredníctvom vhodných kreatívnych techník je možné dosiahnuť náhľadu na životnú realitu iných ľudí, ich ťažkosti a pocity, zlepšenie empatie a posilňovať modely tolerantného a znášateľného správania sa voči ostatným členom spoločnosti.

U starších detí, dospievajúcich a dospelých dominujú písomné aktivity ako hlavný prostriedok práce s príbehom. U detí predškolského veku sú tieto aktivity nahradené rozprávaním a inými druhmi umeleckých techník. Jednotlivé techniky sú združované do skupín podľa druhu využitého umeleckého prostriedku a ich radenie je podľa častosti využitia. Biblioterapia pracuje hlavne so slovom, preto techniky využívajúce písanie a rozprávanie sú zaradené ako prvé. Pri práci s jedným príbehom nie je nutné využívať všetky uvedené techniky; ich výber by mal vychádzať z vývinovej úrovne účastníkov biblioterapeutického procesu, zo zamerania a cieľov terapie, ako aj z aktuálneho rozpoloženia, potrieb a záujmov účastníkov.

Písomné techniky a rozprávanie

Písomné techniky a rozprávačské aktivity predstavujú dôležitý nástroj v procese biblioterapie, najmä pri individuálnom

spracovaní prečítaného textu. Umožňujú deťom preniesť sa do sveta príbehu, identifikovať sa s postavami, reflektovať ich správanie a súčasne spracovávať vlastné zážitky a skúsenosti. Tieto techniky podporujú rozvoj kritického a logického myslenia, porozumenie sociálnym situáciám, analýzu príčin a dôsledkov správania, ako aj schopnosť riešiť problémy z rôznych perspektív ako predpoklad pre budovanie sociálnej gramotnosti.

✓ **Prepis a reinterpretácia príbehu.**

Deti môžu vytvárať nové verzie prečítaného príbehu, ktoré reflektujú: **odlišné reakcie postáv, alternatívne riešenia problémových situácií, nové zakončenie príbehu**, pričom zároveň premýšľajú, čo by museli postavy urobiť, aby sa príbeh skončil inak. Zaujímavým variantom je aj rozprávanie príbehu z **perspektívy inej postavy**, čo dieťaťu umožňuje nahliadnuť na rovnakú situáciu z iného uhla pohľadu a rozvíjať empatiu. Pri práci s klasickými rozprávkami sa môže využiť technika **modernizácie rozprávky** – deti prenášajú dej do súčasného kontextu, pričom zachovávajú základné charakteristiky postáv a morálne posolstvo. Vznikajú tak modelové situácie, ktoré sú pre deti zrozumiteľné a ktoré môžu reflektovať ich vlastnú realitu. Vytvorené príbehy často obsahujú projekciu vlastného vnútorného sveta dieťaťa, čím sa stávajú hodnotným podkladom pre následnú reflexiu a terapeutickú prácu.

- ✓ **Krátke príbehy o postavách.** Deti sa môžu zamýšľať napríklad nad **udalosťami pred začiatkom príbehu**, ktoré mohli viesť k aktuálnej situácii, možným **vývojom deja po jeho ukončení, budúcnosťou literárnych postáv** (napr. o rok neskôr) – premýšľajú, aké kroky musia postavy podniknúť, aby dosiahli želaný cieľ, aké prekážky ich môžu čakať a aké zdroje podpory majú k dispozícii. Takáto práca umožňuje porovnávať situáciu postavy so životnou situáciou dieťaťa a posilňuje schopnosť plánovania, cieľavedomosť a sebareflexiu.
- ✓ **Vlastný príbeh.** Prečítaný text môže u detí podnietiť potrebu sebvýjadrenia. Na jeho podklade môžu vytvárať vlastné príbehy **vychádzajúce z vlastných skúseností podobných tým, ktoré prežila literárna postava**. Tieto príbehy následne analyzujú z hľadiska úspešnosti zvládnutia situácie, možností alternatívnych reakcií, získaných poučení. Vlastný príbeh tak môže byť zároveň pozitívnym príkladom riešenia alebo zdrojom pre ďalšie učenie sa z vlastných chýb.
- ✓ **Písanie listov.** Deti môžu napísať list do pomyselnej **poradne**, kde popisujú problém, ktorému čelí literárna postava alebo ich rovesníci (Sridhar & Vaughn, 2000). Následne sa list predčíta v skupine a spoločne sa formulujú možné odpovede, čím sa rozvíja empatia, schopnosť pomenovať problém, aktivovať vnútorné zdroje a vytvárať konkrétne riešenia.

Deti môžu písať aj **list priamo literárnej postave**, v ktorom vyjadrujú obdiv, nesúhlas, povzbudenie alebo rady. Rovnako je možné písať **list medzi postavami**, kde dieťa píše list v mene jednej postavy adresovaný druhej postave. Táto forma poskytuje bezpečný priestor pre vyjadrenie vlastných názorov a emócií, pričom zostáva v rámci fiktívneho príbehu. Silný emocionálny potenciál má aj **list adresovaný sebe samému**, ktorý môže byť písaný z perspektívy literárnej postavy alebo priamo ako vlastná výpoveď. Môže obsahovať povzbudenie, ocenenie, rady či odporúčania do budúcnosti (napr. ako sa zachovať v náročnej situácii alebo čo by si dieťa želalo, aby vedelo jeho „staršie ja“). Technika písania listu sebe samému môže byť silným nástrojom práce so sebareflexiou a posilnením sebahodnoty (Valešová Malecová, 2015, Pardeck, 1990). V neskoršej fáze biblioterapie je ďalšou možnosťou písanie terapeutických listov adresovaných konkrétnej osobe s reálneho života dieťaťa (postup práce dokumentuje článok Kotrbovej, 2022b).

✓ **Odkazy postavám.** Využíva podobný princíp ako technika písanie listov. Sú formou práce najmä pre menšie deti, ktoré ešte nie sú schopné tvoriť súvislé texty. Deti v tejto aktivite samostatne píšú **krátke heslovité odkazy postavám**, ktoré môžu mať podobu povzbudenia, rady, či hodnotenia správania. Z jednotlivých odkazov sa

môže vytvoriť **spoločná koláž**, ktorá slúži ako forma podpory – napríklad koláž povzbudenia pri pocitovaní diskomfortu, alebo koláž vyjadrujúca odmietavý postoj k nevhodnému správaniu, z ktorej možno vyvodit pravidlá pre prosociálne správanie, ktoré je súčasťou sociálnej gramotnosti.

✓ **Modelové situácie.** Predstavujú techniku, pri ktorej sa vybrané **klúčové situácie z príbehu prenášajú do analogických reálnych situácií zo života detí**. Modelové situácie prepojené s realitou dieťaťa, napríklad formou komiksu alebo krátkeho príbehu, poskytujú priestor na nácvik riešenia problémov. Príkladom môže byť adaptácia konfliktu medzi postavami na bežnú situáciu v škole – napr. hádka o hračku alebo pocit vylúčenia zo skupiny. Deti navrhujú alternatívne scenáre, identifikujú emócie postáv a hodnotia dôsledky rozhodnutí. Táto aktivita učí deti sociálnej analýze, zvažovaniu dôsledkov a rozvíja schopnosť reagovať adekvátne na rôzne medziľudské výzvy, ktoré spadajú do komponentov sociálnej gramotnosti v oblasti sociálnych zručností.

✓ **Denník postavy.** Dieťa vytvára krátky denníkový zápis z pohľadu hlavnej alebo vedľajšej postavy. Cieľom je zachytiť vnútorný svet postavy a jej prežívanie vybranej situácie, čím dochádza k prehĺbeniu identifikácie s postavami a k lepšiemu porozumeniu rozličných perspektív. U starších detí je možné viesť i vlastné terapeutu-

tické denníky (Kotrbová & Majzlánová, 2021).

- ✓ **Iné písomné aktivity.** Medzi ďalšie tematické písomné aktivity, ktoré je možné nadviazať na literárny text, patria napríklad tvorba „menu zvládania zlosti“, zoznam poďakovaní za každodenné maličkosti, návod na zvládnutie ťažkého dňa alebo plagát hodnotových priorít postavy. Tieto aktivity podporujú uvedomelé správanie, emocionálnu reguláciu, pozitívnu sebareflexiu a zároveň vytvárajú priestor pre transfer získaných poznatkov do reálneho života dieťaťa.
- ✓ **Publicistické žánre.** Kotrbová (2024) uvádza, že ako súčasť biblioterapeutického procesu je možné zaradiť aj tvorbu publicistických žánrov, pri ktorej deti vstupujú do rolí novinárov, redaktorov či reportérov. V rámci tejto aktivity môžu spracovať prečítaný príbeh alebo poznatky získané počas biblioterapeutických stretnutí formou správy, fejtónu alebo reportáže. Takáto tvorba predstavuje nielen spôsob upevňovania terapeutického efektu, ale aj prostriedok na zdieľanie osvojených poznatkov a zvládnutých vývinových výziev. Zdieľanie môže zároveň podporovať sebareflexiu, uvedomovanie si vlastných vnútorných zdrojov a posilňovať seba podporu, pričom môže slúžiť aj ako motivujúci faktor pre ostatných členov skupiny prostredníctvom pozitívnych príkladov.
- ✓ **Technika I SOLVE.** Špecifickou stratégiou vhodnou na prácu so staršími

deťmi po prečítaní príbehu je interpersonálna stratégia riešenia problémov I SOLVE. Tento postup vedie deti krok za krokom k riešeniu problémových situácií, ktoré sa objavujú v literárnom texte, a zároveň im poskytuje prenositeľné zručnosti do reálneho života. Stratégia pozostáva z nasledujúcich krokov: **1. I (Identify – Identifikuj problém):** Deti určia hlavný problém z príbehu, prípadne sekundárne problémy, ktoré môžu byť predmetom ďalšej diskusie.; **2. S (Solutions – Navrhni riešenia):** Deti formulujú riešenia, ktoré knižná postava zvažovala, a doplnia vlastné alternatívy. Riešenia sa zaznamenajú pre ďalšiu analýzu.; **3. O (Obstacles – Identifikuj prekážky):** Každé riešenie sa kriticky posúdi z hľadiska možných komplikácií. Cieľom je normalizovať výskyt prekážok ako súčasť riešiteľského procesu.; **4. L (Look – Zváž riešenia):** Deti vyberajú dlhodobé riešenie problémovej situácie, nie nevyhnutne to s najmenšími prekážkami.; **5. V (Very good – Vyskúšaj riešenie):** Keď sa deti v budúcnosti stretnú s podobnou situáciou alebo problémom, môžu aplikovať zvolené riešenie. V prípade, že deti nemajú možnosť aplikovať riešenie v praxi, využíva sa technika hrania rolí, ktorá umožňuje tréning správania a získanie spätnej väzby.; **6. E (Evaluate – Vyhodnot výsledok):** Deti posudzujú efektivitu zvoleného riešenia. Spočiatku s podporou terapeuta, neskôr samostatne. Ak riešenie

nebolo účinné, vracajú sa k návrhu alternatívnych postupov (Forgan, 2002).

Výtvarné techniky

Výtvarné techniky predstavujú v kontexte biblioterapie alternatívu k písomným aktivitám, ktorá môže byť zvlášť účinná u detí predškolského a mladšieho školského veku. Na rozdiel od ilustrácií k prečítanému príbehu nie je ich hlavným cieľom výtvarné stvárnenie deja či postáv, ale skôr vytvorenie priestoru na vyjadrenie pocitov, pochopenie prežitkov literárnych hrdinov a spracovanie vlastných emócií či zážitkov, ktoré sa s príbehom spájajú. Výtvarná činnosť môže klientovi pomôcť získať náhľad na problém, uvedomiť si súvislosti a uvažovať o možných stratégiách riešenia situácií, ktoré príbeh tematizuje.

Jednou z častých techník je **maľovanie pocitov z príbehu** (Janavičienė, 2010) – napríklad farbami vyjadriť, ako sa menila nálada hlavného hrdinu v priebehu deja alebo ako sa cítil samotný čitateľ počas čítania. Výtvarné vyjadrenie umožňuje dieťaťu preniesť ťažko pomenovateľné emócie do vizuálnej podoby, čím sa stávajú uchopiteľnejšie a spracovateľnejšie.

Výtvarné spracovanie sa môže stať aj formou ozvláštnenia písomných aktivít. V tomto prípade sa pracuje s **kombináciou kresby a textu**. U detí mladšieho školského veku sa ako veľmi efektívna forma práce ukazuje využitie komiksu. Deti môžu samy spracovať podstatu alebo

hlavnú myšlienku príbehu do komiksovej podoby – teda pomocou obrázkov a krátkych textových bublín vyjadriť kľúčové momenty deja alebo rozhodujúce situácie, ktorým postavy čelili. V inej variante môže terapeut alebo pedagóg pripraviť modelovú situáciu v podobe komiksových obrázkov, pričom deti dopĺňajú text do prázdnych bubliniek – reagujú tak, ako by sa v podobnej situácii zachovali oni sami. Ide o bezpečnú formu nácviku sociálnych zručností a alternatívnych reakcií na náročné situácie, čo je dôležitou súčasťou sociálnej gramotnosti.

Zaujímavou možnosťou je aj **spracovanie vlastného zážitku dieťaťa do komiksovej či inej výtvarnej formy**. Výtvarne i slovne tak rekonštruuje udalosť, ktorá v ňom zanechala silný emocionálny dojem – napríklad konflikt s kamarátom, pocity osamelosti, strachu alebo radosti. Táto forma reflektívnej tvorby nielenže pomáha spracovať emócie, ale zároveň podporuje schopnosť štrukturalizovať vlastné zážitky, pomenovať ich a hľadať súvislosti medzi prežitým a čítaným.

Výtvarné techniky tak rozširujú možnosti práce s príbehom v rámci biblioterapeutického procesu a poskytujú deťom bezpečný a tvorivý priestor pre sebavyjadrenie, reflexiu a osobnostný rast.

Dramatické techniky

Dramatické techniky predstavujú významnú súčasť biblioterapeutického procesu, predovšetkým pri práci s deťmi predškolského a mladšieho školského

veku. Ich cieľom nie je len sprostredkovať literárny príbeh, ale predovšetkým umožniť deťom hlbšie pochopiť dej, vcítiť sa do postáv a spracovať problematiku, ktorú príbeh prináša, prostredníctvom zážitku a vlastnej skúsenosti. Dramatické aktivity umožňujú preniesť čítaný obsah do fyzického, zmyslového a emocionálneho prežívania, čím sa výrazne zvyšuje angažovanosť detí a podporuje ich aktívna participácia na riešení situácií.

Jednou z najčastejšie využívaných foriem je **dramatizácia príbehu** alebo jeho vybraných častí. Ide o dramatické stvárnenie deja, ktoré však neslúži iba ako inscenovanie alebo „divadielko“. Skutočný význam dramatizácie spočíva v hlbšej reflexii pocitov postáv, možnosti vyskúšať si výmenu rolí a zažiť tak rôzne perspektívy, ako aj vo vytváraní priestoru pre hľadanie alternatívnych riešení. Deti môžu meniť reakcie postáv, sledovať, ako by sa zmenil priebeh príbehu pri odlišnom vývoji udalostí, alebo si osvojiť nové spôsoby správania a riešenia problémov. Takéto aktivity vytvárajú rámec pre nácvik prosociálneho správania v bezpečnom a podporujúcom prostredí.

Ďalším efektívnym prístupom sú **rolové hry**, ktoré sú vhodné najmä pre deti so širšou schopnosťou abstrahovať a reflektovať. Pri týchto aktivitách sa problém obsiahnutý v príbehu prenáša do modelových situácií inšpirovaných reálnym životom. Deti sa dostávajú do rolí jednotlivých aktérov a riešia situácie, ktoré sa podobajú tým, s akými sa môžu stretnúť vo svojom každodennom

živote – napríklad konflikt s kamarátom, pocit odmietnutia, osamelosti či potreba obrany voči nespravodlivosti. Ako uvádza Forgan (2002), hranie rolí by malo vychádzať z prirodzených podmienok, ktoré sú deťom známe alebo sú súčasťou ich každodenného sveta. Takáto forma zážitkového učenia umožňuje nielen osvojenie si nových riešení a reakcií, ale aj redukciu strachu z neznámeho – napríklad zo zmeny prostredia, nových sociálnych situácií či zo stretnutia s odlišnosťou.

Dôležitým aspektom dramatických techník je ich prínos pre rozvoj sociálnej gramotnosti. Deti sa počas týchto aktivít učia empatii, aktívnemu počúvaniu, rozpoznávaniu a vyjadrovaniu emócií, ako aj efektívnej verbálnej komunikácii. Prostredníctvom „prehrávania“ rôznych postáv a situácií môžu bezpečne experimentovať s reakciami, správaním a rozhodnutiami, a zároveň zažiť, aké dôsledky môžu mať rôzne formy konania. Výskum Nwachukwu (2017) poukázal tiež na pozitívny vplyv na postoje žiakov základnej školy voči deťom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, ktorý umožňuje vytvárať inkluzívne prostredie.

Dramatické techniky je možné využiť aj na spracovanie **vlastného zážitku** alebo osobnej situácie dieťaťa, čím sa rozširuje ich potenciál nad rámec literárneho príbehu. Takáto autobiografická dramatizácia umožňuje deťom v bezpečnom prostredí symbolicky znovu prežiť náročné situácie, lepšie im porozumieť, objaviť nové významy a hľadať alter-

natívne riešenia. Prostredníctvom hry môžu deti reflektovať vlastné pocity, skúšať nové reakcie a posilňovať svoju schopnosť zvládať problémy. V prepojení s príbehom, ktorý otvára podobnú tému, tak dramatizácia podporuje nielen porozumenie iným, ale aj hlbšie sebaopoznanie a rozvoj osobnej reziliencie.

Ďalšou možnosťou sú **dramatické hry tematicky súvisiace s prečítaným príbehom** umožňujú deťom zažiť a pochopiť aj náročnejšie sociálne fenomény – napríklad pocit vylúčenia z kolektívu, ktorý sa často využíva pri preventívnych programoch zameraných na šikanu. V zážitkovom predvedení majú deti možnosť uvedomiť si, ako sa cíti ten, kto je terčom posmechu alebo odmietnutia, a zároveň hľadať spôsoby, ako takýmto situáciám predchádzať alebo ich riešiť.

Dramatické a pohybové techniky sú veľmi dôležitým nástrojom rozvoja sociálnej gramotnosti. Ich využitie v kontexte biblioterapie umožňuje prepojenie literárneho zážitku s reálnym životom detí, čo je kľúčové pre internalizáciu hodnôt a osvojovanie si vzorcov prosociálneho správania. Yiđit Tekel a Akgül (2024) vo svojom výskume zameriavajúci sa na cieľovú skupinu nadaných detí zdôraznili dramatické techniky ako posilňujúci faktor účinku biblioterapie.

Diskusia

Uvedená štúdia mala za cieľ prepojiť poznatky z procesu vývinovej bibliote-

rapie s možnosťami jej aplikácie v oblasti sociálnej gramotnosti. Táto téma nie je v odbornej literatúre teoreticky ani výskumne dostatočne preskúmaná. Obmedzené zistenia uvádza napr. Zepeda (2020), ktorý poukázal na pozitívny vplyv na sociálne a emocionálne zručnosti; Turan (2005) a Alley (2014) upozornili na pozitívny vplyv na priateľské vzťahy; Taş (2019) konštatoval pozitívny vplyv na zručnosti v riešení problémov; Papadopoulou (2020) vyzdvihol pozitívny vplyv na sebavedomie a sebaoponímanie. Novšie výsledky prináša výskum Yiđit Tekel a Akgül (2024), ktorý sa zamerával na rozvoj sociálnych a emocionálnych zručností u nadaných detí. Zistili, že program skupinového poradenstva pripravený s použitím biblioterapeutickej metódy má pozitívny vplyv na rozvoj daných zručností nadaných študentov.

Táto štúdia sa zamerala na teoretickú analýzu možností uplatnenia biblioterapeutických techník pri rozvoji sociálnej gramotnosti a zároveň sa pokúsila identifikovať oblasti zručností, ktoré môžu byť prostredníctvom jednotlivých kreatívnych podporných techník systematicky rozvíjané, čím sa snažila rozšíriť súčasné poznanie danej problematiky.

Záver

Vývinová biblioterapia predstavuje premyslený, komplexný a štruktúrovaný prístup, ktorý presahuje tradičné chápanie práce s literárnym textom v školskom prostredí. Vďaka cielenej voľbe

literárnych diel, bezpečnému prostrediu a nadväzujúcim umeleckým aktivitám poskytuje deťom priestor na rozvoj kľúčových oblastí sociálnej gramotnosti – od schopnosti efektívne komunikovať, cez sebareflexiu a empatiu, až po zvládanie náročných sociálnych situácií. Významným prínosom tohto prístupu je jeho preventívne pôsobenie, ktoré napomáha predchádzaniu sociálnym ťažkostiam a posilňuje celkovú odolnosť detí v čoraz náročnejšom spoločenskom kontexte.

Dlhodobý charakter vývinovej biblioterapie a terapeutické vedenie umožňujú deťom prostredníctvom príbehu spracovávať osobné skúsenosti, reflektovať vlastné prežívanie a nachádzať nové spôsoby riešenia problémov. Sprostredkuje uvedomenie si, že ich problémy nie sú ojedinelé, a vytvára priestor na zdieľanie a budovanie vzťahov. Biblioterapia napomáha rozvoju jednotlivých kľúčových zručností a komponentov sociálnej gramotnosti ako je empatia, kritické myslenie, sebareflexia, emocionálna regulácia a sebauvedomenie, i budovanie pozitívneho sebaobrazu.

Zároveň pomáha rozvíjať nové pohľady na situácie, komunikačné a argumentačné zručnosti, učí deti identifikovať a využívať rôzne stratégie riešenia problémov, čím prispieva k osvojovaniu vhodných copingových stratégií, zvládaniu stresu a budovaniu reziliencie. Taktiež podporuje vytváranie kultúrnej identity, formovaniu inkluzívnych postojov, rešpektu k rozmanitosti a posilňuje schopnosť aktívne a zodpovedne fungovať v sociálnom prostredí.

Vývinová biblioterapia je cenným nástrojom podpory osobnostného a sociálneho rozvoja detí. Efektívnosť tohto prístupu však významne závisí od aktívnej a systematickej spolupráce všetkých zainteresovaných dospelých, rodičov, pedagógov, odborníkov či vychovávateľov, ktorí svojím prístupom a podporou vytvárajú podmienky pre udržateľný rozvoj sociálnej gramotnosti už od raného detstva. Práve týmto spôsobom možno prispieť k výchove generácie jednotlivcov schopných budovať zdravé vzťahy, efektívne komunikovať a úspešne čeliť výzvam súčasného dynamického sveta.

Literatura

Aflatoun. (2023). *Prečo je dôležité venovať sa sociálnej gramotnosti od raného detstva?*

Open Society Foundation Bratislava. <https://osf.sk/en/pribehy/preco-je-dolezite-venovat-sa-socialnej-gramotnosti-od-raneho-detstva/#:~:text=Soci%C3%A1lna%20%28emocion%C3%A1lna%29%20gramotnos%C5%A5%20je%20schopnos%C5%A5%20efekt%C3%ADvnej%20komunik%C3%A1cie%20a,s%20kolegami%2C%20spolupr%C3%A1ce%20v%20t%C3%ADme%20%C4%8Di%20online%20komunik%C3%A1cie>

- Arthur, J., & Davison, J. (2000). Social literacy and citizenship education in the school curriculum. *Curriculum Journal*, 11(1), 9–23.
- Az-Zahra, H., Sarkadi, S., & Bachtiar, I. (2018). Students' social literacy in their daily journal. *Mimbar Sekolah Dasar*, 5(3), 162–173. <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v5i3.12094>
- Catalano, A. (2017). Making a place for bibliotherapy on the shelves of a curriculum materials center: The case for helping pre-service teachers use developmental bibliotherapy in the classroom. *Education Libraries: Children's Resources*, 31(3), 17–22. <https://doi.org/10.26443/el.v31i3.258>
- Cook-Gumperz, J. (2006). *The social construction of literacy*. Cambridge University Press.
- Cornettová, C. E., & Cornett, Ch. F. (1980). *Bibliotherapy: The right book at the right time*. Educational Foundation.
- Dirksová, K. L. (2010). *Bibliotherapy for the inclusive elementary classroom* (Master's thesis). Eastern Michigan University.
- Elley, S. (2014). Examining the use of bibliotherapy in a third grade classroom. *Texas Journal of Literacy Education*, 2(2), 91–97.
- Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 75–82.
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligencia*. Columbus.
- Halstedová, J. W. (2009). *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from preschool to high school*. Great Potential Press.
- Heath, M. A., Moulton, E., Dyches, T. T., Prater, M. A., & Brown, A. (2011). Strengthening elementary school bully prevention with bibliotherapy. *Communiqué*, 39(8), 12–14.
- Heath, M. A., Smith, K., & Young, E. L. (2017). Using children's literature to strengthen social and emotional learning. *School Psychology International*, 38(5), 541–561. <https://doi.org/10.1177/0143034317710070>
- Jacksonová, M. N. M. (2006). *Bibliotherapy revisited: Issues in classroom management*. M-m-mauleg Publishing.
- Janavičienė, D. (2010). Bibliotherapy process and type analysis: Review of possibilities to use it in the library. *Tiltai*, 53(4), 119–132.
- Jerolimek, J. (1971). *Social studies in elementary education*. The Macmillan Company.
- Kaymaz, Ç., & Bayhan, P. (2024). Implementing developmental bibliotherapy to manage anger in students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*. <https://doi.org/10.1177/10534512241305328>
- Koželuhová, E. (2021). Využití čtenářských strategií v předškolním vzdělávání

- z pohledu učitelek mateřských škol. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 4(2), 77–94.
- Kotrbová, K. (2022a). Prínos vybraných diplomových prác pre štúdium biblioterapie (recenzia diplomových prác ku klinickej biblioterapii). *Ortopedický magazín – časopis pre rehabilitačných pracovníkov a ich pacientov*. <https://ortopedickymagazin.sk/prinos-vybranych-diplomovych-prac-pre-studium-biblioterapie-recenzia-diplomovych-prac/>
- Kotrbová, K. (2022b). Terapeutické listy v biblioterapii. *Problems of Education in the Fourth Industrial Revolution Era. European Scientific e-Journal*, 1(16), 68–82. <https://doi.org/10.47451/ped2022-01-02>
- Kotrbová, K. (2024). Publicistické žánre v biblioterapii. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 23(1), 119–135. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.119-135>
- Kotrbová, K., & Majzlanová, K. (2021). Terapeutický denník v biblioterapii. *Problems of Education and Teaching in the Era of Digital Society. European Scientific e-Journal*, 2(8), 29–50. <https://doi.org/10.47451/ped2021-01-004>
- Lucasová, C. V., & Soaresová, L. (2013). Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological wellbeing. *Journal of Poetry Therapy*, 26(3), 137–147. <https://doi.org/10.1080/08893675.2013.823310>
- Maichová, K., & Keanová, S. (2004). Read two books and write me in the morning! Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(2).
- Metodika pro hodnocení rozvoje sociální gramotnosti*. (2015). Česká školní inspekce.
- Nicholson, J. I., & Pearson, Q. M. (2003). Helping children cope with fears: Using children's literature in classroom guidance. *Professional School Counseling*, 7(1), 15–19.
- Nwachukwu, K. E. (2017). Effectiveness of role play and bibliotherapy in attitude change of primary school pupils towards learners with special needs in Nigeria. *DCIDJ*, 27(4), 93–105.
- Olsenová, M. A. (2006). *Bibliotherapy: School psychologists' report of use and efficacy* (Master's thesis). Department of Counseling Psychology and Special Education.
- Papadopoulos, D. (2020). Effects of a social-emotional learning-based program on self-esteem and self-perception of gifted kindergarten students: A pilot study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(3), 1275–1290. <https://doi.org/10.17478/jegys.779438>
- Pardeck, J. T. (1990). Children's literature and child abuse. *Child Welfare*, 69(1), 83–89.
- Polanco-Levicán, K., & Salvo-Garrido, S. (2022). Understanding social media literacy: A systematic review of the concept and its competences. *International Journal*

- of Environmental Research and Public Health*, 19. <https://doi.org/10.3390/ijer-ph19148807>
- Prater, M. A., Johnstun, M. L., Dyches, T. T., & Johnstun, M. R. (2006). Using children's books as bibliotherapy for at-risk students: A guide for teachers. *Preventing School Failure*, 50(4), 5–10. <https://doi.org/10.3200/PSFL.50.4.5-10>
- Rozalski, M., Stewart, A., & Miller, J. (2010). Bibliotherapy: Helping children cope with life's challenges. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), 33–37. <https://doi.org/10.1080/00228958.2010.10516558>
- Rozvoj sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018.* (2019). Česká školní inspekce.
- Sharma, D. (2022). Using developmental bibliotherapy design to improve self-management skills of post-graduate students. *Journal of Poetry Therapy*, 36(2), 95–113. <https://doi.org/10.1080/08893675.2022.2115696>
- Sridhar, D., & Vaughn, S. (2000). Bibliotherapy for all: Enhancing reading comprehension, self-concept, and behavior. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 74–82. <https://doi.org/10.1177/004005990003300210>
- Taş, H. (2019). *Bibliyoterapi teknidinin üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisi* (Master's thesis). Sakarya University.
- Turan, L. (2005). Arkadaşlık edinme güçlüğü çeken çocukların problemlerini çözmede çocuk edebiyatından yararlanma. *Atatürk University Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 12, 124–135.
- Valešová Malecová, B. (2015). Vývinová biblioterapia u detí predškolského a školského veku. In *Špeciálnopedagogické poradenstvo* (Vol. XIX, 25–36). Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.
- Valešová Malecová, B. (2016). Využitie vývinovej biblioterapie v inkluzívnom procese na základnej škole. In *Expresivita v (art)terapii* (32–40). Univerzita Komenského.
- Valešová Malecová, B. (2018a). Vymedzenie biblioterapie ako formy pomoci. In B. Kováčová & B. Valešová Malecová, *Biblioterapia v ranom a v predškolskom veku* (6–17). Univerzita Komenského v Bratislave.
- Valešová Malecová, B. (2018b). Možnosti práce s knihou v období dieťaťa v predškolskom veku. In B. Kováčová & B. Valešová Malecová, *Biblioterapia v ranom a v predškolskom veku* (112–124). Univerzita Komenského v Bratislave.
- Valešová Malecová, B. (2019). Vývinová biblioterapia ako prostriedok prípravy na vývinové úlohy predškolského veku detí. In A. Hudecová & B. Kováčová, *Expresívne terapie vo vedách o človeku* (63–72). Verbum.
- Valešová Malecová, B. (2022). Biblioterapia ako prostriedok podpory inkluzívneho procesu v materskej škole. In M. Miňová & M. Slováček, *Odborné pohľady*

- na predprimárnu edukáciu (134–146). Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu.
- Valle, N., Zhao, P., Freed, D., Gorton, K., Chapman, A. B., Shea, A. L., & Bazarova, N. N. (2024). Towards a critical framework of social media literacy: A systematic literature review. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/00346543241247224>
- Watts, S. H., & Piña, K. (2023). Bibliotherapy and social and emotional learning in the elementary music setting. *Journal of General Music Education*, 36(3), 5–12. <https://doi.org/10.1177/27527646231154541>
- Yidit Tekel, K., & Akgül, S. (2024). The effect of bibliotherapy method on social and emotional learning skills in gifted children. *Education and Science*, 49(219), 49–67. <https://doi.org/10.15390/EB.2024.12173>
- Yusufova, R., & Taharem, M. S. (2006). Bibliotherapy: A tool for primary prevention program with children and adolescents. In *International Counseling Symposium on Drug Prevention and Rehabilitation* (s. 75–90). INCOSYM.
- Zepeda, E. (2020). *Bibliotherapy: A tool to increase social and emotional learning in the classroom* (Doctoral dissertation). Alliant International University.

Mgr. Barbara Valešová Malecová, PhD.

Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky

Univerzita Karlova

barbara.valesovamalecova@pedf.cuni.cz