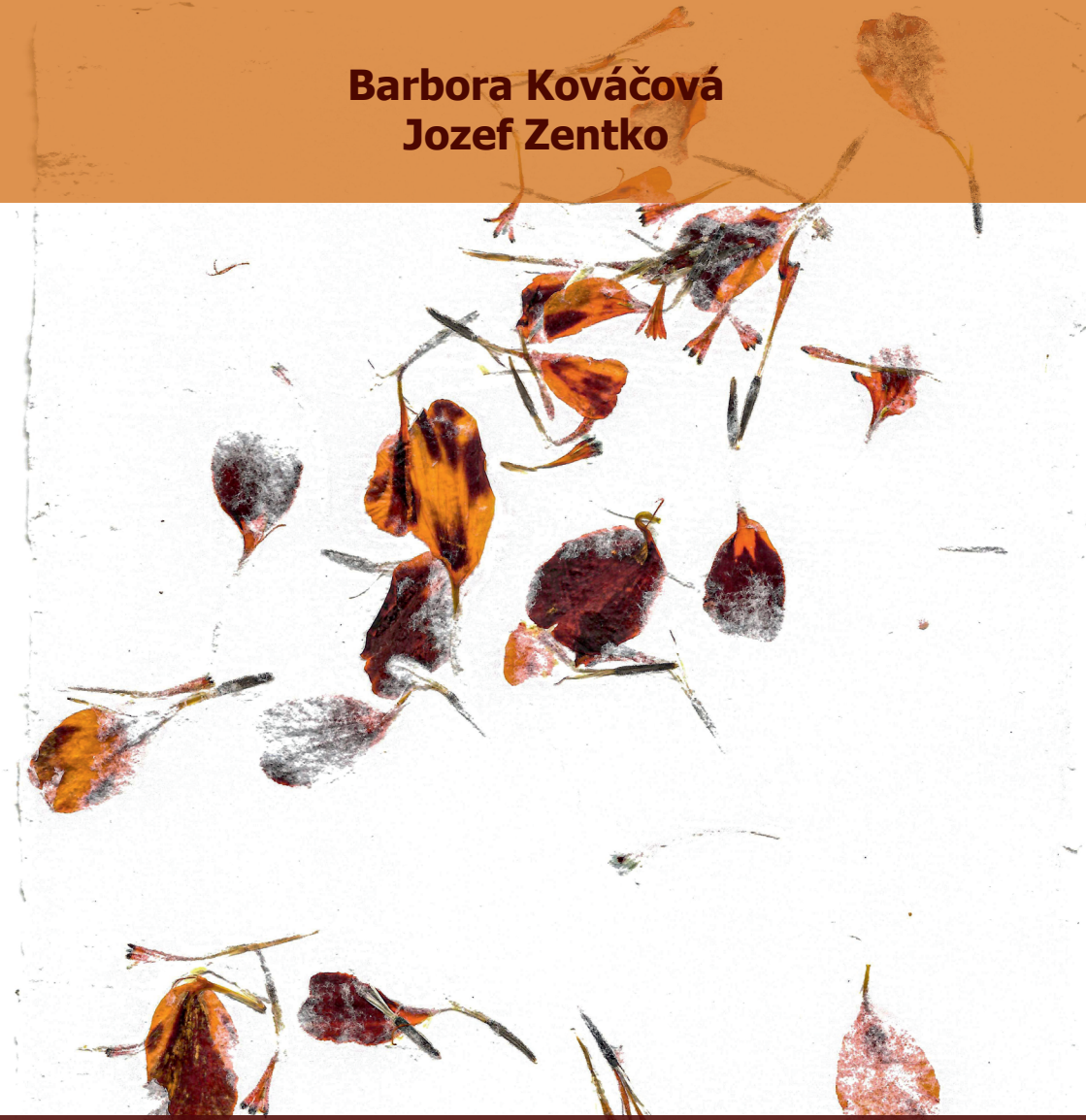
Barbora Kováčová
Jozef Zentko



Terapeutický koncept

dramatoterapie a terapie s bábkou vo včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom

Barbora Kováčová
Jozef Zentko

Terapeutický koncept dramatoterapie a terapie s bábkou vo včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom

Publikácia vznikla ako parciálny výstup projektu
KEGA č. 013KU-4/2019: *E-learningové vzdelávacie moduly k problematike včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom*

Barbora Kováčová
Jozef Zentko

Terapeutický koncept dramatoterapie a terapie s bábkou vo včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom

VERBUM
Ružomberok 2020

© doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
© PaedDr. Jozef Zentko, PhD.
© VERBUM – vydavateľstvo KU

Recenzenti
doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.
Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku

Mgr. Zuzana Fábry Lucká, PhD.
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Obálka
Mgr. Milan Pudiš, PhD.

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

ISBN 978-80-561-0809-3

OBSAH

OBSAH **5**
ÚVOD **6**
1 ZÁKLADNÉ POZNATKY O DRAMATOTERAPII V PROCESE POMOCI **8**
1.1 Historický vývoj dramatoterapie 9
1.2 Význam dramatoterapie 11
1.3 Ciele dramatoterapie 15
1.4 Formy dramatoterapie 18

2 KONCEPČNÁ ROVINA DRAMATOTERAPIE VO VÝVINE DIEŤAŤA **22**
2.1 Skupina hier vhodných pre deti do jedného roka v kontexte vývinovo orientovanej dramatoterapie 23
2.2 Skupina hier vhodných pre deti od jedného do troch rokov v kontexte vývinovo orientovanej dramatoterapie 26
2.3 Skupina hier vhodných pre deti od troch do šiestich rokov v kontexte vývinovo orientovanej dramatoterapie 34
2.4 Príbeh a jeho možnosti využitia vo vývinovo orientovanej dramatoterapii 38

3 PRAXEOLOGICKÁ ROVINA DRAMATOTERAPIE **45**

4 ZÁKLADNÉ POZNATKY O TERAPII S BÁBKOU V PROCESE POMOCI **54**
4.1 Historický vývoj terapie s bábkou 55
4.2 Bábka ako prostriedok v terapii s bábkou 62
4.3 Klasifikácia použitia bábok v terapii s bábkou 66
4.4 Symbolický význam bábok 68

5 PROCESUÁLNA ROVINA V TERAPII S BÁBKOU **79**
5.1 Ponuka bábky pre klienta 80
5.2 Tvorba bábky v terapii 82
5.3 Vývinovo orientovaná terapia s bábkou 85

6 PRÍBEHY DETÍ V TERAPII S BÁBKOU V PROCESE POMOCI 92
6.1 Andrejov myšací svet 94
6.2 Kamarátky od Katky 95
6.3 Jankove hry s bábkou 97

7 PRAXEOLOGICKÁ ROVINA TERAPIE S BÁBKOU 103
7.1 Hry s použitím celého tela 106
7.2 Hry s rukou, hry s rukami 107

ZÁVER 111
BIBLIOGRAFIA 112
ZOZNAM TABULIEK 120
ZOZNAM SCHÉM 121
MENNÝ REGISTER 122
O AUTOROCH 125

ÚVOD

Vysokoškolská učebnica **Terapeutický koncept dramatoterapie a terapie s bábkou vo včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom** je jedným z parciálnym výstupov, ktorý je súčasťou grantovej úlohy KEGA Projektu č. 013KU-4/2019 *E-learningové vzdelávacie moduly k problematike včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom.*

Vysokoškolská učebnica je koncipovaná do 7 kapitol, v ktorých sú predstavované dva terapeutické koncepty – dramatoterapia a terapia s bábkou. Dramatoterapia je popisovaná ako prvý terapeutický koncept aj z toho dôvodu, že terapia s bábkou je ešte stále vnímaná ako jedna zo súčastí dramatoterapie, napriek tomu, že v zahraničí je etablovaná ako samostatná terapia v procese pomoci. Každý z terapeutických konceptov popisuje aktuálnu situáciu vnímania terapeutického konceptu, jeho procesuálnu stránku s doplnením o praxeologickú rovinu.

Obsahová náplň učebnice je koncipovaná tak, aby priniesla základné informácie, tzn. prezentuje problematiku, ktorá nepredstavuje „len“ bazálne východiská z konceptu dramatoterapie a terapie s bábkou.

Predložená vysokoškolská učebnica sa tematicky zameriava na včasnú podporu rodiny s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením. Má ambíciu poskytnúť poznatky pre študentov a aj odborníkov pri sprevádzaní rodiny od raného veku dieťaťa až po jeho vstup do základnej školy.

December 2020 autori

1 ZÁKLADNÉ POZNATKY O DRAMATOTERAPII V PROCESE POMOCI

Zameranie kapitoly:

Zámerom tejto kapitoly je predstaviť koncept dramatoterapie a jej východiská pre pochopenie dramatoterapie ako terapeutického konceptu pomoci.

Obsahová náplň kapitoly:

Historický kontext dramatoterapie
Všeobecné ciele dramatoterapie
Špecifické ciele dramatoterapie
Formy dramatoterapie

Každý človek je neustále v akcii, dokonca aj keď odpočíva. Momenty pokoja sa striedajú s momentmi akcie. Jenningsová (2014) tvrdí, že aj takto by bolo možné objasniť potrebu dramatickosti, či už v oblasti osobného rozvoja (stať sa dramatoterapeutom), alebo v oblasti podpory rodiny (byť terapeutom), v ktorej sa narodilo dieťa s určitými dificilitami, kde k rozvoju by bola vhodnou dramatoterapia, vývinovo orientovaná dramatoterapia (Kováčová, 2011).

Dramatoterapia ako terapeutický koncept predstavuje súčasť liečebno-výchovných prístupov primárne u detí, neskôr u mládeže, ale aj v skupinách dospelých. Dramatoterapia zahrňuje všetky prístupy a techniky, ktoré vo výchove a terapii využívajú niektorú z foriem dramatického prejavu, ktorými sú napr. psychodráma, sociodráma, improvizovaná dramatizácia, etudy s výchovným zameraním, pantomíma, bábková hra, improvizácia, rolové hry a pod. (Majzlanová, 2004a). Fojtiková Feherová, (2014) tvrdí, že vybrané a vhodne aplikované dramatické prostriedky sa využívajú na dosiahnutie psychoterapeutických, pedagogických, liečebno-pedagogických a špeciálno-pedagogických cieľov.

1.1 Historický vývoj dramatoterapie

Význam dramatoterapie ako terapeutickej metódy nachádzame už v antickom Grécku, kedy významný grécky mysliteľ, filozof a polyhistor (Olejník, 2013) Aristoteles poukazoval na liečebné účinky drámy. V dráme nachádzal výrazne vyjadrenie emócií strachu a súcitu, ktoré mali blahodarne účinky na dušu. Ovplyvniť povahu duše môže podľa Aristotela aj hudba. Tieto druhy umenia považoval za najvyššie medzi všetkými ostatnými (Majzlanová, 2011).

V antike sa stretávame tiež so vznikom tragédie a komédie, na ktoré sa viazali špecifické pravidlá, ktoré definoval Aristoteles v Poetike, vo svojom pre umenie významnom diele (Matejovičová, 2014). V tomto

diele sa venuje básnictvu a rozdielom v rôznych druhoch umenia, ale najmä básnickému druhu, ktoré je pre oblasť výchovy mimoriadne užitočné (Danišková, 2014). Antická tragédia v sebe zrkadlí ľudské správanie a obsahom drámy má byť vážny dej, ktorého spracovaním a analýzou dospeje divák ku katarzii. Antická dráma problematizuje ľudské správanie a človeka chápe ako bytosť medzi Skyllou rozumnosti a Charybdou živočíšnosti. Tieto dve sily do seba narážajú a v ich tlaku vyrastá a prežíva ľudská identita, ktorá si svojim správaním volí jednu alebo druhú možnosť (Jeník, 2016). Tragédia na rozdiel od komédie pôsobí na dušu intenzívnejšie, pretože zobrazuje najčastejšie ľudí lepších, nie horších ako komédia. Jej úlohou je vyvolať pôžitok, ktorý vychádza zo súcitu a strachu, pričom je to práve príbeh, ktorý pôsobí na dušu. Tragédia je teda tou, ktorá má možnosť „očistiť" človeka od strachu a súcitu, čím sa stáva adekvátnym výchovným prostriedkom. Jej didaktická funkcia nespočíva v napomínaní, učeniu sa nejakým pravidlám alebo vyvodzovaním niečoho z nejakých predpokladov (Danišková, 2014).

Práve v antickom Grécku vznikali a formovali sa výchovné ciele divadla a realizovali sa rôzne predstavenia zamerané v tomto duchu (Majzlanová, 2004a). Celius Aurelius, zaradil drámu spolu s hudobným umením medzi liečebné postupy a prostriedky. Žánre rozdeľoval podľa druhu ochorenia, napr. pre depresiu odporúčal pantomímu a pre hravú infantilitu jednoznačne tragédiu (Valenta, 2011). S plynulým pokračovaním využívania liečebných účinkov drámy sa stretávame v stredoveku, kedy sú známe Terentiové komédie (Majzlanová, 2004b).

V priestore dejín dramatoterapie má významné postavenie aj dielo popredného pedagóga Jána Amosa Komenského, ktorý rozpracoval a do praxe uviedol dramatické scénky a divadelné vystúpenia pre potreby výchovy a výučby. Okrem Komenského využívali výchovno-

vzdelávacie účinky divadla aj jezuiti (Majzlanová, 2004a) a jezuitské divadlo. Cieľom jezuitského divadla, nie je len demonštrovať nejaký príklad, či učiť zbožnosti, ale využiť divadlo ako isté médium získania a prežitia inej identity. Divadlo tak nie je len umenie, ale ide aj o prípravu na možne hypotetické situácie (Jeník, 2016).

Základy súčasnej dramatoterapie nachádzame v období po prvej svetovej vojne v meste Amersfoort, kde sa využívala ako terapia pre deti, ktoré stratili vo vojne v svojich rodičov. Formovanie sa profesionálnej dramatoterapie, ako liečebno-výchovnej expresívnej terapie spadajú do obdobia 60. rokov v prostredí Veľkej Británie. V tomto období vznikali skupiny profesionálov, ktorí uplatňovali dramatoterapeutické techniky a postupy vo výchove ako aj v klinickej oblasti. Dodnes má dramatoterapia v Anglicku, významne postavenie. Viaceré asociácie dramatoterapeutov usporadúvajú, rôzne dramatoterapeutické kurzy, zamerané na aplikáciu prvkov drámy do výchovy a terapie. V našich podmienkach, na Slovensku, sú v tejto oblasti priekopníkmi Katarína Majzlanová v dramatoterapii a Barbora Kováčová vo vývinovo orientovanej dramatoterapii.

1.2 Význam dramatoterapie

Dramaterapia je považovaná za liečebnú metódu s využitím rôznych dramatizačných aktivít a môžeme ju teda označiť za integrovanú súčasť psychoterapie. Dramatoterapia ako samostatná terapia je doplnená o ďalšie terapeutické intervencie a interdisciplinárnu výpomoc a tak umocňuje svoje umelecké, terapeutické a výchovné zameranie (Majzlanová, 2004a). Jej proces teda zahŕňa veľakrát aj integráciu rôznych druhov umenia – hudby (muzikoterapia), tanca (terapia tancom), pohybu (terapia pohybom, psychomotorická terapia), výtvarných činnosti (arteterapia), aplikáciu umeleckých textov (biblioterapia), využívanie divadelných a rolových modelov

(teatroterapia). Ide o istú interakciu človeka s priestorom a s predmetmi, ako aj o interakciu s ostatnými členmi terapeutickej skupiny a terapeutmi (Dubačová, 2013).

Podľa Dubačovej (2013) má dramaterapia preukázateľné liečebné účinky:

- odstraňuje napätie, učí sústredeniu
- rozvíja zmyslové vnímanie
- rozvíja kreativitu a spontaneitu, improvizáciu a emócie
- posilňuje sebadôveru, samostatnosť a vôľové zložky osobnosti
- človek sa v skupine stáva aktívnejším, dokáže sa viac presadiť, čím sa mení aj jeho sociálna pozícia
- rozvíja sa jeho neverbálne, ako aj verbálne vyjadrovanie a schopnosť vyjadrovania vlastných názorov.

Tabuľka 1: Benefity dramatoterapie

Schopnosť počúvať	Dráma prispieva k rozvoju schopností počúvať.
Očný kontakt	Deti majú v tejto oblasti viaceré problémy, najčastejšie ide o vyhýbanie sa očnému kontaktu, resp. neschopnosť neverbálnej komunikácie prostredníctvom očného kontaktu. Schopnosť nadviazať očný kontakt s druhou osobou posilňuje dôveru, ktorá je potrebná pre komunikáciu s druhým človekom. Najmä neverbálne cvičenia a aktivity vyžadujú očný kontakt.
Uvedomenie si vlastného tela v priestore	Deti so špeciálnymi výchovnými potrebami si nie sú vedomé vlastného osobného priestoru a priestoru iných. Neakceptovanie priestoru druhých môže spôsobovať konfliktné situácie. V dramatických aktivitách a cvičeniach sa deti učia dodržiavať osobný priestor spolu s uvedomením si priestorových hraníc medzi sebou a inými osobami.
Fyzická koordinácia a vyjadrenie	Deti si rozvíjajú fyzické schopnosti prostredníctvom pantomímy, pohybových aktivít a tiež rôznymi dramatickými cvičeniami, kde jednotlivé dvojice vzájomne spolupracujú a komunikujú. Deti dokážu vypovedať svoje emócie pomocou tela a vyjadrujú tak rôzne charaktery, čím sa učia poznať seba samých ako ostatných členov terapeutickej skupiny. Vyjadrenie môže prebiehať prostredníctvom expresívnej formy.
Vyjadrenie pocitov mimikou tváre	Výrazom tváre vie dieťa vyjadriť svoje duševné stavy, nálady a pocity. Práve v dramatoterapii je dôležité venovať pozornosť tejto oblasti, aby deti dokázali prostredníctvom neverbálnej komunikácie vyjadriť svoje pocity mimikou tváre a aby dokázali čítať emócie z tváre iných.

Verbálne vyjadrenie	Pre deti môže byť slovné vyjadrenie bazálnym problémom. Cez improvizovanú drámu sa možno naučiť preniesť svoje myšlienky do slov. Vodná príležitosť sa ponúka vo forme rolovej hry, kde deti hrajú rolu niekoho iného.
Pozornosť a koncentrácia	Deti zameriavajú svoju pozornosť najčastejšie na malé dramatické etudy, kratšie dramatické hry a aktivity s intenzívnejším dejovým obsahom. Pozorovanie vlastného tela a vyjadrovanie svojich emócii pomáha u detí rozvíjať koncentráciu a sústredenosť. Slabá koncentrácia pozornosti, patrí medzi časté dysfunkcie, ktoré vývinovo orientovaná dramatoterapia prostredníctvom svojich techník a metód významne zlepšuje.
Flexibilita a schopnosť riešiť problémy	Deti skúšajú rôzne role, v ktorých im možno ponúknuť nové modely pre správanie. Prispôsobenie sa novým a nepoznaným podmienkam, je veľakrát veľkým problémom. Dramatizačné techniky v liečebno-výchovnom procese dramatoterapie nám túto skutočnosť pomáhajú pozitívne riešiť.
Sociálna interakcia	Deti získavajú množstvo skúseností v transformačnej hre, kde sa môžu meniť na rôzne osoby, zvieratá či rastliny. Cez ich stvárnenie, najčastejšie prostredníctvo pantomímy vytvárajú vzťahy s ostatnými deťmi. V jednotlivých vecných a osobnostných premenách si môžu deti vyskúšať napodobňovanie rôznych vlastností, postupov, činnosti a správania sa k sebe a ostatným.
Sebadôvera	Deti sa môžu vzájomne podeliť o kreatívne aspekty drámy. Ak jednotlivec zažíva úspech, zmení postoj k sebe samému a tým sa premieňa aj atmosféra v samotnej skupine.

Zdroj: vlastné spracovanie

Dráma v svojej nosnej výpovednej hodnote prispieva k rozvoju špecifických schopností, ku ktorým Majzlanová (2004a) zaraďuje schopnosť počúvať, zrakový kontakt, uvedomenie si vlastného tela v priestore, koordináciu a vyjadrovanie sa prostredníctvom pohybov, vyjadrenie pocitov mimikou a gestikuláciou, flexibilita a schopnosť riešiť situácie prostredníctvom dramatických prostriedkov (ibidem, s. 63-64).

1.3 Ciele dramatoterapie

Dramatoterapia ako terapeutická metóda pôsobí na rozvoj a kultiváciu celej osobnosti. Cez spontánnu tvorivú aktivitu, vlastnú skúsenosť a zážitok s účastníkom dramatoterapeutického stretnutia umožňuje prenikať do podstaty ľudských vzťahov a komunikácie. Pri stanovení konkrétnych cieľov v dramatoterapii viacerí autori zohľadňujú estetické a pedagogicko-psychologiské aspekty (Majzlanová, 2004a).
Popredná predstaviteľka dramatoterapie na Slovensku Katarína Majzlanová (2004a) spolu s dramatoterapeutkou Sue Jennings (Bekéniová, Ustohalová, 2015) predstavujú **všeobecné a hlavné ciele dramatoterapie,** ktoré sme spracovali do tabuľkových spracovaní.

Pre samotnú dramatoterapiu je charakteristická skutočnosť, že ide **o zámerný, cieľavedomý proces** s cieľom vplývať na zmenšenie symptómov u osôb so špecifickými ťažkosťami a dificilitami s následným pôsobením na oblasť prežívania a postojov.

Tabuľka 2:Všeobecné ciele dramatoterapie

Všeobecné ciele dramatoterapie	• Sústrediť sa na zdravé aspekty človeka; • Liečiť cez divadelné umenie; • Rozvinúť latentnú tvorivú drámu; • Rozvinúť dramatickú predstavivosť, intuíciu a imagináciu; • Precvičovať si sociálne a životné zručnosti; • Umožniť dramatoterapeutický odstup k práci so spornými otázkami; • Maximalizovať osobný rast a sociálny vývin (podľa Majzlanová, 2004a).

Zdroj. vlastné spracovanie

Tabuľka 3: Hlavné ciele dramatoterapie

Hlavné ciele dramatoterapie	• Redukcia napätia a úzkostí, • Rozvoj fantázie a kreativity, • Odstránenie komunikačných zábran, • Rozvíjanie sebadôvery a sebauvedomenia, • Úprava reálnych očakávaní, • Ventilovanie pocitov, sebaprežívanie, • Podpora nácviku zodpovednosti (podľa Majzlanová, 2004a).

Zdroj. vlastné spracovanie

V dramatoterapii sú všetky aktivity primárne orientované na vytvorenie potrebného terapeutického vzťahu medzi klientom a terapeutom resp. rodičom. Odborník, ktorý realizuje dramatoterapiu, **dramatoterapeut** využíva rôzne dostupné dramatické štruktúry so špecifickým cieľom pomôcť jednotlivcovi zintenzívniť prežívanie emócií, získať potrebnú vnútornú motiváciu a schopnosť sa lepšie

orientovať v problémoch, situáciách a vo vzťahoch. (Majzlanová, 2006, s. 62-63).

Pri vytvorení dramatoterapeutického programu, ktorý prebieha buď individuálnou alebo skupinovou formou[1] je potrebné, aby dramatoterapeut konkretizoval ciele. Ciele, ktoré sú ním zadefinované, môžu byť krátkodobého alebo dlhodobého charakteru. A ich (na)sýtenie je súčasťou jednotlivých dramatoterapeutických stretnutí.

Tabuľka 4: Konkrétne ciele dramatoterapie

Konkrétne ciele dramatoterapie	• Zamerať sa na dôkladné poznanie detí a nadviazanie kontaktu prostredníctvom jednoduchých dramatických hier a improvizácii; • Rozvíjať u detí vnímanie, komunikáciu, sociálne cítenie, rečové schopnosti, pohyb a rytmus, fantáziu a tvorivosť; • Zamerať sa na vzťahy v skupine; • Vychádzať z postihnutia dieťaťa, jeho mentálnej úrovne. Naučiť sa nebáť vlastného prejavu a vyjadrenia; • Neočakávať okamžité výsledky a pri ďalšom rozvíjaní hry vychádzať z reakcií dieťaťa

Zdroj: Majzlanová, (2004a), Kováčová, (2011); Bekéniová, Ustohalová, (2015)

[1] Podľa potrieb klienta je možné obe formy kombinovať.

1.4 Formy dramatoterapie

V rannej dramatoterapii je najvhodnejšie a najčastejšie uplatniteľná **individuálna forma**. Skupinová ma tiež svoje zázemie, ale ideálny počet detí v skupine je 3 až 4 detí. Je v kompetencií terapeuta, ktorú formu so zreteľom na ťažkosti dieťaťa zvolí. Výber metód a prostriedkov závisí od zloženia terapeutickej skupiny, problémov klientov, na základe čoho sa stanovia ciele, program a forma dramatoterapeutických stretnutí (Majzlanová, 2017).

Individuálna forma dramatoterapie sa využíva vtedy ak jednotlivec nie je pripravený adekvátne k vývinovým a emocionálnym potrebám prijímať a spracovávať podnety v skupine (Majzlanová, 2004a). V individuálnej práci je vhodne zastúpená práca s imaginárnymi predmetmi, ktoré vďaka podpore predstavivosti, kopírujú reálne životné prostredie v ktorom sa odohrávajú problematické situácie. Manipulácia a samotné správanie sa k takýmto zástupným predmetom vytvára u klienta istú oporu a terapeutovi poskytuje doplnkové zdroje informácií (Kolínová, 2006). Dieťa ktoré nie je pripravené v skupine ostáva v individuálnej forme. Medzi jednotlivé príklady nepripravenosti pre skupinu môžeme označiť: prílišné upozorňovanie na seba, afektívne prejavy, násilné správanie sa, apatia, nezáujem o činnosti, neschopnosť spolupracovať. Niekedy sa skupinová a individuálna forma kombinujú. Individuálna forma dramatoterapie určená podľa potreby pre jednotlivcov v ktorejkoľvek etape stretnutí pomáha dieťaťu prekonať problémy, ktoré mu bránia bezproblémovo fungovať v skupine, a vytvára podmienky pre nerušený priebeh dramatoterapeutických činností (Majzlanová, 2004a).

Skupinová dramatoterapia má svoje významné postavenie najmä v rolových hrách a improvizáciách. Práve v skupinovej dramatoterapii sa tak ponúkajú viaceré možnosti, kedy sa vstupovanie do roly samotnej uľahčuje (Kolínová, 2006). Prostredníctvom skupinových

terapeutických techník, sa výrazne podporuje rozvoj komunikačných a sociálnych schopností a zručností. Prispievajú rovnako k rozvoju sociálnej interakcie a empatie (Valešová Malecová, 2011).

Základné tézy v tejto kapitole, prostredníctvom ktorých sme predstavili dramatoterapiu, považujeme za základné, ale v žiadnom prípade nie za komplexné (v zmysle vyčerpania problematiky). Byť (dramato)terapeutom znamená odborne rásť aj v rámci absolvovania rôznych odborných seminárov, stáži, alebo vyhľadávaní textov, ktoré prinášajú dianie vo svete dramatoterapie.

OTÁZKY NA PRESKÚŠANIE

1. *Zahrajte dramatickú hru, ktorej obsah bude predstavovať určitý úsek z histórie dramatoterapie.*
2. *Predstavte dramatoterapiu prostredníctvom vhodných piktogramov s použitím pantomímy.*
3. *Predstavte ciele dramatoerapie na konkrétkych príkladoch.*
4. *Ktoré konkrétne aspekty sú v dramatoterapii sýtené?*
5. *Navrhnite hru, v ktorej dramatoterapeutický zámer budú sociálne vzťahy v skupine.*

BIBLIOGRAFIA

BEKÉNIOVÁ, Ľ.; USTOHALOVÁ, T. a kol. 2015. *Prvky dramatoterapie v edukácii žiakov so špeciálnymi potrebami.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2015. ISBN 978-80-565-1061-2

DANIŠKOVÁ, Z. 2014. Môže umenie vypestovať dobrého občana? Aristotelov príspevok vo svetle teórie výchovy. In: *Pedagogicka orientace,* 2014, roč. 24, č. 3, s. 311–329

DUBAČOVÁ, V. 2013. *Terapia divadlom.* Nitra: Filozofická fakulta UKF v Nitre, 2013. ISBN 978-80-558-0394-4.

FOJTIKOVÁ FEHEROVÁ, D. 2014. K problematike terminológie. In: Ballay, M., Fojtiková Feherová, D., Knopová, E., Lindovská, N. *Divadlo nielen ako umelecká aktivita.* Bratislava: Ústav divadelnej a filmovej vedy Slovenskej akadémie vied. 2014. ISBN 978-80-971155-2-4.

JENÍK, L. 2016. *Telo ako javisko. Náčrt významu telesnosti u Ignáca z Loyoly a Jerzyho Grotowského.* Trnava: Dobrá kniha. 2016. ISBN 978–80–8191–019–7.

JENNINGSOVÁ, S. 2014. *Úvod do dramatoterapie. Divadlo a léčba: Ariadnina nit.* Jalna: Asociace dramaterapeutů České republiky, 2014. ISBN 978-80-260-6783-2.

KOLÍNOVÁ, B. 2006. Skupinová a individuálni forma dramatoterapie. In: Valenta, M. a kol. *Rukověť dramaterapie a teatroterapie.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1358-2.

KOVÁČOVÁ, B. 2011. *Vývinovo orientovaná dramatoterapia Možnosti a limity vo výchove a včasnej intervencii.* Bratislava: Musica Liturgica, 2011. ISBN 978-80-970418-1-6.

MAJZLANOVÁ, K. 2004a. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike.* Bratislava: IRIS, 2004, ISBN 80-89018-65-3.

MAJZLANOVÁ, K. 2004b. Práca s príbehom v dramatoterapii u detí s poruchami správania. In: *Speciální pedagogika*, 14 (4). ISSN: 1211-2720

MAJZLANOVÁ, K. 2006. Uplatnenie dramatoterapie u detí. In: Valenta, M. a kol. *Rukověť dramaterapie*

a teatroterapie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1358-2.

MAJZLANOVÁ, K. 2017. Liečebnopedagogická intervencia prostredníctvom dramatoterapie a biblioterapie pri problémoch v správaní detí. In: Lessner Lištiaková, I. (ed.) *Liečebnopedagogické intervencie pri poruchách správania detí.* Bratislava: Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-223-4454-8.

MATEJOVIČOVÁ, S. 2014. *Základné pojmy teórie drámy a divadla v dialógoch.* Bratislava: Centrum umenia a vedy, Vysoká škola múzických umení v Bratislave, 2014. ISBN 978-80-89439-64-5.

OLEJNÍK, M. 2013. *Vybrané kapitoly z dejín Grécka a Ríma.* Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2013. ISBN 978-80-8152-083-9

VALENTA, M. 2011. *Dramaterapie*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. Možnosti a hranice uplatnenia expresívnych terapií v špeciálnopedagogickej starostlivosti v ČR. In *VÝCHOVA verzus TERAPIA možnosti, hranice a riziká. Zborník z medzinárodnej vedeckej liečebnopedagogickej konferencie.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2011, ISBN 978-80-223-3006-0.

2 KONCEPČNÁ ROVINA DRAMATOTERAPIE VO VÝVINE DIEŤAŤA

Zameranie kapitoly:
Zámerom predloženej kapitoly je predstaviť konkrétne metódy a ich využitie vo vývine dieťaťa ako súčasti konkrétneho terapeutického konceptu vo včasnej intervencii.

Obsahová náplň kapitoly:
Hry podporujúce bezpečie dieťaťa
Hry v priestore
Hry s dotykom
Hry s tematikou rodiny
Sekvenčná hra
Hry s bábkou
Hry s rekvizitou
Rolová hra

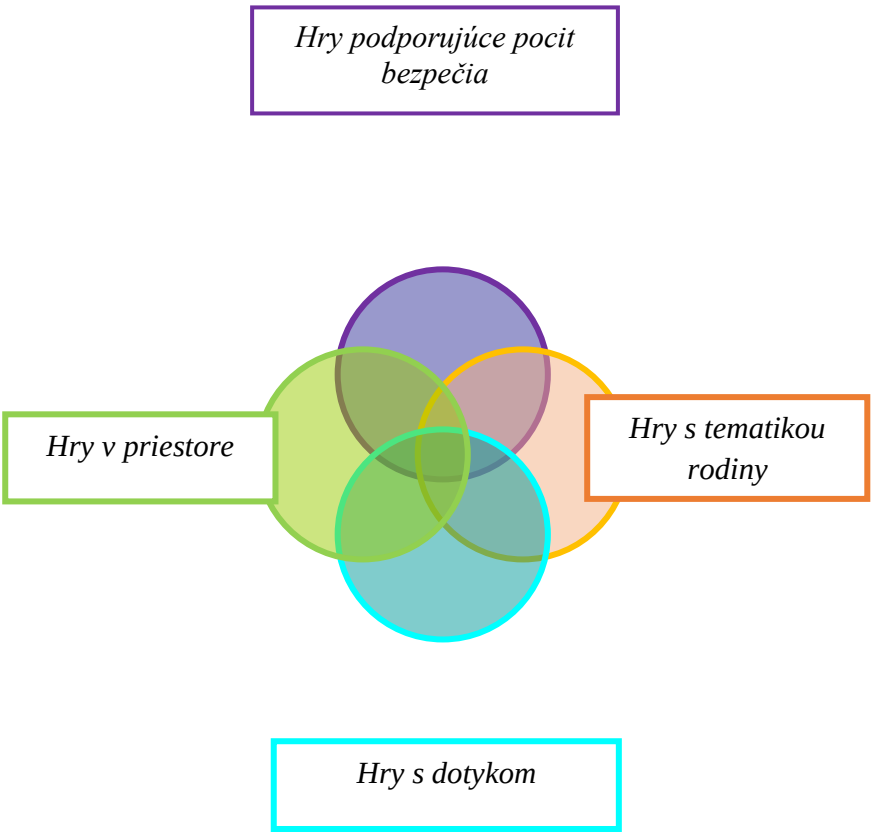
Oblasť psychického vývinu dieťaťa sa dotýka troch dôležitých sfér. Ide o adaptáciu, reč a sociálne správanie (Chrzanowska, 1983).Vývinovo orientovaná dramatoterapia sa komplexne venuje všetkým spomenutým sféram. Práve tento vývinový model, v ktorom sa využíva dramatický prejav v procese včasnej intervencie prispieva k riešeniu rôznych problémov a rozvoju osobnosti dieťaťa (Kováčová, 2011). V dramatoterapii sa stretávame s pojmom – **vývinový model drámy**, ktorý sa dá charakterizovať ako „celoživotná cesta dieťaťa cez sociálne, kultúrne a psychologické aspekty života, kde dramatický proces, ktorého je dieťa a jeho okolie súčasťou, má určitú vývinovú kontinuitu previazanú so zážitkami a skúsenosťami zo strany dieťaťa a okolia, v ktorom existuje“(Majzlanová, 2011).

Ranný vek nám predstavuje obdobie prijímania dieťaťa do society rodiny (Květoňová, 2004). Vývin v prvých rokoch života dieťaťa prebieha najdynamickejšie z celého života človeka. V tomto období má dôležitý vplyv na vývin človeka vplyv prostredia. Dieťa je v tomto čase prakticky absolútne odkázané na pomoc a ochranu dospelých, čo podstatne zvyšuje význam ich pôsobenia, ale zároveň aj ich zodpovednosť. Rodičia sú v ostatnom čase často označovaní ako učitelia svojich detí a v spracovávanom kontexte predkladanej kapitoly tiež terapeuti (Mertin, Gillernová, 2010).

2.1 Skupina hier vhodných pre deti do jedného roka v kontexte vývinovo orientovanej dramatoterapie

Ku konkrétnym hrám v súvislosti s podporou dieťaťa raného veku so zdravotným znevýhodnením Kováčová (2011) zaraďuje štyri skupiny, ktoré sme spracovali do schémy a následne ich bližšie popisujeme.

Schéma 1: Rozdelenie hier do jedného roku v kontexte ranej dramatoterapie



Zdroj: vlastné spracovanie

Hry podporujúce pocit bezpečia: Skupina týchto hier patrí do oblasti interakčnej komunikácie dieťaťa s dospelým. Môžu mať profylaktický charakter, lebo dávajú možnosť predchádzať ohrozeniam, krízam

a ťažkostiam vo vývine dieťaťa. Pri týchto hrách tvorí matka s dieťaťom jeden celok. Tretia osoba je najčastejšie odborník/terapeut, ktorý je v roly pozorovateľa/sprievodcu v tomto vzťahu (Kováčová, 2011). Pocit radosti a bezpečia prežíva dieťa v zaručenom a dobre poznanom prostredí, v rukách rodiča a s predmetmi ktoré dôkladne pozná.

Hry s tematikou rodiny*:* Skupina týchto hier s využívaním prvkov dramatického prejavu výrazne prispievajú k ozdravenie vzťahov u batoliat. Cieľom týchto hier má byť podpora a rozvoj rodičovských kompetencií, pretože oni vytvárajú predpoklady pre optimálny vzťah a výchovu. V podstate ide o rozvoj spôsobilostí v porozumení a empatii a podporu sociálnych schopností (Kováčová, 2011).

Hry v priestore: Pestrosť a spontánnosť hier v priestore a zapojenie dieťaťa do ich procesu spolu s jeho sústredením sa závisí od mnohých činiteľov predchádzajúceho vývinu i aktuálneho stavu. Preto je dôležité, aby si rodičia dieťa podrobne všímali, poznávali jeho schopnosti vnímať, možnosti a dispozície a mohli ich tak podporovať, rovnako ako podnecovať oblasti, ktoré sú pre dieťa mimoriadne dôležité. (Šulová, 2010).

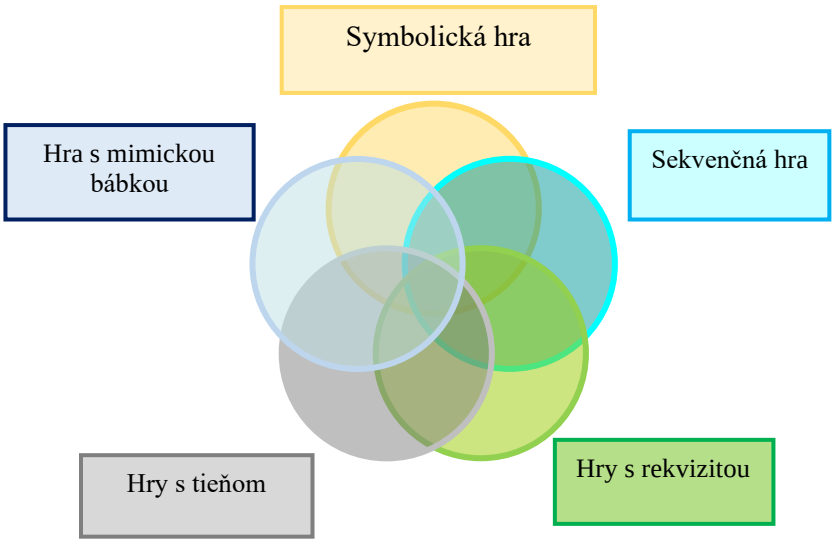
Dieťa spoznáva najčastejšie priestor prostredníctvom rodičov z bezpečia ich náruče. Rodič v tomto prípade predstavuje akéhosi sprievodcu, ktorý dieťa zoznamuje s prostredím (Kováčová, 2011). Dieťa si postupne na priestor zvyká ako na miesto istého bezpečia. Spoznáva bezpečie náruče známej osoby, priestor svojej postieľky s dostatočným množstvom podnetných a obľúbených hračiek či rekvizít. Postupne dieťa spoznáva zákutia svojej izby či prírodný exteriér.

Hry s dotykom : Fyzický kontakt, alebo jednoduchšie dotyk, zostáva neoddeliteľnou súčasťou skúsenosti každého človeka. Dieťa od narodenia prijíma dotyk od milovanej osoby, čím sa zároveň znižuje aj celkové úzkostné prežívanie, ši obavy. Jaaniste (2016) tvrdí, že nie iba dotyk môže podporovať pokoj, ale dotyk môže umožniť vyjadrenie sebadôvery alebo je súčasťou hry. V súvislosti s hrami s dotykom je možno skonštatovať, že dieťa vo veku do jedného roka postupne spoznáva vlastné telo a okolie experimentovaním a pozorovaním. Zoznamuje sa s okolím, s ľuďmi a s predmetmi prostredníctvom dotykov. Začína si vyberať podnetné prostredie a zaujímavý materiál, ktorý sa stáva obľúbeným po stránke vizuálnej, ale tiež z dôvodu materiálovej príťažlivosti. Samotný dotyk resp. dotýkanie sa podporuje vývin mozgu, telesný rast a emocionálny vývin. Dotýkanie sa vlastného tela si dieťa rozvíja hmatové vnímanie a pozitívna skúsenosť z daného spoznávania napomáha odbúravať možné bariéry. Hry s dotykom nám predstavujú krátke príbehy, ktoré sú jednoduché, rytmické a veselé. Do tejto skupiny tiež patria hry na celé telo doplnené o dramatickú akciu (Kováčová, 2011). Práve prostredníctvom dotykov sa dieťa v rannom veku učí nové skutočnosti a podporuje rozvoj svojej komunikácie. V súvislosti s vyššie uvedeným Fábry Lucká (2017) odporúča integrovať aj multisenzoricky orientovanú hru, a to práve od raného veku.

2.2 Skupina hier vhodných pre deti od jedného do troch rokov v kontexte vývinovo orientovanej dramatoterapie

Konkrétne hry, ktoré je vhodné využívať v súvislosti s podporou dieťaťa raného veku so zdravotným znevýhodnením (podľa Kováčová, 2011) sme spracovali do schémy a následne ich bližšie popisujeme v texte. Je nevyhnutné ich vnímať ako možnú podporu nielen zo strany odborníka, ale aj rodiča v rámci ranej stimulácie ako možnosti prevencie.

Schéma 2: Rozdelenie hier od jedného do troch rokov v kontexte ranej dramatoterapie



Zdroj: vlastné spracovanie

Symbolická hra: Práve táto hra je považovaná za kľúčový prvok kognitívneho a sociálneho rozvoja dieťaťa a najlepší nástroj na pochopenie sveta, v ktorom žije (Piaget, 1999; Petrović-Sočo, 2014). Tento druh hry nám predstavuje používanie symbolov spolu so schopnosťou náhrady jedného predmetu druhým. Niekedy môže byť symbolické prepojenie jednoduché, inokedy zložité. V tejto hre majú

dôležité postavenie symboly, ktoré predstavujú neprítomné predmety. Takáto symbolickosť podporuje rozumový vývoj a tvorivosť, uplatňovanie získaných poznatkov na základe zmyslového poznávania skutočnosti a myslenia. Neskôr môže nastať situácia kedy, dieťa použije symboly natoľko, že nepotrebuje reálne predmety (Grigeľová, 2014). Skúsenosť ktorú dieťa získava v symbolickej hre považuje za reálnu. Poznatky z nej naučené dokáže preniesť do bežných situácií. Symbolická hra teda umožňuje dieťaťu pochopiť priestor medzi svetom abstraktných myšlienok a svetom konkrétnych skúseností (Kováčová, 2011).

Pre diagnostiku symbolickej hry je vhodné využiť predmety dennej potreby. Dieťa dáva predmetom a hračkám istý význam, v závislosti od cieľa a povahy hry. Pri hrách vznikajú situácie, v ktorých má dieťa problém prispôsobiť sa jeden druhému. V snahe kedy chce dieťa dosiahnuť svoj zámer, často používa rôzne formy vynútenia si pozornosti zo strany okolia. Nastávajú tiež pozitívne interakčné prejavy pri hrách: prijatie hrového partnera, dotyk ako prejav záujmu o spoločnú hru, ponúkanie pomoci, spolupráce, podelenie sa o odmenu a pod. (Grigeľová, 2014).

Prostredníctvom symbolickej hry môžeme sledovať, ako sa prebúdza a postupne rozvíja detská fantázia, predstavivosť a tvorivosť. Bežné predmety dennej potreby ani hračky už nie sú nevyhnutné. Dieťa si v tejto hre vystačí s vlastným telom po prípade so zástupnými predmetmi najčastejšie za pomoci pantomimicko-pohybových zobrazení. Dieťa tak s veľkom dávkou tvorivosti ponúkne chutný obed či koláčik, ktorý práve pripravilo či upieklo. Dôležité úkony, ako miešanie a naberanie, sa vykonávajú len symbolicky, prípadne poslúži na to akákoľvek palička, ktorú máme nablízku po ruke, alebo len náznak miešania prostredníctvom gesta. Dôležité sú v tomto kontexte aj aspekty vývinu reči dieťaťa. Je pozoruhodné, že dieťa nahrádza chýbajúce články slovami: *„Papaj, to je polievočka!“* V iných

činnostiach môžu nastať situácie, kedy dieťa reálne predmety nahradí zástupnými, ako napr. kamienkami (zemiaky, peniaze, cukríky), paličkou (hrebeň, varecha, žezlo) a pod. (Horňáková, Kapalková, Mikulajová, 2005).
Na základe týchto skúsenosti môžeme rozdeliť v symbolickej hre kritéria hodnotenia hrových aktivít (Kováčová, 2011, s. 83):

- *dieťa manipuluje s hračkami, akoby išlo o skutočné predmety (dokáže prejaviť emócie a starostlivosť o ňu)*
- *dieťa každodenné činnosti vykonáva bez prítomností nevyhnutných súčasti či rekvizít (pije z prázdneho pohára, podáva jedlo bez taniera a pod.)*
- *dieťa robí činnosť, ktoré vykonáva niekto obvykle niekto iný (telefonuje, varí obed, lieči, predáva a pod.)*
- *dieťa vykonáva činnosti istým spôsobom, hoci zvyčajne sa robia inak (obliekanie sa, umývanie sa a pod.)*
- *dieťa v hre jeden objekt nahrádza iným (palička nám môže predstavovať teplomer, alebo varechu na varenie.)*

Najvyššiu úroveň symbolickej hry predstavuje sociodramatická hra. Tá sa rozdeľuje na rolové hry, imaginatívne hry a sociálne hry (Kováčová, 2011).

Jednotlivé aspekty symbolických hier, ktoré majú dôležitú úlohu pri formovaní detského myslenia, najmä rozvoji abstraktného myslenia, možno rozdeliť na tri základné zložky (Petrović-Sočo, 2014):

- Deti vytvárajú imaginárnu situáciu;
- preberajú danú úlohu a konajú v súlade s ňou;
- riadia sa určitými pravidlami, ktoré sú špecifické pre predpokladanú úlohu.

Sekvenčná hra: Sekvenčné hry nám predstavujú špecifickú skupinu hier, zameraných na postupnosť určitej činnosti. Do tejto skupiny môžeme zaradiť napr.: pečenie koláčov či medovníkov podľa receptu, deti usporiadajú obrázky resp. rekvizity podľa následnosti jednotlivých etáp činnosti. Z praktických technických vedomostí môžeme pre lepšie pochopenie činností využiť napr. stavanie domu, prácu murárov, kamenárov, tesárov či iných zamestnaní. Cieľom týchto hier je, aby dieťa malo presnú predstavu o priestore, rozložení a vlastnostiach predmetov a javov, ktoré zobrazuje (Tarcsiová, Tkáčová, 2017). Kováčová (2011) tvrdí, že sekvenčná hra je špecifická v činnostiach detí od dvoch do troch rokov. Práve toto obdobie sekvenčnej hry je špecifické tým, že dieťa prechádza vo vývine dramatickej hry obdobím prechodu zo štádia individuálnych hier do štádia kolektívnych hier. Samostatnosť dieťaťa sa môže nadobudnúť iba za predpokladu, že rodičia dieťaťu dôverujú. Proces hry je neustále ovplyvňovaný rodinným prostredím. Vplyv rodičov na dieťa môže prebiehať priamo, alebo nepriamo. Priamy spôsob predstavuje výchovný štýl a nepriamy zas konkrétna atmosféra prostredia v ktorej sa dieťa nachádza (Kováčová, 2011; Fábry Lucká, 2019).

Hry s rekvizitou: Rekvizitu možno charakterizovať ako predmet, ktorý je určený na vykonávanie nejakej činnosti, potreby, alebo slúži ako pomôcka. Významné postavenie majú v dramatizačných aktivitách a v podobe zástupného predmetu sa ich uplatnenie využíva aj vo vývinovo orientovaných dramatoterapii (Kováčová, 2011). Rekvizita v rukách dieťaťa získava novú funkciu a nový význam pre jej využitie. Rekvizity môžeme rozdeliť do viacerých skupín. Medzi základné patria hracie, spotrebné rekvizity a tiež živé rekvizity. Do skupiny môžeme zaradiť predmety každodennej potreby, ktoré v rukách dieťaťa ožívajú, alebo plnia zástupnú funkciu. Ide o predmety ako šálka, podšálka, varechy, odevne súčiastky ako aj rôzne hračky

a prírodniny. Skupinu spotrebných materiálov môžu vytvárať rôzne druhy jedla, krajec chleba, šiška, buchta či rôzne druhý ovocia. Špecifickú skupinu nám vytvárajú živé rekvizity, ktoré nám predstavujú domáce zvieratá, akváriové rybky, psy, mačky a iné zvieratka, ktorých vlastnosti vie dieťa prostredníctvom dramatizácie zobraziť. Obľúbeným spôsobom u detí je napodobňovať prostredníctvom pantomimických obrazov pohyby žaby, kačky, tuleňa, či mimikou vyjadriť pohyb veľkej alebo malej ryby. Prostredníctvom hry s rekvizitou si dieťa rozvíja predstavivosť, intuíciu a imagináciu, tiež táto hra prispieva k osobnostnému rastu, citlivosti ako aj podpore sociálnych zručností (Kováčová, 2011). Hra s rekvizitou resp. manipulácia s predmetom sa dá vhodným spôsobom prepojiť s hrou s tieňom.

Hry s tieňom: Vrhnutý tieň a jeho tvorivé, vizuálne spracovanie patri medzi zaujímavé a efektívne využiteľné možnosti pri vytváraní rôznych hier. Hra s tieňom ponúka atraktívnu zábavu spojenú s možnosťami rozvoja tvorivosti, predstavivosti a fantázie. Svojou často monumentálnou podobou podporuje obrazotvornosť a kreativitu každého dieťaťa. Hra so svetlom a tieňom sa môže realizovať prostredníctvom prirodzeného alebo často krát umelého zdroja osvetlenia. Veľa krát sa využíva pri bežných postupoch rozvíjajúcich neverbálnu komunikáciu prostredníctvom vlastného tela (končatín), alebo cez súbor rôznych plošných bábok a rekvizít v tieňovom divadle.

Aktérmi sú teda v tomto prípade najčastejšie ruky, prostredníctvom ktorých dospelý vytvára rozličné objekty resp. zvieratká pohybujúce sa na stene. Pohyb týchto tieňov je najčastejšie sprevádzaný zvukovými prejavmi. Hry s tieňom nám predstavujú vyššiu formu symbolickej hry, ktorá zaujme dieťa už od 18 mesiacov. Dieťa vo veku od 22. až 25. mesiaca života dokáže samostatne vytvoriť rôzne tiene, ktoré ho zaujmú. Zvyčajne sú to prvé experimenty, ktoré predstavujú voľné

pohyby rukou v podobe mávania, či otáčania v zápästí. Postupne dieťa vo veku po druhom roku života spoznáva priestor spolu s podmienkami interiéru a exteriéru pre hru s tieňom, ktorá už vystupuje ako voľná či individuálna činnosť (Kováčová, 2011).

Hry s mimickou bábkou: Mimická babka patrí medzi obľúbené metódy využiteľné v rannej dramatoterapii. Bilíková (2014) označuje mimickú bábku za včasný prvok edukácie. Na základe techniky pohybu patrí mimická bábka medzi bábky, ktoré sú ovládané rukou zo spodnej časti (vo forme maňušky), alebo z boku či zo zadnej časti (v zadnej časti hlavy môže byť otvor pre ruku) do ktorej sa vkladá ruka a je ňou ovládaná mimika tváre (Bilíková, 2014). Oživovanie mimickej bábky postačuje na to, aby dieťa reagovalo na podnetný materiál rôznymi emocionálnymi prejavmi (Kováčová, 2011, Kováčová, 2012). Mimická bábka zaujme dieťa svojou tvárou, a hlasom a spôsobom komunikácie. Jej mimicko-pohybová atraktivita zabezpečí dieťaťu aby sa koncentrovalo na menšiu vizuálnu plochu, ktorou sú ústa. Ústa sú v celej bábke dominantnou časťou tváre bábky a sprostredkovávajú dieťaťu informácie, ktoré s doplnením o haptickú činnosť (pohladenie, či pritúlenie) otvárajú priestor pre vytváranie pocitu bezpečia. Príťažlivosť bábkovej hry priamo súvisí s estetickou kvalitou použitej bábky (Bilíková, 2014; Chanasová, 2017). Kováčová (2012) tvrdí, že tento typ bábky je vhodné použiť od 7. do 9 mesiaca života dieťaťa.

Tabuľka 5: Benefity mimickej bábky pri hre s dieťaťom do troch rokov

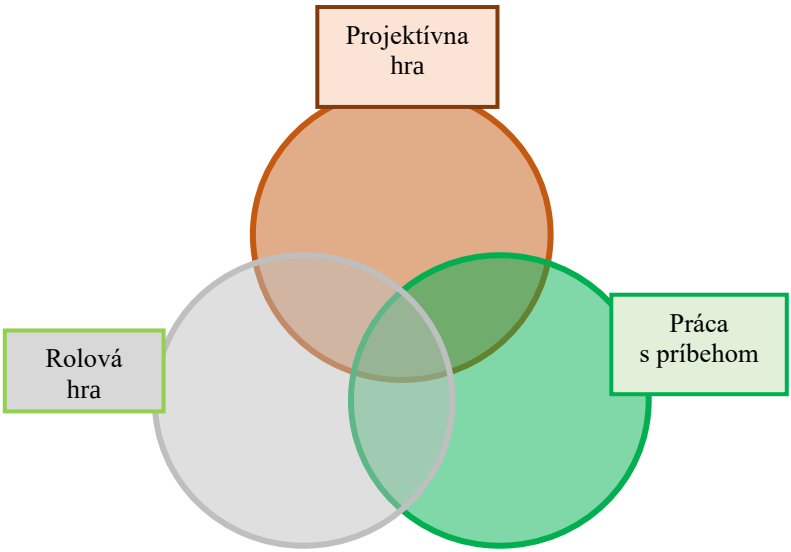
• *Mimická bábka je súčasťou hry s bábkou, ktorá je kľúčom k tomu, aby sa deti cítili slobodné v objavovaní sveta a v zdokonaľovaní vedomostí*	• *Mimická bábka pomáha pri overovaní získaných poznatkov.*
• *Využíva sa na upútavanie pozornosti ako stimulačný prvok.*	• *Mimická bábka pôsobí ako výchovný prostriedok prostredníctvom zážitkového učenia.*
• *Mimická bábka je vnímaná ako špecifický element, ktorý zbližuje nielen deti navzájom, ale aj dieťa a učiteľa.*	• *Mimická bábka rozvíja slovnú zásobu a samostatný jazykový prejav.*
• *Mimická bábka pomáha rozvíjať emočný a sociálny vývin dieťaťa.*	• *Hra s mimickou bábkou umožňuje rozvoj jemnej a hrubej motoriky*
• *Mimická bábka pomáha rozvíjať estetické cítenie dieťaťa.*	• *Mimická bábka rozvíja pamäť, podporuje záujem o hru ako bežnú súčasť aktivizácie dieťaťa.*
• *Mimická bábka rozširuje poznanie dieťaťa, fantáziu a tvorivosť.*	• *Mimická bábka (na)pomáha pri riešení konfliktov medzi deťmi.*

Zdroj: Bilíková (2014)

2.3 Skupina hier vhodných pre deti od troch do šiestich rokov v kontexte vývinovo orientovanej dramatoterapie

Následne popisované hry sú určené pre deti od troch do šiestich rokov a je možné ich realizovať individuálnou, ale aj skupinovou formou (Kováčová, 2011; Švábová, 2020). Pre lepšiu prehľadnosť sme ich spracovali do schémy a následne ich bližšie popisujeme v texte.

Schéma 3: Rozdelenie hier od troch do šiestich rokov v kontexte ranej dramatoterapie



Zdroj: vlastné spracovanie

Projektívna hra: Hranie sa patrí medzi hlavnú náplň času dieťaťa, pri hre strávi v svojej rodine či v materskej skole väčšinu dna. Hru

Kováčová (2011) charakterizuje ako spontánnu detskú činnosť, ktorá poskytuje dieťaťu bezprostredné uspokojenie, radosť, prispieva k uvoľneniu napätia, prináša pocit slobody. Dieťa môže pri hre vystupovať iniciatívne, pokusom a omylom si vyskúšať nove spôsoby správania sa. Pri bežnej hre v domácom prostredí, sú deti schopné prostredníctvom hračiek, rekvizít a zážitkov s nimi vyriešiť a znovu prežiť problémy s ktorými sa každodenne stretávajú (Rezková, 2010).

Pod termínom projektívna hra rozumieme metódu odhaľujúcu vnútorné stavy človeka tým, že do určitých vytvorených situácií, alebo na určité podnety prenáša vlastné motívy, rôzne želania a emócie (Kováčová, 2011). Projektívna hra predstavuje také metódy, ktoré konfrontujú subjekt s mnohovýznamovou, málo štruktúrovanou situáciou, na ktorú môže subjekt odpovedať rozsiahlym počtom reakcií (Krčmáriková, 2017).

Rolová hra: Dramatická hra vo vývine dieťaťa výrazne podporuje verbálny prejav, tiež chápanie vzťahov a faktov z nich vyplývajúcich na základe skúseností z emocionálneho prežívania a stimuláciu vnímania prostredníctvom symbolov (Kováčová, 2011). Vzájomne vyvážený rozvoj sociálny, prosociálny a tiež osobnostný, nám môže zabezpečiť aj využívanie hry v role. Hra v rolách je výchovná, terapeutická a vzdelávacia metóda (Chanasová, 2014), ktorá vedie k plneniu osobnostne rozvojových aj vecne vzdelávacích cieľov prostredníctvom navodenia, prípravy a reflexie fiktívnej situácie s výchovno-hodnotovým obsahom. Táto situácia sa uskutočňuje prostredníctvom hry hráčov zastupujúcich svojím správaním a konaním viac či menej fiktívne objekty, vrátane možnosti hrať v rôznej miere autenticity seba samého (Valenta, M., 1995). Prínosom mnohostranného hrania rolí, je možnosť skúšania, prežívania a osvojenia si iných rolí, než na ktoré je dieťa naučené (Kovalčíková, Bekéniová, 1996). Rola je učebná úloha vyžadujúca od hráča spravidla

vonkajšie uskutočnené zobrazenie určitého javu, založené na vnútornej predstave a prežitku (Valenta, M., 1995). Hra v rolách predstavuje prevzatie role niekoho iného s využitím vlastných poznatkov a skúsenosti pre výber zodpovedajúceho správania (Bláhová, 1996). Prínosom hry v rolách je to, že dieťa, ktoré je účastníkom má možnosť skúsiť, prežiť a osvojiť si iné roly, než na aké je determinované svojimi génmi. Chápe tak prežívanie iných v zmysle prekonania seba samého. Táto metóda zahŕňa rozsiahlu a rôznorodú zbierku aktivít. Tento rozsah sa pohybuje od vysoko štruktúrovanej a cielene vedenej konverzácie na jednej strane po improvizované dramatické aktivity na druhej, od jednoduchého prezentovaného dialógu po komplexne dotvorený simulovaný scenár (Kovalčíková, Bekéniová, 1996; Švábová, 2020).

Valenta, J. (1995) delí metódy hrania rolí nasledovne:

- metódy založené na úplnom zobrazení hrania rolí,
- metódy založené na fragmentoch zobrazení hrania rolí,
- metódy založené na zobrazení zamerané len na reč, zvuk, pohyb,
- metódy, pri ktorej sa hranie v rolách doplňuje, pokiaľ hra bude mať pozorovateľa (diváka), ktorý ju vníma a reflektuje (Valenta, J., 1995).

Maska a maskovanie: Masku môžeme charakterizovať ako výtvarne spracovaný predmet resp. prostriedok slúžiaci k zakrytiu, alebo maskovaniu (Ebelová, 2012) tváre umožňujúci jeho nositeľovi vystupovať v inej podobe. Môže byť tiež vytvorená prostredníctvom farby, či farebného pigmentu ktoré slúžia k zakrytiu tváre či celého tela za účelom premeny nositeľa v inú osobu či bytosť (Malina, 2009). V dramatoterapii majú masky svoje výsostné postavenie (Valenta, M., 2011).

Masky môžeme rozdeliť do štyroch základných skupín, toto členenie sa dá uplatniť aj pri rozdelení samotného maskovania (Ebelová, 2012).

Tabuľka 6. Rozdelenie masiek v dramatoterapii

Označenie masky	Konkretizácia typu masky
masky materiálové	tzv. škraboška, polomaska, maska celotvarová, celohlavová (prilbovitá), nástavcová, štítová, celotelový objekt.
masky líčené	tvarová a telová maľba, divadelné a filmové maskovanie, body painting, maskovanie prostredníctvom líčenia môže značne zvýrazniť estetizáciu výsledného obrazu resp. podoby (Banyár, 2019).
masky mimické	psychologické, zámerné a účelové výrazy tváre, masky v spoločenských a psychologických kontextoch
masky symbolické	symbolický atribút postavy, rola, profesia, situácia, zastúpené, vyjadrenie prostredníctvom parochne, predmetu – varecha, okuliare, klaunský nos a pod.

Zdroj. vlastné spracovanie

V živote dieťaťa vystupujú masky ako objekty zábavy a hry. Deti sa s veľkou radosťou zúčastňujú na rôznych podujatiach s účasťou masiek. Maska umožňuje, aby to čo vnútorne prežívame zostalo skryté, alebo naopak s jej pomocou bolo odhalené. Ak mam masku nasadenú, nikto nevidí čo sa odohráva na tvári (Bartošek, 2006). Dieťa ľahšie odhaľuje svoje vnútorné predstavy a ťažkosti.

Hra s bábkou: Bábky sa v terapii môžu uplatniť ako samostatne objekty, pri terapii s bábkou, alebo ako doplnková metóda a technika vo vývinovo orientovanej dramatoterapii. Bábka sa v terapii, stáva predmetom prostredníctvom, ktorého dieťa môže prehrávať rozličné často krát konfliktné či problematické situácie pre ďalšiu jeho

jestvovanie v konkrétnom spoločenstve. K reálnym bábkam patrí rodičovský pár (otec, matka), ktorý je deťmi v hre charakterizovaný podľa realistického obrazu, tak ako ich vnímajú ich deti v rozličných situáciách (Kováčová, 2011). Ako ideálne rekvizity nám môžu poslúžiť textílie z ktorých sa dá jednoducho vytvoriť aranžovaný kostým, ale aj obľúbenú hračku či predmet toho ktorého dieťaťa (Lucká, 2013). Bližšie informácie o využití bábky vo včasnej starostlivosti uvádzame v ďalšej časti vysokoškolskej učebnice.

2.4 Príbeh a jeho možnosti využitia vo vývinovo orientovanej dramatoterapii

Príbeh, rozprávka, bájka, prozaická i básnická tvorba je účinným terapeuticko-výchovným prostriedkom, ktorý sa často využíva súčasne v biblioterapii i v dramatoterapii. Svoje zázemie nachádza aj v arteterapii a terapii s babkou či skazkoterapii.

Príbehy, ktoré sa uplatňujú vo vývinovo orientovanej dramatoterapii majú mať jasnú ideu, stelesnenú bohatým emocionálnym umeleckým obrazom, ktorý by odhaľoval deťom svet a jeho javy, obohacoval ich skúsenosti, prispieval k vytváraniu a zušľachťovaniu návykov. (Majzlanová, 2017)

Dramatizácia príbehu umožňuje prerámovanie pohľadu na skúsenosti, čím sa vytvára nové vnímanie, očakávania a napokon aj správanie (Magová, 2020) . Pri hraní príbehu človek zapája dieťa svoju citlivosť a obraznosť, ktorá pomáha nevedomým obsahom v tom, aby sa stali vedomými. Neurčité obrazy v mysli sa stávajú postupne konkrétnejšími. Príbehy deťom pomáhajú usporiadať si svoje zážitky, ktoré prežili a s ktorými sa stretávajú (Chanasová, 2013; Melicherčíková, Lessner Lištiaková, 2018).

Pre dramatoterapiu je dôležitý príbeh spolu s jeho liečebno-výchovnými účinkami na dieťa. Môžeme využívať príbeh vymyslený, alebo príbeh založený skutočných reálnych základoch. Funkcie

príbehov môžeme rozdeliť do viacerých skupín (Majzlanová, 2017), ktoré bližšie popisujeme.

- PRÍBEHY SÚ AKO ZRKADLÁ
  Počas práce s príbehom nastáva identifikácia dieťaťa s hlavným hrdinom, postupne získava odstup od svojich problémov, cez asociácie pri príbehu vypovedá o svojich konfliktoch, ťažkostiach a prianiach.
- PRÍBEHY UKAZUJÚ RÔZNORODÉ MOŽNOSTI RIEŠENÍ
  Pri práci s príbehom je potrebné vybrať taký text, ktorý je zameraný na jednotlivé možnosti riešenia konfliktu a pozýva dieťa k novým riešeniam, novým spracovaniam, či zobrazeniam. Zároveň práca s príbehom *ponúka alternatívy k riešeniu správania* (dieťa si samé vyberá, čo z príbehu odmietne a čo prijme).
- PRÍBEHY POSKYTUJÚ OCHRANU
  Príbehy sa celkovo nezameriavajú sa na nedostatky dieťaťa, naopak, jednotlivec sa môže za príbeh skryť. Pozitívne zázemie dieťaťu poskytuje hrací, tzv. potenciálny priestor, ktorý oddeľuje fantáziu od skutočnosti.
- PRÍBEHY SÚ DOBRE ZAPAMÄTATEĽNÉ
  Dieťa si príbeh dobre pamätá, dokáže (možno nie hneď od začiatku práce s príbehom) prerozprávať jeho obsah. Pozitívom pri práci s príbehom vo vývinovo orientovanej dramatoterapii je fakt, že príbeh je „nezničiteľný“, tzn. dieťa sa môže opakovať vrátiť k príbehu, prehrať si ho, prečítať, alebo jednoducho zamerať sa len na jednu z postáv, ktorá ho niečím zaujala a obľúbilo si ju.
- PRÍBEHY SÚ SPROSTREDKOVATEĽMI MEDZI KULTÚRAMI
  Každý príbeh reprezentuje inú kultúru s jej pravidlami a modelmi zmýšľania. Deti môžu cez veku primerané príbehy poznávať kultúru tej ktorej krajiny iných národností a etnických skupín. Aj

týmto spôsobom je možné spoznávať vlastnú kultúru, zvyklosti, tradície.

- PRÍBEHY ROZVÍJAJÚ FANTÁZIU
  Pri práci s príbehmi a zvlášť u detí práve príbehy oslovujú oblasť ich emocionálneho prežívania a umožňujú im návrat do sveta fantázie. V diskusiách môže byť vytvorený priestor pre prezentovanie (verbalizáciu) ich očakávaní do budúcnosti a utváranie vlastných názorov a predstáv.

Príbehy (po)ukazujú na nový uhol pohľadu, lebo bežne zažité a poznané situácie a spôsoby správania môžu deti vidieť z iného pohľadu a ich pozornosť upútavajú nové, niekedy i neobvyklé možnosti riešenia. Príbehy v dramatoterapii sú pre klientov výzvou k hľadaniu rôznych možností riešenia.

OTÁZKY NA PRESKÚŠANIE

1. *Navrhnite konkrétnu hru zameranú na hru v priestore.*
2. *Vyskúšajte nájsť rôzne dotykové hry a zohľadnite pri ich zaradení vekové osobitosti dieťaťa raného a predškolského veku.*
3. *Pripravte si prezentáciu, v ktorej predstavíte svojim spolužiakom význam a dôležitosť rolovej hry.*
4. *Navrhnite rôzne typy masiek pre deti v predškolskom veku a zdôvodnite ich návrh. Danú aktivitu sa pokúste zrealizovať aj deťmi.*
5. *Vytvorte pracovný postup na vytvorenie mimickej bábky.*

BIBLIOGRAFIA

BARTOŠEK, J. 2006. Dramatoterapie jako doplňková forma terapie v terapeutické komunite Podcestný mlyn. In: *Rukověť dramaterapie a teatroterapie.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1358-2.

BLÁHOVÁ, K. 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky.* Praha: IPOS, 1996.

GRIGEĽOVÁ, I. 2014. *Hra a hračka ako podporný činiteľ v predprimárnej edukácii.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. 2014. ISBN: 978-80-8052-682-5.

HORŇAKOVÁ, K., KAPALKOVÁ, S., MIKULAJOVÁ, M. 2005. *Kniha o detskej reči.* Bratislava: Vydavateľstvo Slniečko, 2005. ISBN 80–969074–3–3.

CHANASOVÁ, Z. 2013. Importance of narration in primary education. In: *New Challenges in Education* : retrospection of history of education to the future in the interdisciplinary dialogue among didactics of various school subjects. 1 vyd. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM, vydavateľstvo KU, 2013. ISBN 978-80-561-0065-3, s. 87-96.

CHANASOVÁ, Z. 2014. Use of narrative approach in primary education through literary and drama methods. In: *Early school education exemplifications in practice*. Chelm : Instytut Nauk Humanistycznych PWSZ w Chelmie, 2014. ISBN 978-83-61149-35-4. s. 158-167.

CHANASOVÁ, Z. 2017. Bábka ako artefakt v procese spirituality. In: *Liečebná pedagogika V.*: bábka ako artefakt v procese výchovy, terapie a spirituality 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM, vydavateľstvo KU, 2017. ISBN 978-80-561-0474-3, s. 96-116.

CHRZANOWSKA, D. 1983. *Ranné detstvo.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983.

JAANISTE, J. 2016. Life stage and human development in dramatherapy with people who have dementia. In S. Jennings, & C. Holmwood (Eds.) *Routledge International*

Handbook of Dramatherapy. Routledge, 2016.

KOVÁČOVÁ, B. 2011. *Vývinovo orientovaná dramatoterapia Možnosti a limity vo výchove a včasnej intervencii.* Bratislava: Musica Liturgica, 2011. ISBN 978-80-970418-1-6.

KOVÁČOVÁ, B. 2012. *Terapia s bábkou teoretické východiská a výskumné zistenia.* Bratislava: Musica Liturgica, 2012. ISBN 978-80-970418-3-0.

KOVÁČOVÁ, B. 2015. Krízová biblioterapeutická intervencia v skupinovej práci so žiakmi s problémovým/rizikovým správaním sa. In Efeta, roč. 25, 2015. č. 2-4, s. 4-9

KOVALČÍKOVÁ, I.; BEKÉNIOVÁ, Ľ. 1996. *Škola plná zážitkov 2*. Prešov: Forte, 1996.

KRČMÁRIKOVÁ, Z. 2017. Liečebnopedagogická diagnostika problémového správania detí v arteterapii. In: Lessner Lištiaková, I. (Ed.). *Liečebnopedagogická diagnostika situácie dieťaťa s problémami v správaní.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 2017. ISBN 978-80-223-4427-2.

KUSÝ, P. 2019. *Pedagogicko-psychologická diagnostika.* Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2019. ISBN 978 – 80 – 568 – 0189 – 5.

KVĚTOŇOVÁ, L. (Ed.). 2004. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku.* Paido: Brno, 2004, 126 s. ISBN 80-7315-063-8.

LUCKÁ, Z. 2013. Analýza alternatív pri aplikovaní terapeutických techník a prístupov v sociálnych zariadeniach poskytujúcich starostlivosť jednotlivcom s viacnásobným postihnutím. In: RAJSKÝ, A. a kol. *JUVENILIA PAEDAGOGICA 2013 Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogických štúdií. 2013. ISBN 978-80-8082-590-4.

MAJZLANOVÁ, K. 2011. Biblioterapia a dramatoterapia pri liečbe ľudí závislých od alkoholu In: Kováčová, B. (Ed.). *VÝCHOVA verzus TERAPIA - možnosti, hranice a riziká.* Bratislava: Univerzita

Komenského. ISBN 978-80-223-3006-0.
MAJZLANOVÁ, K. 2017. Liečebnopedagogická intervencia prostredníctvom dramatoterapie a biblioterapie pri problémoch v správaní detí. In: LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. (ed.) *Liečebnopedagogické intervencie pri poruchách správania detí.* Bratislava: Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-223-4454-8.
MELICHERČÍKOVÁ, V.; LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. 2018. Aplikačné využitie príbehu v biblioterapii. Expresívne terapie vo vedách o človeku. Ružomberok, Katolícka univerzita v Ružomberku, 2018. s. 194-202.
MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (ed.). 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál: Praha, 2010. 247 s. ISBN 978 80-7367-627-8.
PETROVIĆ-SOČO, B. 2014. Symbolic Play of Children at an Early Age. In: *Croatian Journal of Education,* 16(1). ISSN 1848-5189.
PIAGET, J. 1999. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. ISBN ISBN 8071783099.
REZKOVÁ, V. 2010. Děti a dospělí v procesu výchovy a vydelávaní. In: Mertin, V. – Gillernová, I. (ed.). 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál: Praha, 2010. 247 s. ISBN 978 80-7367-627-8.
ŠULOVÁ, L. 2010. Repetitórium vybraných poznatků vývojové psychologie. In: MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (ed.). 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál: Praha, 2010. 247 s. ISBN 978 80-7367-627-8.
TARCSIOVÁ, D., TKÁČOVÁ, Ľ. 2017. Výchova a vzdelávanie detí s hluchoslepotou v predprimárnom vzdelávaní. In: Vladová, K., Lechta, V. a kol. *Aplikácia vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie.* Bratislava: Štátny pedagogický ústav Bratislava, 2017. ISBN 978-80-8118-197-9.
VALENTA, J. 1995. *Kapitoly z teórie výchovné dramatiky*. Praha: ISV, 1995.
VALENTA, M. 2011. *Dramaterapie.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2.
FABRY LUCKÁ, Z. 2017. Stimulácia raného vývinu dieťaťa multisenzoricky orientovanou hrou. In:

Špeciálnopedagogické poradenstvo. 1. vyd. Roč. 21. Bratislava : Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2017. ISBN 978-80-89698-21-9, s. 13-17.

FABRY LUCKÁ, Z. 2019. Multi-sensory expression as a way of communication for people with profound and multiple learning disabilities. In: *6th International Conference on Education and Social Science*. Istanbul: International Organization Center of Academic Research, 2019. ISBN 978-605-82433-5-4, s. 221-226.

ŠVÁBOVÁ, B. 2020. Socializácia a komunikácia dieťaťa dramatickou hrou v období predškolského veku. In: *Štúdie o latentnej agresii III*. 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM, vydavateľstvo KU, 2020. ISBN 978-80-561-0807-9, s. 69-78.

3 PRAXEOLOGICKÁ ROVINA DRAMATOTERAPIE

Zameranie kapitoly:

Zámerom predloženej kapitoly je predstaviť niekolko hier, ktoré tvoria základ pre realizované ranej dramatoterapie ako terapeuticko výchovnej metódy s deťmi od raného veku až po vstup do základnej školy.

Obsahová náplň kapitoly:

Praktikum.
Konkrétna hra.
Algoritmus spracovania hry.
Hra ako inšpirácia.
Hra ako pomoc.
Hry s deťmi od raného veku až po vstup do 1.ročníka základnej školy.

V praktickej časti rozpracovania dramatoterapie orientovanej na koncept vývinovo-orientovanej dramatoterapie predstavujeme batériu možných aktivít vhodných pre deti predškolského veku.

Samotnú skupinu aktivít pre deti od raného veku je možné nájsť popísané aj v publikácii orientovanej na vývinovo-orientovanú dramatoterapiu (Kováčová, 2011), zároveň tieto hry sú vhodné aj ako preventívne.

Existuje pomerne veľa hier, v ktorých je využívaná dramatickosť (dramatická hra) a majú edukačný charakter (napr. Švábová, 2017; Švábová, 2019, a i.) s orientovaním sa na predškolský vek alebo v primárnom vzdelávaní (Libertini, Chanasová, 2019). Ich význam tkvie v tom, že je možné ich využiť aj ako inšpiračné a prispôsobiť ich potrebám detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Predmetné hry, ktoré uvádzame v rámci tejto kapitoly, je potrebné brať ilustratívne, ako možnú inšpiráciu na prácu s dieťaťom s rizikovým vývinom. Popisované hry sú zamerané na emocionálnu a sociálnu oblasť, na tvorivosť a rozvoj verbálnej a neverbálnej komunikácie ako aj na budovanie dôvery v seba samého.

Tabuľka 7 Hra s rekviziou

Hra s živou (reálnou, alebo fiktívnou) rekvizitou	
Vek	5 – 6 rokov
Cieľ	Dieťa má vedieť prostredníctvom pantomímy zobraziť charakteristické znaky dostupných zvierat (akváriová rybka, papagáj, drobný hlodavec a pod.), resp. zvierat podľa predstavy (tuleň, lev a pod.), alebo zvierat motivovaných skutočnosťou (pes, mačka, kuriatko, kačka, žabka a pod.). Vedieť opísať ich základné správanie. Využívať pohyb celého tela a mimiku tváre.
Popis	Dieťa motivujeme k vyjadreniu charakteristických znakov zvierat prostredníctvom rozhovoru o zvieratkách, ktoré videlo, o ktorých počulo, alebo tými ktoré sú dostupné priamo pri terapii. Úlohou dieťaťa je vyjadriť rozpoznávacie znaky zvierat použitím celého tela, prípadne iba mimikou. Zvieratka, ktorých znaky dieťa nevie znázorniť, mu naznačí rodič/terapeut. Ako pomôcky dieťaťu slúžia ilustrácie v knihách resp. dostupné bábky či modely zvierat.

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 8: Napodobňovanie prostredníctvom pantomímy

Nabodobňovacie hry	
Vek	3 – 6 rokov
Cieľ	Dieťa má vedieť zobraziť prostredníctvom pantomímy rôzne veci a javy. Využívať pohyb celého tela na vyjadrenie charakteristických znakov postáv či javov. Pôsobenie na emocionálnu a sociálnu oblasť.
Popis	Deti (skupinová aktivita pre max. počet 5 detí) ležia voľne na zemi. Terapeut slovne vyhlasuje jednotlivé veci (auto, kvet, strom, pes a pod.) deti sa postupne prebúdzajú a znázorňujú svojským spôsobom pocity resp. charakteristické znaky veci, ktorú počuli. Úlohou dieťaťa je vyjadriť emócie, alebo typické znaky predmetu pohybom celého tela, prípadne iba mimikou tváre.

	Obmeny. • Deti sa prebudia resp. postavia iba pri veci, predmete ktorý chcú zobraziť. • Môžeme vytvárať samostatné skupiny, všetci predstavujú napr. kvety (zvieratká, stromy), ktoré sa prebúdzajú postupne. Napr. teraz sa zobúdza kvet – tulipán ÷ ruža, teraz veľký, alebo malý strom. Terapeut volí vhodné veci, predmety a javy so zreteľom na stupeň postihnutia, resp. veku primerané možnosti. • Môžeme vytvárať samostatné skupiny, niekto z detí je kvet, niekto slnko, niekto voda, Vzájomne si pomáhajú.

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 9: Hry s hmatom

Hľadám, hľadám ...	
Vek	od 4 do 6 rokov
Cieľ	Dieťa má vedieť vyjadriť prostredníctvom pantomímy rôzne emócie vychádzajúce z dotyku s predmetom resp. jeho povrchom. Využívať pohyb celého tela a mimiku tváre na vyjadrenie emócií (strach, hnev, smiech, radosť, a pod.). Pôsobenie na tvorivosť, neverbálnu komunikáciu a podpora v seba samého.
Popis	Pred aktivitou si pripravíme rôzne materiály resp. zaujímavé povrchy, ktoré zakryjeme pevnou textíliou. Dieťa vkladaním ruky pod textíliu uchopuje jeden z možných predmetov a snaží sa vyjadriť pocit z neho. Môže ísť o predmet, ktorý je príjemný (mikroplyš, mohérové vlákno a pod.) alebo nepríjemný (studený kov, kameň, čiastočne pichľavý predmet a pod.). Úlohou dieťaťa je teda vyjadriť emóciu z povrchu predmetu pohybom celého tela, prípadne iba mimikou tváre. Aktivita je vhodná pre skupinovú ale aj individuálnu formu práce s dieťaťom, alebo dieťaťom a rodičom. *Obmeny.* • Pod textíliou je viac reálnych predmetov a dieťa si voľne vyberá. Úlohou je pomenovať, prípadne popísať predmet, ktorý uchopil • Pod textíliou je len jeden predmet.

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 10: Hra v priestore

Zobrazujem	
Vek	od 3 do 6 rokov
Cieľ	Dieťa má vedieť vyjadriť emócie pri rôznych javoch resp. situáciách. Napr. prší dážď, padá sneh, tečie voda, svieti slnko, teším sa, som smutný a pod. Poskytnutie pocitu radosti a humoru v jednoduchých dramatických hrách dôrazom na pôsobenie na emocionálnu a sociálnu oblasť.
Popis	Deti sedia v kruhu v strede majú rozloženú plachtu. Na pokyn terapeuta (zvukový, alebo verbálny signál) majú deti pohybom znázorniť jav alebo situáciu, ktorá im bola sprostredkovaná verbálne, ale bol použitá obrazová karta. Úlohou dieťaťa je s použitím pohybu, slov a/alebo zvukov zobraziť svoju predstavu vybraného javu/situácie. Ako by si vyjadrili dážď? Skús porozmýšľať aký môže byť dážď? (malý silný, studený, hustý, ...). Teraz máme zimu. Predstav si, že nemáš na sebe kabát, ako ti je? Skús použiť ruky, nohy, hlavu, aby si to čo najvernejšie vyjadril .... *Obmena.* • Pri individuálnej práci môžeme využívať pri deťoch od dvoch rokov aj možnosť vytvárania priestoru, kedy sa dieťa môže za plachtu schovať (po výzve vidím ťa, nevidím ťa).

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 11: Hra s textíliou

Zobrazujem	
Vek	od 3 do 5 rokov
Cieľ	Dieťa vie identifikovať a popísať jednotlivé kúsky látok a následne navrhnúť ich využitie v štylizovanom aranžovanom odeve.
Popis	Dieťa si prezerá jednotlivé kúsky látok, ktoré využíva pri tvorbe odevu resp. kostýmu priamo na svojom tele. Postupne popisuje to by bola sukňa to košeľa to plášť a to zas závoj. Jednotlivé časti môže priamo za pomoci terapeuta umiestňovať rôznym viazaním priamo na vlastnom tele. Následne môžeme realizovať krátku etudu (tanec víl, tanec víl so šatkami v rukách, tanec princezien, rôzne druhy chôdze a pod.).

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 12: Hry s tieňom

Zobrazujem	
Vek	od 3 do 6 rokov
Cieľ	Pôsobenie na emocionálnu a sociálnu oblasť vývinu, na tvorivosť, na neverbálnu komunikáciu. Poskytnúť pocit radosti., humoru a podpory.
Popis	Dieťa sa postupne zoznamuje s vrhnutým tieňom. Terapeut postupne vysvetľuje princíp dopadu tieňa na väčšiu plochu. Najprv experimentuje z vlastným telom a neskôr pridáva rôzne predmety či plošné bábky, ktoré si dieťa prezerá a následne s nimi manipuluje. Po objavení základných pravidiel, ktoré sú potrebné pre vrhnutie tieňa, postupujeme v krátkych dramatizačných útvaroch (tanec radosti s textilnou rekvizitou, tanec s plošnou papierovou bábkou a pod.).

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 13: Hra s maskou

Zobrazujem	
Vek	od 4 do 6 rokov
Cieľ	Pôsobenie na emocionálnu a sociálnu oblasť vývinu, na tvorivosť, na neverbálnu komunikáciu. Poskytnúť pocit radosti. Kreatívny pohyb.
Popis	Dieťa resp. detí si nasadia neutrálnu bielu masku bez emócii, vyrobenú z papiera, alebo komerčne z tenkého plastu. Terapeut vyzýva deti aby vyjadrili jednotlivé emócie prostredníctvom rytmu, resp. pohybom tela, bez mimiky tváre. Tá ostáva maskovaná prostredníctvom masky.

Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

V prípade hry s dieťaťom s vývinovými ťažkosťami Vodičková (2020) jednoznačne odporúča riešenia pre deti s rôznymi ťažkosťami a znevýhodneniami priamo v prostredí materskej školy, či už ide o multikulturálne a/alebo viacjazyčné prostredie. Taktiež je možné využiť dramatizáciu rozprávok, ktoré sú pre deti zrozumiteľné a blízke. Švábová (2017) odporúča konkrétne ako napr. O rukavičke, O medovníkovom domčeku, Ako šlo vajce na vandrovku a iné. Čo sa týka podpory dieťaťa v zmysle zvládnuť prerozprávať príbeh s porozumením Magová (2020) odporúča vizualizáciu a štrukturalizáciu príbehu. Konkrétne autorka (ibidem, s. 187) metodicky usmerňuje, že pri postupe činnosti treba dodržať správne poradie. Dieťaťu je potrebné ukázať vizuálny podklad s časťami príbehu, ktorý je doplnený obrazovými kartami (znázornenie dejovej línie na rozličnom počte kariet) a úlohou dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je aby pozorovalo karty a dospelý číta, alebo dramaticky stvárňuje rozprávku. Z dôvodu individuálnych potrieb každého dieťaťa je korektné, ak máme vopred zabezpečené

informácie od rodičov v akom rozsahu sa dieťa stretlo s rozprávkou, s dramatizáciou a pod.

Podpora dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami s využitím prostriedkov vývinovo orientovanej dramatoterapie (Kováčová, 2011) je významnou súčasťou zvyšovania kvality života dieťaťa, ale aj celého systému rodiny.

OTÁZKY NA PRESKÚŠANIE

1. *Navrhnite hru s využitím rodinných rolí.*
2. *Pokúste sa hru s tieňom zrealizovať tak, aby bola vhodná aj pre deti raného veku. Aké špecifiká je potrebné zohľadniť pri príprave tohto typu dramatickej hry?*
3. *Predstavte dramatoterapiu prostredníctvom vhodných piktogramov s doplnením o pantomímu.*
4. *Vytvorte popisný aj obrázkový návod pre rodiča „Ako si vytvoriť masku“.*
5. *Navrhnite a zrealizujte dramatickú hru pre divákov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami v rámci centra alebo materskej školy.*

BIBLIOGRAFIA

KOVÁČOVÁ, B. 2011. *Vývinovo orientovaná dramatoterapia Možnosti a limity vo výchove a včasnej intervencii.* Bratislava: Musica Liturgica, 2011. ISBN 978-80-970418-1-6.

LIBERTINI, R.; CHANASOVÁ, Z. 2019. Filmové a literárne premeny drevenej bábky a ich aplikácia v primárnom vzdelávaní. In: *Jazyk a umenie pre deti a mládež v hodnotových a didaktických pohľadoch*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2019. ISBN 978-80-555-2316-3, s. 56-66.

MAGOVÁ, M. 2020. Vizualizovaný príbeh ako nástroj rozvíjania komunikačných schopností u žiakov s poruchou autistického spektra. In: *Expresivita v (art)terapii* (3). 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2020. ISBN 978-80-223-5021-1, s. 133-141.

ŠVÁBOVÁ, B. 2017. *Rozvoj komunikácie v inkluzívnom školskom prostredí v predprimárnom období vzdelávania:* Ružomberok: Verbum, vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2017. 141 s. ISBN 978-80-561-0494-1.

ŠVÁBOVÁ, B. 2019. Podpora dieťaťa v oblasti komunikácie prostredníctvom metód tvorivej dramatiky s využitím literárnych textov v materskej škole. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae.* ISSN 1336-2232. Roč. 18, č. 5, 2019, s. 75-83.

VODIČKOVÁ, B. 2020. Inklúzia očami praxe v materskej škole. In: *Dieťa v ohrození ... „... aby pomoc deťom prišla včas!“* Zborník príspevkov z 28. ročníka medzinárodnej odbornej konferencie. 1. vyd. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2020. ISBN 978-80-89698-30-1, s. 85-92.

4 ZÁKLADNÉ POZNATKY O TERAPII S BÁBKOU V PROCESE POMOCI

Zameranie kapitoly:
Zámerom tejto kapitoly je predstaviť koncept terapie s bábkou a jej využitie ako konceptu pomoci rodine v ranom a predškolskom veku.

Obsahová náplň kapitoly:
Historický kontext terapie s bábkou.
Terapeutická bábka.
Klasifikácia bábok a ich charakteristika.
Symbolika v terapii s bábkou.

Terapia s bábkou je **jedným z expresívnych prístupov**, možno ju považovať za špecifickú psychoterapeutickú a psychodramatickú techniku, v ktorej je využívaná terapeutická bábka alebo viacero terapeutických bábok v konkrétne vymedzenom priestore, v priestore terapeutickej herne. Zámerom tejto kapitoly je predstaviť základné poznatky o spomenutom terapeutickom koncepte.

Terapiu s bábkou z (liečebno)pedagogického aspektu považujeme za jednu z expresívnych terapií, ktorá je **prienikovou s terapiou hrou** (Lištiaková, 2017) **a dramatoterapiou** (z aspektu obsahu a prienikov je z nášho pohľadu eklektickým terapeutickým prístupom). Aj z toho dôvodu sú metódy či prvky typické pre spomenuté terapie využívané aj v terapii s bábkou.

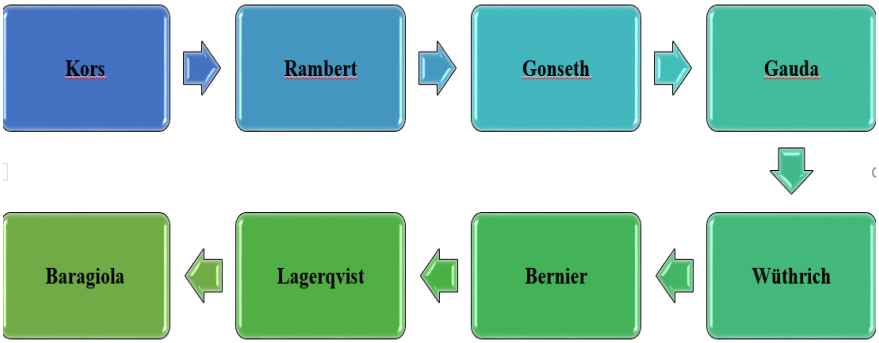
4.1 Historický vývoj terapie s bábkou

Terapia s bábkou má svojich „pionierov", ktorí sa zaslúži za to, že jej terapeutický potenciál začal byť uznávaný a samotná forma pomoci sa postupne zaraďovala k intervenčným stratégiám v pomáhajúcom procese.

Začiatky hry s predmetom, bábkou sa spájajú s menom Jacob Levy Moreno (1892-1974), ktorý sa narodil na lodi plávajúcej Červeným morom v rodine židovským emigrantov zo Španielska. Keď mal 6 rokov presťahoval sa s rodičmi do Viedne, neskôr v štrnástich rokoch do Berlína. Svoj návrat do Viedne uskutočnil vysokoškolským štúdiom, v rokoch 1909-1917. Študoval matematiku, filozofiu, neskôr aj medicínu. *„Na univerzite v r. 1912 sa Moreno stretol so Sigmundom Freudom. Prostredníctvom experimentu, ktorý realizoval v r. 1910-1914, zhromažďoval skupiny detí a s nimi hral improvizované divadelné predstavenia s rôznymi námetmi v parku vo Vied-ni. Neskôr v roku 1922 otvára ako mladý lekár divadlo, v ňom sú hry prezentované z poschodia a do diania zapája aj divákov"* (bližšie Kratochvíl, 2006, s. 221). Počas

samotných hier si Moreno všímal umeleckú dimenziu dramatického umenia. Po čase a skúsenostiach (po)tvrdil, že dramatické umenie, konkrétne divadlo, má aj terapeutické účinky. Podľa Morena (ibidem), myšlienkové pocity hrajúcich sú (a budú) tzv. vnútorným javiskom každého. Konkrétne v hre s bábkou záleží len na samotnom klientovi, či prejavy ako zlosť, smútok, žiaľ, nežnosť, úzkosť vpustí na „vonkajšie javisko„ čím prehrá svoje aktuálne emocionálne prežívanie (Kratochvíl, 2006; Kováčová, 2009). Neskôr sa hra s niečím (v zmysle hry s predmetom, alebo predmetnou bábkou) stala cielenou a systematickou. Vďaka nemu bola bábka postupne integrovaná ako podporný **prostriedok (psycho)terapeutickej intervencie**.

Schéma 1: Predstavitelia v terapii s bábkou v zahraničí



Zdroj. vlastné spracovanie

Kors (1963) bol ďalším z priekopníkov, ktorý integrovali bábku ako neodmysliteľnú súčasť psychodrámy pri práci s detským i dospelým klientom. Na základe dvoch rozsiahlych štúdii (Kors, 1963; Kors, 1964) konštatoval, že bábkové divadlo (realizované z dôvodu liečby, terapie u detských i dospelých klientov) možno považovať za špecifickú formu psychodrámy, tzv. **miniatúrnu formu psychodrámy,** čím proklamoval status psychodramatickej techniky. V súvislosti s vyššie uvedeným sú maska a bábky (spodové, závesné,

improvizované) považované podľa Dolci (Veselá, 1998) za **miniatúrne dramatické prostriedky terapie**, konkrétne v terapii s bábkou, ale aj v terapii hrou či v dramatoterapii. V dramatickom konaní klienta má odborník možnosť zaznamenať pre neho relatívne neznáme obsahy, ktoré sú súčasťou vnútorného prežívania klienta. Počas hry sa klient navracia ku konkrétnym momentom, ktoré považuje za problematické (Kováčová, 2010). Z toho dôvodu aj poznámky (do)týkajúce sa terapeutického procesu sú dôležitými pre samotný vývin priebehu terapie. Prostredníctvom bábok má klient možnosť vyjadriť sa bez slov, postačí samotné „konanie" bábky, prostredníctvom ktorej vyjadruje emocionálne prežívanie, nálady, problémy (Chanasová, 2017).

Madeleine L. Rambert (1900 − 1979) integrovala hru s bábkami ako súčasť psychoanalýzy s deťmi. Jej teoretické východiská vychádzali z divadelnej teórie, teórie Piageta a teórie Freuda. Rambert (1988) tvrdila, že prostredníctvom bábok je možné ľahšie získať prístup k nevedomým obsahom v prežívaní klienta. V roku 1945 Rambert napísala medzinárodne uznávanú publikáciu *La vie affective et morale de lénfant (Citový a mravný život dieťaťa),* v ktorej predslov napísal J. Piaget.

Taktiež aj **Jean-Paul Gonseth** († 1999), povolaním psychiater, integroval hru s bábkou ako neodmysliteľnú súčasť detskej psychoterapie. Od 70. rokov ju v odborných textoch popisoval ako figuratívnu psychodrámu. V svojom pôsobisku (Švajčiarsko) integroval poznatky o figuratívnej psychoterapii (Figuratívnej terapii) a tie prednášal aj na kontinuálnych školeniach v Nemecku, Rakúsku a Švajčiarsku.

V súčasnosti je dominantnou predstaviteľkou *therapeutischen puppenspiel* **Kathy Wüthrich** a **Gudrun Gauda**. Prvá spomenutá terapeutka zverejnila teoretické základy terapeutickej hry

s bábkou/bábkami v skupinách detí na základe prác C. G. Junga. Jej teoretické základy sú ovplyvnené psychoterapeutom K. Harterom a archetypmi z rozprávok, v ktorých je zobrazený každý problém, konflikt. Zároveň Wüthrich spolupracuje aj s Gauda (1998), ktorá podnietila (najmä v posledných rokoch) záujem odborníkov o terapeutickú hru s bábkou. V klinickej praxi sa ako psychologička špecializuje na klienta od raného po starší školský vek, taktiež na prácu s rodinou s využitím Bábkového interview. Je členkou Nemeckej spoločnosti pre terapeutické bábkarstvo (DGTP). V svojej odbornej profilácii sa špecializuje na použitie bábok v terapii (konkretizuje možnosti a limity) a mimoriadnu pozornosť venuje práci s maskou v detskej i dospelej populácii.

V kontexte s terapiou s bábkou rezonuje aj meno **Matthew Bernier**, ktorý od roku 1990 preferuje (aj počas prednáškových turné) používanie pojmu *psychopuppetry*. Význam spomenutého terminus technikus popisu-je ako kombináciu bábkového umenia v prospech liečby s prvkami dramatoterapie, terapie hrou, psychodrámy a bábkarstva. Bábka je v poradenskom procese vnímaná ako animovaná ikona, ktorá odráža v symbolickej rovine aktuálny stav klienta a je prospešnou k zmene pohľadu klienta na riešenie konkrétnej situácie. Matthew Bernier bol tvorcom niekoľkých špeciálnych bábkových programov, ktoré sa v súčasnosti aj realizujú v USA.

Ingrid Lagerqvist využíva terapiu s bábkou vo Švédsku. Od roku 2001 používa túto expresívnu terapiu pri práci s dospelým klientom najskôr ako súčasť experimentu (počas doktorandského štúdia), neskôr vytvorila *Vizzini model bábkovej terapie* (ide o pastoračnú pomoc dospelým klientom závislých od návykových látok). Od roku 2007 školí terapeutov vo svojom pôsobisku.
Ornella Baragiola na základe svojho experimentu v roku 1950 začala v svojej pediatrickej praxi pomáhať deťom s traumou prostredníctvom

hier s jednoduchými bábkami. Úvodným stimulom k použitiu bábok v terapii bol prípad desaťročného chlapca (jediný svedok vyvraždenia svojej rodiny). Syn videl svojho biologického otca vraždiť a od tej udalosti odmietal komunikovať, stránil sa ľudí a nevyhľadával žiadne kontakty. Zvyčajne bol osamelý a rovesníkmi označovaný ako čudák. Z dôvodu traumy, ktorú prežil ako jediný bol v starostlivosti rôznych špecialistov – lekárov, poradenských pracovníkov a pod. Na odporúčanie navštívil lekárku Baragiolu (2011), ktorá bola obdivovateľkou bábok a bábkového divadla. Chlapcovi dala úlohu vyrobiť bábku. Po jej výrobe nadviazal s lekárkou dialóg. Vďaka animovanej bábke postupne prekonal traumu a zaradil sa späť do spoločnosti svojich rovesníkov. Baragiolu bola tou, čo potvrdila terapeutický potenciál bábok najmä u detských pacientov so špecifickými traumami. Táto skupina pacientov nielen primerane reaguje na hru s bábkami, ale ich projekcia na „javisku“ má výpovedný a reálny charakter. Baragiola počas terapie podporovala pacientov k tomu, aby si bábku vytvorili sami. Každá bábka bola jedinečná a s takými vlastnosťami, ktoré im pacient prisúdil. Účinky terapie s bábkou porovnáva Baragiola s Clown terapiou. Od r. 1980 Ornella Baragiola zakladá „Teatrino Tascabile“, pomáhajúcu organizáciu zameranú na prácu s klientmi v detskom veku (Švajčiarsko a okolie) s cieľom zabezpečiť optimálne emocionálne potreby a zároveň stimulovať predstavivosť a kreativitu počas liečebných bábkových predstavení alebo počas individuálnych hier s bábkou.

V našich podmienkach sa terapii bábkou venovali viacerí autori. Mátejová & Mašura (1980) považovali použitú bábku za „*prispôsobivý a mnoho-tvárny prostriedok vyjadrenia vnútorného rozpoloženia dieťaťa a jeho vzťahu k okoliu"* (ibidem, s. 138). Jej potenciál využívali pri deťoch s balbuties. Taktiež Hučíková & Záborský (1996) potvrdili stimulačný a korektívny vplyv bábok a bábkového divadla v skupinách detí s mentálnym postihnutím. Majzlanová (2004, s. 109) pracovala

s bábkami a terapiu s bábkou považuje za jeden z prístupov v dramatoterapii. Autorka (ibidem) tvrdí, že bábka sa v dramatoterapii využíva ako motivačný prostriedok, prostriedok k nadviazaniu vzťahov, k prezentácii výchovných zásad, pri vytváraní pravidiel v dramatickej hre a pod.

V našich podmienkach autori považujú terapiu s bábkou za **súčasť terapeuticko-formatívneho procesu**, zároveň **za jeden z prístupov dramatoterapie**. Častokrát sa terapia s bábkou prelína s prvkami ergoterapie, arteterapie.

Terapia s bábkou je v zahraničí vnímaná ako súčasť konkrétnej terapie, zvyčajne dramatoterapie. Taktiež zjavné prieniky možno postrehnúť aj s terapiou hrou, napr. používané projektívne techniky sú založené na hre s bábkami, ako napr. Scénotest von **Staabsovej** (1946), **Test sveta Bühlerovej** (1963) a i. (por. Lištiaková, 2017).
Celkovo sa terapia s bábkou považuje za súčasť arteterapie v širšom chápaní, konkrétne v Nemecku, Taliansku, Rusku i v Švédsku. Vďaka nadšencom je považovaná za osobitú **špecifickú formu terapie**, ktorá má teoretické, výskumné, ako i praxeologické východiská. V **Nemecku** a **Švajčiarsku** sa terapia s bábkou stále rozvíja. Zakladateľkou je Wüthrich (Wüthrich & Harter, 2007), teoretickým základom je analýza archetypov a psychologické práce C. G. Junga. Ide o krátkodobú terapiu, ktorá je hradená z prostriedkov zdravotnej poisťovne (schválené kategórie: klienti s behaviorálnymi problémami, klienti z problémových rodín, klienti s traumou, klienti s poruchou spánku, klienti s fyzickými ťažkosťami). Každý proces začína tvorbou vlastnej bábky, jej integrovaním do príbehu s následným prehrávaním bábkovej hry. Je doplňovaná prístupmi a technikami psychodrámy, gestalt terapie a arteterapie. Cielene sa zameriava na jednotlivcov, ktorí prežívajú stresovú situáciu. Posilňuje sociálno-emocionálne zručnosti, zlepšuje komunikáciu a spoluprácu, poskytuje poradenstvo

v rozhodovaní a správaní sa. Napomáha integrovať nové vízie a riešenia do životnej cesty. **V Taliansku** je terapia s bábkou považovaná za expresívnu (výrazovú) terapiu, ktorá je alternatívou za farmakologickú terapiu (samozrejme záleží od diagnózy a problémov konkrétneho klienta). Je podpornou terapiou, ktorá nie je súčasťou žiadnej inej terapie (ale využíva prvky iných ako je ergoterapia, dramatoterapia a arteterapia v zmysle terapie výtvarným umením, pozn.). Terapeutická bábka musí spĺňať určité vlastnosti, ako napr. váha, materiál, poloha končatín, fyziologické prvky, tak, aby mohla napomáhať aktivizovať narušený vzťah, činnosť k aktivite, alebo minimalizovať zníženie napätia, stavy nepokoja a pod. (Kováčová, 2019). Vo **Švédsku** je terapia s bábkou vnímaná ako súčasť arteterapie. Ide o terapeutické bábkarstvo, ktorého predstaviteľkou je Ingrid Lagerqvist. Teoretické východiská terapie s bábkou (Dockteaterterapi) vychádzajú zo psychoanalytickej, kognitívnej a naratívnej terapie. Prvotným prostriedkom je terapeutická bábka doplnená o prácu s príbehom (rozprávok a mýtov). Zväčša ide o receptívnu formu terapie s bábkou aj keď sa v poradenstve objavuje i skupinová forma terapie s bábkou.

Na **Slovensku** je terapia s bábkou považovaná za súčasť dramatoterapie. Prvotné formy jej využitia popísali Mátejová a Mašura pri práci s klientmi s balbuties (zajakavosťou), neskôr hru s bábkou v terapeutickom priestore popísala Majzlanová (2004) ako súčasť dramatoterapie.
V súčasnosti je to terapia určená primárne deťom so znevýhodnením formou terapeutických stretnutí a taktiež pre intaktné deti v rámci edukačných projektov (Kováčová, 2012).

4.2 Bábka ako prostriedok v terapii s bábkou

Bábka použitá v terapii je špecificky expresívnym prostriedkom, ktorým odborník smeruje k dosiahnutiu psychofyzickej úľavy v riešení konkrétnych ťažkostí, kríz a konfliktov klienta. Gauda (1998) pomenúva a označuje ním terapeutickú bábku ako prostriedok v procese terapie. V danom kontexte Richter (1997) tvrdí že bábka môže *„vystupovať"* ako *„reálny, prípadne zástupný predmet"*, ktorý je v oboch podobách vyjadrením určitého znaku (ibidem, s. 29-31), napríklad ako *„symbol, ikona a indícia."*
Lagerqvist (2009) odporúča popisovať konanie bábok v terapii ako súčasť pozorovania spontánnej a/alebo štruktúrovanej aktivity s cieľom objasniť etiológiu nedostatku a navrhnúť, neskôr dosiahnuť vytvorený terapeutický cieľ. Počas voľného diagnostického rozhovoru klient môže **hovoriť za bábku** (skrýva sa za ňu, týmto spôsobom sa vyhýba priamej komunikácii, bližšie Majzlanová, 1995), alebo je **s bábkou** (bližšie Kováčová, 2009b) v situačnom dialógu. Výhodou je, že animované predmety, bábky počas hry klienta nepresycujú a neunavujú (Libertini, Chanasová, 2019).

Klient je autorom, producentom, manažérom, ale aj samotným hercom. Je tým, ktorý má možnosť akceptovať, alebo naopak neprijímať konanie bábok na scéne. Tie sú v danom momente prechodnými figúrami, ktoré prenášajú do prostredia reality svet nekonečných príbehov a svojou výrazovou veľkosťou nepôsobia zastrašujúco (tzn. skôr im samotní aktéri dôverujú a cítia sa bezpečne).
Bábka je **jedným z nedirektívnych psychodramatických prostriedkov**, prostredníctvom ktorých odborník môže zasahovať nielen do vývinu osobnosti klienta, ale aj do vývinu samotnej hry. Počas terapeutického procesu klient konštruuje (vytvára) **životný príbeh prostredníctvom bábok**. Celý proces vytvárania „identity" bábky

počas jej výroby možno charakterizovať ako *naratívnu formu, ktorá sa odvíja z ústne prezentovanej histórie o človeku* (Živný, 2011, s. 96).

Klient prehráva svoju históriu (životný príbeh) v priestore hry s bábkou. V prenesenom význame sa klientom stáva animovaná bábka ako náhrada za živého herca. Klient postupne rozvíja a obohacuje príbeh prehrávaný s bábkou, môže vymyslieť meno, dá mu identitu, priradí charakterové vlastnosti, záľuby a pod. Popisuje zážitky, ktoré bábka prežila. Môžu byť nimi reálne i fantazijné príbehy s príjemnými, nepríjemnými, či traumatizujúce udalosťami.

Prelomom v terapii bábok bola skutočnosť, aby práve používanie animovaných figúr v procese pomoci od raného veku bolo akceptované ako optimálna technika v terapeutickej intervencii. O túto skutočnosť sa zaslúžil Wolltmann (1940) a na základe svojich výsledkov práce podporil túto skutočnosť, ktorá zastáva v terapii s bábkou významný historický moment. Bronfield (1995) popisuje terapeutickú hodnotu bábok, s dôrazom na možnosti ovplyvniť prežívanie a zvládanie konkrétnej situácie, či problému. Na základe pozorovaní Naylor et al. (2007) potvrdili, že bábky sa stávajú pútavým a motivujúcim podnetom najmä pre detského i mladistvého klienta, ak sú použité ako súčasť edukačných programov, či liečebných projektov. Bábky svojím konaním a správaním sa na scéne povzbudzujú klientov k tomu, aby sa dobrovoľne zapojili do rozhovoru. Dokonca aj ich vzájomnú komunikáciu, napríklad týkajúcu sa konkrétnych skutočností (popisu zážitku, či želania), je možné zhromažďovať pomocou objektívnych metód, vrátane audio a videonahrávky (a pre analýzu kategórií použiť kódovanie).

Preto hru s bábkou v terapii je vhodné považovať za nedirektívny metodologický a zároveň diagnostický „nástroj“ v komunikácii dieťaťa s odborníkom.

Základným predpokladom terapeutickej bábky je primeraná uchopiteľnosť. Táto základná požiadavka predpokladá, že prichádzajúci klient môže mať dificility v oblasti jemnej motoriky. Z toho vyplýva, že ponúknutá terapeutická bábka je vytvorená bez použitia kĺzavého materiálu, s možnosťou využitia hmatovo diferencovaných materiálov bez ohľadu na vek. Tento faktor považujeme za významný, nakoľko nám z pozorovaní vyplynulo, že detský klient sa pri výbere viac zameriava na príjemné materiály, s výrazným reliéfnym a plošným spracovaním.

S postupujúcim vývinom a zrením sa klient zameriava vo výbere na menej reliéfne spracované bábky, čím získava skúsenosti s imaginárnym dotváraním charakteru bábky. Pri bábkach, ktoré sú z drsných alebo hmatovo nepríjemných materiálov dieťa síce akceptuje tento typ bábky, ale zámerne ich nevyhľadáva. V súvislosti s bábkami z drsných materiálov existujú klienti, ktorí si naopak zámerne vyberajú bábky tohto typu, napr. ide o deti s poruchami správania (nemusí to platiť vždy, je to výhradne individualizovaná záležitosť vyplývajúca z konkrétnych individuálnych znevýhodnení samotného klienta).

Variabilnosť materiálov, z ktorých je bábka tvorená/vytváraná, zaujme klienta predovšetkým v začiatkoch kontaktovania sa s bábkou. Z výskumu (Kováčová, 2006) vyplynulo, že rôznorodosť materiálov núti dieťa opätovne spoznávať, objavovať a skúmať, napr. dieťa so zrakovým postihnutím zaujme bábka, ktorej okrajové časti sú zvukovo a hmatovo diferencované, napriek tomu, že odmieta s predmetom pohybovať (v zmysle navliecť si bábku, konkrétne maňušku na ruku).
Z hľadiska **proporcionality spracovania** má byť bábka v terapii primeraná k veku klienta i k jeho individuálnym požiadavkám. Pri práci s detským klientom je žiaduce preferovať bábky maximálne do dĺžky cca 30 cm. Konkrétne dieťa v ranom a predškolskom veku

vyhľadáva a často inklinuje k bábkam vo veľkosti dlane (maňušky, dlaňové, prstové, plošné báby). Je to tým, že bábky väčších rozmerov vyvolávajú v dieťati úzkosť, strach alebo obavu pred samotnou bábkou. Dôvodov pri uprednostňovaní tvarovo menších bábok zo strany dieťaťa je niekoľko (bližšie tabuľkové spracovanie).

Tabuľka 14: Konkrétne dôvody v terapii s bábkou pri výbere tvarovo menších bábok

Dieťa si vyberá bábku tvarovo menšiu bábku z dôvodu ...	lepšej možnosti nadviazať očný kontakt
	istejšej identifikácie
	komunikácie (ak nerozumie, priblíži sa k bábke)
	emocionálnej blízkosti (pohladí, poláska a očakáva to aj od bábky, alebo je scenár opačný)
	lepšej manipulácie a koordinácie v rámci pohyblivosti s bábkou

Zdroj: vlastné spracovanie

V psychoterapii sa uprednostňuje menší rozmer bábok, a jej primeranú veľkosť považujú za šancu v cieľových skupinách bez rozdielu na vek, pohlavie, či zdravotné komplikácie. Aj preto sa bábky, ktoré zobrazujú typovo i charakterovo rozličné postavy (na základe rôznorodého prežívania hráčov) môžu stať súčasťou naratívnych príbehov (za)cielených na podporu vnímania sebaobrazu počas (psycho)dramatických stretnutí. Naopak proporcionálne väčšia bábka, resp. nevhodne zvolená svojou výškou, hmotnosťou alebo výrazom vzhľadom na samotného klienta, môže spôsobiť silný emocionálny zážitok negatívneho rázu (kvality). Pri takto vzniknutej situácii možno hovoriť o tzv. **psychotoxických účinkoch** vplyvu bábky na dieťa. Negatívne skúsenosti môžu u dieťaťa spôsobiť otras, ktorého dôsledkom bábka vystupuje zastrašujúco až frustračne.

V hre s terapeutickou bábkou je dôležité v pomáhajúcom procese dodržiavať aj **výškové** nastavenie hrajúcich bábok, farebné spracovanie bábky (bližší popis Kováčová, 2012; Chanasová, 2017). Špecifickým kritériom pri tvorbe bábky v terapii s detským klientom je prítomnosť akustickej podpory ako terapeutického účinku. „Akustika" bábky je umiestnená na rozličných miestach, napr. najviac atraktívnymi bábkami sú tie, ktoré majú akustickú podporu umiestnenú **na povrchu** ako súčasť kostýmu bábky (napr. zvončeky, hrkálky) v porovnaní s bábkami, u ktorých je akustická podpora umiestnená **vo vnútri** prostredníctvom ozvučených predmetov menšej veľkosti (najčastejšie umiestnených do trupu bábky).

4.3 Klasifikácia použitia bábok v terapii s bábkou

Gauda (2008, s. 204) rozdeľuje terapeutické bábky na **archetypálne bábky, moderne archetypálne bábky** a **zvieracie bábky**. Špecifické charakterové vlastnosti a konanie prináležiace bábkam sú dôležitým informačným materiálom pre odborníka, ktorý uskutočňuje diagnostiku. Výpovedná hodnota terapeutickej bábky musí byť dostatočne zrozumiteľná, nakoľko samotný diagnostik interpretuje jednotlivé sekvencie správania sa dieťaťa skrytého za bábkou a vyjadruje možnosti výberu konkrétnej bábky.

Najčastejšími predstaviteľmi **archetypálnych bábok** sú zástupcovia rodín (reálnych, rozprávkových), ktorých dominancia a/alebo submisivita vychádza z reálneho prostredia, v ktorom dieťa vyrastá. Prostredníctvom archetypálnych bábok dieťa sprostredkováva pohľad na členov rodiny v rozličných situáciách. Konkrétne vlastnosti bábok, s ktorými dieťa prehráva situácie sú vystavané v kontexte diania rodiny, v ktorej dieťa žije (bližšie Kováčová, 2012). V hre detí možno postrehnúť morálny a spoločenský pohľad podporovaný (aj preferovaný) v rodinnom živote. Najčastejšie preferovanými

archetypálnymi bábkami vystupujúcimi v hrách detí sú kráľ, kráľovná, princ a princezná. O konkrétnom význame bábkovej postavy je potrebné uvažovať v kontexte, v ktorom sa postava vyskytuje.

K moderne archetypálnym bábkam sa zaraďujú − postavy a predmety, ktoré sú animované a personifikované. Majú neprirodzené až zázračné vlastnosti, ktorými si pomáhajú pri premene, pri pozitívnom a negatívnom konaní, pri splnení želaní a podobne.

Bábky ako víly, ježibaby, draci, škriatkovia pomáhajú alebo ubližujú, a tak prezentujú negatívne, ale aj pozitívne vlastnosti. Použité predmety, zaisťujú dostatok materiálnych hodnôt, znásobujú bábkovým hrdinom fyzickú silu, trestajú, uzdravujú, omladzujú. Môžeme sa stretnúť aj s požiadavkami na bábky, ktoré sú totožné s hrdinami z médií. Ide o rozličných robotov, príšery z moderných rozprávok, ktoré deťom ako pasívnym prijímateľom „učarovali“ (bližšie Kováčová, 2019).

V improvizovanom hraní je nepísaným pravidlom, že sa na scéne stretávajú reálne bábky s **bábkami zvieracími**, nakoľko aj z minulosti vyplýva, že zvieracie rozprávkové bytosti žili s človekom v tesnom spojení, človek sa s nimi priatelil, delil sa o svoj príbytok a oni sa mu odvďačovali svojou vernosťou a obetavosťou. Zvieratá v príbehoch sú vždy antropomorfizované a hovoria ľudskou rečou. Zvieracie bábky vystupujú buď vo svojej pôvodnej zvieracej podobe alebo v podobe zakliatej reálnej bytosti (bábky). Premena reálnej bábky na zvieraciu môže poukazovať na prevahu konkrétnej vlastnosti. Začarovanie človeka do zvieraťa sa stáva reverzným procesom.

4.4 Symbolický význam bábok

Rambert (1988) poukazovala na to, že symbolický spôsob myslenia prevažuje u dieťaťa do 10 roku života, preto v príbehoch, ktoré nám rozpráva („prehrá“) sa často odzrkadľuje prostredie, v ktorom žije. Sú to symbolické obrazy jeho zvnútornených konfliktov. Odborník k identifikovaniu takéhoto konfliktu musí mať poznatky o klientovi, o prostredí, v ktorom žije, taktiež o osobách, s ktorými sa dostáva do kontaktu. Zároveň počas terapie integrovaním do hry s bábkou vytvára špecifické situácie, kde môže vyjadriť svoje myšlienky. Každé dieťa má svoj spôsob vyjadrovania sa v hre. Aktívne prevezme rolu, ktorú predtým v realite pasívne prežívalo. Skúsenosti a aktívne prežité skutočnosti môže v hre nechať zmiznúť a opätovne navrátiť bez toho, aby mu bolo ublížené (porov. Rambert, 1989, Kováčová, 2009, Libertini, Chanasová, 2019 a i.). Vstupom do role, konkrétnej bábkovej postavy sa klient učí porozumieť svetu reálnemu, fantazijnému, atď. (pozn. popis terapeutickej hry platí pre každého klienta bez rozdielu na vek, pohlavie, či zdravotné znevýhodnenie). Taktiež terapeutická hra s bábkou umožňuje pochopiť vzťahy a pravidlá. Ide o (pre)hrávanie jednoduchých situácií. Počas hry odborník môže identifikovať moment, kedy klient začína reagovať a správať sa úzkostne, bojazlivo, príp. v hre odmietne pokračovať v hre.

Príklad
Janko si vyberie bábku medveďa a motýlika. Podľa samotného deja (bez verbálnej podpory zo strany Janka) prehráva poslednú „udalosť“ z návštevy u lekára. Lekár znázorňuje medveďa, hučí, bručí a silno udiera do motýlika. Ten pišťí a trasie sa. Motýlikovi medzitým medveď počas „bitky“ odtrhne krídlo (reálne aj bábke je možné „odtrhnúť“ krídlo, lebo sú upevnené na suchý zips, poradenskej praxe, spoluautorky B.K.).

Na základe hry s bábkami klient „odkrýva“ autenticitu v prežívaní. Janko prehral situáciu, pričom sprostredkoval nielen vlastné pocity, prežívanie (obava z lekára, ktorý bol v realite pomerne vysoký, zavalitý s veľmi zvučným hlasom), ale odhaľoval aj komunikáciu lekára s ním. Napriek upozorneniu rodičov (o Jankovej obave z lekára) zostali v starostlivosti s argumentom, že je výborným odborníkom a Janko si po čase zvykne. Ak bola možná voľná hra s bábkami tak Janko prehrával situáciu pomerne často (rigídne opakoval situáciu odtrhnutého krídla) so zobrazovaním prežívania strachu z lekára. Napriek tomu, že rodičia zistenú skutočnosť sprostredkovali lekárovi a ten svoj prístup zmenil (sprostredkované), hra s bábkami medveďa a motýľa sa opakovali. Stretnutie odborníka s lekárom sa neuskutočnilo, z dôvodu pracovnej zaneprázdnenosti lekára. Po dvoch rokoch rodičia zmenili ošetrujúceho lekára (odborníkovi svoje rozhodnutie nezdôvodnili), ale prehrávanie situácie „s odtrhnutým krídlom“ sa už neopakovalo.

Na základe vlastných terapeutických stretnutí Gauda (2010) spracovala symboliku k batérii štandardizovaných bábok. V popisovanej charakteristike sú zobrazené (stelesnené) aj vlastnosti dieťaťa, ale taktiež symbolizujú ľudí, s ktorými klient (platné pre deti i dospelých) prichádza do kontaktu. Dieťa má možnosť prostredníctvom bábky byť zlou mamou (macochou) − hádať sa, závidieť, byť lakomé − vtedy vstupu-je do role a prezentuje svoju predstavu zla. V skupine detí s poruchami správania sa vyskytujú problémy najmä v diferencovaní polarity bábok, čo je pozorovateľné aj v ich samotných vzorcoch správania sa z rodinného prostredia. Ak sa zameriame na sociálne postavenie niektorého člena rodiny, napr. dieťa prostredníctvom bábky otca „precíti“ moc v porovnaní s „bezmocnými“ bábkami matky, dcéry, tak odborník/terapeut získava cenné informácie pre ďalší priebeh intervencie.

Tabuľka 15: Symbolika štandardizovaných bábok

bábka z batérie bábok	symbolika
kráľ a kráľovná	otec a matka
princ a princezná	deti
bábätko, dieťa v zavinovačke	vnútorné sebaprežívanie
čarodejnica	prísna matka, možný zdroj konfliktu
čarodejník	nespravodlivý otec, možný zdroj konfliktu
víla	dobrá/spravodlivá matka
policajt	dobrý/spravodlivý otec
babka a dedko	nezainteresovanosť do konfliktu, nadhľad, trpezlivosť
zlodej	lakomosť klienta, príp. iných ľudí v jeho okolí
diabol	pokušenie
smrť	zmena
lovec	užitočnosť
lekár	liečenie
kuchár	problém s akceptáciou zmien

Zdroj: vlastné spracovanie

Symbolika vo výbere bábok sa nedotýka len bábok, ktoré stvárňujú človeka v reálnej, fantazijnej i rozprávkovej role, ale patria tam aj zvieracie bábky. Niektoré z nich Gauda (2007, s. 118) spracovala pre potreby terapie s bábkou s detským klientom. Konkrétne spomína:

- **psa** (ochrancu klienta, ide o symbolické stvárnenie vlastného ohrozenia, obrana vlastnej osoby);
- **zajaca** (stvárňujúceho bojazlivosť);
- **vlka** (prejavujúceho hlad);
- **draka** (ako obavy pred prípadnou, či opakujúcou sa hrozbou);
- **koňa** (sloboda v myslení, konanie podľa samého seba);
- **líšku** (stvárňujúcu prefikanosť).

Klienti prehrávajú príbehy prostredníctvom bábok. Počas nich s bábkami síce manipulujú, ale skôr sa zameriavajú na obsah bábkového diania. Výber bábky vždy poukazuje na vlastnosti klienta, tzn. prvá, klientom zvolená bábka, má výpovednú hodnotu. Odborník môže dať klientovi za úlohu vybrať si bábku, ktorá najviac charakterizuje napr. jeho hnev, smútok, aktuálne prežívanie, či stratu niekoho/niečoho.
Gauda (2007, s. 110) tvrdí, že symbolika bábok predstavuje podobnosť, blízkosť k metafore, znaku, signálu v zmysle dramatického prejavu (bližšie Kováčová, 2011). Symbolika bábok bez ohľadu na typ bábky je približne tá istá. Napriek tomu, že detský klient uprednostňuje maňušky a prstové bábky, mladistvý klient uprednostňuje bábky so zložitejším vodením, dospelý klient uprednostňuje marionety, alebo prácu s maskou. Každý príbeh prehraný bábkami je špecifický individuálnym scenárom a symbolickým vyjadrením konfliktu. Bábky v procese hry môžu byť obmieňané podľa požiadaviek klienta, ktorý konštruuje príbeh s optimistickým, pesimistickým obsahom, alebo v príbehu stvárňuje „volanie o pomoc (Bernier, 2005).

Rekvizity napomáhajú v hre s bábkou. Ich symbolický význam popísala Gauda (2007, 2009) vo svojich dielach, ktoré sú v nemecky hovoriacich krajinách považované za základné východiská k terapii s bábkou. Podľa autorky (ibidem) zohrávajú dôležitú rolu tým, že ovplyvňujú zmeny správania sa klienta počas hry s bábkou. Samotnou integráciou rekvizít do hry klient oživí príbeh, čím zároveň vygraduje prebiehajúcu situáciu. V prípade, že detský klient nevie verbalizovať svoje prežívanie, môže svoje „nepochopenie“ obrátiť voči druhej bábke neprimeraným správa-ním, napr. ťahať za kostým, udierať po rukách, ťahať za vlasy, alebo iným spôsobom vyvíjať aktivitu. V tomto prípade je použitie rekvizity viac ako prínosné.

V terapii s bábkou je žiadúce ponúknuť dieťaťu niečo, čo pre samotného klienta predstavuje určitú istotu a bezpečie, napríklad to môže byť truhlica, poklad a pod. Jednoducho niekto/niečo, koho/čo si klient cení, môžu to byť aj kamaráti, rodičia, darčeky, či predmety/veci, ktoré chráni, opatruje. V príbehoch, ktoré si klient sám vytvorí a dotvára je často spomínaný symbol cesty, napr. **predmety potrebné na cestovanie** (kufor, taška, kôš...); **predmety potrebné na nájdenie cesty** (mapa, kompas, ďalekohľad...), prípadne **predmety na ochranu seba, alebo okolia** (meč, pištoľ, boxerské rukavice...).
Počas hry s bábkou nezabúdajú aj na niektoré veci typu: **jedlo** (chlieb, voda, ovocie...); **zrkadlo** (vnímanie seba samého); **kľúče** (rôznych veľkostí, napríklad jeden z nich môže byť zlatej farby. Použitie kľúča poukazuje na snahu „otvoriť, objasniť niečo skryté“, príp. „na nevyriešené problémy“); mobilný telefón (privolanie pomoci a komunikácia); **budík** (nástroj strachu); **krabička prvej pomoci** (lekárske nástroje a obväzy na ošetrenie rán z boja).

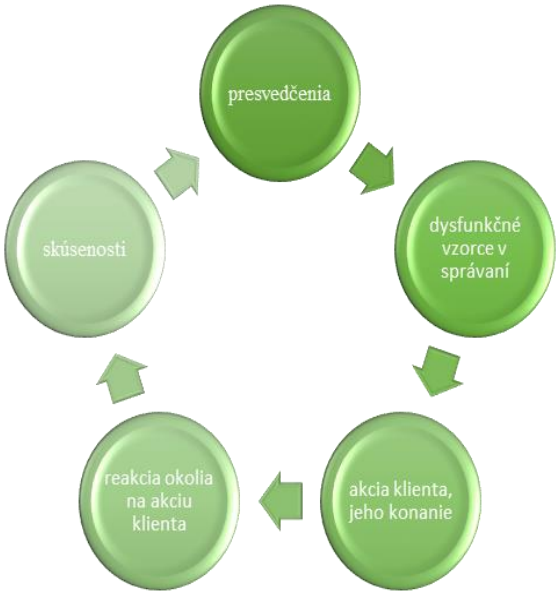
Priebeh samotnej hry s bábkou/bábkami a priestor, v ktorom sa terapia odohráva, vychádza z aktuálneho stavu klienta. Pre detského klienta, ako píše Gauda (2007), nie je vhodná otvorená izba, či vopred pripravená scéna (paraván, vopred naštylizované bábky, tzn. štruktúrované prostredie). Každý klient, bez ohľadu na vek, si vytvára priestor sám, prípadne s pomocou terapeuta, ak o ňu požiada.

Vytvoriť a prehrať príbeh s bábkami je považované za náročný proces (podľa autorky Gauda, 2016) za náročný proces. Z toho dôvodu si na základe vlastných dlhoročných skúseností vytvorili koncepciu ako postupovať pri práci s klientom, ktorú popisuje Kováčová (2012). V prípade, že hra s bábkou je v terapii štruktúrovaná, bude možno žiaduce samotnú hru prerušiť a nadviazať očný kontakt klienta s odborníkom. K tomuto kroku môže byť vytvorená pauza, ktorá je odborníkom zdôvodnená, napr. „bábky si musia oddýchnuť“.

V hrách s klientmi − introvertnými, tichými, alebo úzkostnými − sa odporúča hru s bábkami zastavovať po sekvenciách. Vzniknutú pauzu „vyplniť“ diskusiou. V prípade, že klient vyjadrí potrebu zmeniť dej, alebo vybrať si inú bábku, či rekvizitu, znamená to, že sa počas terapie vytvára nový príbeh. Klient je tým, kto rozhoduje o deji príbehu a o jeho pokračovaní a pod. Naopak ak klient nemá nápady, odborník môže navrhnúť niekoľko možností. Klient sa rozhoduje, dokonca môže počas hry odborníka upozorniť, že nehrá podľa jeho/jej inštrukcií (pozn.).

Zvyčajne dospelý klient prehráva vlastný životný príbeh, volí si vlastné riešenia problémov a ukončuje podľa svojich predstáv. Riešenia a nápady použité klientom v terapii s bábkou môžu byť odlišné od riešení odborníka. Gauda (2007) tvrdí, že ak klient (detský, mladistvý i dospelý) nevie, nemá nápad(y) k pokračovaniu hry, terapeut/odborník ho môže povzbudiť, dať mu návrhy, ale určite neponúkať konkrétne riešenie. Taktiež terapeut/odborník môže popisovať celý priebeh animácie bábky klientom, čím na jednej strane potvrdzuje porozumenie vnímaného deja, na druhej strane signalizuje klientovi, že ho chápe jeho vyjadrenie cez konanie bábky/bábok.
Wüthrich & Harter (2007) tvrdí, že mnohé negatívne zážitky si klient prináša so sebou z detstva. V podstate ide o tzv. začarovaný kruh, ktorého cykly uvádzame v grafickom spracovaní.

Schéma 4: Konkrétne cykly ako súčasť odmietania hry s bábkou



Zdroj: vlastné spracovanie

V terapii s bábkou sa **fáza dysfunkčných vzorcov v správaní** sa **transformuje do bábkového diania**. Na základe toho je vytvorený priestor pre klienta prehodnotiť a zmeniť individuálne vnímanie a tým aktivizuje nové zdroje. Novou pozitívnou skúsenosťou sa tzv. začarovaný kruh preruší a získané stratégie sa posilnia a stabilizujú (u detí sú nápomocní rodičia, u dospelých ich partneri a oni sami).

Komunikácia s bábkou (za bábkou) je pre klienta menej ohrozujúca v porovnaní s verbalizáciou a zároveň je tou, ktorá cez symboly má tendenciu preniknúť k meritu veci. Celý dej sa odohráva „tu a teraz". Expresívnym prostriedkom v terapii je nielen vzťah medzi verbálnym a neverbálnym konaním, ale i vzájomná previazanosť vizuálneho, akustického a haptického vnímania, imaginácia, zrkadlenie, projekcia, fantázia, práca so skupinovou dynamikou a i.

Záver

Štádiá hry s bábkou, ktorými rodič stimuluje dieťa, sú štruktúrované do blokov. Tie sa odlišujú v miere aktivity a samostatnosti, ktorú rodič môže pozorovať pri hre dieťaťa. Progresom vo vývine dieťaťa sa mení receptívna (pasívna) rovina estetického vnímania aktivít s bábkou na expresívnu (aktívnu) rovinu prežívania hry s bábkou. Vo včasnej pomoci sú prevažne aplikované receptívne hry, pri ktorých je dieťa prijímateľom bábkového diania a rodič je tým, ktorý sprevádza dieťa pri individuálnom rozvoji vo vývine. Neskôr receptívne hry s bábkou nahradia hry expresívne, kedy dieťa vstupuje do role spolutvorcu v hre s bábkou a pri hre s rodičom.

OTÁZKY NA PRESKÚŠANIE

1. *Predstavte terapiu s bábkou prostredníctvom vhodných piktogramov.*
2. *Vyberte si bábku a pokúste sa zhodnotiť, či spĺňa charakteristiky terapeutickej bábky.*
3. *Vytvorte popisný aj obrázkový návod pre rodiča „Ako si vytvoriť bábku“.*
4. *Navrhnite batériu zvieracích bábok.*
5. *Pokúste sa vytvoriť bábkovú hru do prostredia materskej školy.*

BIBLIOGRAFIA

BARAGIOLA, O. 2011. Teatrino Tascabile. Dostupné na: http://www.teatrotascabile.org/spettacoli/index_en.php#speciali

BERNIER, M.; O'HARE, J. (Eds.). 2005. *Puppetry in Education and Therapy. Unlocking doors to the mind and heart.* Bloomington, 2005.

BROMFIELD, R. 1995. The use of puppets in play therapy. In: *Child & Adolescent Social Work Journal*, 1995, 12, (6), 435 − 444.

GAUDA, G. 1998. Therapeutisches Puppenspiel – eine Antwort auf eine Antwort. *Figura*, 1998, 30 − 31.

GAUDA, G. 2007. Theorie und Praxis des therapeutischen Puppenspiels. Books on Demand GmbH, Norderstedt, 2007.

GAUDA, G. 2008. Traumatherapie und Puppenspiel. Wie Dornröschen sich selbst erlöste. Books on Demand GmbH, Norderstedt, 2008.

GAUDA, G. 2010. *Therapeutic Puppet Play* [online dokument] 2010 [cit. 2011-12-02]. dostupné na: www.puppen-spieltherapie.de/docs/therapeutic_puppet_play.pdf

Gauda, G. 2016. Königskinder und Drachen. Handbuch des Terapeutischen Puppenspiels. Books on Demand. Norderstedt.

HUČÍKOVÁ, A., ZÁBORSKÝ, J. 1996. Využitie stimulačného efektu vo výchove mentálne postihnutých detí. In: Efeta – otvor sa, 1996, R.VI, č.1. s. 14.

CHANASOVÁ, Z. 2017. Bábka ako artefakt v procese spirituality. In: *Liečebná pedagogika V.*: bábka ako artefakt v procese výchovy, terapie a spirituality 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM, vydavateľstvo KU, 2017. ISBN 978-80-561-0474-3, s. 96-116.

KORS, P. 1963. The use of puppetry in psychotherapy. In: *American Journal of Psychotherapy*, 1963, No 17, 54 − 63.

KORS, P. 1964. Unstructured puppet shows as aroup procedure in therapy with children. In: *Psychiatric Quarterly Supplement*, 1964, 3 (l), 56 − 75.

KOVÁČOVÁ, B. 2006. Elementárne skúsenosti nevidiaceho dieťaťa pri hre s bábkou. In *Arteterapie. Časopis české arteterapeutické asociace.* 2006 (a), 12, 42 − 44.

KOVÁČOVÁ, B. 2009. *Pozícia bábky v umeleckom a terapeutickom procese*. Komárno: Univerzita J. Seleyho. 2009. s. 99

KOVÁČOVÁ, B. 2010. Hra s bábkou ako prostriedok pomoci rodine. In Horňáková, M. (Ed.). *Včasná intervencia orientovaná na rodinu.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. s. 137 − 158.

KOVÁČOVÁ, B. 2011. Vývinovo orientovaná dramatoterapia vo výchove a včasnej intervencii. Bratislava: Musica Liturgica, 2011.

KOVÁČOVÁ, B. 2012. *Terapia s bábkou: teoretické východiská a výskumné zistenia.* Bratislava: Musica Liturgica, 2012. 214 s.

KRATOCHVÍL, S. 2006. *Základy psychoterapie*. 5. vyd. Praha: Portál, 2006. 384 s.

LIBERTINI, R.; CHANASOVÁ, Z. 2019. Filmové a literárne premeny drevenej bábky a ich aplikácia v primárnom vzdelávaní. In: *Jazyk a umenie pre deti a mládež v hodnotových a didaktických pohľadoch* . 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2019. ISBN 978-80-555-2316-3, s. 56-66.

LIŠTIAKOVÁ, I. 2017. Terapie hrou v léčebně pedagogickém kon-textu. *Hra v terapii*. Praha : Portál, 2017. 179 − 197.

MAJZLANOVÁ K. 2004. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike.* Bratislava, Iris, 2004.

MAJZLANOVÁ, K. 1995. Hra s bábkami vo výchove, diagnostike a terapii detí s poruchami správania. In *Efeta – otvor sa*, 1995, s. 29-33.

MÁTEJOVÁ, Z., MAŠURA, S. 1980. Muzikoterapia pri zajakavosti. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980. 312 s.

NAUMBURG, M. 1966. Dynamically Oriented Art Therapy: Its principles and Practice. Grune & Stratton. New York

NAYLOR S. & KEOGH, B. & DOWNING B. & MALONEY, J. & SIMON, S. 2007. The Puppets Project: Using Puppets to Promote Engagement and Talk in Science. In *Contributions from Science Education Research*, 2007, 6, 289 – 296.

RAMBERT, M. L. 1988. *Das Puppenspiel in der Kinder-psychotherapie*. Ernst Reinhardt Verlag Műnchen Basel, 1988. s. 194.

RICHTER, L. 1997. *Od předmetu k loutce od loutky k divadlu*. O vzniku a možnostech výpovědi loutky a loutkou. 2.upravedé vyd. Praha: IPOS-ARTAMA, 1997. s. 55.

VESELÁ, M. 1998. Predpoklady užití loutek v terapii. In: ČÁLEK et al. (Eds.). *Psychoterapie V. Sborník prednášek*. Praha: Triton, 1998. s. 181-217.

WOLLTMANN, A. G. 1972. Puppetry as a tool in child psychotherapy. *International Journal of Child Psychotherapy*, 1972, 1(1), 84-96.

WÜTHRICH, K.; HARTER, K. 2007. Das therapeutische Puppenspiel. Ein Spiegel der kindlichen Seele, München, 2007.

ŽIVNÝ, H. 2011. Životný príbeh ako terapeutický nástroj. In: *Výchova verzus terapia – možnosti, limity, riziká.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2011.

5 PROCESUÁLNA ROVINA V TERAPII S BÁBKOU

Zameranie kapitoly:
Zámerom tejto kapitoly je predstaviť proces samotnej intervencie, v ktorej sa prostriedkom stáva terapeutická bábka.

Obsahová náplň kapitoly:
Ponuka bábky pre klienta.
Tvorba bábky v terapii.
Vývinové špecifiká pri hre s bábkou.

Z procesuálnej stránky v terapii s bábkou ide o konkrétne **vymedzenú, plánovitú a zámernú činnosť s predmetnou bábkou s dôrazom (na)pomôcť klientovi k zlepšeniu kvality života** (Kováčová, 2015). Procesuálnu stránku tvorí **akcia, dej, a samotný príbeh** na základe motívov, požiadaviek i návrhov hrajúceho sa klienta. Hrajúci klient sa sám rozhoduje, ako bude hra prebiehať (aj pri nehovoriacich klientoch treba ponúknuť túto možnosť, pozn. B.K.).

5.1 Ponuka bábky pre klienta

Prvým krokom terapeutického programu je **ponuka bábky/bábok pre klienta.** Terapeut **ponúkne** klientovi súbor bábok. Ten má k dispozícii dve možnosti, a to vybrať si bábku z ponuky, alebo si bábku vytvoriť (Gauda, 2001).

Tabuľka 16: Zásady práce s klientom v terapii s bábkou

Zásady pri práci s klientom	Neopakovať ponuku viackrát
	Ponechať výber priestoru k hre s bábkou
	Akceptovať hru s využitím len jedného z výrazových prostriedkov
	Aktivizovať hru s bábkou vlastnou hrou
	Zabezpečiť súhlas klienta

Zdroj: Kováčová (2012)

Ak je výber bábky ponechaný na klientovi, pre terapeuta platí zásada neopakovať ponuku viackrát. Napríklad detského klienta môže samotná ponuka prekvapiť, taktiež nemusí byť pre neho atraktívnou (vzhľadom na jeho aktuálne potreby). Túto skutočnosť nemusí terapeut vedieť, preto zostáva v pozícii toho, čo „len“ ponúka.

Je potrebné zdôrazniť, že nie každá hra sa musí začínať s novým výberom bábky tzv. novou ponukou. Každý klient má individuálne a jedinečné potreby. Preto môže prehrávať rozličné situácie s tou istou

bábkou, napriek tomu, že hrová situácia je výrazne odlišná v porovnaní s reálnou situáciou.

Terapeutická bábka môže vystupovať ako :

- *bábka/predmet bez života (pohyb, zvuk, hlas nie sú zjavné), bez minimálnej snahy zo strany klienta animovať (adaptačné problémy, trauma, zneužívanie)*
- *bábka ako kontrast k hrajúcemu (v zmysle kontrastu vlastností a správania sa),*
- *bábka ako figúra, ktorej identita je známa až počas hry (môže byť prítomná zmena aj niekoľkokrát),*
- *bábka znázorňujúca svoju postavu, tzv. „loutka loutková“ (pri „loutke loutkovej“ sú jednoznačne rešpektované jej vlastnosti, pozn.* B.K.*),*
- *bábka ako partner/kamarát, nápomocná pri hre (je zjavná vzájomná komunikácia).*

Pri výbere bábky musí byť klientovi ponúknutá možnosť vybrať si z viacerých bábok, ktoré sú k dispozícii len v terapeutickej miestnosti. Počas výberu bábky je u klienta posilňovaná zodpovednosť za výber bábky, schopnosť dodržiavať hranice a akceptovať pravidlá, a zároveň sa iniciuje tvorivosť ku kreovaniu zatiaľ neživej hmoty, ktorá bude postupne animovaná. Konkrétny výber bábky je spätý aj so symbolmi (bližšie Gauda, 2010). Prostredníctvom nich terapeut získava informácie k ďalšiemu priebehu intervencie. Klientovi sú otázky formulované tak, aby odborník zistil, čo pre klienta symbolizuje tá – ktorá bábka, napr. akú persónu/osobu v nej vidí, ako ju popíše, aké vlastnosti jej prisúdi, do akej bábkovej situácie vybranú bábku integruje a pod. V prípade špecifických odlišností môže terapeut svojimi otázkami podnietiť vznik a rozvíjanie dialógu. Príkladom môžu byť otázky, ktoré terapeut zadával počas činnosti klienta

s bábkou Bobo. *Prečo táto bábka nemá tvár? A kde má oči? Odtrhli sa alebo odpadli? Vidím, že ju chceš udrieť* ... atď.
Irwin (1985) odporúča pracovať so štandardným repertoárom bábok, alebo s vlastnoručne vytvorenými bábkami, ktoré sú spracované na základe individuálnych predstáv klienta. Činnosť, ktorú autorka (ibidem) popisuje platí aj v terapii s dospelým klientom.

5.2 Tvorba bábky v terapii

Pri tvorbe vlastnej bábky má klient možnosť rozhodnúť o jej vzhľade, napr. z akého materiálu bude vyrobená (Vargová, 2020), aký bude jej výraz tváre, aké farby použije. Taktiež rozhoduje aj o charakterových vlastnostiach bábky, napr. je dobrá, hysterická, otravná, ochotná pomôcť a i. Dospelý (rodič, pedagóg) participuje pri tvorbe bábky vtedy, ak je dieťaťom oslovený, príp. sám predpokladá potrebnosť a nutnosť kooperácie. Pri vytváraní bábky ako súčasti (psycho)terapeutického procesu je významným aspektom kvalita použitého **materiálu**. Práve ten symbolicky predurčuje bábke typické vlastnosti, ktoré evokujú dobro alebo zlo v rozličných podobách. Krok – výber bábky alebo jej tvorba – je zo strany odborníka/terapeuta doplňovaný otázkami, ktoré odhaľujú symbolické myslenie a prežívanie klienta/klientov.

Dieťa tým, že má možnosť bábku hapticky aj vizuálne spoznávať, akceptuje príležitosť s ňou aktívne **manipulovať a pracovať.** Terapeutická bábka môže substitučne zastúpiť terapeuta (dospelého, iné dieťa) v bábkovom dianí. Intervencia s bábkou je prispôsobená potrebám klienta, napr. má potrebu vyjadriť svoju fyzickú agresiu (hnev, zlosť), potrebu objať niekoho, a pod. Pravdepodobne ňou symbolizuje strach o niekoho, niečo; strach pred bolesťou alebo pred opakovanými neúspechmi. Činnosť s bábkou prebieha pod dohľadom terapeuta. Animovaná bábka je so svojimi prirodzenými prejavmi

plastickou náhradou reálneho prežívania klienta. Ak dieťa udrie odborník verbalizuje emocionálne prežívanie bábky - *jaj, ach to bolí*! Taktiež môže verbalizáciou objasniť prežívanie fyzického útoku voči bábke, aj keď v symbolickej rovine. Nie je ničím nezvyčajným, že klient na zvýšenú verbalitu bábky promtne zareaguje. Natlačí (napchá) do jej otvorených úst rozličné predmety, a to hračky, natrhaný papier a pod. Dôvod je prozaický, umlčať rozprávajúcu bábku, neprezradiť tajomstvo, či odmietať spolupracovať. Je žiadúce podotknúť, že aj neartikulované zvuky sú náležitou kompenzáciou prebiehajúceho diania (Kováčová, 2012). Aj vypchatie (vyplnenie) kostýmu predmetmi „skoro na prasknutie" je možné verbálne vyjadriť. Rozličné spôsoby prežívania musia byť konkrétnym spôsobom proklamované, pretože reakcie samotného klienta sú pre terapeuta cenným materiálom k objasneniu konfliktu, ktorý klient prežíva a konfrontuje sa s ním v priestore reality.

Po reakcii (katarzii) dieťaťa nastáva akcia (rekonštrukcia) stavu bábky. Zo strany terapeuta musí byť inštrukcia verbalizovaná tak, aby samotnou inštrukciou bol akceptovaný vek i mentálne schopnosti dieťaťa. Na-príklad *Buď taký dobrý(á), prosím ťa, skús dať bábku ako si ju našiel* (do pôvodného stavu), *Pomôž mi opraviť bábku tak, ako by podľa Teba mala vyzerať.* Dynamický proces môže byť daným krokom ukončený, alebo môže naďalej pokračovať vo vyššej forme, a to v samotnej improvizovanej hre s bábkami.

Prostredníctvom bábok nastáva druhý krok terapeutického programu, ktorým je **prvotné spoznávanie a zadefinovanie príčiny konfliktu**. Bábka v rukách terapeuta a bábka v rukách dieťaťa spoločne komunikujú. Odborník získava informácie, na základe ktorých posudzuje problém. Preto aj animovaná bábka v rukách terapeuta by nemala byť nadradenou, najmä čo sa týka postavenia a veku klienta. Gauda (2001) odporúča využívať bábku/bábky v súčinnosti s vekom

a prípadným znevýhodnením klienta, čo sa týka typu, veľkosti a materiálu bábky. Napríklad nepoužívať výškovo väčšiu bábku v ranej intervencii.

Prostredníctvom bábky odborník umožňuje **klientovi** spracovávať konflikt na základe špecifických otázok a tak získaných odpovedí. Pracovať s otázkami a odpoveďami znamená aj vedieť formulovať otázky a odpovede nielen zo strany terapeuta, ale najmä zo strany dieťaťa. Celkovo sa nácvik formulácií otázok a odpovedí odohráva predovšetkým v dialógu, ktorý môže byť riadený alebo voľný (Repková, 2001-2002). Názory klienta formulované za bábkou a názory klienta vo voľnom rozhovore bývajú rozdielne. Môže ísť o obranný mechanizmus pred niečím konkrétnym. Rambert (1988) tvrdí, že obsah prehrávaného deja nemusí mať nutne obrannú funkciu, taktiež nemusí vždy redukovať psychické napätie. Autorka (ibidem, s. 194) poukazuje na fakt, že klient prezentuje cez konanie bábky dianie, čím odkrýva obsah svojho vnútorného stavu, individuálnych potrieb a taktiež motív svojho konania. K interpretácii bábkového diania je nevyhnutná dostatočná skúsenosť a fundovanosť odborníka nielen s identifikovaním prehrávaného ale aj s dostatočným množstvom informačného materiálu, ktorý sa (do)týka klienta.

Z analýzy jednotlivých krokov terapeutického programu jednoznačne vyplýva, že terapia s bábkou nemusí mať všetky nami popisované kroky (Kováčová, 2009). Ide o rýdzo špecificky konštruovaný proces, ktorý závisí od schopnosti klienta sa vyjadriť a konať, či s bábkou ako odkrytý herec (hráč) alebo za bábkou s použitím paraván. Celkovo hra s bábkou je jedinečnou aj v tom, že klient často bábku vníma ako niekoho za koho sa môže skryť a zároveň v animovanej bábke pociťuje dôveru.
Hra s bábkou v terapii, znamená pracovať s dejom, v ktorom má klient možnosť prehrať ním vytvorený príbeh. Pomáha si cez konanie

bábky/bábok, ktoré integruje do deja tak, ako to vníma on sám. Pred samotnou hrou klient vytvára osnovu príbehu, o ktorej môže informovať aj odborníka/terapeuta. Postupne prehráva príbeh s bábkou/bábkami. Odborník/Terapeut sa môže zapojiť do bábkového diania, ale potrebuje k tomu súhlas klienta. Podmienkou je, že musí hrať podľa inštrukcií klienta, preto ho ten musí oboznámiť s tým, akú rolu hrá. Navrhované zmeny v hre s bábkou nemusí klient akceptovať. Dokonca môže terapeuta upozorniť, že nehrá tak, ako ho inštruoval (Kováčová, 2009).

5.3 Vývinovo orientovaná terapia s bábkou

Činnosť s bábkou má byť v začiatkoch aplikácie: aktivizujúcou, podporujúcou, neskôr stimulujúcou, rozvíjajúcou a až nakoniec napĺňajúcou podstatu včas korigovaného problému.

Postupná náročnosť v činnosti s bábkou je závislou od flexibility rodinného systému, ktorý hľadaním inovácií v hre s bábkou nachádza rezervy v ďalšom napredovaní dieťaťa.

- **Od troch mesiacov do jedného roka** sú aktivity s bábkou závislé od starostlivosti rodičov a rodiny. Ide o aktivizáciu dieťaťa prostredníctvom bábky, kedy prijíma podnety, ktoré sú nevyhnutné pre individuálnu a celistvú podporu vo vývine. V prvom polroku možno prostredníctvom bábky stimulovať pozornosť, koncentráciu pri pohybe s bábkou, hmatové a chuťové "skúmanie" a zrakovo-motorickú koordináciu. Od šiesteho mesiaca nadobúda orientačno-pátracia aktivita s bábkou (Eľkonin, 1983) novú podobu - už je formou správania.
- **Od jedného roka do dvoch rokov** dieťa zisťuje nové vlastnosti bábky, ktoré objavuje pri manipulácii s ňou. Odmieta "vodiť" bábku, skôr ju drží ako hračku. Z manipulačných aktivít vznikajú rôzne iné druhy činností, napr. Eľkonin spomína tzv. „skúmanie, prostredníctvom ktorého dieťa hľadá v bábke niečo nové. Objaví

ústa, snaží sa ich zapchať inými hračkami, ktoré z úst postupne vypadávajú.

- **Od dvoch rokov do šiestich rokov** dieťa potrebuje k hre s bábkou samostatný, dostatočne veľký a pokiaľ možno nekomplikovaný priestor, v ktorom sa hra odohráva. Prechod k hre s bábkou, ktorá má určitý (už vytvorený) scenár je špecifický pre **obdobie štyroch rokov**, ktoré Fellenberg (2008) označuje za **najvhodnejší pre začiatky expresie s bábkou.**

Začiatky vizuálneho vnímania bábky dieťaťom (s)pozoruje rodič v 3. mesiaci života, kedy dieťa presnejšie zameriava pohľad a dokáže sledovať pohybujúcu sa bábku očami na kratšiu vzdialenosť (vzdialenosť od očí cca 40-45 cm). V začiatkoch práce s bábkou dieťa vizuálne vníma bábku v jej pohybovom prejave. V rámci pohybového prejavu vystupuje bábka ako samostatná, tzv. sólista v pohybe, bez snahy o komunikáciu. Odôvodnenia, akým spôsobom sa bábka pohybuje, je pre dieťa nepodstatné. Berie danú „skutočnosť" ako fakt, bez snahy explicitne zisťovať, ako to vlastne funguje (daná skutočnosť pretrváva do druhého roku veku dieťaťa, pozn.).

Tabuľka 17: Odporúčanie pre rodičov v terapii s bábkou v súvislosti s podporou dieťaťa od troch mesiacov

Vo včasnej pomoci **rodičom odporúčame**, aby bábka bola	• *Veľkosťou primeraná veľkosti rúčky dieťaťa,*
	• *nápadná po vizuálnej aj zvukovej stránke,*
	• *jednoduchá, bez zložitého členenia s prepracovaním niektorých prvkov tváre.*

Zdroj: Kováčová (2010)

Hra s bábkou pre dieťa znamená rozširovanie prieskumnej činnosti, v ktorej skúša neznáme veci v svojom okolí. Vo veku okolo osemnásť mesiacov deti začínajú používať symboly tzv. zástupné bábky napr. ozvučená maňuška predstavuje kamión. V danom období (19. - 20.

mesiac) a neskôr je bábka výborným pomocníkom pri hrách na hľadanie. *Hľadáme bábku! Kuk, tu je? Kde sa Oskar skryl? Aha, tu je trčí mu nôžka!* Danú hru možno aplikovať aj mimo domu, v čakárni u lekára, v autobuse ... najskôr je potrebné pre skrývanie bábky využiť priestor dieťaťa - bábka sa skrýva pod sveter, do kočíka, do knižky, ktorý dieťa pozná. Neskôr sa priestor rozširuje a bábka je dieťaťom hľadaná. Je to hra, ktorá pretrváva do predškolského veku. Rodič môže v hrách bábku oživiť (animovať), bábka prehráva krátke bábkové predstavenie.

Pohybujúca sa bábka (maňuška, príp. zástupný predmet z oblečenia, ponožka, rukavica, šál), ktorá je súčasťou stimulačných aktivít dieťaťa môže (na)pomôcť rodičovi (za)registrovať **potencionálne vývinové oneskorenie dieťaťa.** V pohybe s bábkou musí rodič pracovať aj s priestorom. Môže zvyšovať intenzitu pohybu bábky, meniť postupne smery „odkiaľ bábka prichádza“. Pohyb bábky rodič dopĺňa hlasom, príp. si môže pomôcť akustickou podporou na bábke. Bábku je žiaduce aplikovať ako pohybujúci sa predmet, ktorým sa rodič učí pozorovať dieťa pri hre a zároveň byť aktívny pri jeho stimulácii.

Tabuľka 18: Odporúčanie pre rodičov v terapii s bábkou v súvislosti s akciou s bábkou

Vo včasnej pomoci **rodičom odporúčame**, aby bábka bola	• *Len jedna, pri väčšom počte bábok sa môže rodičovi stať, že dieťa bude bábky hádzať.*
	• *Pomalšia, čo sa týka samotnej pohyblivosti, pomalší pohyb je významný vtom, že dieťa má možnosť (a aj čas) vizuálne postrehnúť pohybujúcu sa bábku, aj po zvukovej stránke*
	• *Používaná ako rituálna, pravidelná činnosť počas hry.*

Zdroj: Kováčová (2010)

V priebehu 4. mesiaca môže byť bábka ozvučená, príp. doplnená inými stimulmi. Päťmesačné dieťa vie nájsť očami zdroj intenzívneho aj slabého zvuku, ktorý je charakteristický pri pohybe bábky k miestu, kde sa dieťa nachádza. Pri rozlišovaní mimiky tváre rodiča, bábky a tónu zvuku dieťa vyjadruje svoje emocionálne prejavy. Bábka môže rytmicky poskakovať pri spievaní piesne.

Tabuľka 19: Odporúčanie pre rodičov v terapii s bábkou v súvislosti s vzhľadom bábky

Vo včasnej pomoci **rodičom odporúčame**, aby bábka bola	• *z mäkkého a ľahkého materiálu, po hmatovej stránke príjemná a zároveň ľahko manipulovateľná;*
	• *ľahko umývateľná, vzhľadom na fakt, že dieťa zapája do poznávania aj ústa;*
	• *dostatočne zaoblená, bez zbytočných hrán a ostrých výčnelkov.*

Zdroj: Kováčová (2010)

Hra s bábkou pre dieťa znamená rozširovanie prieskumnej činnosti, v ktorej skúša neznáme veci v svojom okolí. Vo veku okolo osemnásť mesiacov deti začínajú používať symboly tzv. zástupné bábky napr. ozvučená maňuška predstavuje kamión. V danom období (19. - 20. mesiac) a neskôr je bábka výborným pomocníkom pri hrách na hľadanie. *Hľadáme bábku! Kuk, tu je? Kde sa Oskar skryl? Aha, tu je trčí mu nôžka!* Danú hru možno aplikovať aj mimo domu, v čakárni u lekára, v autobuse ... najskôr je potrebné pre skrývanie bábky využiť priestor dieťaťa - bábka sa skrýva pod sveter, do kočíka, do knižky, ktorý dieťa pozná. Neskôr sa priestor rozširuje a bábka je dieťaťom hľadaná. Je to hra, ktorá pretrváva do predškolského veku. Rodič môže v hrách bábku oživiť (animovať), bábka prehráva krátke bábkové predstavenie.

Tabuľka 20: Odporúčanie pre rodičov v terapii s bábkou v súvislosti s prieskumnou činnosťou

Vo včasnej pomoci **rodičom odporúčame**, aby bábka bola	• *vkladať do rúk len také bábky, aby pri páde sa dieťa s nimi nezranilo (ide o celo-textilné bábky, ľahko stlačiteľné bábky. Pozor na bábky s ľahko demontovanými časťami napr. oči, končatiny, príp. iné ozdobné predmety či súčasti tela);*
	• *animovať bábku postupne, najskôr v priestore detskej izby a to s použitím uteráka, neskôr možno zapojiť do divadelného predstavenia aj súrodenca, alebo niekoho z rodiny;*
	• *bábka nemusí byť dieťaťom správne "vodená", nechajte dieťa, aby si zvolilo svoj vlastný spôsob ovládania s bábkou.*

Zdroj: Kováčová (2010)

Dieťa vo vzťahu k bábke od dvoch rokov postupne **nadväzuje aktívny kontakt** začínajúci dotykmi, pohladením, neskôr sa pridruží aj verbálna komunikácia. Danú skutočnosť možno pozorovať pred druhým rokom života dieťaťa. Po určitom čase sa dotýka bábky, konkrétne až po prekonaním bariéry dotýkajúcej sa emočného prežívania vo forme bojazlivosti, strachu, hanby. Iniciátorom prvých vzájomných dotykov je samotná bábka (*bábka aktívne pristupuje k dieťaťu - upokojuje ho pohladkaním, pofúka miesto bolesti, na čo dieťa reaguje pozitívne a osmelí sa* (Smutná, 1978, s. 96). V prípade ukončenia animácie bábky dospelým, dieťa nepociťuje **potrebu hľadať mechanizmus pohybu bábky.** Dieťa si v danej fáze neuvedomuje, že bábka nie je živá.

Od troch rokov dieťaťa, ak vstúpi do hrania sa s bábkou niekto iný, s cieľom oživiť (animovať) bábku, dieťa pozoruje a zaujíma sa čo sa deje. Začínajú byť zjavné spontánne začiatky pohybu s bábkou v podobe expresívneho prežívania, kedy je bábke priradená zástupná funkcia hračky. Aktivita dieťaťa je výrazná samotným vstupom do

rolovej hry s bábkou s použitím pohybu okrem iných výrazových prostriedkov. Daná skutočnosť je považovaná za najvyšší stupeň zvládnutia procesu animácie bábky.
Konkrétne hry s bábkou od troch rokov, ktoré je možné (ale aj vhodné) integrovať ako súčasť hry popisujeme v nasledujúcej kapitole.

Záver

Bábka svojou zástupnou funkciou môže substituovať všetky zábrany, čím sú v hre načrtnuté nové pravidlá, použiteľné v reálnom živote. Tak klient získava iný uhol pohľadu na stvárňovaný konflikt cez konanie bábok. K poznaniu sa klient dostáva vlastnou aktivitou, čím dochádza k integrite osobnosti, k zachovaniu alebo obnoveniu sociálnej a psychickej rovnováhy.

OTÁZKY NA PRESKÚŠANIE

1. *Vytvorte návod na výrobu prstovej bábky.*
2. *Vytvorte návod z piktogramov na výrobu dlaňovej bábky.*
3. *Vytvorte popisný aj obrázkový návod na výrobu hlavných postáv z vybranej rozprávky.*
4. *Navrhnite návod na výrobu háčkovanej bábky.*
5. *Predstavte hru s bábkou pri riešení konkrétneho problému s deťmi v materskej škole.*

BIBLIOGRAFIA

GAUDA, G. 2001. Therapeutisches Puppenspiel: eine alte, neue Therapie methode. In: *Therapie kreativ*, 3, 2001, 3 − 23.

GAUDA, G. 2010. *Therapeutic Puppet Play* [online dokument] 2010 [cit. 2011-12-02]. dostupné na: www.puppen-spieltherapie.de/docs/therapeutic_puppet_play.pdf

IRWIN, C. E. 1985. Puppets in Therapy : An Assessment Pro-duce. *American Journal of Psy-chotherapy*, 39 (3), 1985, 389 − 399.

KOVÁČOVÁ, B. 2009. *Pozícia bábky v umeleckom a terapeutickom procese*. Komárno: Univerzita J. Seleyho. 2009. s. 99

KOVÁČOVÁ, B. 2010. Hra s bábkou ako prostriedok pomoci rodine vo včasnej intervencii. In *Včasná intervencia orientovaná na rodinu.* Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2010.

KOVÁČOVÁ, B. 2011. *Vývinovo orientovaná dramatoterapia vo výchove a včasnej intervencii*. Bratislava: Musica Liturgica, 2011.

KOVÁČOVÁ, B. 2012. *Terapia s bábkou: teoretické východiská a výskumné zistenia*. Bratislava: : Musica Liturgica, 2012. 214 s.

RAMBERT, M. L. 1988. *Das Puppenspiel in der Kinder-psychotherapie*. Ernst Reinhardt Verlag Műnchen Basel, 1988. s. 194.

REPKOVÁ, B. 2001-2002. Aplikácia sekvencií v maňuškových scénkach. In: *Predškolská výchova, 2001-2002*, LVI (4), s. 37-38.

VARGOVÁ, M. 2020. Cez hru k technickej gramotnosti detí . In: *QUAERE 2020* : recenzovaný sborník příspěvků interdisciplinární mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů. 1. vyd. Roč. 10. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení, 2020. ISBN 978-80-87952-32-0, s. 805-812.

6 PRÍBEHY DETÍ V TERAPII S BÁBKOU V PROCESE POMOCI

Zameranie kapitoly:
Zámerom tejto kapitoly je predstaviť vybrané príbehy detí, ktoré boli klientmi v terapii s bábkou v procese včasnej starostlivosti.

Obsahová náplň kapitoly:
Piliere pomoci v terapii s bábkou.
Príbehy detí.

Prvým krokom rodiča k včasnej pomoci je spoznať svoje dieťa, jeho reakcie a správanie sa. Rodič sa v interakcii učí: môže využiť pozorovanie dieťaťa pri hre, využiť vzájomnú hru na spoznávanie alebo pozorovanie iného člena rodiny ako sa s dieťaťom a s bábkou hrá. V procese pomoci rodine je vhodné integrovať bábku ako **sprostredkovateľa rodičom**, ktorí vykonávajú užitočnú a zmysluplnú činnosť v prospech svojho dieťaťa (Gauda, 2001). Použité bábky sú v procese pomoci na porovnateľnej komunikačnej úrovni s dieťaťom − zoznamujú sa s ním, lebo dieťa ešte nepoznajú − z toho dôvodu bábke stačí na začiatku kontaktu sa pohybovo vyjadrovať. Z pohľadu včasnej intervencie (Kardošová, 2006) možno prácu s bábkou postaviť na troch pilieroch.

- Prvým z pilierov je **stimulácia individuálnej a celistvej podpory vývinu dieťaťa v rôznych oblastiach vývinu.** S aplikáciou hry s bábkou možno dosiahnuť situácie, kedy *bábka povzbudzuje k účasti na činnosti, ktorú predtým dieťa odmietlo akceptovať; bábka spolupôsobí pri skúmaní konkrétnej situácie, pred ktorou má dieťa obavy, bábka figuruje ako prostriedok zvyšovania podnetov k príležitostiam spoznávať svet* a pod.
- Druhým pilierom je **posilnenie rodičovských kompetencií v spolužití rodiny.**
- Tretím, posledným pilierom je **aktivizácia rodičov prostredníctvom stimulačného materiálu (bábky) v špecifických činnostiach.** V danej súvislosti je *hra s bábkou považovaná za súčasť zefektívnenia komunikačných stratégií rodičov voči dieťaťu a dieťaťa voči rodičom*. Vo včasnej pomoci je dôležité, aby si rodič uvedomil, že žiadna univerzálna technika, či vzorec pomoci dieťaťu neexistuje. Preto, ak dieťa odmieta hru s bábkou, rodič má priestor na využitie iných koncepcií včasnej intervencie (pomocou pohybových, výtvarných, manuálnych, hudobných a dramatických činností).

6.1 Andrejov myšací svet

Andrej, 2-ročný, s podozrením na poruchu autistického spektra

Andrej žije (podľa vyjadrení oboch rodičov) v „myšacom svete." Chlapec akceptuje všetko, čo sa dotýka myši − oblečenie s myšou, hračka myši, časopisy, knihy s obrázkami myší, a pod. V kontakte s rodičmi a s okolím sú prítomné nedostatky v sociálnej a komunikačnej oblasti (sporadicky nadväzuje očný kontakt, odmieta akceptovať požiadavky zo strany rodičov, minimálne komunikuje). Rodičia sa mu snažia porozumieť, svoju snahu posudzujú ako dlhodobo neúspešnú. Režim dňa prebieha podľa Andrejových požiadaviek a prispôsobení sa jeho „ myšaciemu svetu". Rodičia prispôsobili pracovné povinnosti synovi tak, aby sa mohli striedať pri starostlivosti o syna, ojedinele zapájajú aj starých rodičov (prečo je tomu tak, nevedeli objasniť, pozn.). Správanie Andreja je rodičmi posudzované ako impulzívne s neprimeranými agresívnymi reakciami, nezáujmom o okolie, s odmietaním spolupráce s odborníkmi a nezáujmom o iné deti. Pri jednej z hospitalizácií na pedopsychiatrickom oddelení sa Andrej počas bábkového predstavenia stretol s maňuškou (bolo to prvé stretnutie s bábkovým divadlom ako takým). Maňuška (zhodou okolností myš) ho fascinovala, stál pri paraváne a pozoroval jej správanie. Snažil sa ju počas predstavenia chytiť, pohladkať a dokonca ju odniesť preč. Daný okamžik bol prvým impulzom ku komunikácii, ktorá bola zo strany Andreja vyžiadaná ...
v súčasnosti rodičia komunikujú prostredníctvom maňušky myši, ktorú Andrej akceptuje. Maňuška zastáva dôležitú pozíciu, je sprostredkovateľom požiadaviek zo strany Andreja k rodičom a k rodine. Maňuška je neprenosná, tzn. jej pôsobenie pretrváva v priestore domu, v ktorom žijú spoločne rodičia s Andrejom (Kováčová, 2010).

Komentár: Kontakt s bábkou počas bábkového predstavenia bol stimulom k tomu, aby sa „veci dali do pohybu." **Hra s bábkou** bola

cielene zvoleným materiálom k fungovaniu Andreja v rodine. Integrácia Andreja do rodiny, scelenie rodiny a nájdenie možnosti zvyšovať podnety k príležitostiam spoznávať svet, ponúkli rodine iný pohľad na Andrejove ochorenie. Zefektívnením komunikácie matka a syn, otec a syn sa postupne odzrkadľoval postupný progres vo vývine, konkrétne v oblastiach dotýkajúcich sa komunikácie a sociálnych kontaktov.

Aktuálne Andrej prostredníctvom bábky dokáže komunikovať s deťmi (samozrejme ak má „chuť" komunikovať). Bábka, ktorá motivuje Andreja je súčasťou vzájomnej komunikácie, „vodičom" bábky je jeden z rodičov príp. iný dospelý (v materskej škole je ním učiteľka). Zaujímavosťou je, že Andrej si pamätá všetko čo rozprávala myš v prítomnosti otca, matky a iných dospelých (resp. ktorí s ňou manipulovali). Andrej skutočnosť, kto vodí a manipuluje s bábkou nerieši, je pre neho nepodstatná. Bábku pohladí, pozdraví, zoberie − má záujem o ňu dovtedy, pokiaľ je „živá". Stratou pohyblivosti je pre Andreja predmetom, ktorý si ukryje. Andrej sa odmieta zúčastňovať na vodení maňušky, odmieta vsunúť ruku do kostýmu bábky. Jeho správanie smerujúce voči bábke je agresívne. Nakoľko s maňuškou nie je možné manipulovať mimo domu, bola odborná starostlivosť dohodnutá ako terénna starostlivosť. Rodičia svoje každodenné skúsenosti zapisujú a konzultujú s odborníkom. Aktuálne sa snažia nadviazať kontakt prostredníctvom maňušky v prostredí mimo domu (kvalita a výzor bábky sa nezmenil, len žije vonku, konkrétne v záhrade).

6.2 Kamarátky od Katky

Katarína, 4 mesiace, chronické ochorenie dýchacích ciest, oneskorený psychomotorický vývin

Pre časté ochorenia dýchacích ciest v kombinácií so zvýšenou teplotou bola Katarína ako 4-mesačná opätovne hospitalizovaná na

pediatrickom oddelení (v priebehu mesiaca po tretí raz). Po stabilizovaní zdravotného stavu bola Katka s matkou prepustená do domáceho ošetrenia s odporúčanými kontrolami u obvodného lekára. V priebehu hospitalizácie bolo podozrenie na zníženú imunitnú odolnosť s odporúčaním na odborné vyšetrenie v alergologicko-imunologickej ambulancii. Návratom z nemocnice začala byť Katka podľa slov matky podráždená, plačlivá, pohybovo utlmená, ľahostajná k podnetom. Opätovne bola vyšetrená obvodným pediatrom, ktorý skonštatoval, že zdravotný stav pacientky vykazuje známky oneskoreného psychomotorického vývinu. Odporúčal matke cvičenia, ktorými ju má zaktivizovať. Napriek odporúčaniam Katkin stav plačlivosti a apatie pretrvával. Výsledky ďalších odborných vyšetrení boli bez nálezu.

Po dvoch týždňoch od prepustenia z nemocnice si Katkina matka všimla, že Katka fixuje pohľad naľavo, napravo (závisel od strany, na ktorej bola polohovaná). Po odbornej konzultácii s liečebným pedagógom bola matke odporúčaná konkrétna stimulácia, a to prostredníctvom zástupných bábok (papúč, príp. rukavíc). Spoločne matka s odborníkom vybrali výrazne farebné papuče s brmbolcami. Spôsob pohybu s „bábkou" si matka vyskúšala tak, aby aj dcéra stíhala vizuálne fixovať bábku.

Matka posteľ presunula tak, aby bolo možné manipulovať s bábkami na úrovni Katkiných očí. Pri hre matka pozorovala dcérine reakcie: na začiatku Katka apaticky ležala, pohybujúce bábky ju nezaujali (kráčali za sebou, vedľa seba a oproti sebe). Po troch dňoch sa bábky začali skrývať, prekrikovať sa. Postupne sa hrou s bábkami matka „prepracovala" k nesmelému úsmevu od Katky, otáčaniu hlavou, naťahovaniu rúk. Po Katkiných reakciách hru s bábkami matka presunula do Katkinej blízkosti. Bábky mali možnosť pohladiť Katku, pomaly jej prechádzať sa po rukách, nohách...

Po 3 mesiacoch: Katka sa zaktivizovala: postupne napredovala v pohybovom vývine. Pediater označil psychomotorický vývin za primerane korigovaný vzhľadom na vek dieťaťa (Kováčová, 2010).

Komentár: S ohľadom na progres v emocionálnom a pohybovom vývine bol stav v oneskorenom psychomotorickom vývine považovaný za prechodný. Stagnácia vo vývine, alebo ako skonštatoval obvodný pediater, apatia malej Katky − bola podmienená niekoľkými faktormi. V čase hospitalizácie Katky bol hospitalizovaný aj Katkin otec z dôvodu nádorového ochorenia. Matka už vstupom na oddelenie prejavovala znaky úzkosti. Katku neustále pozorovala, či sa jej stav nezhoršil. Po celodennej námahe, ktorú do pozorovania vkladala bola emocionálne vyčerpaná a „zabúdala" sa s Katkou hrať. Ako matka sama skonštatovala: ... *hračky som jej zavesila nad postieľku, nestíhala som, lebo v tom čase ma zaujímali výsledky z odberov dcéry aj manžela*. Katka bola prvé živonarodené dieťa po 5 tehotenstvách. Aj to bol dôvod, prečo sa mama nadmerne sústredila na hľadanie príčiny častého ochorenia dýchacích ciest. Zabúdala však, že dieťa si v danom veku nedokáže primerané podnety na hranie vytvoriť samé, je dlhodobo závislé na stimulácii dospelých, teda na nej. Absencia podnetov zo strany matky, absencia prítomnosti Katkinho otca – mohli byť objektívnymi faktormi na reakciu, resp. obranu, ktorou Katka reagovala na dianie vôkol. Včasnou intervenciu sa podarilo rodine podchytiť jej stagnáciu, výsledky sú v súčasnosti viac ako uspokojivé.

6.3 Jankove hry s bábkou

Ján, 2 roky a 6 mesiacov, slepota na základe retinopatie

Popisovaný priebeh hry s bábkou bol realizovaný s chlapcom (Ján), ktorý má dva a pol roka. V starostlivosti odborníkov bol od šiestich mesiacov.

Ján bol predčasne narodeným dieťaťom z 31. týždňa tehotenstva. V začiatkoch svojho boja o prežitie sa nevyhol problémom s dýchaním, nakoľko jeho pľúca vzhľadom na predčasné narodenie boli anatomicky funkčne nezrelé, s menšou plochou na výmenu plynov. K problémom s dýchaním sa pridružili aj nedostatky v podobe obehovej nestability (išlo o prechodný problém, ktorý sa včasnou medikamentóznou liečbou upravil). Psychomotorický vývin bol označený ako oneskorený s predpokladaním mentálneho postihnutia, ktoré nebolo odborným vyšetrením potvrdené. Pri vyšetreniach očného pozadia bolo lekárom potvrdené očné ochorenie - retinopatia, ktorá sa vyskytuje u nezrelých detí. *Celkový záver oneskorený psychomotorický a mentálny vývin s potvrdením retinopatie z dôvodu nezrelosti dieťaťa.*

Prvé kontakty Jána s bábkou: Ján uchopí bábku, následne reakciou na hmatový impulz je odhodenie, v lepšom prípade pustenie bábky (bez akejkoľvek reakcie na zvukový impulz bábky). Po dvoch stretnutiach bábka Jána zaujala ako predmet po hmatovej stránke (pri intervencii sú používané ručne pletené bábky). Na výzvu terapeuta "pozri bábka", Ján bábku opätovne odhadzuje, napriek tomu je kontakt s bábkou časovo dlhší s obohatením o hmatové spoznávanie (emocionálne prežívanie je pozorovateľné v chlapcovej tvári).

Komentár: Odhodenie bábky neznamená, že ju odmieta. Ide o charakteristické správanie pre deti raného veku s prihliadnutím na prebiehajúcu situáciu a zdravotný stav. Ak dieťa zvládne prijatie stimulu v podobe bábky, resp. zástupného predmetu s náhodným hmatovým spoznávaním, je možné hovoriť o nadviazaní kontaktu, resp. začatí hry s bábkou. Vytvorenie kontaktu medzi dieťaťom - bábkou a rodičom (príp. liečebným pedagógom) je časovo najdlhšou a najnáročnejšou časťou včasnej pomoci.

Akceptácia bábky Jánom: Ján má z troch výrazne materiálovo odlišných predmetov „spoznať“ bábku, s ktorou sa hral. Jeho selekciu možno prirovnať k reťazcu s dvomi možnými závermi:

- akcia (chytím) → kontakt (hmatom nepoznám) → reakcia (odhodím);
- akcia (chytím) → kontakt (hmatom spoznám) → reakcia (prijmem).

Ján trhanými pohybmi skúša odolnosť a trvácnosť bábky. Bližší kontakt s bábkou je charakteristický pomalým priblížením bábky k tvári Jána, pri tomto opatrnom pohybe, ktorý sa viackrát zopakoval, môže rodič nadobudnúť presvedčenie, že Jána bábka zaujala. Postoj a správanie Jána tomu nasvedčujú – priblíženie k tvári, spoznávanie bábky prostredníctvom úst, nasledujú istejšie pohyby (búcha, trasie) po dlhšom čase bábku pustí, neodhodí, ale ani nepoloží. Otáča hlavu pri zvuku, ktorý bábka vydala pri páde, vzápätí chlapec vyjadruje smiechom radosť z hry.

Komentár: Ešte stále nenastal čas, kedy si Ján bábku vyžaduje alebo ju v svojej blízkosti vyhľadáva. Prijíma bábku ako impulz k hre, v ktorej zotrváva len v spoločnosti rodiča. Potrebuje dlhší na to, aby sa medzi Jánom a bábkou vytvoril vzťah. Rodičia vyrobili viaceré bábky, ktoré sa po materiálnej aj farebnej stránke odlišovali. Napriek tomu, že vytvorili dve totožné bábky, čo sa týka výzoru, kvality materiálov a farieb (farby používali hlavne kvôli sebe), Ján dokázal hmatovo rozlíšiť vzájomné rozdiely. Proces ako Ján skúmal bábku rodičov fascinoval, o čom svedčia podrobné zápisy rodičov... *chytil Dorku, hladkal ju, prstami pomaly prechádzal po jej tvári, zaujalo ho najprv ľavé oko, potom pravé, potom zase ľavé a takto skúmanie pokračovalo. Dokázal pri pozorovaní očí zotrvať veľmi dlho. Keď sme skončili s hru s očami a Janko išiel spať, išli sme pozrieť aj my na tie oči. Čo ho zaujalo, že dokázal tak dlho pri nich vydržať. Nakoniec sme zistili, že*

Janík je veľmi šikovný. Jedno oko bolo viac prešité, viac bavlnky bolo použité pri jeho vytvorení ... koľko maličkostí dieťa vidí rukami...

Ján si vyberá bábku z police, kde ju odložil, starostlivo ju "prezerá", zaujíma sa o zvuky, ktoré vydáva. Ján prostredníctvom zvukov a emocionálneho naladenia (nadšenie, smiech) a pohybmi (blízky kontakt s bábkou, opieranie najmä o tvár, chytanie do dlaní) vyjadruje svoj postoj k bábke. Bábku si pritláča k tvári, položí si ju na seba, kde bábka leží. Pri zvukoch bábky nakláňa hlavu, pohybmi rúk a tela vyjadruje radosť. Pri ponuke iných bábok odmieta spolupracovať. *Pri bábkach z drsných materiáloch odmieta pokračovať v hre* (aj napriek zvukovému mechanizmu v bábke). *Situáciu vyrieši originálnym spôsobom: rodičovi vloží bábku do ruky a Ján s jeho rukou pohybuje. „Nebezpečenstvo" v podobe nepríjemnej bábky je vyriešené.*

Komentár: Napriek tomu, že Ján nemá problém obliecť sa (s pomocou rodiča), ruku si do bábky neumiestni. Na odbúranie strachu nepomohol ani nácvik v sebaobslužných činnostiach. Pri hre s bábkou (maňuškou) opakovane odmieta vsunúť ruku do kostýmu bábky. Najčastejšie si zvolí možnosť držať bábku „zvonku". Požadované zmeny v úchope bábky Ján odmieta − odhadzuje bábku, zakrýva si uši a začína kričať. "Navlečenie" ruky do kostýmu predstavuje prekážku vo voľnom pohybe ruky, odmieta "oblečenie" ktoré je pre neho nepohodlné.

Umiestnenie bábky v hracom priestore: Svoje postavenie zaujme bábka pri hre v blízkosti dieťaťa. Dieťa samé vytvára miesto, kam sa po bábku intuitívne vracia (zväčša v blízkosti nôh, rúk, lona resp. na miesto, kam dosiahne pri hre v tzv. hracom priestore).

Komentár: Pri práci s bábkou je potrebné upozorniť na konkrétne učenie sa cez dotyk a slovo. Bábka je motivačným sprostredkovateľom v mobilite (koordinácii motoriky a pohyblivosti) a hrou s ňou dieťa

získava vizuálne a priestorové skúsenosti v spojitosti s rozvojom slovnej zásoby.

Hranie: Ján vystupuje ako objekt podnecujúci hru typu „*ja hodím a ty chytíš alebo prinesieš ?“* kontakt s bábkou splnil svoje poslanie. Hra je stereotypná, akákoľvek zmena (výmena bábky, nedonesenie, resp. chýbanie bábky) vyvoláva u dieťaťa neistotu, prekvapenie. Dieťa kontroluje blízkosť bábky (jej umiestnenie v priestore). Zámenu pôvodnej bábky dokáže Ján rýchlo rozlíšiť. Pri spoznávaní bábku chytá do oboch rúk, podstatný faktor pri spoznávaní je kvalita materiálu a zvuk. Postupne sa zaujíma o materiálovo diferencované časti na bábke a jej súčastí.

Komentár: Tým, že dieťa vníma zvuky bábok je vhodné ponúknuť mu aj iné typy bábok (napr. bez zvukového materiálu, z kvalitou veľmi odlišných materiálov a pod.), ktoré musia byť veľkosťou primerané dieťaťu, aby sa dieťa s ňou mohlo čo najľahšie zoznámiť.

Záver

Každý životný príbeh, ktorý je súčasťou tejto kapitoly popisuje možnosti, ktoré ponúka hra s terapeutickou bábkou. Je potrebné si uvedomiť, že nie všetko je možné zovšeobecňovať (napr. popisované dosiahnutie žiaduceho správania), ale zase na druhej strane je možné vychádzať z poznatkov, ktoré vyplynuli z individuálnej intervencie s použitím bábky pri klientoch s rozličným zdravotným znevýhodnením.

OTÁZKY NA PRESKÚŠANIE

1. *Popíšte tri piliere, z ktorých vychádza terapeutický koncept hry s bábkou.*
2. *Pokúste sa vytvoriť návrh na výrobu bábky pre dieťa s agresívnym správaním.*
3. *Napíšte scenár pre deti predškolského veku, ktorý bude popisovať výrobu bábky zo zbytkového materiálu (z úlohy 2) a pokúste sa integrovať do scenára prvky humoru.*
4. *Vyberte si jeden zo životných príbehov a pokúste sa popísať špecikum použitej terapeutickej bábky.*
5. *Predstavte hru s bábkou pri riešení konkrétneho problému s deťmi v materskej škole.*

Bibliografia

GAUDA, G. 2001. Therapeutisches Puppenspiel: eine alte, neue Therapie methode. In: *Therapie kreativ*, 3, 2001, 3 − 23.

KARDOŠOVÁ, T. 2006. *Včasná intervencia podľa Viedenského modelu*. In Amtmanová, E., Stupková, M. (eds.) Salutogenetická koncepcia zdravia v komplexnej starostlivosti o človeka. (Liečebnopedagogické dni 2006, zborník príspevkov z konferencie), Bratislava: PRO LP, 2006. s.64-69.

KOVÁČOVÁ, B. 2010. Hra s bábkou ako prostriedok pomoci rodine vo včasnej intervencii. In *Včasná intervencia orientovaná na rodinu.* Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2010.

7 PRAXEOLOGICKÁ ROVINA TERAPIE S BÁBKOU

Zameranie kapitoly:

Zámerom predloženej kapitoly je predstaviť niekoľko hier, v ktorých predstavíme možnosti použitia bábky od samotnej práce s telom až po prácu s bábkou.

Obsahová náplň kapitoly:

Praktikum.
Práca s telom.
Práca s bábkou.

S dieťaťom od troch rokov sú aktivity s bábkou, ktoré zároveň podporujú aj dramatické vyjadrovanie sa, obľúbené. Hra s bábkou je bez publika a bez kritiky (Kováčová, 2019b).

Tematickým základom je najčastejšie príbeh založený na reálnom alebo imaginárnom základe (každopádne bez scenára). Línia príbehu sa vyvíja počas samotného interakčného procesu hry s bábkou. Čím je činnosť bábky zábavnejšia, tým menej dochádza k uvedomeniu si dôsledkov, vtedy sa dieťa prirodzene zapája do hry s bábkou.

S bábkou môže rodič pracovať v troch špecifických úrovniach, ktoré sme bližšie popísali v tabuľkovom spracovaní.

Tabuľka 21: Pozície dieťaťa počas hry s bábkou

Pomenovanie pozície	Bližšia charakteristika správania sa dieťaťa
dieťa v pozícií tradičného diváka	Dieťa vystupuje ako pasívny prijímateľ informácií, bez aktívneho zapojenia sa do hry s bábkou. Dieťa bábku môže držať v rukách, ale svojou pasivitou je na úrovni diváka.
dieťa v pozícií aktívneho diváka	Dieťa komunikuje s bábkami, aj za bábky, v užšom priestore hľadiska. Vzájomná komunikácia s bábkou prebieha prostredníctvom dialógu: formou otázok a odpovedí, vyjednávania alebo dopĺňania skutočností, ktoré môže dieťa považovať za opodstatnené, z jeho pohľadu dôležité.
pasívno-aktívneho hráča	Pasívnu účasť dieťaťa možno pozorovať v pasívnom prijímaní hry s bábkou (dieťa akceptuje dianie, priebeh hry) a zúčastňuje sa na hre s bábkou „len“ držaním (pridržiavaním) bábky. Aktívnu účasť možno pozorovať v neverbálnych prejavoch (úsmev, radosť, hnev). V tvári dieťaťa je možné pozorovať emocionálnu zaangažovanosť, aj keď samotná akcia nie je prítomná.

	Úspechom komunikácie je nadviazanie kontaktu (priblíženie sa s bábkou, dotyky, pohladenie, strkanie) s presahom do štvrtej úrovne s bábkou, kedy sa dieťa stáva aktívnym spoluhráčom.

Zdroj: uprav. podľa Kováčová (2010)

Tabuľka 22: Odporúčania pre rodičov a/alebo dospelých pracujúcich s dieťaťom v rozličných pozíciách

Pomenovanie pozície	Odporúčania vzhľadom na pozíciu, v ktorej dieťa vystupuje
dieťa v pozícií tradičného diváka	▪ Rozdeliť priestor, v ktorom sedia diváci a hrajú herci, tzv. hráme sa, že sme v divadle ▪ Integrovať dieťa do procesu hry, napr. zatlieskaním, cinkaním lyžice o pohár, atď., ktoré symbolizujú začiatok príbehu, zodpovedaním na otázky konkrétnej bábky, podávaním bábok podľa dejovej línie rozprávky.
dieťa v pozícií aktívneho diváka	▪ Umožniť dieťaťu vstúpiť do deja, ktorý sa odohráva v priestore. ▪ Vytvárať podmienky pre improvizovaný vstup a možnosti aktívneho zapojenia sa. ▪ Ponúknuť dieťaťu možnosť manipulovať s bábkou.
pasívno-aktívneho hráča	▪ Kombinovať odporúčania vyššie popisované (konkrétne pre prvé dve pozície). ▪ Ponúknuť v začiatkoch hry bábku, ktorá bude spoločníkom divákovi (dieťa vystupuje v pozícií tradičného diváka), alebo bude spoluhráčom hercovi (dieťa vystupuje v pozícií aktívneho diváka).

Zdroj: uprav. podľa Kováčová (2010)

7.1 Hry s použitím celého tela

Úvodnými aktivitami sú hry s **použitím celého tela, ktoré** sa zameriavajú na: získavanie predstavy o veľkosti a pohyblivosti svojho tela; nácvik pohybu s telom na jednom mieste; upevňovanie pohybu celého tela v priestore; upevňovanie pohybu a spolupráce dvojíc v priestore; imitáciu pohybu prostredníctvom metódy zrkadlenia a pod.

Tabuľka 23: Vnímanie celého tela prostredníctvom pohybov

Vnímanie jednotlivých častí tela	
Vek	od 4 rokov
Cieľ	Podporiť vnímanie jednotlivých častí tela s využitím zástupnej bábky. Rozvíjať porozumenie zadania, konkrétne inštrukcii k úlohe.
Popis	Na hárok (príp. spojíme väčší počet hárkov) papiera si deti vzájomne obkreslia svoje telo, vyfarbia vzniknutý obrys tela tzv. papierového Huga. Vyfarbeného Huga si rodič spoločne s dieťaťom vystrihne. Úlohou dieťaťa je pokúsiť sa pohybovať s konkrétnou časťou tela papierovej bábky, čo najprirodzenejšie (dieťa sa spolu s rodičom dohodne, kto má na starosti akú časť tela). Dieťa si spoločne s rodičom len prostredníctvom pohybu znázorní, akým spôsobom sa môže Hugo pohybovať, neskôr postupne k pohybu možno pridávajú zvuk (kráčam klop-klop, tlieskam ťap-ťap, bežím dup - dup).

Zdroj: sprac. podľa Kováčová (2019)

Tabuľka 24: Pracujeme s dotykom

Vnímanie jednotlivých častí tela	
Vek	od 5 rokov
Cieľ	Podporiť spoluprácu s iným dieťaťom na základe vnímania dotykov na rozličné časti tela. Rozvíjať porozumenie zadania, konkrétne inštrukcii k úlohe.
Popis	Pracuje sa spoločne v dvojiciach, kde jeden z dvojice predstavuje bábku a druhý z dvojice lekára (rodič s dieťaťom sa dohodnú). Úlohy sa po čase vymenia. Pravidlá pre jednotlivých lekárov sú nasledovné:

	Lekár Dotyk používa na pohybovanie s bábkou dotyk (jemný, silný), nikdy však nepoužíva údery napr. keď sa dotkne lakťa, ruka bábky ide do strán, keď sa dotkne ramena naučí bábku pohybovať vzpažiť a pripažiť, atď. **Lekár Slovo** používa slová (hore, dole, vľavo, vpravo, vyššie, nižšie), v žiadnom prípade nepracuje s dotykom. **Lekár Motúz** podá do rúk bábke motúzy a pomaličky ťahaním motúzov do rôznych strán naučí bábku – mávať, pohladiť, buchnúť, ťapnúť, atď. Pri vedení (manipulácii) je možné bábku posúvať dopredu, dozadu, otáčať, prekonávať prekážky, atď.

Zdroj: sprac. podľa Kováčová (2019)

7.2 Hry s rukou, hry s rukami

Ďalšími hrami pre deti od štyroch rokov do ukončeného predškolského veku sú hry s využitím rúk. Použitie finger play (hry s prstami, prstové hry) sú zaujímavým artiklom pre deti už od troch rokov (samozrejme je to individuálne). V rámci jednoduchých hier s deťmi od troch rokov v spolupráci aj s ich rodičmi ide o vytváranie jednoduchých príbehov, v ktorých sú hlavnými aktérmi prsty − dieťaťa alebo rodiča.

Každá ruka má niekoľko prstov (rodič ukáže na prsty, jednotlivo ich pomenuje). Preto *si môžeme zahrať divadielko kdekoľvek. Vieme ho preniesť a zmestí sa nám do rukavice, vrecka nohavíc, svetríka alebo bundy.* Dieťa spoločne s rodičom vyskúša rozličné cviky na rozcvičenie prstov, napr. všetky prsty na pravej ruke sa uklonia naraz, potom po jednom, vzájomne sa medzi sebou dotknú, spoja sa, vytvoria zvuk.

Tabuľka 25: Scenár k hre palca a ukazováku

Dieťaťu tak možno prezentovať hry s prstami so zapojením dvoch prstov.	
Palec (na pravej ruke): *stretne veľmi smutného prstiaka* (ukazovák ľavej ruky).	Ukazovák: (približuje sa k palcu)
Palec: *Čo sa Ti stalo?*	Ukazovák: (smutný prstiak len pokrúti prstovou hlávkou, pomaličky pokračuje v chôdzi ďalej).
Palec: *Ublížil ti niekto?*	Ukazovák: (zastane). *Nemám kamarátov (plačlivo odpovie). Preto idem preč do sveta, hľadať ich.*
Palec: *Prosím a nemôžem byť ja tvojím kamarátom?*	*Ukazovák*: (sa usmeje a povie) *Poď zahráme sa spolu...*

Zdroj: sprac. podľa Kováčová (2019)

Pracovať, resp. pohybovať s rukou je predprípravou k samotnému vodeniu bábky. Na začiatku hier s rodičom, dieťa prostredníctvom ruky znázorňuje stromy, zvieratá alebo fantazijné objekty. Atraktívnosť hier s rukou možno zdôrazniť kreslením na telo.

Tabuľka 26: Práca rúk I.

Pracujeme s rukou ako jednou časťou môjho tela, pracujeme s pohyblivosťou jednotlivých prstov.	
Vek	od 4 rokov
Cieľ	Podporiť vzájomnú spoluprácu počas spoznávanie častí tela.
Popis	Na hárok (príp. spojíme väčší počet hárkov) papiera si deti vzájomne obkreslia svoje telo, vyfarbia vzniknutý obrys tela tzv. papierového Huga. Vyfarbeného Huga si rodič spoločne s dieťaťom vystrihne. Úlohou dieťaťa je pokúsiť sa pohybovať s konkrétnou časťou tela papierovej bábky, čo najprirodzenejšie (dieťa sa spolu s rodičom dohodne, kto má na starosti akú časť tela). Dieťa si spoločne s rodičom len prostredníctvom pohybu znázorní, akým spôsobom sa môže Hugo pohybovať, neskôr postupne

	k pohybu možno pridávajú zvuk (kráčam klop-klop, tlieskam ťap-ťap, bežím dup - dup).

Zdroj: sprac. podľa Kováčová (2019)

Tabuľka 27: Práca rúk II.

Pracujeme s rukou ako jednou časťou môjho tela, pracujeme s pohyblivosťou jednotlivých prstov.	
Vek	od 5 rokov
Cieľ	Podporiť vzájomnú spoluprácu počas spoznávanie častí tela. Rozvíjať spoluprácu v malej skupine.
Popis	Deti si v skupine porovnajú prsty na rukách, ktoré môžu mať rozličné tvary napr. môžu byť krátke, dlhé, krivé (po zlomeninách alebo od narodenia), štíhle, mohutné, a i. Na základe veľkostí rúk a prstov deti spoločne s rodičmi, pedagógom vytvoria príbeh o ľubovoľnej zvieracej rodine (rodina Ježkovcov, rodina Žirafákoví, rodina Myšiakovci, Vrankovci a pod.). Jednotliví členovia zvieracej rodinky tvarom tela (Tato jež - najväčšia ruka, Mama Ježura − rovnaká alebo menšia ruka v porovnaní s tatom Ježom, Deti Ježuratá – najmenšie ruky) a rečou (hlboký, tenký, piskľavý hlas) majú pripomínať konkrétne zvieratá.

Zdroj: sprac. podľa Kováčová (2019)

Záver

Uvádzané hry považujeme za ilustratívne, ktoré boli aj realizované v poradenskej praxi. V prípade, že dieťa nedokáže pracovať v skupine z rozličných dôvodov je vhodné nechať mu čas a priestor a pracovať individuálne so zapojením rodiča, v prípade domáceho prostredia aj s možným zapojením súrodenca/súrodencov.

OTÁZKY NA PRESKÚŠANIE

1. *Vytvorte bábku zo zbytkového materiálu.*
2. *Navrhnite postup pre výrobu bábky pre dieťa s problémami v úchope.*
3. *Pomocou obrazových kariet prezentujte výrobu bábky so špecifickým spracovaním (konkrétne ide o výrobu bábky v bielo-čiernom spracovaní).*
4. *Navrhnite individuálnu hru s prstami pre dieťa od 4 rokov.*
5. *Navrhnite skupinovú hru s prstami pre dieťa od 5 rokov.*

BIBLIOGRAFIA

KOVÁČOVÁ, B. 2010. Hra s bábkou ako prostriedok pomoci rodine vo včasnej intervencii. In *Včasná intervencia orientovaná na rodinu.* Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2010.

KOVÁČOVÁ, B. 2019. *44 hier na podporu hry s bábkou pre deti predškolského veku.* Rezliencia, 2019. 68 s. ISBN 978-80-972277-4-6.

ZÁVER

Predložená vysokoškolská učebnica prezentuje dva terapeutické koncepty pomoci (dramatoterapiu a terapiu s bábkou) ktoré je vhodné použiť na podporu dieťaťa v rámci podpory až do 6 rokov. Samotné nazeranie na túto problematiku je reálne postavené na pilierov pomoci, kedy je rodina vnímaná ako aktívny člen v rámci spolupráce, ako ten, ktorý je iniciátorom aktivity dieťaťa v rámci jeho individuálnych možností a schopností. Samotný text vysokoškolskej učebnice je určený primárne študentom v rámci študijných programov špeciálna pedagogika, liečebná pedagogika a predškolská pedagogika. Poznatky, ktoré autori spracovali, môžu byť rozšírením aj kompetencií odborných pracovníkov, ktorí poskytujú starostlivosť a poradenskú pomoc rodinám s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením.

autori

BIBLIOGRAFIA

1. BARAGIOLA, O. 2011. Teatrino Tascabile. Dostupné na: http://www.teatrotascabile.org/spettacoli/index_en.php#speciali
2. BARTOŠEK, J. 2006. Dramatoterapie jako doplňková forma terapie v terapeutické komunite Podcestný mlyn. In: *Rukověť dramaterapie a teatroterapie.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1358-2.
3. BEKÉNIOVÁ, Ľ.; USTOHALOVÁ, T. a kol. 2015. *Prvky dramatoterapie v edukácii žiakov so špeciálnymi potrebami.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2015. ISBN 978-80-565-1061-2
4. BERNIER, M.; O'HARE, J. (Eds.). 2005. *Puppetry in Education and Therapy. Unlocking doors to the mind and heart.* Bloomington, 2005.
5. BLÁHOVÁ, K. 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky.* Praha: IPOS, 1996.
6. BROMFIELD, R. 1995. The use of puppets in play therapy. In: *Child & Adolescent Social Work Journal,* 1995, 12, (6), 435 − 444.
7. DANIŠKOVÁ, Z. 2014. Môže umenie vypestovať dobrého občana? Aristotelov príspevok vo svetle teórie výchovy. In: *Pedagogicka orientace,* 2014, roč. 24, č. 3, s. 311–329
8. DUBAČOVÁ, V. 2013. *Terapia divadlom.* Nitra: Filozofická fakulta UKF v Nitre, 2013. ISBN 978-80-558-0394-4.
9. FABRY LUCKÁ, Z. 2017. Stimulácia raného vývinu dieťaťa multisenzoricky orientovanou hrou. In: *Špeciálnopedagogické poradenstvo.* 1. vyd. Roč. 21. Bratislava : Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2017. ISBN 978-80-89698-21-9, s. 13-17.
10. FABRY LUCKÁ, Z. 2019. Multi-sensory expression as a way of communication for people with profound and multiple learning disabilities. In: *6th International Conference on Education and Social Science*. Istanbul: International Organization Center of Academic Research, 2019. ISBN 978-605-82433-5-4, s. 221-226.
11. FOJTIKOVÁ FEHEROVÁ, D. 2014. K problematike terminológie. In: Ballay, M., Fojtiková Feherová, D., Knopová, E., Lindovská, N. *Divadlo nielen ako umelecká aktivita.* Bratislava: Ústav divadelnej a

filmovej vedy Slovenskej akadémie vied. 2014. ISBN 978-80-971155-2-4.
12. GAUDA, G. 1998. Therapeutisches Puppenspiel – eine Antwort auf eine Antwort. *Figura*, 1998, 30 − 31.
13. GAUDA, G. 2001. Therapeutisches Puppenspiel: eine alte, neue Therapie methode. In: *Therapie kreativ*, 3, 2001, 3 − 23.
14. GAUDA, G. 2007. Theorie und Praxis des therapeutischen Puppenspiels. Books on Demand GmbH, Norderstedt, 2007.
15. GAUDA, G. 2008. Traumatherapie und Puppenspiel. Wie Dornröschen sich selbst erlöste. Books on Demand GmbH, Norderstedt, 2008.
16. GAUDA, G. 2010. *Therapeutic Puppet Play* [online dokument] 2010 [cit. 2011-12-02]. dostupné na: www.puppen-spieltherapie.de/docs/therapeutic_puppet_play.pdf
17. GAUDA, G. 2016. Königskinder und Drachen. Handbuch des Terapeutischen Puppenspiels. Books on Demand. Norderstedt.
18. GRIGEĽOVÁ, I. 2014. *Hra a hračka ako podporný činiteľ v predprimárnej edukácii.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. 2014. ISBN: 978-80-8052-682-5.
19. HORŇAKOVÁ, K., KAPALKOVÁ, S., MIKULAJOVÁ, M. 2005. *Kniha o detskej reči.* Bratislava: Vydavateľstvo Slniečko, 2005. ISBN 80–969074–3–3.
20. HUČÍKOVÁ, A., ZÁBORSKÝ, J. 1996. Využitie stimulačného efektu vo výchove mentálne postihnutých detí. In: Efeta – otvor sa, 1996, R.VI, č.1. s. 14.
21. CHANASOVÁ, Z. 2013. Importance of narration in primary education. In: *New Challenges in Education* : retrospection of history of education to the future in the interdisciplinary dialogue among didactics of various school subjects. 1 vyd. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM, vydavateľstvo KU, 2013. ISBN 978-80-561-0065-3, s. 87-96.
22. CHANASOVÁ, Z. 2014. Use of narrative approach in primary education through literary and drama methods. In: *Early school education exemplifications in practice.* Chelm : Instytut Nauk Humanistycznych PWSZ w Chelmie, 2014. ISBN 978-83-61149-35-4. s. 158-167.
23. CHANASOVÁ, Z. 2017. Bábka ako artefakt v procese spirituality. In: *Liečebná pedagogika V.*: *bábka ako artefakt v procese výchovy,*

terapie a spirituality. 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM, vydavateľstvo KU, 2017. ISBN 978-80-561-0474-3, s. 96-116.
24. CHRZANOWSKA, D. 1983. *Ranné detstvo.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983.
25. IRWIN, C. E. 1985. Puppets in Therapy : An Assessment Pro-duce. *American Journal of Psy-chotherapy*, 39 (3), 1985, 389 − 399.
26. JAANISTE, J. 2016. Life stage and human development in dramatherapy with people who have dementia. In S. Jennings, & C. Holmwood (Eds.) *Routledge International Handbook of Dramatherapy*. Routledge, 2016.
27. JENÍK, L. 2016. *Telo ako javisko. Náčrt významu telesnosti u Ignáca z Loyoly a Jerzyho Grotowského.* Trnava: Dobrá kniha. 2016. ISBN 978–80–8191–019–7.
28. JENNINGSOVÁ, S. 2014. *Úvod do dramatoterapie. Divadlo a léčba: Ariadnina nit.* Jalna: Asociace dramaterapeutů České republiky, 2014. ISBN 978-80-260-6783-2.
29. KARDOŠOVÁ, T. 2006. *Včasná intervencia podľa Viedenského modelu*. In Amtmanová, E., Stupková, M. (eds.) *Salutogenetická koncepcia zdravia v komplexnej starostlivosti o človeka.* (Liečebnopedagogické dni 2006, zborník príspevkov z konferencie), Bratislava: PRO LP, 2006. s.64-69.
30. KOLÍNOVÁ, B. 2006. Skupinová a individuálni forma dramatoterapie. In: Valenta, M. a kol. *Rukověť dramaterapie a teatroterapie.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1358-2.
31. KORS, P. 1963. The use of puppetry in psychotherapy. In: *American Journal of Psychotherapy*, 1963, No 17, 54 − 63.
32. KORS, P. 1964. Unstructured puppet shows as aroup procedure in therapy with children. In: *Psychiatric Quarterly Supplement*, 1964, 3 (l), 56 − 75.
33. KOVÁČOVÁ, B. 2006. Elementárne skúsenosti nevidiaceho dieťaťa pri hre s bábkou. In *Arteterapie. Časopis české arteterapeutické asociace.* 2006 (a), 12, 42 − 44.
34. KOVÁČOVÁ, B. 2009. *Pozícia bábky v umeleckom a terapeutickom procese*. Komárno: Univerzita J. Seleyho. 2009. s. 99

35. KOVÁČOVÁ, B. 2010. Hra s bábkou ako prostriedok pomoci rodine vo včasnej intervencii. In *Včasná intervencia orientovaná na rodinu.* Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2010.
36. KOVÁČOVÁ, B. 2011. *Vývinovo orientovaná dramatoterapia Možnosti a limity vo výchove a včasnej intervencii*. Bratislava: Musica Liturgica, 2011. ISBN 978-80-970418-1-6.
37. KOVÁČOVÁ, B. 2012. *Terapia s bábkou teoretické východiská a výskumné zistenia.* Bratislava: Musica Liturgica, 2012. ISBN 978-80-970418-3-0.
38. KOVÁČOVÁ, B. 2015. Krízová biblioterapeutická intervencia v skupinovej práci so žiakmi s problémovým/rizikovým správaním sa. In Efeta, roč. 25, 2015. č. 2-4, s. 4-9
39. KOVÁČOVÁ, B. 2019. *44 hier na podporu hry s bábkou pre deti predškolského veku.* Rezliencia, 2019. 68 s. ISBN 978-80-972277-4-6.
40. KOVALČÍKOVÁ, I.; BEKÉNIOVÁ, Ľ. 1996. *Škola plná zážitkov 2*. Prešov: Forte, 1996.
41. KRATOCHVÍL, S. 2006. *Základy psychoterapie*. 5. vyd. Praha: Portál, 2006. 384 s.
42. KRČMÁRIKOVÁ, Z. 2017. Liečebnopedagogická diagnostika problémového správania detí v arteterapii. In: Lessner Lištiaková, I. (Ed.). *Liečebnopedagogická diagnostika situácie dieťaťa s problémami v správaní.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 2017. ISBN 978-80-223-4427-2.
43. KUSÝ, P. 2019. *Pedagogicko-psychologická diagnostika.* Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2019. ISBN 978 – 80 – 568 – 0189 – 5.
44. KVĚTOŇOVÁ, L. (Ed.). 2004. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku.* Paido: Brno, 2004, 126 s. ISBN 80-7315-063-8.
45. LIBERTINI, R.; CHANASOVÁ, Z. 2019. Filmové a literárne premeny drevenej bábky a ich aplikácia v primárnom vzdelávaní. In: *Jazyk a umenie pre deti a mládež v hodnotových a didaktických pohľadoch* . 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2019. ISBN 978-80-555-2316-3, s. 56-66.
46. LIŠTIAKOVÁ, I. 2017. Terapie hrou v léčebně pedagogickém kontextu. *Hra v terapii*. Praha : Portál, 2017. 179 − 197.

47. LUCKÁ, Z. 2013. Analýza alternatív pri aplikovaní terapeutických techník a prístupov v sociálnych zariadeniach poskytujúcich starostlivosť jednotlivcom s viacnásobným postihnutím. In: RAJSKÝ, A. a kol. *JUVENILIA PAEDAGOGICA 2013 Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogických štúdií. 2013. ISBN 978-80-8082-590-4.
48. MAGOVÁ, M. 2020. Vizualizovaný príbeh ako nástroj rozvíjania komunikačných schopností u žiakov s poruchou autistického spektra. In: *Expresivita v (art)terapii* (3). 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2020. ISBN 978-80-223-5021-1, s. 133-141.
49. MAJZLANOVÁ, K. 1995. Hra s bábkami vo výchove, diagnostike a terapii detí s poruchami správania. In *Efeta – otvor sa*, 1995, s. 29-33.
50. MAJZLANOVÁ, K. 2004a. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike.* Bratislava: IRIS, 2004, ISBN 80-89018-65-3.
51. MAJZLANOVÁ, K. 2004b. Práca s príbehom v dramatoterapii u detí s poruchami správania. In: *Speciální pedagogika*, 14 (4). ISSN: 1211-2720
52. MAJZLANOVÁ, K. 2006. Uplatnenie dramatoterapie u detí. In: Valenta, M. a kol. *Rukověť dramaterapie a teatroterapie.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1358-2.
53. MAJZLANOVÁ, K. 2011. Biblioterapia a dramatoterapia pri liečbe ľudí závislých od alkoholu In: Kováčová, B. (Ed.). *VÝCHOVA verzus TERAPIA - možnosti, hranice a riziká.* Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-3006-0.
54. MAJZLANOVÁ, K. 2017. Liečebnopedagogická intervencia prostredníctvom dramatoterapie a biblioterapie pri problémoch v správaní detí. In: Lessner Lištiaková, I. (ed.) *Liečebnopedagogické intervencie pri poruchách správania detí.* Bratislava: Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-223-4454-8.
55. MÁTEJOVÁ, Z., MAŠURA, S. 1980. Muzikoterapia pri zajakavosti. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980. 312 s.

56. MATEJOVIČOVÁ, S. 2014. *Základné pojmy teórie drámy a divadla v dialógoch.* Bratislava: Centrum umenia a vedy, Vysoká škola múzických umení v Bratislave, 2014. ISBN 978-80-89439-64-5.
57. MELICHERČÍKOVÁ, V.; LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. 2018. Aplikačné využitie príbehu v biblioterapii. Expresívne terapie vo vedách o človeku. Ružomberok, Katolícka univerzita v Ružomberku, 2018. s. 194-202.
58. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (ed.). 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál: Praha, 2010. 247 s. ISBN 978 80-7367-627-8.
59. NAUMBURG, M. 1966. Dynamically Oriented Art Therapy: Its principles and Practice. Grune & Stratton. New York
60. NAYLOR S. & KEOGH, B. & DOWNING B. & MALONEY, J. & SIMON, S. 2007. The Puppets Project: Using Puppets to Promote Engagement and Talk in Science. In *Contributions from Science Education Research*, 2007, 6, 289 − 296.
61. OLEJNÍK, M. 2013. *Vybrané kapitoly z dejín Grécka a Ríma.* Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2013. ISBN 978-80-8152-083-9
62. PETROVIĆ-SOČO, B. 2014. Symbolic Play of Children at an Early Age. In: *Croatian Journal of Education*, 16(1). ISSN 1848-5189.
63. PIAGET, J. 1999. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. ISBN ISBN 8071783099.
64. RAMBERT, M. L. 1988. *Das Puppenspiel in der Kinder-psychotherapie*. Ernst Reinhardt Verlag Műnchen Basel, 1988. s. 194.
65. REPKOVÁ, B. 2001-2002. Aplikácia sekvencií v maňuškových scénkach. In: *Predškolská výchova, 2001-2002*, LVI (4), s. 37-38.
66. REZKOVÁ, V. 2010. Děti a dospělí v procesu výchovy a vydelávaní. In: Mertin, V. – Gillernová, I. (ed.). 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál: Praha, 2010. 247 s. ISBN 978 80-7367-627-8.
67. RICHTER, L. 1997. *Od předmetu k loutce od loutky k divadlu*. O vzniku a možnostech výpovědi loutky a loutkou. 2.upravedé vyd. Praha: IPOS-ARTAMA, 1997. s. 55.
68. ŠULOVÁ, L. 2010. Repetitórium vybraných poznatků vývojové psychologie. In: MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (ed.). 2010.

Psychologie pro učitelky mateřské školy. Portál: Praha, 2010. 247 s. ISBN 978 80-7367-627-8.
69. ŠVÁBOVÁ, B. 2017. *Rozvoj komunikácie v inkluzívnom školskom prostredí v predprimárnom období vzdelávania:* Ružomberok: Verbum, vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2017. 141 s. ISBN 978-80-561-0494-1.
70. ŠVÁBOVÁ, B. 2019. Podpora dieťaťa v oblasti komunikácie prostredníctvom metód tvorivej dramatiky s využitím literárnych textov v materskej škole. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae.* ISSN 1336-2232. Roč. 18, č. 5, 2019, s. 75-83.
71. ŠVÁBOVÁ, B. 2020. Socializácia a komunikácia dieťaťa dramatickou hrou v období predškolského veku. In: *Štúdie o latentnej agresii III.* 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM, vydavateľstvo KU, 2020. – ISBN 978-80-561-0807-9, s. 69-78 [CD-ROM]
72. TARCSIOVÁ, D., TKÁČOVÁ, Ľ. 2017. Výchova a vzdelávanie detí s hluchoslepotou v predprimárnom vzdelávaní. In: Vladová, K.-Lechta, V. a kol. *Aplikácia vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie.* Bratislava: Štátny pedagogický ústav Bratislava, 2017. ISBN 978-80-8118-197-9.
73. VALENTA, J. 1995. *Kapitoly z teórie výchovné dramatiky*. Praha: ISV, 1995.
74. VALENTA, M. 2011. *Dramaterapie.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2.
75. VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. 2011. Možnosti a hranice uplatnenia expresívnych terapií v špeciálnopedagogickej starostlivosti v ČR. In *VÝCHOVA verzus TERAPIA možnosti, hranice a riziká. Zborník z medzinárodnej vedeckej liečebnopedagogickej konferencie.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2011, ISBN 978-80-223-3006-0.
76. VARGOVÁ, M. 2020. Cez hru k technickej gramotnosti detí . In: *QUAERE 2020* : recenzovaný sborník příspěvků interdisciplinární mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů. 1. vyd. Roč. 10. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení, 2020. ISBN 978-80-87952-32-0, s. 805-812.
77. VESELÁ, M. 1998. Predpoklady užití loutek v terapii. In: ČÁLEK et al. (Eds.). *Psychoterapie V. Sborník prednášek*. Praha: Triton, 1998. s. 181-217.

78. VODIČKOVÁ, B. 2020. Inklúzia očami praxe v materskej škole. In: *Dieťa v ohrození ... „... aby pomoc deťom prišla včas!“*: zborník príspevkov z 28. ročníka medzinárodnej odbornej konferencie. 1. vyd. Bratislava: : Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2020. ISBN 978-80-89698-30-1, s. 85-92.
79. WOLLTMANN, A. G. 1972. Puppetry as a tool in child psychotherapy. *International Journal of Child Psychotherapy*, 1972, 1(1), 84-96.
80. WÜTHRICH, K.; HARTER, K. 2007. Das therapeutische Puppenspiel. Ein Spiegel der kindlichen Seele, München, 2007.
81. ŽIVNÝ, H. 2011. Životný príbeh ako terapeutický nástroj. In: *Výchova verzus terapia − možnosti, limity, riziká.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2011.

ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka 1: Benefity dramatoterapie *13*
Tabuľka 2:Všeobecné ciele dramatoterapie *16*
Tabuľka 3: Hlavné ciele dramatoterapie *16*
Tabuľka 4: Konkrétne ciele dramatoterapie *17*
Tabuľka 5: Benefity mimickej bábky pri hre s dieťaťom do troch rokov *33*
Tabuľka 6. Rozdelenie masiek v dramatoterapii *37*
Tabuľka 7 Hra s rekviziou *47*
Tabuľka 8: Napodobňovanie prostredníctvom pantomímy *47*
Tabuľka 9: Hry s hmatom *48*
Tabuľka 10: Hra v priestore *48*
Tabuľka 11: Hra s textíliou *50*
Tabuľka 12: Hry s tieňom *50*
Tabuľka 13: Hra s maskou *51*
Tabuľka 14: Konkrétne dôvody v terapii s bábkou pri výbere tvarovo menších bábok *65*
Tabuľka 15: Symbolika štandardizovaných bábok *70*
Tabuľka 16: Zásady práce s klientom v terapii s bábkou *80*
Tabuľka 17: Odporúčanie pre rodičov v terapii s bábkou v súvislosti s podporou dieťaťa od troch mesiacov *86*
Tabuľka 18: Odporúčanie pre rodičov v terapii s bábkou v súvislosti s akciou s bábkou *87*
Tabuľka 19: Odporúčanie pre rodičov v terapii s bábkou v súvislosti s vzhľadom bábky *88*
Tabuľka 20: Odporúčanie pre rodičov v terapii s bábkou v súvislosti s prieskumnou činnosťou *89*
Tabuľka 21: Pozície dieťaťa počas hry s bábkou *104*
Tabuľka 22: Odporúčania pre rodičov a/alebo dospelých pracujúcich s dieťaťom v rozličných pozíciách *105*
Tabuľka 23: Vnímanie celého tela prostredníctvom pohybov *106*
Tabuľka 24: Pracujeme s dotykom *106*
Tabuľka 25: Scenár k hre palca a ukazováku *108*
Tabuľka 26: Práca rúk I. *108*
Tabuľka 27: Práca rúk II. *109*

ZOZNAM SCHÉM

Schéma 1: Rozdelenie hier do jedného roku v kontexte ranej dramatoterapie *24*
Schéma 2: Rozdelenie hier od jedného do troch rokov v kontexte ranej dramatoterapie *27*
Schéma 3: Rozdelenie hier od troch do šiestich rokov v kontexte ranej dramatoterapie *34*
Schéma 4: Konkrétne cykly ako súčasť odmietania hry s bábkou *74*

MENNÝ REGISTER

B

Banyár · 37
Baragiolu · 59
Bartošek · 37
Bekéniová · 15, 17, 36
Bernier · 71
Bilíková · 32, 33
Bláhová · 36
Bronfield · 63

D

Danišková · 10
Dubačová · 12

E

Ebelová · 36, 37
Eľkonin · 85

F

Fábry Lucká · 26, 30
Fellenberg · 86
Fojtiková Feherová · 9

G

Gauda · 58, 62, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 80, 81, 83, 93
Gillernová · 23
Grigeľová · 28

H

Harter · 60, 73
Horňáková · 29
Hučíková · 59

C

Chanasová · 32, 35, 38, 46, 57, 62, 66, 68
Chrzanowska · 23

I

Irwin · 82

J

Jaaniste · 26
Jeník · 10, 11
Jenningsová · 9

K

Kapalková · 29
Kardošová · 93
Kolínová · 18
Kors · 56

Kováčová · 9, 17, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 38, 46, 52, 56, 57, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 71, 72, 80, 83, 84, 85, 104, 105, 106, 107, 108, 109
Kovalčíková · 36
Kratochvíl · 55, 56
Krčmáriková · 35
Květoňová · 23

L

Lagerqvist · 62
Lessner Lištiaková · 38
Libertini · 46, 62, 68
Lištiaková · 55, 60
Lucká · 38

M

Magová · 38, 51
Majzlanová · 9, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 23, 38, 39, 59, 61, 62
Majzlanová, · 10
Malina · 36
Mašura · 59, 61
Mátejová · 59, 61
Matejovičová · 9
Melicherčíková · 38
Mertin · 23
Mikulajová · 29

N

Naylor · 63

O

Olejník · 9

P

Petrović-Sočo · 27, 29
Piaget · 27

R

Rambert · 57, 68, 84
Repková · 84
Rezková · 35
Richter · 62

Š

Šulová · 25
Švábová · 34, 36, 46, 51

T

Tarcsiová · 30
Tkáčová · 30

U

Ustohalová · 15, 17

V

Valenta · 10

Valenta, J. · 36
Valenta, M. · 35, 36
Valešová Malecová · 19
Vargová · 82
Veselá · 57
Vodičková · 51

W

Wolltmann · 63
Wüthrich · 60, 73

Z

Záborský · 59

Ž

Živný · 63

O AUTOROCH

doc. PaedDr. Barbora KOVÁČOVÁ, PhD.
vysokoškolská pedagogička, liečebná pedagogička.
Vyštudovala študijný odbor liečebná pedagogika na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave (1999), kde ukončila rigorózne (2001, v odbore Liečebná pedagogika), doktorandské štúdium (2005, v odbore Pedagogika) a habilitačné konanie (2012, v odbore Špeciálna pedagogika). Pôsobila v praxi na pozícii liečebného pedagóga v poradenskom zariadení (CVPP Žarnovica),v špeciálno-pedagogickom zariadení (Detské integračné centrum, Banská Bystrica) a v zdravotníckom zariadení (Špecializovaný liečebný ústav Marína Kováčová). Od r. 2005 až doteraz pôsobí na akademickej pôde ako vysokoškolský pedagóg.
Odborne sa profiluje na oblasť ranej intervencie a diagnostiky, na využívanie expresívnych terapií a terapeutických prístupov (terapie s bábkou, ergoterapie, dramatoterapie) v procese pomoci.

PaedDr. Jozef Zentko, PhD.
vysokoškolský pedagóg
Vyštudoval študijný odbor *učiteľstvo všeobecno-vzdelávacích a umeleckých predmetov v kombinácii náboženská a výtvarná výchova* na Filozofickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku (2005). Na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku ukončil rigorózne štúdium (2006, v odbore Teória vyučovania umeleckých predmetov − výtvarná výchova) a doktorandské štúdium (2008, v odbore 1.1.10 Odborová didaktika − Teória vyučovania náboženskej výchovy). Svoju profiláciu si zvýšil aj rozširujúcim štúdiom v odbore Špeciálna pedagogika a pedagogika mentálne postihnutých (2010). Zameriava sa na oblasť pôsobenia výtvarnej výchovy v medzipredmetových vzťahoch a tiež implementáciou kultúrneho dedičstva a sakrálneho umenia do edukačného procesu.
Aktuálne pôsobí na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Katolíckej Univerzity v Ružomberku.

Barbora Kováčová
Jozef Zentko

Terapeutický koncept dramatoterapie a terapie s bábkou vo včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom

Recenzenti:
doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.
Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku

Mgr. Zuzana Fábry Lucká, PhD.
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Rozsah strán:
126 s. (4,85 AH)

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

ISBN 978-80-561-0809-3

ISBN 978-80-561-0809-3