

POHYB V BIBLIOTERAPII

MOVEMENT IN BIBLIOTHERAPY

Kvetoslava Kotrbová

PdF UK v Bratislave, Slovensko

Motto: Pohyb je život.

Abstrakt: Pre súčasnú populáciu detí v staršom školskom veku je charakteristická zhoršená fyzická kondícia, ktorá vplýva aj na duševné zdravie. Po období Covid-19 viacerí autori konštatovali krízu duševného zdravia nielen u detí a mladistvých, ale aj u dospelých. Príspevok sa zaoberá možnosťami vhodného zakomponovania pohybových aktivít do liečebno-pedagogicky zameraných biblioterapeutických programov. V príspevku je popísaný výchovno-vzdelávací koncept emocionálneho fitness autorky Sandry Epstein, ktorý sa na základe výsledkov vlastného participatívneho pozorovania stal inšpiratívnym pre obohatenie vyučovania. S podporou teoretických a výskumných prác iných autorov sú formulované odporúčania pre zakomponovanie konceptu emocionálneho fitness autorky do liečebno-pedagogických biblioterapeutických programov, ale aj iných terapeuticky alebo preventívne zameraných výchovno-vzdelávacích programov určených na podporu zvládania, budovanie odolnosti a zdravia školákov a adolescentov.

Kľúčové slová: liečebná pedagogika, biblioterapia, metóda Sandry Epstein, pohyb, zdravie

Abstract: The current population of older school-age children is characterized by impaired physical health, which also affects the mental health. After the Covid-19 period, several authors noted a mental health crisis not only in children and adolescents, but also in adults. The article discusses the possibilities of appropriate inclusion of physical activities in therapeutically oriented bibliotherapeutic programs. The article describes the educational concept of emotional fitness developed by the author Sandra Epstein, which, based on the results of our own participant observation at her seminars, has become an inspiration for enriched teaching. Drawing on the theoretical and research work of other authors, recommendations are made for incorporating Epstein's concept of emotional fitness into therapeutic bibliotherapy programs as well as other therapeutic or prevention-oriented educational programs designed to promote coping, resilience-building, and health in students and youth.

Key words: therapeutic education, bibliotherapy, Sandra Epstein's method, movement, health

1 Úvod

Slovensko sa od roku 1993 zúčastňuje medzinárodnej štúdie Svetovej zdravotníckej organizácie Health Behaviour in School Aged Children (Medzinárodná štúdia o zdraví a so zdravím súvisiacom správaní 11-, 13- a 15-ročných školákov), ktorá sa zaoberá sociálnymi determinantami zdravia a medzi ktoré patrí aj pohybová aktivita. Štúdia sa uskutočňuje v pravidelne sa opakujúcich štvorročných intervaloch od roku 1983 v 50 krajinách Európy a Severnej Ameriky a posledného zisťovania, ktoré prebehlo v apríli až júni 2022 sa zúčastnilo

celkove pol milióna školákov v uvedenom veku, z toho 10 163 zo Slovenska (Madarasová Gecková, Husárová a kol., 2023).

Podľa tejto štúdie, pokiaľ ide o fyzickú aktivitu školákov, len 28 % chlapcov a 19 % dievčat vo veku 11 rokov, 25 % chlapcov a 15 % dievčat vo veku 13 rokov a 20 % chlapcov a 11 % dievčat vo veku 15 rokov je pravidelne fyzicky aktívnych aspoň jednu hodinu denne (ibid, s. 169). Tento ukazovateľ navyše v porovnaní s výsledkami z predchádzajúcich zisťovaní v rokoch 2014 a 2018 zaznamenal pokles vo všetkých sledovaných vekových kategóriách u chlapcov aj dievčat (ibid, s. 183) čo znamená, že školáci sa hýbu ešte menej ako v obdobiach predchádzajúcich štúdií a to sa priamo odráža nielen v ich telesnej a funkčnej zdatnosti (ibid, s. 205), ale aj do nárastu porúch príjmu potravy, ktorý bol zaznamenaný vo všetkých vekových skupinách u chlapcov aj dievčat (ibid, 159), ako aj do ďalších ukazovateľov, ktoré s fyzickou a funkčnou zdatnosťou priamo súvisia.

Štúdia ukázala nárast výskytu problémov školákov v oblasti emócií, koncentrácie a správania, kde až 60 % chlapcov vo všetkých vekových skupinách a 11-ročných dievčat ako aj 80 % 13- a 15-ročných dievčat uvádzalo, že má v tejto oblasti problémy (ibid, s. 107). Problémom bol taktiež intenzívnejšie prežívanie školského stresu, nedostatočná dĺžka a kvalita spánku u dievčat a nárast výskytu šikanovania. Najčastejším spôsobom zvládania bolo venovať sa tomu, čo ich baví, pričom chlapci častejšie ako dievčatá (61 % chlapcov) uvádzali, že sa hrajú hry na počítači alebo mobile alebo si idú zašportovať (55 % chlapcov). Dievčatá častejšie reagovali na problém vyhýbavo a priali si, aby situácia zmizla alebo sa vôbec nestala (64 % dievčat vo všetkých vekových skupinách) (ibid, s. 108).

Počas celospoločenských opatrení na ochranu pred ochorením Covid-19 stúpol výskyt psychosomatických ťažkostí u adolescentov a to najmä u dievčat, ktoré ovplyvňovali ich každodenný život (ibid, s. 31). Bol zaznamenaný zvýšený výskyt depresí, nervozita, bolesti hlavy, ale aj nadužívanie liekov proti bolesti. Zatvorenie škôl, nedostatok pohybu, rušenie všetkých športových a voľnočasových aktivít, obmedzenie sociálnych kontaktov, osamelosť ale aj finančné problémy a stres v rodinách priamo vplývali na kvalitu ich spánku, zvládanie záťažových situácií, kvalitu vzťahov ako teda aj celkovú kvalitu života a mali negatívny dopad na ich fyzické aj duševné zdravie (ibid).

Uvedené, ako uvádzajú autorky štúdie, poukazuje na potrebu zmeny nazerania na školu aj inými očami ako doteraz a potrebu posilňovania, budovania a vytvárania well-beingu ako prirodzenej súčasť činnosti škôl (ibid, s. 14). Žiaci a študenti sa potrebujú dozvedieť viac o význame a použití vhodných zdrojov zvládania nielen na intelektuálnej ale aj emocionálnej a fyzickej úrovni, optimálne prostredníctvom zážitkového vyučovania. Tieto zistenia sú kľúčom k tvorbe efektívnych programov podpory zdravia a so zdravím súvisiaceho správania ako aj vzdelávacích programov, ktoré je potrebné v tejto oblasti potrebné sprístupniť školákovi.

Vodičková (2020) vo svojej štúdií zdôrazňuje potenciál využitia pohybových aktivít v školskom prostredí v kontexte podpory zdravia a rozvoja psychických funkcií školákov (zmyslových, kognitívnych, sociálno-komunikačných, emočných, vôľovo-motivačných). Dôraz na pohybovú aktivitu pri posilňovaní zdravia kladú aj autori odporúčaného preventívneho postupu Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky Šlepečký a kol., (2022) s názvom Štandardné psychologicko-behaviorálne postupy pri prevencii srdcovocievnych ochorení.

Vodítkom k tvorbe a implementácii príslušných terapeutických výchovno-vzdelávacích programov by malo byť Odporúčanie Rady Európskej únie z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie, podľa ktorého sa vo všetkých stupňoch a formách vzdelávania má formovať schopnosť čeliť pocitom neistoty a stresu, schopnosť podporovať vlastnú fyzickú a emocionálnu pohodu, rešpektovať rozmanitosť, rešpektovať ostatných a ich potreby a pritom rešpektovať potreby vlastné, rozvíjať si odolnosť a sebadôveru, pestovať konštruktívny postoj k riešeniu problémov, schopnosť vysporiadať sa s prekážkami a so

zmenami, schopnosť vyjadrovať sa a chápať rôzne uhly pohľadu, schopnosť správneho rozhodovania nielen vo vzťahu k vlastným benefitom ale aj benefitom celku, schopnosť preukazovať toleranciu, schopnosť získavať si dôveru a cítiť empatiu (EÚ, s. 10).

Podľa citovaného odporúčania majú členské štáty EÚ vo vzdelávaní podporovať zavádzanie nových a inovatívnych foriem výučby a vzdelávania tak, aby riešili problémy odbornej prípravy a učenia sa **zameraného na kompetencie**. Podľa Rady EÚ praktické zručnosti ako riešenie problémov, schopnosť spolupracovať, tvorivosť, samoregulácia a odolnosť sú v našej rýchlo sa meniacej spoločnosti dôležitejšie ako kedykoľvek predtým. Podľa Rady EÚ "je potrebné zabezpečiť, aby všetci učitelia sa získali znalosti a zručnosti potrebné na podporu udržateľného rozvoja prostredníctvom vzdelávania o udržateľnom spôsobe života, presadzovaní kultúry mieru a nenásilia, myšlienok rovnosti a spolupráce a prínose kultúry k udržateľnému rozvoju, atď."

Prevenca zlyhania a budovanie odolnosti bývajú prirodzenou súčasťou terapeuticky zameraných výchovno-vzdelávacích programov, medzi ktoré patria aj rôzne podporné, stimulačné a rozvíjajúce biblioterapeutické programy. Programy rozvíjajú kompetenciu žiť svoj život a riešiť svoje problémy. Zameriavajú sa na rozvoj sebauvedomenia, sebapoznania na podporu zvládania, schopnosť reflexie vlastného pokroku, kontinuálnu sebaoporu cez tvorivosť a ďalších kompetencií, ktoré prirodzene patria do diapazónu rozvoja metakognitívnych zručností na podporu zvládania. Budovanie a rozvoj takýchto kompetencií býva spravidla súčasťou terapeutických programov určených pre zdravotne ohrozených alebo oslabených jedincov na podporu ich psychického alebo fyzického zdravia a predchádzanie relapsov ochorení. Prispôbené pre všeobecnú populáciu však môžu byť inšpiráciou aj pre tvorbu preventívnych podporných výchovno-vzdelávacích programov pre podporu zdravia vo všetkých vekových skupinách obyvateľstva a všetkých formách vzdelávania, vrátane vzdelávania dospelých. Ich podstatnou zložkou je rozvoj tvorivosti, rozširovanie záujmov a schopnosti reflexie rozvíjajúceho potenciálu vlastnej aktivity.

2 Liečebnopedagogicky zameraná biblioterapia

Liečebnopedagogicky zameraná biblioterapia ako ju definuje Majzlanová (2018, s. 192) predstavuje liečebno-výchovné pôsobenie jednotlivými zložkami literárneho prejavu u zdravotne alebo sociálne znevýhodnených jednotlivcov, ktoré je zámerné, systematické a cieľavedomé tak, aby sa cez úpravu momentálneho stavu napomohlo objektívne zlepšiť alebo upraviť stav celkový. Biblioterapiu možno uplatniť aj preventívne ako nástroj psychohygieny, osobnostného a profesionálneho rastu (Kotrbová, Majzlanová, 2021, s. 2). Jej podstatou je príprava a tvorba individuálnych alebo skupinových liečebnopedagogických programov s využitím prostriedkov biblioterapie, ktoré sú spravidla originálne, „šité na mieru“ a bio-psycho-sociálne prípadne spirituálne potreby a záujmy konkrétneho človeka, rodiny alebo skupiny. Podstatou liečebnopedagogicky vedenej biblioterapie je terapeutická výchova prostredníctvom literárneho umenia. Mal by ju vykonávať kvalifikovaný liečebný pedagóg, ale návodmi ako možno výchovu a vzdelávanie viesť tak, aby boli liečivé, sa môžu inšpirovať aj odborníci iných profesií.

Pri vývinovej biblioterapii, teda takej, ktorá napomáha zvládnutiu očakávaných vývinových úloh, pôsobíme hlavne pomocou fantázie. Expozíciou posilňujúcich obrazov utváraných umeleckými literárnymi prostriedkami, ktoré sú často súčasťou rozprávok, príbehov, básní, textov piesní, atď. a častokrát obsahujú aj návody ako sa v konkrétnej situácii zachovať a konať, ponúkajú možnosť riešenia, umožňujú nasmerovanie pozornosti na to, čo je povzbudzujúce, čo posilňuje pozitívne prežívanie a vedomie možnosti výberu z viacerých možností rovnako dobrých možností podľa toho, ako to dieťa alebo dospievajúci aktuálne potrebuje. Schopnosť predstavivosti alebo imaginácie je dôležitým prvkom biblioterapie.

Typickým príkladom takejto techniky orientovanej na prípravu na očakávané vývinové úlohy alebo udalosti prostredníctvom vedomej tvorivej manipulácie s obsahom literárnych diel je v biblioterapii napríklad technika dokončovania príbehov, ktorú možno terapeuticky-výchovne použiť nielen na tzv. prepisovanie starých spravidla zaťažujúcich spomienok (viď nižšie), ale pri dobrom profesionálnom vedení **aj na tvorbu novej** posilňujúcej nadchádzajúcej, pre osobu optimálne čo najviac optimistickej, šťastnej a **radostnej životnej perspektívy** tu a teraz. Je to možné napríklad pomocou písania životného scenára (Kotrbová, Vašková, 2024) ale aj ďalších tvorivých spôsobov spracovania a zhmotňovania čítaných alebo písomne spracovaných textov, najmä príbehov a básní.

Terapeuticko-výchovná práca s príbehmi pomáha ľuďom hľadať spôsob, ako vysvetliť životné udalosti a dať im zmysel. Identifikácia zmyslu umožňuje zakomponovať nové prvky do rozprávania alebo písania, analyzovať situáciu z inej perspektívy a iného uhla pohľadu a priradiť nové významy udalostiam, osobám alebo iným skutočnostiam, ktoré sú súčasťou osobného príbehu. V terapeuticky vedenej biblioterapii ide najmä o sprístupňovanie takých významov, ktoré sú posilňujúce. Vďaka tomuto inému uhlu pohľadu prináša prepis príbehu príležitosť vyrozprávať novú osobnú históriu (napríklad všímaním si iných prvkov a súvislostí, ktoré mohli dovtedy zostať nepovšimnuté) ako aj nový príbeh.

Medzi psychoterapeutické smery, ktoré využívajú naratívne postupy, podľa Štubňu (2018) patrí logoterapia, psychoanalýza, tvarová terapia (Gestalt), proces-orientovaná psychoterapia, hypnoterapia, katalímne-imaginatívna terapia, relaxačná terapia, kognitívno-behaviorálna terapia, satirovská terapia a iné. Reskripcia v spomienkach však podľa Šlepeckého a kol. (2018, 2024) nie je a nemá byť len jednoduché nahradenie „zlého“ konca „dobrým“; je to tiež obnovenie pocitov kontroly, bezpečia a spravodlivosti, vyjadrenie toho, čo zostalo nevyjadrené, zmena významu spomienky - vrátane intra- aj interpersonálneho kontextu.

Ako dokumentujú ďalší autori (Morina, Lancee, Arntz, 2017) použitím postupu prepisovania spomienok pomocou predstavovosti (Ganis a kol., 2004; Pearson, 2019) sa v porovnaní s iným typom liečby dosahuje vysoká miera efektivity liečby najmä pri posttraumatickej stresovej poruche, sociálnej fóbii, depresii, mentálnej bulímii a hraničnej poruche osobnosti, čo všetko sú zistenia dôležité v súvislosti s výsledkami štúdie HBSC 2021/2022 (Madarasová Gecková, Husárová a kol., 2023) v súvislosti s údajmi o zdravotnej kondícii slovenskej školskej populácie. Wild a Clark (2011), tiež uvádzajú ďalšiu dôležitú informáciu v súvislosti s výsledkami štúdie (ibid) a síce, že reskripcia v imaginácii je veľmi efektívnym spôsobom liečby traumatických spomienok z detstva.

Imaginácia tým, že človeku poskytuje nový obraz reality, alebo nový uhol pohľadu na ňu, mení aktivovanú spomienku/presvedčenie a emócie z minulosti, nedosýtené potreby s ňou spojené a pomáha osobe vytvoriť si náhradné korektívne presvedčenia. V prvom pláne tu teda ide o určitý **INTRAPSYCHICKÝ POHYB, ktorý je prvotný a tvorí základ pre PREMENU negatívnej/zat'azujúcej predstavy alebo spomienky** – v biblioterapii uskutočňovanej prostredníctvom slov v umeleckom diele, ktoré sú cielene s terapeutickým zámerom vopred starostlivo rešpektujúc potreby dieťaťa alebo adolescenta vybrané a ponúkané a následne exponované v individuálnej alebo skupinovej práci - **na láskyplnú predstavu, ktorá je POZITÍVNE EMOCIONÁLNE PREŽÍVANÁ s charakteristickými prejavmi úľavy, uvoľnenia a radosti, ktoré sú príznakmi úspešne vedeného procesu sprístupňovania nového posilňujúceho významného poznania alebo uvedomenia.**

Odtiaľ je už len malý krok pri správne vedenej terapii k pretaveniu realizovaného intrapsychického pohybu (zmena presvedčenia/postoja a s tým spojeného prežívania) DO KAŽDODENNEJ FYZICKEJ životnej reality dieťaťa alebo adolescenta, ktorý je žiadúci.

3 Vzdelávací koncept emocionálneho fitness Sandry Epstein

Ako pri terapeuticky podpornej výchove, tak aj pri preventívnej výchove zameranej na rozvíjanie zdravia, je dôležité nezostať len v rovine fantázie a obohacujúce a povznášajúce slová, resp. slovné obsahy, je vhodné napomôcť úspešne pretaviť aj do každodennej reality. Jednotlivé psychoterapeutické smery, z ktorých sa môže inšpirovať aj terapeutická pedagogika, ale aj pedagogika vo všeobecnosti, majú na toto vlastné postupy, ktoré sú už dnes relatívne podrobne a rozsiahlo popísané a ich výpočet nie je predmetom tohto článku.

Na čo by sme však na tomto mieste upriamili pozornosť je, že v príspevku Kotrbová, Vašková (2024) sme pri téme tvorby nového životného scenára popísali prenos obohacujúcich obsahov do fyzickej reality prostredníctvom „ozvučenia“ osobne individuálne povznášajúcich obsahov slov a viet vlastným hlasom. **Do pohybu sa teda uvádzala nielen jemná motorika rúk a očí (písanie pri tvorbe životného scenára), ale pri čítaní napísaného textu nahlas** a nahrávaní na audio, ktoré je potom prehrávané sa intrapsychický pohyb (vnútorná premena – premena presvedčení a postojev) pretavuje do **pohybu rečových orgánov** (tým, že je novosformovaný intrapsychický obsah nahlas vyjadrený), prípadne cez **sprievodnú mimiku a posturiku** pri verbálnom prejave aj do celého tela, čo je vychádzajúce z poznatkov neurovied, psychológie a pedagogiky, dôležitý nástroj pre upevňovanie práve naučeného.

Pri vzdelávacom koncepte autorky Epstein (2019), ktorému sa hlavne venujeme v tomto článku, pozorujeme ďalší potenciál rozvíjania pedagogických postupov nielen v rámci biblioterapie, pretože v pohybe, ktorý je v jej koncepte čiastočne riadený lektorom zvonka a vo zvyšku predstavuje **voľnú pohybovú improvizáciu** na danú tému týkajúcu sa emócií **dochádza k aktívnemu zapojeniu celého tela v jeho komplexnosti, teda prepájaniu hrubej aj jemnej motoriky s intrapsychickými obsahmi, ktoré sprostredkujú nové poznanie** a naopak. Autorka Sandra Epstein (ibid) vo svojom vzdelávacom koncepte Araretama, ktorý sama zvykne označovať aj ako EMOCIONÁLNY FITNESS ukazuje, ako možno vyššie spomínanú reskripciu spomienok, ktorá je liečivá, uskutočniť prostredníctvom fyzického pohybu celého tela vyvolaného expozíciou konkrétneho slova.

V tomto prakticky orientovanom vzdelávacom programe, ktorý v porovnaní s inými obdobnými vzdelávacími systémami zameranými na rozvoj citovej oblasti, jedinečným spôsobom prepája poznatky z neurovied, neurolingvistiky, fyziky, chémie, biológie a antropológie v záujme rozvoja pedagogickej metodológie a praxe (ibid), autorka pomáha budovať a upevňovať pozitívne postoje a presvedčenia **k znovuobjavovaniu seba samého, spoluvytváraníu, uvedomeniu si holistického, systémového tela integrovaného s prírodou a zároveň kybernetickým svetom, úcte k vlastnému životu a bytiu iných a zodpovednosti voči sebe aj voči okoliu**, s využitím špecifických pedagogických prístupov a metód využívajúcich pohyb, hudbu, tanec, prácu s farbami a prírodnými materiálmi.

Prostredníctvom špecifických pedagogických postupov a aktivít, ktoré z neurovedeckého pohľadu prepájajú psychomotorické a sociálno-afektívne učenie, vo svojom vzdelávacom koncepte podporuje kultiváciu schopností **ako sa učiť, čo sa učiť a prečo sa učiť s dôrazom na rozvoj praktických zručností**, ktoré vďaka rozvoju emocionálnej inteligencie integrujú bytosť do jej prirodzeného prírodného prostredia a zároveň kybernetického sveta, rozvíja vedomie jednoty človeka s prírodou a vesmírom, poznanie celkovej celospoločenskej ekológie bytia, utváranie rešpektu k biotopu a telu samotnému, chápanému ako rozšírenie prostredia, v ktorom človek žije a uznaniu seba samého ako jeho integrálnej súčasť (ibid).

V období rokov 2018 – 2024 sme mali možnosť sa zúčastniť tanečných seminárov s názvom Coaching Dance vedených autorkou, ktoré sa pravidelne raz ročne realizujú na Slovensku už viac ako 20 rokov. Na základe výsledkov vlastného participatívneho pozorovania sme mali možnosť na základe vlastnej skúsenosti pozorovať účinok precíťovania individuálneho významu vybraných slov ako aj premeny tohto významu prostredníctvom **riadenej pohybovej improvizácie** do opačného prežívania a tým aj pochopiť prínos a rozvíjajúci potenciál takéhoto spôsobu učenia, aby sme mohli toto poznanie šíriť ďalej. A to potenciálne aj v súvislosti

s rozvojom ďalších postupov v liečebnopedagogicky zameranej biblioterapii, o ktorých sa ešte zmienime.

Lektorka na príklade konkrétnych pohybových aktivít ukázala, že na podporu skutočného učenia nestačí len zostať pri intelektuálne a emočne uchopených významoch slov. V zmysle bio-psycho-socio-spirituálneho konceptu jednoty bytia sú rovnako dôležité aj biologická a s ňou súvisiaca environmentálna rovina a cez ňu budovanie dobrého vzťahu jednotlivca samého k sebe ako východisko pre dobré vzťahy s ostatnými a prírodou, ktorej sme súčasťou. **V novej kvalite prežívania/zážitku v pohybe** s možnosťou porovnania zažitého s predchádzajúcim zážitkom sa zároveň utvára kompetencia správneho rozhodovania sa vo vzťahu k vlastnej realite aj realite ostatných s rešpektovaním toho, čo je prírodné a prirodzené, ako aj technologicky utvárané prostredníctvom výdobytkov modernej ľudskej spoločnosti.

Pre ilustráciu a lepšie pochopenie tu so súhlasom autorky uvádzame popis príkladu konkrétnej aktivity zažitej počas naposledy realizovaného seminára, ktorý sa na Slovensku konal v máji 2024 a niesol názov Transcendencia. V úvode seminára lektorka vysvetlila rozdiel medzi Homo sapiens a aktuálne sa novo rozvíjajúcou generáciou ľudstva, ktorej už sme súčasťou a ktorú by bolo možné nazvať Homo technologicus – teda človeka úzko prepojeného s technológiami. Zdôraznila, že my „ako ľudia máme všetky schopnosti, ktoré má technológia, pretože sme si ju stvorili a táto technológia je tu pre nás, aby nám umožnila lepšie vidieť, čo všetko tu máme. Technológia/stroje pre nás znamenajú možnosť, aby za nás mohli vykonávať základné/rutinné práce, ale naše zmysly nedokážu byť nahradené strojmi, pretože **zdrojom kreativity** sme len my sami. Vedomie seba samého vo vzájomnom prepojení a súlade myšlienok, slov a činov je to, čo nás robí jedinečnými a odlišuje od strojov,“ (Epstein, 2024).

Následne, na podporu lepšieho rozlišovania medzi životným potenciálom (životnou silou, kreativitou, účelom ľudskej existencie, v ktorej nachádzame a čerpáme radosť a potešenie) a životným poslaním/misiou (teda tým, ako svoj potenciál premeníme smerom navonok), Epstein zaradila do programu seminára pohybovú aktivitu, v ktorej sa vyskytovali **témy Potenciál a Životné poslanie**. Lektorka v telocvični, kde sa seminár konal, ohraničila priestor, v ktorom účastníci potom tancovali voľnú improvizáciu na dané témy (tieto dve boli v úvode exponované popri ďalších iných témach)¹. V teritoriálne vymedzenom priestore pre danú tému (napríklad téma Potenciál) sme boli vyzvaní emočne sa prepojiť s danou témou a pohybovo ju stvárniť tak, ako nám je vnútorne emočne čo najbližšie, voľne tanečne-pohybovo improvizovať s podporou hudby, ktorá znela na pozadí, aby sa nám **pre nás samých** danú tému podarilo pohybovo čo najlepšie uchopiť, stvárniť a pochopiť.

Tí, ktorí sa počas aktivity potrebovali lepšie sústrediť na vlastné precítenie a vyjadrenie, si mohli oči prekryť šatkou, alebo len tak voľne pohybovo improvizovať so zatvorenými očami. Približne v polovici cvičenia, keď lektorka videla, že sa väčšine účastníkov podarilo pohybovo uchopiť individuálny význam slova/témy a pre nich samých ho vyjadriť čo najlepšie, sme boli následne vyzvaní, aby sme takzvané „zamrzli“ v maximálnom možnom vyjadrení tohto svojho poznania v tele. V tomto „zamrznutí v pohybe“ účastník zotrval približne 30 sekúnd a potom bol vyzvaný, aby v pohybovom vyjadrení *rýchlo prešiel do vyjadrenia opačného pocitu*, akýkoľvek obsah si pod tým predstavuje *a opäť vo vyjadrení tohto pocitu prostredníctvom tela v tomto „pocite v pohybe tela“ zamrzol*. Zamrznutie v pohybe v danom a opačnom pocite lektorka niekedy 2-3 krát zopakovala a potom účastník prešiel do ďalšej témy. Celý postup sa opakuje až kým sa neprejdú všetky vybrané témy, ktorých je spravidla v jednom cvičení 9 (aktivite je venované celé dopoludnie) a počas celého seminára sa takto uskutočnia celkovo 3

¹ Pozn. aut.: Tu vyberáme len jedny z množstva realizovaných pohybovo spracúvaných tém, ktoré sa vyskytli na seminári. Tiež považujeme za dôležité zdôrazniť, že témy nikdy nie sú spracúvané samostatne, ale súčasne v kontexte iných tém, ktoré sa javia spoločensky aj individuálne aktuálne, s umožnením plynulých prechodov medzi nimi.

sady aktivít s expozíciou po 9 vybraných tém reprezentovaných vybranými konkrétnymi slovami (Epstein, 2024).

Autorka metodiky týmto spôsobom účastníkov učí, ako ľahko a rýchlo možno **tvorivo spracovať a premeniť svoje vlastné emocionálne prežívanie z jednej polarity do druhej, čo je významným poznáním a zručnosťou pre úspešné zvládanie zaťažujúcich situácií v živote v súčasných podmienkach so zvýrazneným kompetencie uvedomenia si momentu a významu vlastného osobného rozhodnutia pre premenu. Že takáto možnosť je k dispozícii a je možné rozhodnutie urobiť a situáciu kedykoľvek tvorivo spracovať a tým zmeniť**. Toto sú užitočné informácie najmä vo vzťahu k výzvam, ktoré prirodzene v rámci postupného zrenia a dozrievania majú mladí ľudia v školskom veku v tomto vývinovom období pred sebou, ale aj tým, ktoré im boli vytvorené cez nedávne celospoločenské udalosti v súvislosti s Covid-19, aby ich mohli úspešne zvládnuť.

Podobným spôsobom sa možno zaoberať spracovaním strachu, frustrácie, bolesti, hnevu, zraniteľnosti, požadovačnosti, očakávania, atď. a ich tvorivou premenou do opačnej kvality. Ale aj naopak – lepšieho precítienia a tým zvedomenia, že aj takéto poznanie je plne k dispozícii, len sa mu stačí týmto spôsobom prostredníctvom zážitku tela otvoriť – aké to je „v tele“ - ako sa to cíti a javí, ako sa to deje, keď je človek v pocite stability, životnej sily, noblesy, dôstojnosti, radosti, blaženosti, vznešenosti, dôvery, slobody, lásky, šťastia, reciprocity, harmónie, atď.. Autorka uvádza, že aj keď postupujeme opačným spôsobom a napríklad pozitívnu emóciu začneme prostredníctvom pohybovej improvizácie spočiatku len predstierať, aj vtedy sa otvára systém emočnej inteligencie, aby bolo možné emóciu začať žiť alebo transformovať a pustiť. Epstein (2024) uvádza, že pokiaľ ide o vysporiadanie sa s ňou, možno sa brániť alebo utiecť, **alebo byť kreatívny**.

Na základe absolvovanej participatívnej skúsenosti z takéhoto učenia môžeme potvrdiť, že uvedeným spôsobom nadobudnuté poznanie je nielen hlbšie, ale aj trvácnejšie. A ten, kto takýto pedagogický postup ovláda, ho môže ľahko naučiť aj ostatných. Ako autorka sama uvádza, je to spôsob, ktorým sa prepája poznanie pochádzajúce z inštinktívneho centra (pod čím rozumie inštinktívne telové reakcie prepojené s vývinovo staršími mozgovými štruktúrami ako pamäťou tela) (Rothschild, 2007) s emocionálnym a intelektuálnym poznáním (Epstein, 2024).

Takýto spôsob prináša množstvo vhl'adov vrátane vyskytujúcich sa procesov katarzie vďaka realizovanému zážitkovo vedenému pohybu, ktoré sme u seba ako aj u ostatných účastníkov seminárov vo výsledku pozorovať, čo je tiež dôležitá informácia v súvislosti s učením mladých školákov ako zvládnuť ich doposiaľ prežitú nepríjemnú skúsenosť a prípadné emocionálne alebo sociálne traumy, ako sme ich popísali vyššie, nielen v súvislosti s obdobím Covid-19.

Preciňovanie individuálneho významu slov prostredníctvom pohybu, „porozumenie emócií slova“ cez pohyb a „vpísanie“ nového/opačného významu slova/emócie/témy prostredníctvom zmeneného pohybu tela ako aj umožnenie porovnania situácie a poznania „predtým“ a „potom“ (pred a po expozícii opačného významu slova/témy) predstavujú významný zdroj informácií pre život jednotlivca, ktoré by pri inom, napríklad prevažne intelektuálnom spôsobe spracovania informácií pravdepodobne zostali nedostupné alebo len čiastkovo, možno niekedy aj nesprávne pochopené a spracované, vrátane presahu tohto pochopenia/poznania alebo naopak ne-pochopenia do životov ostatných.

Autorka sama (Epstein, 2019) zdôrazňuje, že počas takéhoto zážitkového vyučovania alebo učenia je dôležité dbať na **rovnováhu troch ekológií**, ktorú vysvetľuje ako 33 % poznania venovaného poznaniu samého seba a zlepšovaniu vzťahu k sebe (1. ekológia JA), 33 % poznania venovaného kultivácii vlastného vzťahu s ostatnými (2. ekológia TY) a 33 % venovaných kultivácii vlastného vzťahu k svetu (3. ekológia MY ako environmentálne transcendentná a širšia globálna sociálna rovina), čo sú tri ekológie spomínaného

vzdelávacieho systému Araretama, ktorý Epstein vyvinula zameraného na rozvoj prirodzeného súžitia a spolupráce človeka s prírodou .

Podľa tohto vzdelávacieho systému sa nevyriešené vývinové úlohy z prvej úrovne (ekológia vzťahu JA k vlastnému JA) zrkadlia vo všetkých ostatných úrovniach a ozdravujúca zmena na ostatných úrovniach vzťahov (ekológia TY a ekológia MY) nastáva len vtedy, keď sú výzvy z predchádzajúcich stupňov (ekológia JA a ekológia TY) úspešne zvládnuté, pričom žiadnu z nich nemožno preskočiť, resp. ak je preskočená, jednotlivec v lepšom prípade stagnuje a preto je vždy vhodné sa vrátiť k ozdraveniu predchádzajúcich úrovní (Epstein, 2019).

Iba zdravie dosiahnuté v úrovni 1. ekológie je dobrým predpokladom pre tvorbu zdravých vzťahov s ostatnými a okolitým prostredím. Epstein (2024) odporúča, že tomu ako sa tvorí a udržiava takáto rovnováha je potrebné naučiť aj deti. To je predpokladom dobrej kvality života rešpektujúcej možnosti prostredia - well-being, ktorý oslovili autorky štúdie vo vyhodnotení štúdie HBSC (Madarasová Gecková, Hlavatá a kol., 2023), že je potrebné sa ho naučiť (well-being) aktívne tvoriť. Epstein uvádza, že preventívne je vhodné začať čo najskôr a už deti učiť ako emócie spracovávať a nie ich potláčať, ako žiť vytúženú tému a nie ju opustiť a ako sa z jej žitia tešiť rešpektujúc vlastné potreby ako aj potreby ostatných (Epstein, ibid).

4 Emocionálny fitness S. Epstein ako potenciálna súčasť biblioterapie

Ako uvádza renomovaný autor, ktorý sa viac ako 20 rokov výskumne aj prakticky venoval problematike biblioterapie Pennebaker (2013, s. 149), keďže rozprávanie alebo písanie príbehov, básní alebo iných literárnych útvarov, nie je jedinou možnosťou úplného sebaujedenia sa v rámci biblioterapie a niektorí jednotlivci lepšie profitujú z neverbálneho vyjadrovania emócií napríklad pohybom, hudbou, kresbou atď., alebo v ich kombinácii, ako by to boli vôbec niekedy schopní vyjadriť slovami, je potrebné na to pamätať aj v akejkoľvek pedagogickej situácii, nielen pri liečebnopedagogicky vedenej biblioterapii a takéto aktivity zaradiť.

Koncept emocionálneho fitness Sandry Epstein, ako sme ho mali možnosť spoznať a tu vo veľmi zostručnenej podobe popísať, je inšpiratívnym spôsobom ako uvedené pri príprave a realizácii biblioterapeutického alebo iného terapeutického alebo preventívneho výchovno-vzdelávacieho programu na podporu odolnosti a pomoc školákovi zohľadniť.

Ako uvádza sama autorka konceptu, ak si dieťa alebo mladistvý aj v sebe drží nejaký obraz z minulosti alebo prítomnosti, prípadne týkajúci sa budúcnosti, ktorý nie je práve príjemný, dá sa zmeniť. Pri rozvíjaní emocionálnej inteligencie prostredníctvom jej pohybovej metódy rešpektujeme každú emóciu, avšak nekryštalizujeme ju do príbehu, ktorý sa niekedy prirodzene vynára, pretože naša myseľ je naučená dávať zmysel tomu, čo sa deje práve tak, že si tvorí príbehy a tým niekedy emocionálne prežívanie ustupuje do pozadia. Ako ďalej tvrdí, „*vytvoríte príbeh a vaše telo ho vezme ako realitu*“ (Epstein, 2024). Preto je naozaj dôležité, aké príbehy a akej kvality sú utvárané, lebo tieto sú potom ako také aj emocionálne prežívané. Ako uvádza, niekedy je paradoxne lepšie sa tvorbe príbehu úplne vyhnúť, aby sa utvoril potrebný priestor na účely transformácie, v ktorom môžu byť potom neskôr utvárané príbehy celkom nové a iného charakteru, aké boli tie doposiaľ.

Pre biblioterapiu to znamená, že hoci na každú životnú situáciu môžeme nájsť, alebo utvoriť primeraný príbeh, aby sme sa v ňom našli, alebo odzrkadlili, alebo aby sme ju a sami seba lepšie pochopili alebo v nej našli/priradili k nej zmysel dôležitý pre pokračovanie vlastnej existencie, v prípade rozvoja emocionálnej inteligencie a rozvíjania s ňou spojeného poznania a poznávania sa odporúča pracovať **len s konkrétnym slovom s príslušným emocionálnym nábojom ako aktuálnou témou** napríklad popísaným spôsobom, ktorý ho používa Epstein (ibid), čo pri prepisovaní minulej skúsenosti (Šlepecký a kol., 2018) môže byť v konečnom dôsledku oveľa účinnejšie ako pri použití naratívnych prístupov. Následné použitie naratívu sa však nevylučuje.

Toto poznanie môžeme podložiť aj zisteniami z vlastnej pedagogickej práce so študentami univerzitného štúdia v študijnom programe liečebná pedagogika počas vyučovacieho predmetu biblioterapia, kedy sme pracovali s parémiami (Kotrbová, 2023, s. 11-13). Tiež ho môžeme podložiť skúsenosťami iných autorov z uplatňovania poetoterapie (Majzlanová, 2014; Svoboda, 2017). Cez sprostredkovanie emocionálneho zážitku pomocou krásnej literatúry sa možno podstatne *rýchlejšie dotknúť emočne významných skúseností, ktoré sú ukryté hlbšie*, relatívne pevnejších a trvácnejších presvedčení z minulosti ako aj dlhodobejšie formovaných postojov.

Na ich úspešnú transformáciu do liečivej alebo láskavejšej, pre osobu príjemnejšej a zmyslupnejšej podoby možno počas biblioterapie do prebiehajúceho terapeuticko-výchovného programu vhodne zaradiť aj práve spomínaný spôsob **spracovania emocionálnych obsahov slov alebo viet neverbálnym spôsobom prostredníctvom pohybu** vyššie popísanými pedagogickými postupmi emocionálneho fitness Sandry Epstein.

Napriek tomu, že spracovanie zážitku „cez telo“/prostredníctvom tela poskytnutím pohybovej príležitosti sebaskúsenostného charakteru, sa ukazuje byť prínosné, Pennebaker (ibid) aj samotná autorka vzdelávacieho systému Araretama Sandra Epstein (2024) uvádzajú, že aj pri týchto technikách (a ich kombináciách) po ich použití odporúčajú - na upevnenie naučeného - aby bolo účastníkom vzdelávania umožnené nájsť si vhodné miesto, zobrať pero a papier a písomne zachytiť myšlienky a pocity z realizovaných aktivít.

Pri písaní by sa mali zamerať na popis toho, čo sa dialo s ich myslou a telom, čo bolo prostredníctvom pohybu vyjadrované a ako sa to podarilo, čo si osoba uvedomila alebo sa dozvedela nové, ako jej to pomohlo pochopiť jej emočné prežívanie a správanie, ako jej to môže pomôcť **naučiť sa ho meniť**, ako aj to, ako sa na základe tohto poznania môže lepšie rozhodovať. **Písanie potom slúži ako nástroj na dodatočné štruktúrovanie a pochopenie, čo bolo prežívané** (ibid).

Uvedené sa týka aj celého procesu biblioterapie, pričom úlohou terapeuta je celý proces facilitovať, nepotláčať, ale naopak skôr podporovať pozitívne prerámcovanie do podoby a zručností, ktoré napomáhajú zvládnutiu zaťažujúcej životnej situácie a byť bezpečnou osobou pre zdieľanie skúseností z takto uskutočňovanej transformácie.

5 Diskusia a záver

Popísané zistenia a odporúčania vo vzťahu k biblioterapii sú nielen v súlade s najnovšími poznatkami z neurovied, ktoré sme už spomenuli vyššie a podľa ktorých je najúčinnnejšie, keď je do učenia zapojená celá fyziológia človeka, čo sa týka nielen rozvoja emocionálnej inteligencie ale aj utvárania kompetencií sebaodpory a učenia sa odolnosti potrebných na zvládanie výziev súčasnej modernej spoločnosti vrátane ochrany a podpory zdravia.

Pokiaľ ide o Epsteinovej teóriu troch ekológií (2019) podobne autor Bronfenbrenner (1979) v staršej definíčne mierne odlišnej, ale veľmi podobnej terminológii, pojednáva o štyroch systémoch bioekologického prístupu: 1. mikrosystém, 2. mezosystém, 3. exosystém, 4. makrosystém, pričom pod mikrosystémom rozumie to, čo Epstein pod úrovňou prvej ekológie vzťahu JA k JA, ktorý je pri zabezpečovaní individuálneho aj environmentálneho zdravia potrebné riešiť ako prvotný.

S odkazom na všeobecne uznané psychologické štúdie Freedmana (in Turek, 2008, s. 106), podľa ktorých si priemerný človek zapamätá približne 10 % z toho, čo číta; 20 % z toho čo počuje; 30 % z toho, čo vidí podobe obrazu; 50 % z toho, čo vidí a súčasne počuje; 70 % z toho, čo vidí, počuje a aktívne vykonáva a **90 % z toho, k čomu dospel sám na základe vlastných skúseností vykonávaním činností** sa tým nielen zatriktívňuje samotný proces učenia, ale aj lepšie ukotvujú novo nadobúdané poznatky, či sú už emocionálneho, intuitívneho alebo kognitívneho charakteru.

Takýto prístup zároveň rešpektuje princípy mozgovokompatibilného učenia (Turek, 2008, s. 431), podľa ktorých mozog pracuje ako paralelný procesor, teda vníma celok aj časti súčasne, uvedomované aj neuvedomované, úmyselné aj neúmyselné súčasne, že emócie majú zásadný význam pre rozpoznávanie a generovanie vzorových schém (sú neoddeliteľné od myslenia a kognície). Učenie je posilňované výzvou (možnosťou zistiť) a oslabované ohrozením (strachom). Uvedené ovplyvňuje proces učenia nielen počas výchovno-vzdelávacieho procesu v škole, ale aj proces učenia súvisiaci s terapiou. Ako ďalej uvádza Turek, I. (ibid) mozog si pamätá najlepšie, ak sú poznatky ukladané do priestorovej pamäti a nie mechanickej pamäti.

Autorka Shapiro (in Kalous, Obst 2002, s. 308) výsledkami vlastných výskumov tiež potvrdzuje zámer vyplývajúci z tejto štúdie, že vyučovanie/výchova by malo byť prioritne zamerané na rozvoj kompetencií - vrátane výchovy a vzdelávania zameraného na sebaspoznávanie, sebaopodporu a tvorivosť a budovanie odolnosti v oblasti zdravia - keď vo svojej pyramíde učenia konštatuje, že pri praktickom vyučovaní, ktoré má zážitkový charakter, si žiak alebo študent zapamätá až 70 % z naučeného.

Keďže pohyb sa ukazuje ako fundament úspešného budovania a udržiavania zdravia a odolnosti, v niektorom z nasledujúcich príspevkov by sme sa mohli zaoberať aj možnosťami uplatnenia relatívne staršieho konceptu psychogymnastiky vytvoreného autorkou H. Junovou (Kondáš a kol., 1985) v rámci prípravy a realizácie liečebno-pedagogických programov a biblioterapie, ale aj výchovno-vzdelávacích programov pre deti a dospelých vo všeobecnosti, kde sa namiesto improvizovaného tanca (Epstein, ibid) na vyjadrenie vnútropsychických procesov uplatňujú prvky pantomímy, ale aj komunikácia dotykmi, vyjadrovanie emócií a blízkosti pomocou priestoru a telesného kontaktu a rôzne neverbálne hry. Témy majú podnietiť interakciu a priniesť materiál, pomocou ktorého je možné preniknúť hlbšie a získať nové pohľady na osobnosť, vzťahy a problémy. Názov psychogymnastika síce vychádza z toho, že sa využívajú gymnastické prvky, ale tie nie sú iba jednoduchým pohybovým cvičením; majú vyjadrovať rôzne psychické stavy a situácie (Kondáš a kol., 1985, s. 139).

A iste by sme našli aj ďalšie podporné zdroje zo staršej literatúry, ako je napríklad tvrdenie Johna Locka, že „nič nie je v mysli, čo nebolo v zmysloch“, alebo všeobecne známa Komenského „škola hrou“ – v tomto prípade voľná pohybová improvizácia na vybrané témy reprezentované konkrétnymi slovami, ale iste by sme v oveľa staršej histórii výchovy a terapie našli ďalšie dôkazy, ktoré by podporovali zistenie, že pohyb spojený so sebaspoznávaním je nielen možné, ale aj vhodné zakomponovať do terapeutických výchovno-vzdelávacích programov pripravovaných liečebnými pedagógmi. Popísanými zážitkovými metódami praktického vyučovania sa však môžu inšpirovať aj pedagógovia vo všeobecnosti pri príprave záujmových alebo iných výchovno-vzdelávacích programov určených na rozvoj emocionálnej inteligencie, zdravotnej gramotnosti a podporu zdravia vo všeobecnosti, ako aj psychoterapeuti alebo terapeuti vo všeobecnosti pri riešení závažnejších problémov alebo ochorení, ktorí popri terapii detí alebo mladistvých realizujú aj ich edukáciu.

Literatúra

1. Bronfenbrenner, Urie. 1979. *The ecology of human development*. 1st ed. Cambridge: Harvard University Press. 330 p. ISBN 0647224564.
2. Doidge, Norman. 2015, 2016. *Váš mozok se dokáže uzdravit: Pozoruhodné prípady léčby a uzdravení využívající neuroplasticity mozku*. 1. vyd. Brno: CPress, 2017. 436 s. ISBN 978-80-264-1432-2
3. Epstein, Sandra. 2019. *Ztracený klíč k evoluci – jak spoluutvářet život*. 1. vyd. Praha: Flora Emotion, 2019. 258 s. ISBN 978-80-905774-2-8
4. Epstein, Sandra. 2024. *Transformácia*. In *Zážitkový sebarozvojový pohybový seminár Coaching Dance 21. mája 2024*. Bratislava: DIF. (nepublikované poznámky zo seminára, archív autorky článku)

5. Ganis, Giorgio, Thompson, William L., Kosslyn, Stephen, M. 2004. *Brain areas underlying visual mental imagery and visual perception: an fMRI study*. Brain Res Cogn Brain Res. 2004 Jul; 20 (2): 226-41. doi: 10.1016/j.cogbrainres.2004.02.012. Dostupné na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0926641004000709?via%3Dihub>
6. Goleman, Daniel. 2005. *Emocionálna inteligencia*. 1. vyd. Bratislava: Citadella, 2017. 410 s. ISBN 978-80-8182-086-1
7. Kalous, Zdeněk, Obst, Otto a kol. 2002. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál. 447 s. ISBN 807178253X
8. Kondáš, Ondrej, Cvetkovová, Ljubov, S., Katochvíl, Stanislav, Syřišťová, Eva, Urban, Eduard. 1985. *Psychoterapia a reedukácia*. Učebnica pre filozofické fakulty. 1. vyd. Martin: Vydavateľstvo Osveta, 1985. 296 s. 70-034-85
9. Kotrbová, Kvetoslava, Majzlanová, Katarína. 2021. *Terapeutický denník v biblioterapii*. s. 28-51. In *Problems of Education in the Fourth Industrial Revolution Era. Collection of Scientific Articles*. Hlučín-Bobrovníky: European Scientific e-Journal, 02-2021 (008). ISBN 978-80-908088-1-2 Dostupné na: <http://tuculart.eu/ftpgetfile.php?id=172>
10. Kotrbová, Kvetoslava. 2023. *Paremiologická terapia - príklad cvičenia*. s. 11-13. In *Kotrbová, Kvetoslava a kol. Biblioterapia.sk. Pomocné materiály pre odborníkov s terapeutickým vzdelaním a študentov pripravujúcich sa na výkon pomáhajúcich profesií. Učebné texty*. 1. vyd. Bratislava: PRO SKIZP – Združenie na podporu rozvoja Slovenskej komory iných zdravotníckych pracovníkov, o. z.. 429 s. ISBN 978-80-974667-0-1 Dostupné na: <https://www.biblioterapia.sk/wp-content/uploads/Obsah-a-tiraz-SK-6-s-textom-FINAL.pdf>, <https://www.biblioterapia.sk/paremiologicka-terapia/>, <https://www.biblioterapia.sk/wp-content/uploads/Zadanie-pre-domace-cvicenie-praca-s-paremiami-aktualizovane-opravene-Vierkou-final.pdf>
11. Kotrbová, Kvetoslava, Vašková, Maja. 2024. *Script writing as a Tool in Bibliotherapy*. pp. 80-94. In *Medicine & Art*, Vol 2, č. 2/2024. 110 p. ISSN 2949-2165 Dostupné na: <https://doi.org/10.60042/2949-2165-2024-2-2-80-94>
12. Kulka, Jiří. 1990. *Psychologie umění (obecné základy)*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 435 s. ISBN 8004236944
13. Levine, Peter A., Fredericková, Ann. 1997. *Prebúdzanie tigra. Liečenie traumy*. 1. vyd. Humenné: Občianske združenie Pro Fammilia, Humenné, 2002. 238 p. ISBN 80-967964-3-7
14. Madarasová Gecková, Andrea – Husárová, Daniela a kol. 2023. *Sociálne determinanty zdravia školákov HBSC - Slovensko - 2021/2022*. Národná správa o zdraví a so zdravím súvisiacom správaní 11-, 13- a 15- ročných školákov na základe prieskumu uskutočneného v roku 2021/2022 v rámci medzinárodného projektu Health Behaviour in School Aged Children (HBSC). 1. vyd. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Lekárska fakulta, Ústav psychológie zdravia a metodológie výskumu. 634 s. ISBN 978-80-574-0214-5 (elektronická publikácia) Dostupné na: <https://hbscslovakia.com/hbsc-slovensko-2021-2022/>
15. Majzlanová, Katarína. 2014. *Poetoterapeutika*. 1. vyd. Bratislava: Vydané vlastným nákladom. 106 s. ISBN 978-80-8153-035-7
16. Majzlanová, Katarína. 2017. *Základy biblioterapie pre knihovníkov*. 1. vyd. Banská Bystrica: Banskobystrický samosprávny kraj, Krajská knižnica Ľudovíta Štúra. 56 s. ISBN 978-80-85136-58-6 Dostupné na: http://new.kskls.sk/domain/b5/files/edicia/zaklady_biblioterapie_pre_knihovnikov_2017.pdf
17. Majzlanová, Katarína. 2018. *Uplatnenie expresívnych terapeutických prístupov u detí so špecifickými edukačnými potrebami*. s. 192-2016. In Harčariková, T., Lopúchová, J.: *Teória a praxeológia výchovnej a komplexnej rehabilitácie*. Zborník vedeckých

- príspevkov. Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta. Vydalo MSD Brno, 2018. ISBN 978-80-7392-286-3
18. Morina, Nexhmedin, Lancee, Jaap, Arntz, Arnoud. 2017. *Imagery rescripting as a clinical intervention for aversive memories: A meta-analysis*. J Behav Ther Exp Psychiatry. 2017 Jun; 55: 6-15. doi: 10.1016/j.jbtep.2016.11.003. Dostupné na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0005791616301768?via%3Dihub>
 19. Mrvová, Miroslava, Palcová, Lenka, Lišková Anna, Jankelová Nadežda. 2024. Negatívne následky infekcie Covid-19 v slovenskej populácii. In *Lekárske noviny - mesačník slovenských lekárov a zdravotníckych pracovníkov*. Modra: VEEVENT. 7: 2-3. ISSN 2585-9595
 20. Odporúčanie Rady Európskej únie z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. Brusel: Úradný vestník Európskej únie, č. C 189 SK zo 4. júna 2018, s. 1-13. Dostupné na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en)
 21. Pennebaker, James W. 2013. *Writing to Heal. A Guided Journal for Recovering from Trauma & Emotional Upheaval*. Wheat Ridge: Center for Journal Therapy, Inc., 2013. 172 s. ISBN 978-0-578-12942-6
 22. Pearson, Joel. 2019. *The human imagination: the cognitive neuroscience of visual mental imagery*. Nat Rev Neurosci. 2019 Oct; 20 (10): 624-634. doi: 10.1038/s41583-019-0202-9. Dostupné na: <https://www.nature.com/articles/s41583-019-0202-9>
 23. Rothschild, Babette. 2007. *Pamäť tela. Psychofyziológia a liečenie traumy*. 1. vyd. Humenné: Pro Familia. 214 s. ISBN 978-80967964-5-8
 24. Svoboda, Pavel. 2007. *Poetoterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2007. 190 s. ISBN 978-80-244-1682-3
 25. Šlepecký, Miloš, Praško, Ján, Kotianová, Antónia, Vyskočilová, Jana. 2018. *Tretí vlna v kognitívne-behaviorálnej terapii – nové smery*. 1. vyd. Praha: Portál, 2018. 234 s. ISBN 978-80-262-1340
 26. Šlepecký, Miloš, Majerčák, Ivan, Kotianová, Antónia, Tonhajzerová, Ingrid, Zaťková, Marta, Kotian, Michal, Chupáčová Kotian, Michaela, Györgiová, Erika. 2022. *Odporúčaný preventívny postup Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky Štandardné psychologicko-behaviorálne postupy v prevencii srdcovo-cievnych ochorení*. Bratislava: Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky, 2022. 71 s. Dostupné na: <https://www.standardnepostupy.sk/novy-zoznam-schvalenych-preventivnych-postupov-ppv/>
 27. Štubňa, Pavol. 2016. *Naratívna psychológia a psychoterapia*. s. 78-89. In *Jazykovedné, literárne adidaktické kolokvium XXXV*. Bratislava: Z-F Lingua. ISBN 978-80-8177-021-0. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/306011607_Narativna_psychologia_a_psychoterapia#fullTextFileContent
 28. Turek, Ivan. 2008. *Didaktika*. 1. vyd. Bratislava: Iura Edition. 600 s. ISBN 978-80-8078-198-9
 29. Vodičková, Barbora. 2020. *Inkluzívny potenciál pohybu*. s. 73-92. In *Janoško Pavol (eds.) Učiace sa spoločenstvo, výzva pre inkluzívne vzdelávanie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-5053-2 Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/352839323_Uciace_sa_spolocenstvo_vyzva_pre_inkluzivne_vzdelavanie
 30. Wild, Jennifer, Clark, David M. 2011. *Imagery Rescripting of Early Traumatic Memories in Social Phobia*. In *Cognitive and Behavioral Practice*, 2011; 18 (4): 433-443, doi:

10.1016/j.cbpra.2011.03002.

Dostupné

na:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1077722911000757>

Autorka:

PhDr. Kvetoslava Kotrbová, PhD., MPH, Katedra liečebnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, Račianska 59, 831 02 Bratislava, kotrbova@fedu.uniba.sk.

Profesijná charakteristika:

PhDr. Kvetoslava Kotrbová, PhD., MPH v roku 1995 vyštudovala liečebnú pedagogiku na Pedagogickej fakulte Univerzity v Bratislave, kde dnes pôsobí ako vyučujúca predmetov biblioterapia, klinická liečebná pedagogika, zdravie a poruchy zdravia, výživa a správanie a ďalšie na Katedre liečebnej pedagogiky. Absolvovala výcvik pre psychoterapeutov v psychosyntéze (1995-1996), súvislé dlhodobé štúdium v gestaltpsychoterapii (2002-2004), procesorientovanej a systemickej psychoterapii (2006-2009) a v schématerapii (2023-2024). Dlhodobejšie pôsobila ako manažérka v národnej zdravotníckej štátnej správe, kde sa zaoberala medzinárodnou harmonizáciou vzdelávania zdravotníckych profesionálov, uznávaním výsledkov vzdelávania a akreditáciou vzdelávacích programov, organizáciou a riadením zdravotníctva a podporou zdravia. Dnes ako vysokoškolská pedagogička pomáha študentom univerzity osobnostne a profesionálne rásť. Publikuje najmä príspevky k téme liečebnopedagogickej biblioterapie a je hlavnou editorkou webstránky Biblioterapia.sk učebné texty na podporu samoštúdia študentov a profesionálov v praxi.