AKADEMIA
HUMANISTYCZNO – EKONOMICZNA W ŁODZI
WYDZIAŁ HUMANISTYCZNY
STUDIA PODYPLOMOWE: ARTETERAPIA

PIOTR ZATORSKI
Nr albumu: 10031

Projekt arteterapeutyczny „Szczęśliwe Miasto" – wizualizacja dziecięcych marzeń z zastosowaniem teatrzyku obrazkowego Kamishibai, w kontekście problemu rodzinnego doby ponowoczesności.

Pracę przyjęto jako dyplomową

Podpis promotora…….

Data …….

Praca napisana pod kierunkiem:
prof. dr hab. Wiesława Karolaka

Łódź, 2016 rok

Spis treści

Wstęp…….. ……..... 3

Rozdział I. Zmiany rozwojowe człowieka w kontekście środowiskowych oddziaływań w okresie dzieciństwa-wieku szkolnego…….. 5

1.1. Wprowadzenie……5

1.2. Wiek szkolny (6-12 l.) - ogólna charakterystyka…….. 7

1.3. Współczesny obraz rodziny jako źródło szans i zagrożeń…… 9

Rozdział II. Zagrożenia społeczno-środowiskowe młodego pokolenia…….14

2.1. Wprowadzenie…….14

2.2. Źródła i mechanizmy……...15

2.3. Zagubienie…….. 17

2.4. Wspomaganie rozwoju młodego pokolenia……..... 20

Rozdział III. Zrozumienie prawdziwej natury dziecka……22

3.1. Wprowadzenie……..22

3.2. Znaczenie rozwoju wyobraźni, kreatywności i uzdolnień……23

3.3. Kreatywność dziecka……25

Rozdział IV. Kamishibai - jako uniwersalne narzędzie pracy i terapii 27

4.1. Pomysł z „kraju kwitnącej wiśni”- rys historyczny……..28

4.2. Teatrzyk obrazkowy jako jedność słowa i obrazu……31

Rozdział V. „Szczęśliwe Miasto” projekt arteterapeutyczny……...36

5.1. Co, gdzie, kiedy i z kim ?……36

5.2. Bajki z przesłaniem……..38

5.3. Przebieg projektu – działania praktyczne…….41

5.3.1. „Mój najlepszy przyjaciel lub ulubione zwierzę.”……...42

5.3.2. „To czego się najbardziej boję.”……..45

5.3.3. „Bohater w moim mieście.”…….47

5.3.4. „Szczęśliwa rodzina.”……..49

5.3.5. „Miasto moich marzeń.”……..52

5.3.6. „Święta to szczególny czas w mieście moich marzeń.”……..55

Rozdział VI. Podsumowanie……59

6.1. Ewaluacja…….59

6.2. Refleksja końcowa, wnioski ……62

Wstęp

Wiek dziecięcy to pierwowzór harmonii.

Lew Tołstoj (Szkłowski , 2008)

Praca w zawodzie nauczyciela w szkolnictwie specjalnym jest dopełnieniem moich artystycznych zainteresowań. Zbieg okoliczności sprawił, że od wielu lat zajmuję się wspieraniem osób niepełnosprawnych ruchowo i intelektualnie zarówno dzieci jak i dorosłych. W przeszłości, przez wiele lat praktykowałem jako terapeuta zajęciowy prowadząc min. pracownię graficzną w Warsztacie Terapii Zajęciowej. Staram się stosować w mojej praktyce zawodowej działania plastyczne, zróżnicowane techniki terapii zajęciowej, również z elementami arteterapii. Z racji akademickiego wykształcenia artystycznego, szczególny nacisk kładę na rozwijanie różnorodnych talentów plastycznych uczestników zajęć służących ich samorealizacji.

Podczas poszukiwań natknąłem się na obrazkowy teatrzyk *Kamishibai*. Niezwykłe możliwości tego medium przekazu i komunikacji zainspirowały mnie do odkrywania jego praktycznych zastosowań w pedagogice specjalnej oraz terapii. Żywe zainteresowanie dzieci w różnym wieku wykazały czynione pokazy w przedszkolach oraz szkołach. Potwierdziły niezwykłą wartość tej metody łączącej w sobie piękno formy z mądrością treści, tak umiejętnie spajającej **słowo i obraz**.

Chcąc poszerzyć własne doświadczenia, postanowiłem zaadresować mój projekt arteterapeutyczny dzieciom w wieku szkolnym z normą intelektualną, lecz z środowisk problemowych, zagrożonych wykluczeniem społecznym. Intencją moją stało się dotarcie do miejsca aktywności pozaszkolnej, adresowanego do dzieci ze środowiska potencjalnie wymagającego terapeutycznej interwencji i wsparcia. Tym miejscem stała się Świetlica Środowiskowa ARKA w Będzinie. Wyszedłem z propozycją działań prostych i powtarzalnych w formie, lecz zróżnicowanych w treści.

Poprzez kreatywną zabawę, proponowanie rozwiązań a nie ich narzucanie, chciałem zainicjować w dzieciach autonomiczne procesy odkrywania własnych marzeń, potrzeb i pragnień. W założeniu nie wiedziałem, że odkryję u dzieci również obawy i zagrożenia. Swoją rolę widziałem w inicjowaniu i koordynowaniu procesu samo doświadczania

dziecka. **Nazwałem mój projekt „Szczęśliwe miasto", jako próbę zdiagnozowania na przypadkowej grupie dzieci ich marzeń, poczucia szczęścia oraz samoświadomości miejsca w środowisku miejskim, często problemowym, grożącym wykluczeniem społecznym.** Powiązaną kwestią stało się kształtowanie u dzieci poczucia własnej kompetencji i wiary w siebie, poprzez skierowanie uwagi na ważne sfery życia, na istotne wartości i zasady. Poprzez bezpośredni kontakt, zainicjowanie interakcji starałem się aktualizować treści i zakres stosowanych środków. Odbywało się to w grupie zróżnicowanej wiekowo, mentalnie i emocjonalnie. Tematyka poruszanych zagadnień miała za zadanie pobudzić uczestników do indywidualnych poszukiwań poprzez wypowiedź słowno – plastyczną. Chciałem, aby cykl naszych spotkań był pretekstem do zaangażowania na wielu poziomach, gdzie uczestnik byłby zarówno odbiorcą prezentowanych treści jak i twórcą, kreatorem własnej wypowiedzi, w rezultacie będących częścią większej całości. Problem badawczy obejmował najbliższe środowisko dziecka (dom, rodzina, przyjaciele) w kontekście „miejsca" gdzie ono funkcjonuje.

U Indian, rdzennych mieszkańców obu kontynentów amerykańskich, których kultura rozwijała się przez ponad 50 tys. lat przejście z dzieciństwa w wiek dojrzały wymagało zrozumienia duchowych i fizycznych aspektów życia. W wierzeniach Indian wspólne jest przekonanie, że rytuał przejścia w dorosłość możliwy jest wówczas gdy dziecko jest gotowe osiągnąć **harmonię** pomiędzy własną duszą a otaczającym ją światem. Poprzez rytuały inicjacyjne duchowi przewodnicy zdolni są do przeprowadzenia w dorosłość i wówczas to, według Indian człowiek staje się posiadaczem w pełni rozwiniętej duszy. W tradycji judeochrześcijańskiej, dzieci już od momentu narodzin posiadają w pełni ukształtowaną duszę, jednak dopiero w ostatnim czasie dzięki naukowym badaniom wykazano, że są one bardziej świadome zewnętrznego świata i wewnętrznego życia niż to się wcześniej wydawało. Można przypuszczać, że dziecko ze swej natury jest uosobieniem harmonii, która jest nierozerwalnie związana ze sposobem poznawania przez nie świata i swojego w nim miejsca. Projekt dotyczył głownie uczestników w wieku wczesnoszkolnym, lecz zainspirowany został właśnie moją ciekawością dziecięcego świata, zawartej tam harmonii i twórczego potencjału. Dzięki nawiązaniu przyjacielskich relacji z uczestnikami zajęć, pragnąłem zobaczyć dziecięcy świat barw, form i skojarzeń. Będąc współuczestnikiem zachodzących procesów, samemu czerpałem z tego wiele zachwytu, radości i satysfakcji.

Rozdział I. Zmiany rozwojowe człowieka w kontekście środowiskowych oddziaływań w okresie dzieciństwa-wieku szkolnego

1.1. Wprowadzenie

Wyobraźmy sobie doskonałą, matematycznie prawidłową, żywą, własnymi siłami powiększającą się kulę. Wszystkie cząsteczki kuli rosną pod wpływem własnej, współmiernej z innymi cząsteczkami siły. Kula ta jest wzorem doskonałości, lecz powinna rosnąć do pewnych ustalonych granic wielkości, wśród niezliczonych tak samo rosnących kul… Zadanie polega na tym, żeby kule osiągnęły tę wielkość, zachowując swoją pierwotną formę… Narusza pierwotną formę tylko przemoc…

Lew Tołstoj (Szkłowski W. 2008)

Człowiek, będąc częścią ożywionej natury podlega w ciągu swojego życia mechanizmom ogólnorozwojowym właściwym dla swojego gatunku. Z reguły jest to proces trudny, skomplikowany, wielopłaszczyznowy i zindywidualizowany. Szczególnie istotny w łańcuchu przemian i transformacji wydaje się okres dzieciństwa oraz wczesnej młodości, jako czas fundamentalnie istotny dla dalszego rozwoju. Jakość i zakres przebiegu zmian w tym okresie determinuje w dużym stopniu dalsze procesy samorealizacji istotne ze względu na dokonywanie życiowych wyborów i podejmowanie konkretnych ról społecznych.

Alison Gopnik z Uniwersytetu Berkeley, psycholog i wybitna badaczka możliwości poznawczych dziecka stwierdza, że: „u dorosłych świadomość wiąże się ze skupieniem uwagi, najbardziej jesteśmy świadomi wtedy gdy koncentrujemy się na jakimś małym, wybranym fragmencie rzeczywistości. Można to porównać ze strumieniem światła padającego na jeden punkt. Dzieci natomiast, zamiast skupiać się na jednym miejscu, obejmują swą uwagą całość. Ich świadomość jest jak latarnia, oświetlająca wszystko i wielość otaczającego ich świata. Są świadome całej jego

różnorodności, wszystkiego co się wokół nich dzieje.” Na podstawie wieloletnich badań profesor A. Gopnik porównała ten stan, z analogicznymi odczuciami osób dorosłych, które mogą wystąpić np. podczas podróży do nieznanego kraju, gdzie wszystko wokół przyciąga naszą uwagę, gdzie wiele jesteśmy w stanie doświadczyć i zapamiętać. Nowość i odmienność, wzmaga wówczas żywą świadomość tego co nas otacza. (*Labirynt Duszy*, Planete)

Także J. Piaget, a następnie J. C. Pearce, uważał że małe dziecko jest „magicznym dzieckiem”. Żądne przygód ma dobrą intuicje oraz cechuje je radość życia. W książce *„Magiczne dziecko”* (*Magical child*) Pearce zwraca uwagę, że czteroletnie dzieci posiadają umiejętność jasnowidzenia, telepatii a nawet potrafią przewidywać przyszłość. Sądzi on, że te talenty są biologiczne i mają związek z pierwotną percepcją, związaną z naturą. Nazywa to **duchowym darem**, dostrzegając w tym podświadomy łącznik ze światem zwierząt, które również instynktownie wyczuwają jakieś zagrożenia. Zdolności te według badacza, zwane magicznymi zostają „uspołecznione” i ulegają zatraceniu w dorosłości. Dzieci nawet po przejściu etapu samoświadomości (3 -5 r. życia) dalej, intensywnie rozwijają w sobie ogromne pokłady entuzjazmu, wiary i zdolności odkrywczych. Własne predyspozycje w połączeniu z czynnikami zewnętrznymi mogą ten proces stymulować lub ograniczać, będąc źródłem rozwojowych zagrożeń. Tak, więc postulat „ zachowania w sobie dziecka”, nie ma nic z infantylnego „zdziecinnienia”, lecz niesie przesłanie dla dorosłych powrotu do wrażliwego, świeżego spojrzenia i ciągłego odkrywania otaczającej nas tajemnicy bytu. Ta swoista gotowość do ciągłego dziwienia się, otwartości na nieznane nie jest jedynie przejawem intensywnej świadomości wieku dziecięcego, lecz cechą wszechstronnie rozwiniętej osobowości człowieka dorosłego. Bez pielęgnowania w sobie tych predyspozycji trudno jest żyć w harmonii ze sobą i światem.

Współczesne myślenie o rozwoju człowieka zdominowane jest przez paradygmat całożyciowy (*life-span development psychology*) spopularyzowany i upowszechniony na świecie przez Erika Homburgera Eriksona (Erikson, 2000,2002,2004) w jego teorii rozwoju psychospołecznego, zaś w Polsce np. przez Marię Tyszkową (Tyszkowa,1988) czy Adama Niemczyńskiego (Niemczycki,1980). Pojmowanie istoty ludzkiej jako nierozerwalnej całości, ma odbicie w tych teoriach z uwzględnieniem zmian występujących w dzieciństwie, w okresie dorastania i w dorosłości, rozróżniane są procesy warunkowane zarówno dziedzicznością i środowiskiem oraz procesy autokreacji, gdzie rozwijający się człowiek pojmowany jest

jako współtwórca własnej osobowości i drogi życiowej, z uwzględnieniem wzajemnej interakcji z środowiskiem zewnętrznym.

Życie człowieka w swej istocie charakteryzuje zmienność, która ma charakter „ciągły i nieustający". W przestrzeni i w czasie jednostkowym opisuje się ją jako cykl specyficznych rozwojowo kryzysów, których pokonywanie stanowi podstawę przechodzenia na wyższy poziom rozwoju, co symbolizują następujące po sobie procesy dezintegracji i integracji (Dąbrowski, 1975,1979,1986). Wspomniane zmiany mają zarówno charakter treściwy (jakościowy) jak i sprawnościowy (ilościowy). Obowiązuje tutaj zasada, że poznawanie wyrabia sprawność poznawania, zaś działanie doskonali sprawność działania (Szewczuk, 1998, s.127). Sytuacje kryzysowe towarzyszą zatem człowiekowi przez całe życie, gdyż każdy okres rozwojowy ma swoją specyfikę wynikającą z uwarunkowań zewnętrznych jak i zewnętrznych (zadania, role, przestrzeń społeczną). Generalnie koncepcje rozwoju odwołują się do kumulacji doświadczeń jednostkowych (zmiany ilościowe) i ich transformacji (zmiany jakościowe). Rozwój można zatem zdefiniować, jako zmiany we wszystkich sferach życia, w swym zróżnicowaniu sytuacyjnym mającym wpływ na poszczególne właściwości jednostki. Propozycje opisów procesu rozwoju są zróżnicowane (Erikson, Freud, Mead, Piagret) jednak zawsze dokonuje się on na podstawie dwóch rodzajów nacisków: informacji napływających z otoczenia zewnętrznego (naciski społeczne) oraz płynących z własnego organizmu (naciski biologiczne), które łącznie powodują zmiany: *w relacjach osoba - otoczenie*. W przywołanej wcześniej koncepcji Erika H. Eriksona, rozwój ma podmiotowy charakter, gdzie obok odpowiedzialności za siebie i wpływy kulturowe, znaczenia nabierają czynniki biologiczne, popędowe i interakcje społeczne w kształtowaniu się tożsamości. Pierwsze cztery okresy obejmują dzieciństwo, które cechuje największa liczba kryzysów i wyzwań.

1.2. Wiek szkolny (6-12 l.) - ogólna charakterystyka

Okres ten charakteryzuje dynamiczny rozwój osobowości, nabywania życiowych kompetencji, ujawnianie predyspozycji, uzdolnień lub deficytów, ukierunkowanie na pracowitość oraz poczucie niższości. Głównym osiągnięciem rozwojowym jest poczucie własnej kompetencji. Jest to istotne i decydujące stadium decydujące o sposobie działania człowieka w świecie. Osobowość dziecka formuje się na podstawie

kształtujących się przekonań: *Jestem tym, czego się uczę*. Według Eriksona, pragnieniem dziecka jest „by pokazać mu, jak się czymś zająć i jak zająć innymi" (Erikson, 2004, s. 78). Kryzys wyznaczany biegunami: pracowitość, pilność lub poczucie niższości, ma decydujące znaczenie co do przyszłej aktywności. Istotne zatem miejsce w jego życiu zajmuje nauka, postrzeganie siebie jako osoby zdobywającej wiedzę i nowe umiejętności. Rozszerza się w tym okresie krąg autorytetów, których ocena staje się coraz bardziej znacząca oraz porównywanie z rówieśnikami. Niewłaściwe relacja autorytetów (rodzina, szkoła): ocena jednostronnie negatywna, zarzucanie braku zdolności, wyśmiewanie, umniejszanie osiągnięć może skutkować brakiem właściwej motywacji do pracy nad sobą i ukształtowaniem się nieprawidłowego obrazu siebie. W takim wypadku dziecko może postrzegać siebie, jako jednostkę mało wartościową w stosunku do innych i mieć poczucie „własnej nieadekwatności". Tego typu sytuacja może spowodować włączenie się mechanizmy kompensacji niezaspokojonej potrzeby poczucia własnej wartości w obszarach pozaszkolnych i pozarodzinnych. Prawidłowe relacje osób dorosłych (rodziców, nauczycieli), określane przez uważne i życzliwe wspieranie, towarzyszenie dziecku w podejmowanych działaniach sprzyjają osiągnięciu własnej kompetencji i wiary w siebie. Jest to źródło siły i poczucia posiadania podstawowych umiejętności do zmierzenia się z kolejnymi wyzwaniami rozwojowymi.

Ze względu na rozwój społeczny jest to okres najbardziej znaczący., gdyż „rzeczy wykonywane są zarówno indywidualnie, jak i w zespole, więc w tym czasie rozwijają się wyobrażenia podziału pracy i równości szans" (Erikson, 2004, s.84) co jest determinowane własnymi kompetencjami, umiejętnościami i włożonym wysiłkiem (pracą), a nie cechami biologicznymi (np. rasa), lub społeczno – kulturowymi (np. pozycja społeczna i ekonomiczna). Jest to, więc etap charakteryzujący się pewną czystością przyswajania ogólnych reguł współżycia społecznego takich jak prawda, uczciwość, szacunek, własny rozwój i współpraca z innymi. Ten swoisty etap idealizmu znaczeń i postaw kończy intensywny wzrost charakterystyczny dla okresu dzieciństwa, w którym kształtuje się wola i stanowczość, a tym samym wykształcenie obrazu siebie jako jednostki kompetentnej. **Nadzieja, wola, stanowczość i kompetencja to siły *ego* (życiowe) pozwalające zmierzyć się z kolejnymi kryzysami.**

1.3. Współczesne obrazy rodziny jako źródła szans i zagrożeń

Dzieci wasze nie są dziećmi waszymi.
Są bowiem synami i córkami Życia – a ono pragnie siebie samego.
Zatem przez was przechodzą. I chociaż są wami, to do was nie należą.

Możecie dać im miłość swoją, lecz myśli waszych dać nie możecie.
Albowiem one mają myślenie swoje.
Możecie zbudować dom dla nich. Ale tylko dom dla ciała, nigdy dla duszy.
Ich dusze bowiem mieszkają w domu jutra,
A tego domu nawet w snach nie możecie odwiedzić.
Khali Gibran (poeta libański), (Gibram, 2006)

Zmiana stała się główną cechą opisu funkcjonowania dzisiejszych społeczeństw. Jako cecha cywilizacyjnego postępu, występuje ona we wszystkich obszarach życia i oznacza nowy stan rzeczy, zerwanie z istniejąca strukturą, zwyczajami czy schematami. Zmiana to jedyna pewna rzecz w życiu. Rozumieją to teoretycy wychowania, lecz niestety trudność w zaakceptowaniu tego faktu mają często rodzice. Z naukowego punktu widzenia problemem jednak nie tyle jest sam proces zmian, co ich tempo. Współczesny rodzic często staje przed nowymi wyzwaniami z poczuciem bezradności paraliżującym większość jego (najczęściej w dobrej wierze czynionych) działań. Nie jest to powszechne zjawisko, jednak wszechobecne sygnały i przekazy zdają się świadczyć o tym, że z roku na rok powiększa się grono ponowoczesnych rodziców, którzy są predysponowani do korzystania z pomocy psychopedagogicznej. Tak więc jak zauważa Khail Gibran – dusze dzieci mieszkają w domu przyszłości to duszom rodziców zdecydowanie bliższy jest klimat retrospektywny. Miejscem spotkania obu pokoleń jest **teraźniejszość.** Trudno jednak nie dostrzec, **że dla każdej generacji oznacza ona coś innego.**

Być może powiedzenie, że wychowanie dziecka jest największym eksperymentem w życiu człowieka w dzisiejszych, postmodernistycznych czasach nabiera szczególnego znaczenia. Nie ilość przeczytanych książek, nie obszerność zdobytej wiedzy decyduje o sukcesie tego eksperymentu, który w pewnym sensie dla każdego rodzica jest nowym i bardzo osobistym doświadczeniem niedającym się dzisiaj

bezpośrednio do czegokolwiek porównać, ponieważ wzorce i tradycje międzypokoleniowe coraz bardziej się dezaktualizują. W dzisiejszej rzeczywistości jest coraz mniej wzorców jednostkowej biografii, do których można się odwołać, bowiem wcześniejsze straciły swoją wiarygodność i podstawy uprawomocnienia w zmieniających się warunkach kulturowych. Epizodyczność, niespójna fragmentaryczność ludzkiego życia w toku specyficznej gry z realiami współczesności, brak obiektywnie weryfikowalnych kryteriów sukcesu życiowego, niedefiniowalne szczęście, jako podstawowy miernik ludzkiego życia sterowanego przede wszystkim modą i wymaganiami medialnego spektaklu to specyficzne cechy teraźniejszości. Tego obrazu zdaje się dopełniać opaczne rozumienie wolności i decydowania o własnym życiu z coraz częstszym, mylnym pomijaniem zobowiązań i odpowiedzialności.

Niełatwe realia gospodarcze kraju w dobie wielopłaszczyznowych przemian, płynność rzeczywistości społecznej połączona z podkopanym poczuciem stabilizacji i perspektyw rozwojowych sprawiają wrażenie przytłaczającego chaosu wszechogarniających zmian. Dokonany w ostatnich dziesięcioleciach skok cywilizacyjny miał swoje realne i wymierne koszty, które jak to najczęściej w tego typu sytuacjach bywa, ponieśli najsłabsi i wszyscy z trudnościami przystosowawczymi okresu transformacji ustrojowej w dobie konkurencyjnej gospodarki wolnorynkowej stadium eksperymentalnego. Efektem stało się pogłębiające rozwarstwienie społeczne, rosnąca stopa bezrobocia, niewydolność wspierających i opiekuńczych funkcji państwa (niedożywione dzieci, „ściana wschodnia", obszary popegeerowskiej biedy), ogromna migracja ekonomiczna, czy wreszcie zwiększająca się liczba jednostek i grup marginalizowanych, a nawet wykluczanych ze społeczeństwa. Zawirowania i niepokoje na rynkach światowych, późne skutki światowego kryzysu docierające do naszego kraju przyniosły szereg nowych wyzwań i niekorzystnych zjawisk makrostrukturalnych, które wpłynęły i pewnie dalej będą wpływać na życie znacznej populacji. Jako nacja nie jesteśmy odosobnieni w globalnej sieci powiązań „naczyń połączonych", wyznaczającej cywilizacyjne standardy i wzorce. Realia społeczno-gospodarcze pośrednio lub bezpośrednio mają swoje odbicie w ludzkich biografiach, przez co w oczywisty sposób odciskają swe piętno na **rodzinie**, jako podstawowej komórce społecznej. Bezradność, frustracja, wycofanie powoduje czasowe lub trwałe zburzenia relacji z otoczeniem i samym sobą osób, które po prostu nie radzą sobie z wieloma aspektami rzeczywistości. Najbardziej jednak narażone na negatywne skutki sytuacji deprywacji, przeciążenia, utrudnienia, konfliktu czy zagrożenia w **rodzinie są dzieci, młodzież i rodziny, w**

których funkcjonują. Przyczyną tego jest min. stosunkowo niewielkie doświadczenie życiowe i ograniczone możliwości sprawstwa. Uwikłani w poszukiwanie jednostkowej tożsamości – nie zawsze potrafią w kakofonii codziennych doświadczeń odnaleźć istotne wartości, zrozumieć otaczającą ich rzeczywistość społeczną i nad nią zapanować zwłaszcza, gdy pozbawieni są wsparcia prawidłowo funkcjonującej, wydolnej opiekuńczo i wychowawczo rodziny. Problemy codzienności, indywidualne kłopoty samych dorosłych, problemy w ich wzajemnych relacjach oraz w kontaktach z dziećmi utrudniają porządkowanie społecznej przestrzeni i odnajdywanie się w niej. Dla wielu rodzin zgubna okazała się też bezwzględna logika ekonomii, zarówno w bezpośrednim ujęciu – gdy idzie o niemożność zaspokojenia materialnych i bytowych potrzeb, jak i bezpośrednim – gdy przewartościowując rodzicielskie priorytety, nie sprzyja budowaniu i utrwalaniu wzajemnych relacji w złożonym systemie rodzinnym.

Polska edycja Raportu Social Watch z 2010 r. pt. *Ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce* ukazuje wiele syndromów niekorzystnych zjawisk społecznych, obecnych w naszej rzeczywistości. Przyczyny o podłożu przemian społeczno-kulturowym wynikające min. z przemian kulturowo gospodarczych czego efektem jest niespotykana wcześniej w swym zakresie skala wykluczenia niektórych jednostek i grup społecznych powoduje wiele syndromów niekorzystnych zjawisk.

Ponowoczesna kultura indywidualizmu, cechuje się koncentracją na jednostce i jej osobistych potrzebach oraz powierzchownością międzyludzkich coraz częściej za pomocą mediów elektronicznych. Nie sprzyja to zacieśnianiu bezpośrednich związków międzyludzkich i budowaniu spersonalizowanych relacji, przynosząc w efekcie rozpad lub osłabienie więzi międzyludzkich oraz ograniczenie roli naturalnych grup wsparcia w rozwiązywaniu lawinowo narastających problemów. Rozluźnienie więzi rodzinnych, zmiana modelu współczesnych rodzin, rezygnacja z głębszych relacji w grupach nieformalnych, na etapie edukacji czy pochłaniającej bez reszty aktywności zawodowej na rzecz nie zawsze świadomie wybieranej samotności czy licznych, lecz powierzchownych relacji w sieci, sprzyja poczuciu alienacji i zapotrzebowania na różnego rodzaju pomoc i wsparcie ze strony specjalistów. Przykładem analogicznego stanu relacji rodzinnych w ujęciu problemowym są wyniki badań przeprowadzonych przez Laurę Ćwikłę na potrzeby pracy magisterskiej na WSNHiD w Poznaniu pt. *Wychowanie w rodzinie w dobie ponowoczesności. Problemy, dylematy, źródła szans i zagrożeń.* (Ćwikła, 2012). Bezradność rodzicielska w kontekście czynników zewnętrznych, rozleniwienia wynikającego z konsumpcyjnego stylu życia, oferującego

substytuty i zamienniki niemal we wszystkich jego obszarach. Okazuje się, że gdy rodzice ze zdziwieniem przyglądają się nowym możliwościom i osiągnięciom cywilizacyjnym, dzieci dar dziwienia i zachwytu w dużej mierze zatraciły. Podczas gdy opiekunowie zastanawiają się, jak zaadoptować nowe zdobycze cywilizacyjne do swoich biografii, ich pociechy nie wyobrażają sobie egzystencji bez ich udziału. Zaawansowane technologie ostatnich dziesięcioleci umożliwiły globalną komunikację i dzieci raczej dziwi to, że dorośli tak ekscytują się tym nośnikiem, który jest przecież wpisany od zawsze w ich rzeczywistość. Skutkować to może, zatraceniem u nich umiejętności dziwienia się, zadziwienia światem jego różnorodnością i wielobarwnością. **Coraz trudniej jest dzieci czymś zaskoczyć**, niewiele rzeczy je szokuje wzmagając szczególne zainteresowanie i chęć głębszego poznania. Pluralizm wartości stwarza w połączeniu z nowinkami technicznymi stwarza młodym ludziom już od najwcześniejszych lat życia przestrzeń do rozwoju tyleż urozmaiconą, co płaską. Gdy zatem dla dzieci ponowoczesność jest banalną codziennością, rodzicom jawi się częstokroć jako źródło i przyczyna większości kwestii spornych. Dlatego też dziś zadaniem psychologów, pedagogów, terapeutów i osób zajmujących się wsparciem i pomocą świadczoną na rzecz rodziny winny być takie działania, które sprowadzą ponowoczesną rzeczywistość do wspólnego dla obu generacji mianownika i płaszczyzny, na której sprawnie będą się one poruszać. Kulturową zmianę sygnalizuje fakt, że w wyniku badań prawie wszyscy rodzice podkreślali, że czas ich dzieciństwa był wypełniony takimi treściami, jak: duże znaczenie autorytetu osób dorosłych w życiu dzieci, stabilizacja i wyciszenie dnia codziennego, kreatywność i przedsiębiorczość dzieci podczas zabaw, znaczenie grupy rówieśniczej, jako płaszczyzny kształtowania osobowości młodych ludzi, znaczenie intuicji i przekazu międzypokoleniowego w wychowaniu, poczucie bezpieczeństwa, rodzinne spotkania przy stole wypełnionym rozmową. Podkreślone zostało znaczenie **stołu,** jako miejsca nie tyle spożywania posiłków, ile integracji w gronie rodziny i prowadzenia rozmów. **Stół rodzinny** jawił się jako jeden z ostatnich bastionów opierających się tempu zmian ponowoczesności. W czasach pośpiechu, gdzie ma być **więcej, szybciej i lepiej**, nie tylko w kontekście swoich powinności, ale i przyjemności stół stanowi miejsce zatrzymania, wyciszenia i ofiarowania czasu swoim najbliższym.

Promowanie wolności jednostki w każdej dziedzinie życia jest bowiem znamienne dla naszych czasów, również w wychowaniu, co przejawia się przesadnym akcentowaniem prawa dziecka do swobody w postępowaniu. „Cechą charakterystyczną

epoki postindustrialnej jest to, że autonomizacja i tendencje wolnościowe (do swobody) są obecne nie tylko w sferze życia publicznego, ale ze szczególną siłą zaznaczają się w sferze prywatnej, manifestując się w stylu życia indywidualnego i rodzinnego."
(Tyszka, 2003, s. 103). Tymczasem traktowanie społecznie uznanych norm jako zniewolenia powoduje jedynie chaos poznawczy i prowadzi donikąd. Wobec starych problemów tradycyjnego buntu młodych nowa bywa jedynie postawa rodziców - tolerancja wobec wszystkiego i strach przed wszystkim (Bauman, 2008). Jednakże przenoszenie ciężaru odpowiedzialności na czasy, w których przyszło sprawować rodzicielską rolę, jest ni mniej ni więcej jak rezygnacją z wychowania. Leszek Kołakowski stwierdza , że wychowanie całkowicie wyzwolone z autorytetu, tradycji i dogmatu kończy się **nihilizmem**. Wolfgang Brezinka stwierdza wprost, że obawy przed konfliktami, wygodnictwo i obojętność rodziców fałszywie uchodzą dziś za tolerancję. Według tego samego autora : „Bycie tolerancyjnym jest ważną normą w praktycznym podejściu do osób inaczej myślących, lecz nie jest normą służącą do ustalania punktów orientacyjnych, według których rodzice powinni żyć i wychowywać dzieci. Można ocalić wysoką kulturę rodzinną tylko wtedy, gdy nie toleruje się tego, co dociera do rodziców i dzieci w postaci pokus, zboczeń, bredni i szaleństw." (Brezinka, 2005, s. 34) Jakkolwiek wybór jest wpisany w egzystencję człowieka to dzisiejszy rodzic zdaje się być często pozbawiony kompetencji do podjęcia tej aktywności. W społeczeństwie informacyjnym, zdominowanym przez kult wiedzy szuka on odpowiedzi w postaci gotowych recept i rozwiązań, nie zawierzając już swej intuicji i nie doceniając wartości oraz znaczenia przekazu międzypokoleniowego.

Reakcja społeczna na doświadczenie problemu rodzinnego w naszym społeczeństwie przybiera rozmaite formy. Poczynając od wzorowanych tradycją czy obyczajem (pomoc rodzinna, sąsiedzka), poprzez mniej lub bardziej utrwalone i zorganizowane działania na rzecz rodzin i ich członków (stowarzyszenia, zrzeszenia, kościoły, fundacje, inicjatywy lokalne itp.), aż po codzienne , spontaniczne lub wywołane sytuacyjnie reakcje emocjonalne wyzwolone konkretnymi zdarzeniami, również tragicznymi w swym wyrazie i skutkach (wypadki, pożary, powodzie itp.). Stwarza więc to szeroką potrzebę do wszelkiego rodzaju instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych oddziaływań o charakterze integracyjnym, wspierającym czy stymulującym. W wielu wypadkach pożyteczną rolę odgrywają tu wszelkiego rodzaju oddziaływania terapeutyczne w tym o arteterapeutycznym charakterze. Rodzina jest nadal wartością dla prawidłowego realizowania potrzeb człowieka, niezależnie od

zmieniających się czasów i modeli życia społecznego. „Ktoś powiedział, że rodzina najsilniej absorbuje wstrząsy zachodzące w społeczeństwie tam, bowiem powraca człowiek, obolały i posiniaczony, po bataliach stoczonych ze światem. Rodzina jest najbardziej stałym miejscem w coraz bardziej rozpędzonym świecie". (Toffler, 1988, s.236)

Rozdział II. Zagrożenia społeczno-środowiskowe młodego pokolenia

2.1. Wprowadzenie

Umberto Eco nazwał współczesność „permanentnym okresem przejściowym", powodującym kształtowanie się kultury stałej adaptacji, która w sensie psychologicznym jest niemożliwa do realizacji poprzez blokowanie jakiegokolwiek zakorzenienia, wymagającego „zatrzymania się w biegu". Konieczność stałej pogoni, nadążania za zmianami postępującymi zbyt szybko aby zdobyć poczucie stałości i uprawomocnienia swojej tożsamości, zniewala człowieka i powoduje bezrefleksyjne wtapianie się w kulturowo promowane alternatywy autokreacyjne. Problem nowych czasów, zdaniem U. Eco polega „nie tyle na tym, aby zachować naukową przeszłość, ile na tym, aby opracować hipotezy dotyczące wykorzystania chaosu, zgodnie z logiką konfliktowości" co spowoduje powstanie „ kultury stałej adaptacji opartej na utopii" (Eco, 1996, s.101). Współczesność określana przez nieustanny kryzys (Kwieciński 1999, s. 51), który nakłada się na wewnętrzne, naturalne rozwojowo kryzysy doświadczane przez dziecko a w konsekwencji przez młodego człowieka, powoduje negatywne konsekwencje rozwojowe, związane z deformacją osobowości (zawężenie dróg rozwoju związane z uniformizacją lub nieustanną ambiwalencją, związaną z doświadczeniem nierozwiązywalnych wewnętrznych konfliktów, ze względu na brak ostatecznej instancji „odwoławczej" wspierającej proces kreowania samego siebie). Procesy transformacyjne w życiu społecznym przekładają się na zmiany środowiska wychowawczego. Dlatego dziś wskazuje się, że środowisko wychowawcze dziecka (człowieka) tworzy nie tylko bezpośrednie otoczenie, ale wszystko to co dociera do niego w sposób pośredni oraz pod postacią działań politycznych i gospodarczych. Obejmuje to zatem środowisko niewidzialne (kulturę, zwyczaje, obyczaje, wierzenia, idee i wartości). Współcześnie, przekaz treści wychowawczych (kultury) dokonuje się

w specyficznej formie zawężonej do obrazu, dociera przez obraz – ten sam dla wielu ludzi, coraz częściej także jego treść stanowi natłok informacyjny i przelotność wrażeń, a nie ważne symbole i autentyczne przeżycia.

2.2. Źródła i mechanizmy

Codzienność młodego pokolenia, w ujęciu analitycznym, czyli jego sytuację psychospołeczną i życiową skupioną wokół problemów z kształtowaniem biegu własnego życia współcześnie generowane mogą być przez dwa rodzaje czynników:

- wewnętrzne związane z kreowaniem tożsamości (dylematy, kryzysy rozwojowe)
- zewnętrzne powiązane z niemożnością konstruktywnego wyrażania siebie i samorealizacji.

Epokę postmodernistyczną cechują wzmożone wątpliwości i sceptycyzm wobec zasadności i pewności dokonywanych rozstrzygnięć w sferze moralności, a zatem i częściowo autokreacji (Bauman, 1993, 1994). Pierwotnie związane jest to z osłabieniem, a nawet zanikiem, mechanizmów społecznej kontroli, która w społeczeństwie modernistycznym (tradycyjnym) uprawomocniała i niejako wymuszała charakter dokonywanych wyborów związanych z kształtowaniem wizji siebie. Jednostka skazana jest współcześnie na niewygodną psychologicznie samodzielność i samoświadomość oraz wynikającą stąd odpowiedzialność za dokonywane wybory autokreacyjne i ich etyczne konsekwencje.

Przyjmując założenie, iż sposób doświadczania życia przez młode pokolenie i jego problemy autokreacyjne, składające się na rozwój, stanowi wypadkową dwóch czynników:

- *specyfiki rozwojowej* właściwej dla okresu dzieciństwa i dorastania;
- *specyfiki świata,* w którym młode pokolenie żyje i rozwija się, określonej zmiennością cywilizacyjną i transformacyjną.

Opisując kompleksowo całokształt oddziaływań środowiska życia na rozwijającą się jednostkę, można posłużyć się **metaforą drzewa,** zaproponowaną przez Jeffriesa McWhirtera (McWhirter i in., 2001, s.50-54). Metafora ta pozwala połączyć w jedną całość podstawowe wymiary zagrożeń dla rozwoju młodego człowieka, opisane przez autorów następująco:

Gleba: z której wyrasta drzewo, stanowi środowisko życia. Ryzyko i zagrożenia rozwojowe wynikają z różnych aspektów i jakości środowiska, takich jak pozycja

społeczno-ekonomiczna, realia polityczne, klimat ekonomiczny (kryzys, wzrost gospodarczy), czynniki kulturowe, zmiany transformacyjne. Stanowią one zespół ogólnych napięć środowiskowych kształtujących rozwijającą się jednostkę.

Korzenie: które łączą drzewo z glebą (środowiskiem), podpierają je i karmią, stanowią je rodzina i szkoła, czyli instytucje społeczne pełniące funkcje wychowawcze. Ich funkcją jest przekaz kultury młodemu pokoleniu i pośredniczenie w jego rozwoju. Grupa rówieśnicza, pomimo braku instytucjonalnego charakteru w pewnym momencie przejmuje zadania rodziny i szkoły.

Pień: służący, jako przewód, którym rozwijające się podstawy płyną ku gałęziom (specyficzne kategorie zagrożeń). Są to cechy osobiste jednostki, czyli specyficzne dla niej zachowania, kompetencje, postawy i umiejętności, pokazujące jej siłę (mocne strony) i deficyty (słabe strony), upodobania i awersje, uzdolnienia, talenty lub ich brak. Wyrastają one z gleby (środowiska życia) i przekazywane są za pomocą korzeni (rodziny i szkoły), zaś łączą się z gałęziami (zagrożenia). Pień metaforycznie pozwala opisać takie predyspozycje i cechy jednostki jak np. lęk, poczucie bezpieczeństwa i wsparcia, niska lub wysoka samoocena, optymizm życiowy lub depresja, pesymizm). Cechy te chronią jednostkę lub zwiększają ryzyko zagrożeniami rozwojowymi i społecznymi.

Gałęzie: opisują sposób adaptacji młodego człowieka do społeczeństwa (przystosowanie lub nieprzystosowanie społeczne). Adaptację można opisać jako sposób pełnienia przypisanych jednostce społecznie ról o zarówno konstruktywnym jak i destrukcyjnym charakterze. Objawiać się to może w różnych zachowaniach osobistych i publicznych, w tym opozycyjnie destrukcyjnych (niepowodzenia szkolne, przestępczość, uzależnienia, choroby, zaburzenia psychiczne, emocjonalne i w zachowaniu).

Liście, kwiaty, i owoce: to ostateczne konsekwencje rozwojowe ujawniające się w funkcjonowaniu konkretnych jednostek w świecie i w sposobie oddziaływania na otaczający świat. Odzwierciedla to wykształcenie się zdrowej, dojrzałej osobowości lub osobowości patologicznie zaburzonej. Ważny jest tu mechanizm eskalacji ryzykownych zachowań i transmitowania ich w przyszłość: im więcej występuje zagrożeń, tym większe jest prawdopodobieństwo destrukcyjnego rozwoju i przenoszenia jego efektów w przyszłe pokolenia. Konkretna jednostka osiąga (lub nie) własne potencjały rozwojowe, zależnie od innych elementów „drzewa rozwoju" zależnie od

wykształconych cech, zarówno w sposób konstruktywny jak i destrukcyjny, oddziałujący na własne środowisko życia.

Oczywistością jest, że dziecko funkcjonuje w świecie, jako organizm i jednostka, jako członek grupy i członek społeczeństwa, co porządkuje obszary złożonych wpływów, jakim podlega w toku swego rozwoju. Jednostka funkcjonując w świecie jako organizm podlega głównie oddziaływaniom środowiska przyrodniczego (perspektywa ekologiczna). Będąc członkiem grupy ulega wpływom środowiska (otoczenia) społecznego, co dokonuje się poprzez mechanizmy ulegania, współpracy i dominacji. Funkcjonując natomiast jako członek społeczeństwa doby globalizacji poddany jest oddziaływaniu jego wytworów, czyli kultury. W aspekcie wychowania odnosi się to głównie do ustanowionych społecznie norm i wartości. (E. Wysocka, 2012, s. 92-95)

2.3. Zagubienie

Zmiany społeczne kształtują nową rzeczywistość. Pojawiające się problemy nie występowały w poprzednich okresach. Przeobrażenia, jakie zachodzą we współczesnym świecie są zarówno źródłem nadziei na lepsze jutro, jak i niepokoju związanego z destrukcją zagrażającą jednostce. Dzieci i młodzież często nie mają żadnego wsparcia u rodziców zazwyczaj zajętych swoimi sprawami. Młode pokolenie, a coraz częściej i to najmłodsze pozostawione same sobie, bez ideałów i wzorców do naśladowania ucieka w pięknie z pozoru wyglądający świat fikcji, dla którego trudno znaleźć jest alternatywę, jasne i klarowne punkty realnego oparcia. W objęciach wieku bodźców, na granicach nowych doznań w informacyjnym chaosie, młody człowiek czuje znużenie życiem i pustkę. W prasie, gdy opisuje sie młode pokolenie często można przeczytać takie oto jego określenia: „pokolenie zagubione", „pokolenie z chroniczną potrzebą blasku", „dzieci niepewności", „pokolenie skaleczone, sfrustrowane". Sformułowaniami tymi dziennikarze określać zaczęli współczesne pokolenie dzieci i młodzieży. Biorąc pod uwagę margines błędu, (z uwagi na skłonność mediów do uogólnień i przesady), nie sposób nie dostrzec dynamiki zachodzących zmian i trafności diagnoz kryjących się za tymi hasłami. Można, zatem stwierdzić, że na naszych oczach zaczęło się kształtować kolejne pokolenie, jakże czasem inne od tych wcześniejszych.

Jaką młodzież poprzez okres dzieciństwa kształtują lub ukształtowały zmiany? Częstym zjawiskiem jest towarzyszące zagubienie młodych ludzi, lęk i wyobcowanie społeczne. Wielość materii, pozorne bogactwo bodźców, wszechpanująca sensacji i pogoń za nowością paradoksalnie naraża człowieka na alienację. Według Krystyny Kmiecik Baran (1995) poczucie alienacji to przekonanie, że pewne istotne obszary świata są obce i nie pozwalają na realizację potrzeb. Kontestacja wartości i norm, ich obcość skłania do ich odrzucenia jako nieobowiązujących. Jednocześnie jednostka może odczuwać obojętność, nieidentyfikowania się z niczym i nikim (a jeśli już to chwilowo i powierzchownie), pewien rodzaj braku uczestnictwa i oderwania od tego, co robi i artykułuje.

Pojęcie alienacji wprowadzone zostało przez G. W. F. Hegla, a rozwinięte przez Karola Marksa. Według tego ostatniego, człowiek będąc z natury twórczy, pod wpływem tego, iż staje się on częścią maszyny, zatraca swoją wolność i możliwości twórcze. Jest to jedna z przyczyn wyizolowania od rzeczywistości społecznej. W konsekwencji neguje swoją własną naturę, ulega dehumanizacji i zamiast samorealizacji poprzez konstruktywne działanie następuje degradacja. Zamiast twórczej radości mamy cierpienie w niszczącej rutynie, zamiast wspólnoty z innymi pojawia się izolacja i osamotnienie. Zjawisko alienacji, dzisiaj dotyczy różnych sfer życia takich jak polityka, kultura, edukacja, życie codzienne, itd.

Do obszarów ważnych, związanych z zjawiskiem wyobcowania i związanego z nim zagubienia przywołana autorka zalicza (K. Kmiecik –Baran, 1995):

1) **Reguły gry społecznej.** Brak jasnych, akceptowanych reguł (prawnych, moralnych, obyczajowych) obcych jednostce, sprzeczne i nie służące jej potrzebom. W przypadku gdy reguły są jasne i zgodne ze sobą, mówimy o poczuciu ładu społecznego.

2) **Wartości.** Nie wykształcenie lub brak jasnych, tworzących spójny system wartości sprawia, że trudno określić, jak efekty takiego zachowania będą odebrane przez społeczeństwo. Gdy taka sytuacja trwa zbyt długo, to może ona doprowadzić do pojawienia się poczucia bezsensu, braku wiary w jakiekolwiek wartości. Sytuacja odwrotna nadaje życiu sens, sprzyja przekonaniu, że istnieją wartości, dla których warto żyć i działać.

3) **Własne poglądy i przekonania.** Zmuszenie jednostki do zaprzeczenia własnym poglądom powoduje poczucie oderwania od własnych przekonań czy idei, prowadząc do samo wyobcowania, natomiast wierność własnym zasadom i ideałom, prowadzi do poczucia autonomii.

4) **Własne zachowanie.** Oderwanie od swojego systemu zachowań powoduje poczucie bezradności, braku związku między własnymi zachowaniami a ich skutkami.

5) **Inni ludzie.** Oderwanie od innych ludzi, poczucie braku satysfakcjonujących kontaktów z otoczeniem prowadzi do poczucia osamotnienia, a konsekwencji do izolacji i samotności.

Jak wynika z powyższego zestawienia dla prawidłowego funkcjonowania człowieka najważniejsze są: normy społeczne, system wartości, własne zachowanie, poglądy i idee oraz inni ludzie. W momencie słabego związku miedzy tymi elementami i gdy taki stan rzeczy trwa zbyt długo może prowadzić do różnego rodzaju poczucia alienacji. Sposób radzenia sobie z alienacją, jako formą zagubienia może być destruktywny albo konstruktywny. W pierwszym wypadku mamy do czynienia z formami zachowań ryzykownych, szkodzących jednostce, oraz naruszających społeczny porządek. Strategia konstruktywna skłania do podejmowania form zachowań, które wpływają pozytywnie na rozwój jednostki, a przy tym nie naruszają ogólnie przyjętych norm. O ile alkoholizm, narkomania, bunt, ucieczka w choroby, przestępczość lub tworzenie grup o charakterze patologicznym są efektem destrukcji to twórczość artystyczna, grupy o charakterze prospołecznym i terapeutycznym, aktywność zawodowa stanowią składnik konstruktywnych środków zaradczych. Wydaje się, że we współczesnym świecie niezbędne jest udzielanie dzieciom i młodzieży pomocy w odnajdywaniu sensu życia oraz własnej drogi rozwoju. Powinno się to jednak odbywać z unikaniem „taniego dydaktyzmu" a poprzez promowanie twórczego szukania odpowiedzi na egzystencjonalne pytania.

2.4. Wspomaganie rozwoju młodego pokolenia

Wspieranie rozwoju w sensie wspierającym i pomocowym, jest rodzajem działalności, jaką jedni ludzie świadczą innym w różnych sytuacjach życiowych, wychowawczych lub edukacyjnych. Warunkiem koniecznym tej formy działania jest adekwatność podejmowanych działań do rzeczywistych potrzeb osoby, grupy lub społeczności, do których działania te są kierowane oraz ich dostosowanie w sensie form i środków do realnych warunków ich życia (Brzezińska, 2005, s.683). Warunkiem determinującym skuteczność działalności wspomagającej jest oparcie jej na **rzetelnej diagnozie**, której przedmiot odnosi się do całego spektrum życia podmiotu, uwzględnieniem trzech perspektyw czasowych: przeszłości, teraźniejszości i

przyszłości. Działanie to powinno uwzględniać różne potencjalne skutki (bliskie i odległe) i różne, określone podmioty (np. dzieci i młodzież oraz konteksty ich życia). Dzieci i młodzież z racji specyfiki doświadczanych kryzysów i zadań koniecznych do wykonania, by te kryzysy pokonać – skorelowanych z posiadanymi zasobami (kompetencjami, umiejętnościami, świadomością) – znajdują się w sytuacji szczególnie trudnej, a więc wymagającej wspomagania z zewnątrz w celu uaktywniania wewnętrznych sił (zasobów) oraz nabywania nowych umiejętności. Wsparcie rozwoju dzieci i młodzieży generalnie powinno realizować się z wykorzystaniem **modelu kompensacyjnego.** Zakłada on niska odpowiedzialność za problem i wysoką za jego rozwiązanie. Jednostka wspomagana potrzebuje zatem poczucia osobistej kontroli, możliwość działania, kompetencji. Wskazuje się, że jest to jedyny korzystny model wspierania rozwoju, gdyż ze względów społecznych spełnia warunek pomocy uzasadnionej (sprawiedliwej), zaś z perspektywy indywidualnej spełnia wymóg pomocy efektywnej, ukierunkowanej na aktywną kontrolę nad własnym życiem i sposobem wykorzystania pomocy do rozwiązania własnego problemu. Efektywność modelu kompensacyjnego wynika z respektowania zasady najmniejszej interwencji, dobrowolności i przyzwolenia na określony jej rodzaj, z uwzględnieniem naturalnego dążenia każdej osoby do samodzielności i poczucia kompetencji. Jednocześnie niweluje u podmiotów wsparcia poczucia bezradności, niższości i zależności od pomagającego, ograniczających indywidualną, naturalną autokreację.

Warunkiem podstawowym, decydującym o efektywności podejmowanych wspomagających rozwój, jest **profesjonalizm podmiotów działających**. Jakość oraz zakres owego profesjonalnego przygotowania można określić, jako ***niespecyficzne*** (możliwe do wykorzystania z różnymi kategoriami rozwojowymi i społecznymi) i ***specyficzne*** (związane z potrzebami konkretnych kategorii wiekowych i społecznych):

- *przygotowanie merytoryczne* odnosi się do wiedzy o aktualnym poziomie rozwoju, kompetencjach, potrzebach i oczekiwaniach podmiotów oddziaływań;
- *kompetencje osobowo-relacyjne* związane są z cechami wspomagającego, wyznaczanymi przez jego autentyczność, naturalność, empatyczność i zaangażowanie, zdolności nawiązywania i podtrzymywania kontaktu oraz efektywnego rozwiązywania naturalnych problemów.

Podstawowe zasady prowadzenia działań wspierających rozwój można klasyfikować, przyjmując różne kryteria:

- ***efektywność działań*****:** zasada uwzględniania logiki, rytmu i dynamiki rozwoju podmiotu oddziaływań; zasada wzbudzania wewnętrznej motywacji do zmiany – modyfikacji i doskonalenia się; zasada dopasowania oferty pomocy do gotowości przyjęcia jej przez podmiot oddziaływań; zasada diagnozy potrzeb, preferencji i dopasowania oferty do sytuacji życiowej i rozwojowej podmiotu; zasada wzajemnego uczenia się od siebie- współpracy. (Brzezińska, 2005, s. 685-691)
- ***możliwości działania*****:** zasada realizmu psychologicznego, dająca możliwość kontaktu i wzajemnego zrozumienia obu podmiotów oddziaływań (dziecko, młodzież i osoby wspierające); zasada realizmu życiowego czyli dopasowanie problemów rozwiązywanych w trakcie udzielania pomocy, do realnej sytuacji życiowej wspomaganego.
- ***jakości podmiotów działających*****:** zasada włączenia wszystkich osób znaczących w proces pomocy czyli łączenia działań profesjonalistów (np. psychologów, pedagogów, terapeutów), para profesjonalistów (np. nauczycieli, opiekunów) i nieprofesjonalistów (np. rodziców);
- ***społeczno – kulturowego kontekstu działań*****:** zasada uwzględniania preferencji, atrakcyjności i dopasowania działań (oferty) do zmiennych potrzeb młodego pokolenia, wynikających z przemian kulturowych; zasada wykorzystania nowoczesnych zasobów, dostosowanych do potrzeb młodego pokolenia; zasada znajdowania i odwoływania się do wspólnych znaczeń i języka podmiotu oddziaływań; zasada odformalizowania autorytetów.

Generalnie, wskazane zasady działania wspierającego rozwój pełnią podstawową funkcję, jaką jest wzbudzenie u dziecka, młodego człowieka do współpracy w procesie pozytywnej i korzystnej zmiany (rozwoju).

Rozdział III. Zrozumienie prawdziwej natury dziecka

3.1. Wprowadzenie

Świat ma zasadnicze znaczenie dla dziecka. Ono jest jego częścią, należy do świata. To, czego doświadcza to uczenie się **bycia** (Białek, 2009, s.45-69).

Przyjmując fakt, że każdy z nas rodzi się jako niepowtarzalna istota z zasobem możliwości rozwojowych i talentów to ważnym staje się jakość oraz zakres

oddziaływań środowiska zewnętrznego, wywierającego bezpośredni wpływ na kształtowanie się jednostki. Podstawą idealnego, harmonijnego i zrównoważonego rozwoju dziecka wydaje się klimat domowej miłości w kręgu najbliższej rodziny gdzie będzie ono doświadczać wsparcia, poczucia bezpieczeństwa, w wyniku czego stanie się ufne i przyjazne w stosunku do świata, tworząc zdrowe relacje przywiązania.

Niektóre dzieci, otrzymują od ważnych dla nich osób już we wczesnym okresie przekazy deprecjonujące ich wartość, stąd zaczynają funkcjonować w sposób ograniczający naturalną tendencję do realizacji drzemiącego w nich potencjału. Większość ich problemu wynika z ograniczonego lub zaburzonego kontaktu z rodzicami co na skutek i w rezultacie nie wykształcenia prawidłowych wzorców może oznaczać nadmierne uleganie niekorzystnym lub ryzykownym wpływom środowisk zewnętrznych w późniejszym okresie życia.

Budowanie właściwych oddziaływań odzwierciedla ojciec, jako ważny pomost między matką a światem, jest wsparciem w poznawaniu tego co nieznane, matka zaś – tego co znane. Dla równowagi potrzebni są obydwoje.

Inteligencja, jako zdolność do interakcji, może wzrastać jedynie przez nowe doświadczenia w ruchu – od tego, co znane, do tego co nieznane. Inteligencja, biorąc pod uwagę dwie jednostki o zbliżonym potencjale wyjściowym, analogicznie do ciała może u jednej być zadbana a u drugiej zaniedbana, okaleczona lub odżywiona, rozwinięta lub zagłodzona. Każda komórka ciała ma zdumiewająco skomplikowaną inteligencję i każda działa inteligentnie. Rozwój ludzkiego mózgu w drodze ewolucyjnych przekształceń zawiera w sobie tajemnicę przeżycia, myślenia, reagowania, działania i samoświadomości, rozwijane przez tysiąclecia. Tak więc, od jego stymulacji, właściwego rozwoju już w okresie wczesnego dzieciństwa zależy prawidłowe funkcjonowanie oraz możliwie pełne wykorzystanie wszechstronnych możliwości.

3.2. Znaczenie rozwoju wyobraźni, kreatywności i uzdolnień

Spośród wielu czynników sprzyjających rozwojowi dziecięcej wyobraźni (a co za tym idzie kreatywności i odkrywaniu uzdolnień) na drodze do samoświadomości jest przyjęcie założenia, że dziecko musi **samo czuć, oceniać, myśleć, wyciągać wnioski, samo dochodzić do czegoś, rozumieć.** (Białek, 2009, s.52)

Oznacza to, że we wczesnym rozwoju jest motywowane niejako samo z siebie, do poznania świata zupełnie niespecyficznego, do poznania bezwarunkowego. Jest ono

wyposażone do zdobywania wiedzy i doświadczeń wolnych od **wartościowania, znaczenia, celu lub użyteczności.** Wyzwaniem z punktu widzenia zrównoważonego rozwoju, jest przyjęcie i stosowanie zasady nie narzucania mu w arbitralny sposób doświadczeń i wiedzy zgodnej z kulturowymi schematami, przyzwyczajeniami i użytecznością. Rozwój inteligencji i logiki otwartej na interpretacje nowych doświadczeń nie powinny być budowane w sposób refleksyjny bez nadmiernego wymuszania a tym samym zawężania możliwości do samodzielnego doświadczania. Pokaz przykładów, wciąganie w pracę, realizację zadań spowoduje, że dziecko samo wysnuje właściwe wnioski i postąpi właściwie. Tym samym wrodzona u dziecka intuicja, bardzo szybko rozszyfruje, gdy przekaz jest udawany, nieszczery, a gdy jego uwagi będą ignorowane lub wyśmiewane, ono także przez naśladownictwo, nauczy się podobnego postępowania, gier, oszukiwania – kierując własną kreatywność na wychowawczo i moralnie wątpliwe tory.

J. Piaget, a następnie J. C. Pearce, uważał że małe dziecko jest **„magicznym dzieckiem”**. Żądne przygód ma dobrą intuicje oraz cechuje je radość życia. Treścią życia magicznego dziecka jest twórcza zabawa i nieograniczone możliwości. **Magiczny umysł** jest według Pearcea, dobrze rozwinięty w wieku 4 lat, cechuje się nieograniczonością, wiarą w cuda, wielozmysłowością, głębią odczuć, wykraczaniem poza rzeczy i zjawiska. W wieku wczesnoszkolnym dzieci nasiąkają przekonaniami tych, którzy je otaczają i zaczynają zapominać to co znają, gdyż nie mogą wyrażać w pełni siebie, swych umiejętności i talentów. Zaczynają się zamykać, w obawie aby ich magiczność nie była odebrana lub ośmieszona. Siódmy rok życia jest nazywany **wiekiem decyzji**, ponieważ w tym okresie zaczyna dochodzić do głosu obiektywność. Zadaniem wychowawcy w tym okresie, nie jest stałe straszenie dziecka konsekwencjami, by je przed nimi uchronić, czy przesadna i nadmierna kontrola. Blokowanie wyobraźni, odwagi, wrodzonej kreatywności i naturalnych instynktów przeżycia prowadzić może do negatywnych skutków nadopiekuńczości.

C. Steiner (Steiner, 1990) wyróżnił trzy grupy ograniczeń rozwojowych- sposobów, w jaki dorośli przez nieświadomość, ingerują w fundamentalne obszary potencjalnych zdolności dziecka: **obszar miłości** – czyli nawiązywanie więzi, **poznawania siebie** i świata oraz rozumienie go i **odczuwania**, czyli reagowania na wrażenia i doświadczenia przyjemności/radości, przykrości, tworząc (Santorski, 1993) trzy wzorce: **„bez miłości”**, **„bez rozumu”** i **„bez radości**”.

Wzorzec **„bez miłości”** (dzieci tzw. zimnego chowu) prowadzi do nieumiejętności przyjmowania i dawania, co jest podstawa tworzenia więzi, okazywania uczuć i chęci bliskiego kontaktu. Są one zwykle eliminowane w rodzinie jako przejawy słabości z wszelkiego rodzaju konsekwencjami takiego postępowania (poczucie niedowartościowania, braku, zaburzenia sfery intymnej).

Wzorzec **„bez rozumu”** („jesteś za głupi”, „nie potrafisz”, „nie rozumiesz”, „nie wymądrzaj się i nie filozofuj”, „tylko głupoty masz w głowie”) odbiera prawo do samodzielnego myślenia, wnioskowania i poznawania. Czyni osobę bezrefleksyjną, bezwolną, bez swojego zdania i wiary we własne siły. Może powodować braki w poczuciu realizmu a nawet zaburzeń psychicznych.)

Wzorzec **„bez radości”** („z czego się śmiejesz ?”, „to nie jest zabawne”, „ nie umiesz się poprawnie zachować?”) odbiera prawo do przeżywania radości i przyjemności. Taki rodzaj postępowania, połączony często z zakazami dotyczącymi własnego ciała („nie wolno dotykać siebie”, „to jest nie przyzwoite”) może powodować nadmierne poczucie winy, skrytość, zablokowanie a nawet brak akceptacji własnej cielesności. W konsekwencji rodzice negują i unieważniają doznania dziecka, prowadzą do oziębłości i zmniejszenia wrażliwości na wewnętrzne sygnały fizyczne pochodzące z ciała, a nawet całkowitego odcięcia się od nich. To przytępienie wrażliwości zmysłowej sprawia, że dziecko odczuwa życie jako szare i smutne, a własne ciało - jako brudne. Dotyczy to również całej wrażliwości zmysłowej (barwy, zapachy, smaki, dźwięki). Może to w przyszłości prowadzić do szeregu zaburzeń osobowości, poszukiwania dodatkowej stymulacji celem odzyskania wrażliwości. Sprzyja to popadaniu w nałogi i uzależnienia (alkohol, narkotyki, lekomania). Własne ciało traktowane jest przedmiotowo i instrumentalnie, a wysyłane przez nie komunikaty są ignorowane.

Wzorzec „bez radości”, jest szczególnie szkodliwy, ponieważ zaburza egzystencjalną zasadę dążenia do przyjemności (Z. Freud), bez realizacji której trudno mówić o prawidłowym kształtowaniu poczucia szczęścia, spełnienia i samorealizacji. Pozbawienie dziecka autonomii (prawa do radości i smutku na własnych zasadach) wpływa negatywnie na jego dorosłe życie zaniżając poziom funkcjonowania, zmuszając do walki z własną bezsilnością, wobec trudności w myśleniu (kreatywności), wobec braku wiary we własne talenty. Powoduje trudności w odczuwaniu, nauce, pracy, poszukiwaniu miłości czy wreszcie sensu własnej egzystencji.

Rola rodziców i wychowawców obok sprawowania opieki stwarza fundamenty rozwojowe dziecka, uczy postrzegania świata, otwiera lub zamyka drogę do kreatywnego samorozwoju, kreowania wyobrażeń na własny temat, realnej samooceny i rozwoju talentów. Często podświadomie, dziecko wytwarza sobie w tym czasie wzorzec tego, co ma czuć, widzieć, słyszeć, wyrażać, aby zapewnić sobie miłość i móc przetrwać.

Wewnętrzny impuls, który porusza dziecko do kolejnych etapów rozwoju (zwany „intencją") jest wolą do współdziałania ze światem i budowania z nim więzi. Warto tutaj dodać, że prawidłowy rozwój umysłowy następuje tylko wtedy, gdy idzie on w parze z rozwojem ruchowym. Ruch aktywizuje i synchronizuje pracę półkul mózgowych. Każda stymulacja ruchowa wpływa na powstanie kolejnych połączeń neuronalnych, co daje możliwość doskonalenia rozwoju umysłowego. Dorośli powinni (przy uznaniu biologicznie zaprogramowanych intencji) wspierać to, co w dziecku istnieje, własną potrzebę wzrostu, starając się zrozumieć (odczytać) jego kolejne etapy, przy jednoczesnym zaufaniu do siebie i swojego rozwoju. Dziecko ma być sobą, a zaufanie i miłość powinny być fundamentem, na którym wesprze się rozwój, i wzrost dziecka w każdej ze sfer funkcjonowania. **Wola życia, uczenia się i stawania** są jego najbardziej istotnymi cechami**.**

3.3. Kreatywność dziecka

Kreatywne myślenie według Ryszarda Nęcki to oryginalność, czyli wolność od naśladownictwa, niezwykłość, rzadkość występowania, oraz wartość estetyczna. Właśnie te cechy zawiera jedna z najbardziej intuicyjnych kategorii twórczych – twórczość dziecka.

Istotnymi cechami procesu twórczego myślenia są:

- **Ruchliwość** – poszukiwanie różnorodności i różnorodność poszukiwań.
- **Synteza** – łączenie idei i faktów, nawet bardzo od siebie odległych i pierwotnie niespójnych, w nową sensowną całość.
- **Aktywny stosunek do tworzywa** – co przejawia się w tym, że twórca sam w toku tworzenia zmienia cel działania lub rozwiązuje inny problem niż ten, od którego zaczynał pracę.

- **Przełamywanie bloku mentalnego** – czyli zniwelowanie wewnętrznych oporów, (autokrytyki), przeszkody w myśleniu twórczym.
- **Działanie w sytuacji niedoboru środków** – czyli stworzenie czegoś bez dostępu do środków lub stworzenie sobie najpierw narzędzi, aby coś nowego i cennego wytworzyć. Twórczy jest nie ten, kto rozwiązał problem, mając do dyspozycji wszystkie środki materialne i intelektualne (tzw. gotowce), lecz ten, kto dokonał tego w sytuacji ich niedoboru.

Sztuka dziecka jest niewyczerpalnym źródłem pomysłów, ponieważ wszystko jest w niej możliwe, nie obowiązują tu z góry ustalone zasady i ograniczenia, pomysł rodzi pomysł. Sztuka jest niekończącą się opowieścią rzeką w świecie wyobraźni, znaczeń i symboli. Każde dziecko, odpowiednio stymulowane i przy zapewnieniu odpowiednich warunków, może w tym świecie zaistnieć i stać się głównym bohaterem świata wyobraźni. W istocie, każda każdy przejaw autentycznej i nieskrepowanej dziecięcej kreacji jest w istocie działaniem „poza schematem", jako zaprzeczenie tego, co powtarzalne, wywołujące nudę, niechęć i psychiczne zmęczenie.

Małe dziecko zawsze jest twórcze. Szuka ono, w sposób niezwykle naturalny nowych zabaw dostarczających nowych bodźców, na wielu poziomach rozwijając je pod względem psychofizycznym. Nas, dorosłych, uczestniczących w procesie dorastania irytują rozsypane mąki, chodzenie po stole, wywlekanie śmieci z kosza, zabawy w kałużach i błocie itp. Wszystko to jest poznaniem sensoryczno – motorycznym, które dziecko zapewnia sobie intuicyjnie wg własnych potrzeb.

Rudolf Steiner, twórca antropozofii, , wybitny pedagog i filozof, stwierdził : **„Dziecko rodzi się z wyobraźnią, a potem idzie do szkoły".** Szkoła wciąż jeszcze posługuje się schematami, przekazem wiedzy i kształtowaniem kompetencji z wykorzystaniem tylko wzroku i słuchu. Nie preferuje nauczania przez doświadczenie, z wykorzystaniem wynikających z niego potencjalnych możliwości. Tymczasem dziecko potrafi uczyć się na wszystkim, robiąc dosłownie „coś z niczego". Ważnym aspektem pobudzania kreatywności u najmłodszych wydaje się właśnie świadome działanie w sytuacji „niedoboru środków" czyli stosowanie materiałów tanich, nietypowych, recyklingowych lub popularnie zwanych „śmietnikowymi". Skłaniają one ze swej natury do myślenia, poszukiwań, zmiany lub nadawania nowych znaczeń, poszerzają krąg poznawczy oraz często mają wymiar ekologiczny. Tak, więc proces arteterapii i edukacji może skutecznie przebiegać bez dużych nakładów finansowych.

Wprowadzanie edukacji kreatywnej, twórczej, poszukiwanie nietypowych środków i inspiracji z wykorzystaniem wszelkich dostępnych technik, metod i form jest niezbędnym elementem warsztatu profesjonalnego pedagoga, wychowawcy czy terapeuty. Jest to szczególnie istotne w postmodernistycznym społeczeństwie złudzeń, gdzie nadprodukcja dóbr wszelakich (łatwiej, więcej, szybciej) i pozornie nieograniczonych możliwości (bez trudu możesz wszystko) w istocie zawęża pole realnego rozwoju ludzkich możliwości, min. poprzez stosowanie gotowych rozwiązań i zawężonych schematów skrojonych na miarę przeciętności. Grozi to rozwojem pseudo kreatywności i pseudo twórczości, gdzie w propagowanej odmienności wszyscy będziemy w istocie łudząco do siebie podobni, nieświadomi naszych wyborów, obojętni na faktyczne wartości i sposobów postępowania.

Tymczasem miarą sukcesu wysokorozwiniętych społeczeństw jest coraz bardziej kreatywność i innowacyjność, których to korzenie tkwią w rękach i umysłach twórczo rozwijanych dzieci.

Rozdział IV. Kamishibai - jako uniwersalne narzędzie pracy i terapii

***Kamishibai* (jap. *kami* – papier, *shibai* – sztuka) oznacza dosłownie teatr obrazkowy lub teatr ilustracji**. Jest to technika czytania/opowiadania, wywodząca się z Japonii, która wykorzystuje książki w formie kart (37×27 cm) oraz drewnianą lub kartonową skrzynkę – na wzór parawanu z teatrzyków marionetkowych, – w której przedstawiane są kolejne fragmenty historii, bajki, opowiadania. Drewniana skrzynia zwana „butai" wygląda prawie jak teatr marionetkowy. Z przodu posiada drzwiczki (składają się zazwyczaj z 2-3 elementów). Z tyłu jest otwarta. Posiada również (z prawej strony) pusty bok na włożenie bajki i swobodne przekładanie kart. Otwieramy ją dopiero w momencie, gdy chcemy opowiedzieć historię i zacząć pokazywać pierwsze ilustracje. Dodaje to tajemniczości. Skrzynię można również zakryć materiałem, tak by jeszcze bardziej zaciekawić widownię. Mimo swoich dalekowschodnich źródeł teatr *kamishibai* jest obecnie coraz popularniejszy w wielu **krajach** Europy Zachodniej, a w Polsce dotąd, wciąż mało nieznany. Prekursorem tej formy wydawniczej w naszym kraju jest wydawnictwo Tibum (tibum.pl).

4.1. *Kamishibai* jako pomysł z „kraju kwitnącej wiśni”- rys historyczny

Źródła *kamishibai* odnajdujemy w XII wieku, w czasach gdy w buddyjskich świątyniach mnisi za pomocą zwijanych rulonów z historiami obrazkowymi, przekazywali umoralniające opowieści niepiśmiennej publiczności. Po wiekach uśpienia *kamishibai* pojawia się w Japonii na początku XX wieku. Wraz z nadejściem filmu dźwiękowego spektakle małego teatrzyku stają się alternatywą dla ubogiej publiczności i jednocześnie zajęciem dla bezrobotnych artystów (aktorów) oraz narratorów niemych filmów. Częstym środkiem transportu teatrzyku używanym od tamtych czasów staje się rower. Często pudełko wyposażone były mobilne sklepiki ze słodyczami prowadzone przez snujących opowieści sprzedawców. Do Europy technika ta zawitała w latach sześćdziesiątych.

Japoński teatrzyk *Kamishibai,* jako uniwersalne medium pozwalające na powrót do świata opowiadania bez udziału mikrofonów i reflektorów. Jest to teatr ilustracji wykorzystujący kartonowe plansze z obrazkami oraz drewniany bądź kartonowy teatrzyk w formie skrzynki. Wystarczy tylko rozłożyć scenkę, zmienić lekko intonację głosu, a słuchacze skierują całą swoją uwagę na podkreślone przez obraz sedno wypowiedzianych słów. Podstawą przedstawienia w *Kamishibai* jest rysunek, ilustracja do opowiadanej historii. W roku 1923 powstaje pierwszy *Kamishibai* dla dzieci, w którym występuje jeden z najsłynniejszych japońskich Superbohaterów Ōgon Bat – inspirowany mangą – złożoną techniką rysunku. W sztuce *Kamishibai* debiutują liczni, znani później, mangowi artyści tacy jak Shigeru Mizuki czy Gōseki Kojima.

Lata 50. XX wieku uważane są za złoty okres *kamishibai*: tysiące wędrownych opowiadaczy przedstawia w całej Japonii historie Ōgon Bata oraz podobnych mu super-bohaterów. Niewielkie rozmiary drewnianego teatrzyku pozwalają na szybkie rozłożenie i złożenie go po zakończonym spektaklu. Złożony teatrzyk z powodzeniem można przewozić na ramie roweru z wioski do wioski z miasteczka do miasteczka.

Kamishibai zanika w latach 60. XX wieku wyparty przez telewizję i prasę codzienną oraz pierwsze komiksy. Powraca w Japonii dzięki wysiłkom stowarzyszenia IKAIA, które skutecznie od lat promuje *Kamishibai* edukacyjne oraz propaguje tę metodę czytania dla najmłodszych na całym świecie.

Dla Zachodu kamishibai odkryła w latach 70. XX wieku Édith Montelle, animatorka, bibliotekarka, szefowa kolekcji wydawniczej w szwajcarskim wydawnictwie Slatkine, a przede wszystkim propagatorka sztuki opowiadania. Równocześnie od lat szkoli bibliotekarzy i nauczycieli w sztuce opowiadania za pomocą obrazkowego teatru *Kamishibai*. Ta forma cieszy się dużym powodzeniem w takich krajach jak Szwajcaria, Francja, Włochy, Holandia, Belgia, Kanada, Stany Zjednoczone. We współczesnych *Kamishibai* zachowana jest idea i forma teatrzyku, ale treści dostosowuje się do warunków i tradycji kulturowych poszczególnych krajów (Wikipedia).

4.2. Teatrzyk obrazkowy jako jedność słowa i obrazu

Czy można wyobrazić sobie świat bez zaczarowanych baśni, mrocznych legend i budzących krew w żyłach opowieści? Rzeczywistość bez nich byłaby o wiele bardziej nudna i szara. To właśnie bajki i opowieści pozwalają nam poznawać i zrozumieć świat, a także zachęcają do podejmowania wyzwań, uczą zasad życia i odkrywają przed nami świat emocji. Wydaje się, że dziś mało, kto potrafi zajmująco opowiadać. Czy w dobie telewizji i osiągnięć techniki nie ma miejsca na snucie opowieści bez pośpiechu, z udziałem emocji, gry ciała i głosu?

***Kamishibai* można porównać do swego rodzaju dużej książki obrazkowej, która wymaga dodatkowej obsługi poza samym czytaniem**. Ilustrowane karty książki wślizguje się do drewnianego teatrzyku, który staje się oknem z ilustracją. Gdy rozpoczynamy seans głośnego czytania, otwiera się na widza okno, a wraz z nim historia, która wypełnia przestrzeń tu i teraz… rozpoczynamy magiczny seans! Większość książek *Kamishibai* posiada tekst z tyłu karty i ilustrację z przodu. Ilustracja w *Kamishibai* nie stanowi jedynie upiększenia czy dodatku do samego tekstu. Tekst i ilustracje są tu równie ważne i wzajemnie wspierają się, aby wzmocnić w ten sposób siłę przekazu, a tym samym koncentrację widzów. Stanowi to dosłowną **równoważność słowa i obrazu.**

Kamishibai daje duże możliwości wyboru konwencji samego czytania. W zależności od przyjętej konwencji czytający może być recytatorem, opowiadaczem lub nawet aktorem.

Przedstawienia *Kamishibai* mogą mieć miejsce zarówno w domu jak i w bibliotece, w księgarni, czy szpitalu, w salach przedszkolnych lub w plenerze. Na Zachodzie w dużej mierze ta forma aktywności wykorzystywana jest w przedszkolach i szkołach i spełnia funkcję pomocy dydaktycznej. Jest to, bowiem skuteczne narzędzie w procesie alfabetyzacji, nauki opowiadania, czytania na głos, rysowania i pisania opowiadań przez dzieci. Obecnie przeżywa swój renesans, ponieważ obrazkowy teatrzyk stał się nieodłącznym narzędziem kreatywnych pedagogów.

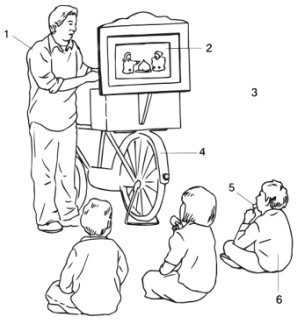
To „kino dla oczu i uszu" stosowane jest coraz częściej również przez nauczycieli języków obcych, którzy odkryli niepowtarzalne walory dydaktyczne *Kamishibai*. Dla najmłodszych jest to często pierwsze zetknięcie się ze sztuką teatralną, w której mogą brać udział zarówno jako widzowie, jak i narratorzy czy autorzy. Mini spektakle teatralne rozwijają wyobraźnię, bawią i jednocześnie uczą. *Kamishibai* jest również wykorzystywany przez profesjonalne teatry i łączony z teatrem tradycyjnym lub teatrem cieni.

Technika prezentowania *Kamishibai* jest bardzo prosta. Należy najpierw chronologicznie ułożyć ilustracje, następnie włożyć je do okienka w scence tak, aby były one dobrze widoczne. W przypadku, gdy włożone ilustracje będą odchylać się do tyłu, należy podeprzeć je kartonową podpórką zamieszczoną w zestawie, wkładając ją pomiędzy plik ilustracji a tylną ściankę pudełka. Teatrzyk najlepiej ustawić na stoliku bezpośrednio przed zebraną publicznością. W trakcie opowiadania obrazki są kolejno wyciągane przez osobę opowiadającą historię. Z tyłu karty ilustracyjnej zawsze znajduje się również niewielki podgląd ilustracji. Dzięki temu zabiegowi czytający pozostaje w łączności z tym, co ogląda widz**.** W przypadku, gdy oddajemy pole twórczej inwencji dziecku, które nie umie jeszcze czytać, może ono przyjąć rolę opowiadacza, opierając swoją wypowiedź jedynie na ilustracji. Obcowanie z *Kamishibai* rozwija skupienie uwagi, wyobraźnię i stanowi doskonały pretekst do nauki formułowania samodzielnych wypowiedzi, opowiadania i czytania. Zachęca również do odgrywania indywidualnych ról i wcielania się w postacie. Jeśli wybieramy konwencję bardziej teatralną, możemy również dodać do „spektaklu" efekty świetlne, muzyczne, wydrukować bilety na przedstawienie, strzałki kierujące na widownię itp**.** Jest, więc to prawdziwe spotkanie ze sztuką w skondensowanej formie (słowo, obraz, dźwięk).Teatralne *Kamishibai* wymaga od nas gotowości do zintegrowania tekstu, ilustracji i głosu, ewentualnie muzyki.

Kamishibai zawsze wymaga od nas swego rodzaju gry i otwartości na widzów/słuchaczy, gdyż stoimy naprzeciw publiczności i mamy z nią bezpośredni kontakt wzrokowy, wchodzimy w interakcję gdzie razem możemy stworzyć coś wyjątkowego. *Kamishibai* to historia, którą czytamy i ona jest najważniejsza. Jednak sposób, w jaki jest to robione, umiejętności aktora (czytającego), jego umiejętność stworzenia więzi z publicznością decyduje o sile przekazu. Jest to cecha wyróżniająca ten teatr, który dzięki swej wyjątkowej formie umożliwia współprzeżywanie czytanej historii, a więź, która dzięki temu zabiegowi nawiązuje się między przedstawiającym a

słuchaczem jest niezwykła. Jeszcze jedną cechą szczególną książek *Kamishibai* jest ich **tematyka** – mówią one o sprawach ważnych, dotyczących istoty życia i kondycji ludzkiej, a więc często są to historie o emocjach, wartościach, sensie otaczającego nas świata.

***Kamishibai* to również doskonałe narzędzie do twórczej zabawy z dzieckiem**. Jedną z metod, aby oswoić dziecko z zabawą w ilustracje jest zaproponowanie, aby dorysowało własne – alternatywne zakończenie czytanej bajki lub po prostu pokusiło się o jej dalszy ciąg, który może być zaskakujący i rozciągnąć się w czasie i przestrzeni… Możliwości kreacji i twórczej zabawy, w której nie ma miejsca na schemat i nudę są w zasadzie nieograniczone. Ukoronowaniem całego procesu może być stworzenie przez dzieci **własnej historii**, którą mogą również samodzielnie przedstawić. W wypadku wszelkiego rodzaju szkoleń, treningów personalnych, psychodramy lub różnego rodzaju pracy z osobami dorosłymi, *Kamishibai* sprawdza się jako narzędzie komunikacji, wizualizacji wewnętrznych emocji, przekazania treści i znaczeń trudnych do zwerbalizowania w tradycyjny sposób. Może ono współgrać, wraz z innymi środkami ekspresji takimi jak sztuki plastyczne, gest, ruch, światło czy dźwięk (muzyka). *Kamishibai* jako technika jest więc nieocenionym uniwersalnym, narzędziem do wszelkich form pracy z zarówno z dzieckiem, młodzieżą jak i osobami dorosłymi, służącym zarówno realizacji celów wychowawczych, edukacyjnych jak i terapeutycznych (lub arteterapeutycznych). Efektywność oddziaływań jest uzależniona głównie od inwencji prowadzącego oraz twórczego zaangażowania grupy uczestników.



Najważniejsze walory *magicznej skrzynki* :

— jest uniwersalnym narzędziem pracy nadającym się do pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, na każdym poziomie funkcjonowania;

— jest medium mobilnym, które można zabrać wszędzie tam;
gdzie znajduje się publiczność;

— uczy poprzez zabawę;

— ułatwia zrozumienie treści poprzez jej jedność z obrazem;

— pozwala odbiorcą „zanurzyć się" w treść po przez spontaniczne przeżywanie emocji;

— pobudza wyobraźnię, kreatywność, pozwala współtworzyć poprzez bycie jednocześnie odbiorcą i twórcą;

— daje poczucie akceptacji uczniom słabszym i zwiększa ich
motywację

— pozwala opowiadającemu zapomnieć o tremie i łagodzi lęk
przed mówieniem

— zależnie od sposobu zastosowania może pomoc rozwijać autoprezentację,
sprawność słuchania, mówienia, pisania i czytania

- **Technika prezentowania to sztuka opowiadania**

Magia teatru polega przede wszystkim **na sztuce opowiadania i bezpośrednim kontakcie z widzem**. **Treść powinna być opowiadana, a nie czytana**. Zasada ta dotyczy zarówno opowiadającego nauczyciela, jak i odbiorców. Trudność opowiadanego tekstu powinna być dostosowana do poziomu odbiorców. Opowiadanie z *kamishibai* powinno być **swobodne i naturalne**. **Nie należy się śpieszyć**. Przed wyciągnięciem kolejnego obrazka opowiadający powinien lekko zawiesić głos, zrobić przerwę i kontynuować opowiadanie dopiero w momencie, kiedy kolejny obrazek jest już widoczny w całości. Opowiadający ma prawo się mylić. Teatrzyk jest żywą formą komunikacji, dlatego niedoskonałości, spontaniczne zmiany czy drobne błędy językowe są jak najbardziej dopuszczalne. Zasada ta dotyczy szczególnie dzieci. Metoda ta nie spotka się z entuzjastycznym przyjęciem z ich strony, jeśli będzie źródłem stresu.

- **Mimika, gesty, intonacja**

Sposobem na ożywienie opowiadania jest niewątpliwie wykorzystanie zróżnicowanej mimiki twarzy, tempa opowiadania, intonacji, tonu głosu oraz gestów. Zastosowane przez opowiadającego gesty powinny odgrywać rolę strukturyzującą, być rozpoznawalnym elementem w trakcie opowiadania całej historii, ułatwiającym publiczności zrozumienie całości.

Nie powinny być one zatem przypadkowe, a raczej przemyślane i przećwiczone.

- **Długość opowiadania**

Czas trwania opowiadania powinien być dostosowany do poziomu językowego uczniów, a także odpowiadać wiekowi publiczności i związanymi z nim możliwościami koncentracji. Opowiadanie z *kamishibai* jest krotką formą narracji, dlatego nie powinno ono trwać zbyt długo (maks. 2 min. na obrazek).

- **Własny, niepowtarzalny styl**

Każdy aktor ma swój niepowtarzalny styl. Dotyczy to również opowiadaczy historii z pudełkiem *kamishibai*. Opowiadający może spróbować poszukać własnego sposobu opowiadania i wypracować charakterystyczny dla siebie styl. Nigdy nie zdarzy się tak, aby dwoje dzieci lub nauczycieli opowiadało tę samą historię w identyczny sposób. *Kamishibai* pozwoli zaprezentować uczniom ukryte talenty i cieszyć się własną grą.

„Szukając Marudka”, wyd. Tibum (tibum.pl)

Rozdział V. „Szczęśliwe Miasto” projekt arteterapeutyczny

[…] czasem szczęście nie polega na tym, że dostajemy to,
czego byśmy naprawdę pragnęli,
ale na tym, że dostrzegamy to,
co już mamy, co już dawno otrzymaliśmy,
a byliśmy zbyt ślepi, by to zobaczyć…
Garrison Keillot
(Krumboltz J., Levin A., 2009, s.61)

Dzieci ze swej natury są z natury twórcze, pozytywnie nastawione do ludzi i świata. Mając w pamięci stwierdzenie Rudolfa Steinera: „Dziecko rodzi się z wyobraźnią, a potem idzie do szkoły”, pomyślałem czy czasem nie jest również tak, że dziecko rodzi się szczęśliwe, a potem dorośli mówią mu, co to jest szczęście. W jaki sposób dzieci, które często mają w życiu „pod górkę” rozumieją szczęście i co to dla nich znaczy? Aby to sprawdzić wymyśliłem „Szczęśliwe Miasto” i postanowiłem nawiązać kontakt z pozaszkolną placówką wspierająca dzieci ze środowisk zagrożonych alienacją i wykluczeniem społecznym. Pomyślałem, że różnorodność uczestników, ich ciekawość oraz dobrowolność uczestnictwa w zajęciach będą sprzyjały twórczemu dialogowi.

5.1. Co, gdzie, kiedy i z kim?

Inspiracją do stworzenia projektu „ Szczęśliwe Miasto” było poznanie kreatywnych możliwości omawianego w poprzednim rozdziale obrazkowego teatrzyku *Kamishibai*. To narzędzie, wraz z zestawem ilustrowanych opowieści wydało mi się odpowiednie do pracy z dziećmi zagrożonymi wykluczeniem społecznym, wymagającymi wsparcia w swoim środowisku lokalnym, uczęszczających do placówki opiekuńczo wychowawczej. Głównym celem pracy z tymi dziećmi stało się stworzenie alternatywnej przestrzeni do działań arteterapeutycznych, poprzez pobudzenie w uczestnikach kreatywnego potencjału, stworzenia możliwości do własnej nieskrepowanej wypowiedzi „tu i teraz”. Werbalna, pozawerbalna oraz plastyczna

wypowiedź, poszukiwanie form indywidualnej ekspresji w założeniu służyć miało dowartościowaniu, zwiększeniu samooceny i wiary w siebie. Autorefleksja mogła wspomóc nabywanie odpowiednich kompetencji radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Chodziło mi o zainicjowanie procesu twórczego czyli pobudzenie wyobraźni, niwelowanie stanów negatywnych, wyrwanie ze schematów i ograniczeń (jeśli takowe były zaobserwowane). Chciałem aby zarówno forma jak i treść poruszanych zagadnień stały się pretekstem do ukierunkowanych oddziaływań lub terapeutycznych interwencji.

W projekcie „Szczęśliwe Miasto" uczestniczyło 15 dzieci w zróżnicowanym wieku. Najmłodsza uczestniczka miała 5 lat. Najstarsze dzieci miały 13 lat. Uczestników podzieliłem na dwie grupy A i B, z którymi odbyłem 12 spotkań (po sześć na grupę), dotyczących sześciu tematów. W większości były więc to dzieci w wieku szkolnym (szkoła podstawowa i gimnazjum) Moje doświadczenia zawodowe z obrazkowym teatrzykiem *Kamishibai,* skłoniły mnie do wykorzystania go jako świetnego narzędzia pracy z dziećmi. Chcąc poszerzyć pole własnych doświadczeń, bez powielania tych z pracy w szkole specjalnej, postanowiłem poszukać grupy docelowej wśród dzieci w wieku szkolnym z normą intelektualną, lecz prawdopodobnymi problemami środowiskowymi. Intencją moją było dotarcie w jakieś miejsce aktywności pozaszkolnej, skupiające jednostki ze środowiska potencjalnie wymagającego terapeutycznej interwencji i wsparcia. W konsekwencji tym miejscem stała się **Świetlica Środowiskowa ARKA,** prowadzona przy parafii rzymsko – katolickiej pod wezwaniem Św. Jana Chrzciciela w Będzinie. Miejsce to utworzono listopadzie 2006 r. dla dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, bezrobotnych, biednych, ale także dla tych dzieci, które pragną uczestniczyć w zajęciach świetlicowych, pedagogizacji rodziny, otrzymać pomoc w trudnych sytuacjach życiowych. Uczestnikami zajęć stały się głównie dzieci z terenu śródmieścia Będzina, obszaru szczególnie zagrożonego patologią i wykluczeniem społecznym.

Biorąc pod uwagę dziecięcą spontaniczność, otwartość na doświadczenia, oraz specyfikę ich percepcji starałem się stworzyć alternatywną przestrzeń do dialogu i porozumienia. Dobrowolność uczestnictwa, bardziej proponowanie a nie narzucanie formy i tematyki poszczególnych spotkań sprzyjały wzajemnym relacjom. Założyłem, że dzieci mogą same sobie pomóc gdy stworzy im się warunki i możliwość zobaczenia, jak w lustrze" własnych potrzeb i pragnień.

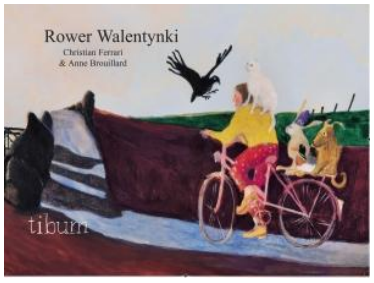
5.2. Bajki z przesłaniem

W pracy wykorzystywałem ilustrowane opowieści *kamishibai*, wydawnictwa Tibum:

1. „Szukając Marudka”, autor i ilustrator: Kumiko Yamamoto, 2012 r.

Pięknie ilustrowana, poruszająca opowieść o poszukiwaniu i tęsknocie za nadrzędną wartością, jaką jest przyjaźń. W tym wypadku postać przyjaciela została alegorycznie przedstawiona pod postacią psa Marudka, który zgubił się na skutek nieco pochopnej i nieprzemyślanego postępowania swojego pana. Chłopiec Leoś, żałując swoich decyzji udaje się na poszukiwanie przyjaciela doświadczając pouczających przygód. Opowieść trzymająca w napięciu, skupiająca uwagę dzieci, dająca im możliwość refleksji i zweryfikowania swojego postępowania w stosunku do innych.

2. „Rower Walentynki”, autor: Christian Ferrari, ilustracje : Anne Brouillard, 2013 r.



Terapeutyczna opowieść o potrzebie otwartości na innych, umiejętności łączenia własnego dobra z dobrem ogółu w budowaniu wspólnoty opartej na łączeniu a nie wykluczaniu. Alegoryczna bajka, z dużą liczbą postaci – zwierząt, skupionych wokół dziewczynki Walentynki, która wyraża przyjaźń poprzez wspólną przejażdżkę na rowerze. Pokazuje wartościowy sposób dokonywania wyborów gdzie przedmiot (rower) pełni podrzędną rolę wobec podmiotu (przyjaciele). Opowieść w mądry sposób uczy

właściwej hierarchii potrzeb i sposobów ich zaspokajania. Przedstawia pewien rodzaj współczesnego pozytywnego bohatera, który nie koniecznie musi dokonywać wielkich, czy nadludzkich. Wystarczy, że jest sobą i dobrze mu z innymi.

3. „Kotka Milusia", autor: Elena Molissani, ilustracje: Alessando Sanna, 2012 r.

Historia oparta na budowaniu poczucia świadomości własnego miejsca w świecie i pełnionych w nim ról. W alegoryczny sposób opowiada o nieco próżnym i na pokaz życiu domowej kotki Milusi, która mieszka w mieście. Żyje w luksusie, w przekonaniu, że to czego doświadcza jest jej dobrostanem trwałym i naturalnym, ponieważ nigdy nie doświadczyła czegoś odmiennego. Dowiaduje się jednak od polnej myszki, że taki stan jest nieco sztuczny bo stworzony przez człowieka od którego jest egzystencjonalnie uzależniona. Prowadząc jałowe i próżne życie, nie doświadcza jego prawdziwego smaku, który niesie wprawdzie ze sobą niebezpieczeństwo, ale w zamian daje prawdziwą wolność. Terapeutyczna wartość tej pouczającej opowieści polega min. na umiejętności postrzegania samego siebie w prawdziwy i realistyczny sposób, poprzez doświadczanie w kontakcie ze światem. Okazuje się, że zarówno pozytywne jak i negatywne doświadczenia mają swoją wartość, bo uczą samodzielności i są niezbędne dla zachowania życiowej równowagi.

4. „Mój przyjaciel Kemushi", autor: Nathalie Dargent, ilustracje: Mandana Sadat, 2015 r.

Niezwykle sugestywnie i pięknie ilustrowana opowieść o tajemnicy przemian, dojrzewaniu, pragnieniu przyjaźni i związku człowieka ze światem przyrody. Kontakt z

tym wydawniczym dziełem daje niezwykłą okazję do odkrywania świata, poznawania oraz uważności na to co nas otacza. Okazuje się, że często nasze oceny bywają powierzchowne a poglądy nieprawdziwe. Może warto posiąść wiedzę na temat mechanizmów rządzących przyrodą, ponieważ to może pomóc w świadomym kształtowaniu naszego życia. Alegoryczna historia o harmonii, nieuchronności przemian, o przemijaniu gdzie w naturalny sposób jedne formy zastępowane są innymi. Poetyckiemu tekstowi towarzyszą piękne, utrzymane w stylu orientalnym ilustracje wybitnej ilustratorki Mandany Sadat, które uczą dzieci wrażliwości na formę i kolor.

5. „Legenda o skarbniku", autor: Julian Brudzewski, ilustracje: Adam Wójcicki, 2014 r.

Opowieść oparta na motywach regionalnej legendy o skarbniku, strażniku kopalni – postaci surowej i sprawiedliwej, patronie miejsca ciężkiej pracy górników. Podczas prezentacji tej pouczającej opowieści, dzieci mogą uświadomić sobie, na czym polega prawdziwe szczęście, które jest często zawarte w trudzie codzienności, pracy czy życiu rodzinnym, w możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb egzystencjonalnych w warunkach zagrożenia niedostatkiem czy prawdziwą biedą. Historia odnosi się do sensu podejmowania aktywnej postawy wobec wyzwań losu, problemów i trudnych przeżyć. Na przykładzie losu chłopca, na którego spadła odpowiedzialność za byt własnej rodziny dzieci mogą identyfikować własne przeżycia. Opowieść zawiera wartość poznawczą pokazującą możliwość desperackiej decyzji dojrzewającego chłopca, którego okoliczności bytowe skłaniają do podjęcia ciężkiej pracy w kopalni. Trud pracy ponad siły i podjęte ryzyko zostaje nagrodzone. Chłopiec przejął odpowiedzialną rolę „głowy rodziny", godnie zastępując zmarłego ojca, dając poczucie bezpieczeństwa swojej matce i licznemu rodzeństwu. Wskazanie terapeutycznego znaczenia pracy nad sobą, podejmowania trudnych decyzji dla lepszego jutra.

5.3. Przebieg projektu – działania praktyczne

Spotkania przebiegały zgodnie z ustalonym w miejscu realizacji projektu harmonogramem cotygodniowych zajęć, które odbyłem na przełomie października, listopada i grudnia 2015 r. Jednorazowo w zajęciach brało udział od 5 do 8 uczestników, w dwóch grupach A i B. Jedna z uczestniczek miała 5 lat oraz jedna uczęszczała do szkoły specjalnej z względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym. W grupach ukształtowała się każdorazowa przewaga chłopców lub dziewczynek co wynikało z decyzji samych uczestników, charakteru i przebiegu innych zajęć, które w tym czasie odbywały się w świetlicy Arka. Całość projektu Szczęśliwe Miasto oparłem na konkretnych zagadnieniach oparciu o scenariusze o następującej tematyce:

1. „Mój najlepszy przyjaciel lub ulubione zwierze.”
2. „To czego się najbardziej boję.”
3. „ Bohater w moim mieście.”
4. „Szczęśliwa rodzina.”
5. „Miasto moich marzeń.”
6. „Święta to szczególny czas w mieście moich marzeń.”

Każdy ze scenariuszy starłem się każdorazowo zrealizować zarówno z grupą A jak i B co razem dało 12 spotkań.

5.3.1. „Mój najlepszy przyjaciel lub ulubione zwierzę.”

- Termin spotkania: 19 (grupa A) i 20 (grupa B) 10. 2015 r.
- Wykorzystana opowieść *Kamishibai*: „Szukając Marudka”
- Cele:
  - pobudzenie kreatywności i ciekawości,
  - terapeutyczne działanie słowa i obrazu,
  - autorefleksja i wizualizacja stanów emocjonalnych,
  - autoprezentacja i dialog na temat przyjaźni,
  - rozwój kompetencji poprzez wejście w role twórcy i odbiorcy.
- Przebieg spotkania:
  - przedstawienie się, indywidualne poznanie uczestników zajęć,
  - zapoznanie uczestników z projektem Szczęśliwe Miasto,
  - „Co to jest szczęście”, pogadanka,
  - „Co to jest miasto – miejsce gdzie żyję”, pogadanka,
  - prezentacja teatrzyku *Kamishibai – magicznej skrzynki,*
  - zaprezentowanie opowieści pt. „Szukając Marudka”,
  - twórcze działanie uczestników, wypowiedź za pomocą środków plastycznych,
  - autoprezentacja, konfrontacja z odbiorcą,
  - omówienie zajęć, ewaluacja (wywiad, dyskusja, ustne opinie).
- Opis działań/ oddziaływań:

Po przywitaniu i zapoznaniu się z dziećmi zainicjowałem pogadankę na temat szczęścia, z czym się ono wiąże oraz jakie ma znaczenie w życiu każdego człowieka. Prezentacja teatrzyku *Kamishibai* polegała na krótkim przedstawieniu rysu historycznego, zasad pracy z tym narzędziem oraz technik prezentacji. Po rozbudzeniu zainteresowania u dzieci nastąpiła prezentacja opowieści „Szukając Marudka”- historii o chłopcu z dużego miasta, podczas której nastąpiła żywa reakcja na rozwój prezentowanych treści dając pole do dialogu i sugestii co dalszego rozwoju wydarzeń. Następnym krokiem było rozdanie materiałów plastycznych oraz sformatowanych kartonów (pasujących do *magicznej skrzynki*). Zadaniem dzieci było wykonanie portretu swojego najlepszego przyjaciela lub ulubionego zwierzęcia. Z tyłu każde z dzieci (w miarę możliwości) miało za zadanie wykonać, opis dotyczący obrazka. Wybrane osoby, na zasadzie dobrowolności zaprezentowały własną opowieść, ew. historię z zastosowaniem techniki *Kamishibai* , wkładając zarysowany i na odwrocie

zapisany arkusz papieru. Tekst był odczytywany, lub dopowiadany z wyobraźni. Rolą prowadzącego było zachęcanie, wspieranie i konfrontowanie „aktora" z „widzem".
Z czasem angażowało to inne dzieci (widzów). Wszystko to dało okazję do zabawy w żywy teatr, gdzie słowo przeplatało się z obrazem. **Podobny schemat postępowania był stosowany na wszystkich spotkaniach.**

Autoprezentacja.

- Uczestnicy: 8 osób, grupa mieszana (chłopcy i dziewczynki), dzieci w wieku 7- 13 lat.
- Materiały: skrzynia i bajka *Kamishibai*, sformatowane arkusze papieru, pisaki, kredki.

<u>Wybrane prace:</u>

1. Autor ilustracji: Ola, lat 8

Opis, indywidualna historia: *Mój kochany króliczek jest bardzo milutki i mieszka na wsi i ma jedynie chomiczka takiego, którego bardzo kocha. Mieszkają wszyscy w swoim domku.*

2. Autor: Julia, 13 lat

   Opis, historia: *Patrycja jest moją najlepszą przyjaciółką. Znamy się 13 lat. Spotkałyśmy się na Sylwestra i balowałyśmy do rana.*

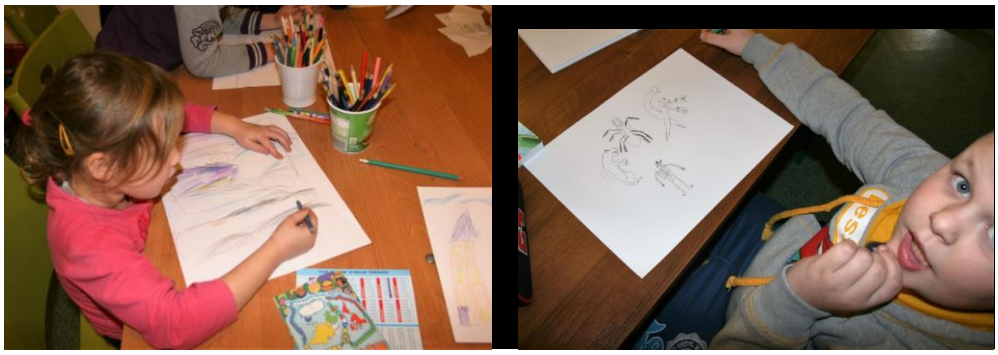
3. Autor ilustracji: Roksana, 7 lat, uczęszcza do szkoły specjalnej

Opis, historia (spisane z przekazu ustnego, dziewczynka nie pisze): *Moi przyjaciele w domu to kot i pająk. Pająk mieszka w pudełku i robi pajęczynę w oknie. Jest on*

kolorowy, zielono-żółty. Lubię go chociaż bywa groźny, ale jestem z nim zaprzyjaźniona, chociaż robi pajęczynę i łapie w nią muchy.
(postać z lewej strony to autorka, w środku kot, z prawej strony pająk)

5.3.2. „To czego się najbardziej boję."

- Termin spotkania: 27(grupa A) i 28(grupa B) 10. 2015 r.
- Wykorzystana opowieść *Kamishibai*: „Legenda o skarbniku"
- Cele:
  - pobudzenie kreatywności i ciekawości,
  - autorefleksja na temat własnych obaw i wizualizacja stanów emocjonalnych,
  - autoprezentacja i dialog,
  - rozwój kompetencji poprzez wejście w role twórcy i odbiorcy.
- Przebieg spotkania:
  - powitanie uczestników zajęć,
  - „Co to jest strach, banie się, strach ma wielkie oczy", pogadanka,
  - „Czego się boimy", rozmowa z dziećmi,
  - zaprezentowanie opowieści pt. „Legenda o skarbniku" przez ochotnika,
  - twórcze działanie uczestników, wypowiedź za pomocą środków plastycznych,
  - autoprezentacja, konfrontacja indywidualnych opowieści z odbiorcą,
  - omówienie zajęć, ewaluacja (wywiad, dyskusja, ustne opinie).



Zajęcia praktyczne, wykonywanie rysunków.

- Uczestnicy: 8 osób, grupa mieszana (chłopcy i dziewczynki), dzieci w wieku 5 - 13 lat.

- Materiały: skrzynia i bajka *Kamishibai*, sformatowane arkusze papieru, pisaki, kredki.

Wybrane prace:

1. Autor ilustracji: Kinga, 5 lat

Opis, historia (spisane z przekazu ustnego, dziewczynka jeszcze nie pisze) : *To są moje potwory, których raz się boję a raz się nie boję.*

2. Autor ilustracji: Kuba, lat 9

Opis, historia: *Rysunek przedstawia kwaśny deszcz w moim mieście. Taki deszcz zawsze może spaść i należy się go bać.*

3. Autor ilustracji: Piotr, lat 11

Opis, historia: *Potwory w mieście z którymi walczy bohater. To są potwory które pojawiają się w moich snach. Często są w grach komputerowych takie dziwne stwory, które dają mi emocje.*

5.3.3. „Bohater w moim mieście."

- Termin spotkania: 3(grupa A) i 4 (grupa B) 11. 2015 r.
- Wykorzystana opowieść *Kamishibai*: „Rower Walentynki"
- Cele:
  - pobudzenie kreatywności i ciekawości,
  - terapeutyczne działanie słowa i obrazu,
  - autorefleksja i pozytywne pobudzenie emocji na temat bohaterstwa (co to jest),
  - autoprezentacja własnej wypowiedzi i dialog z odbiorcą,
  - rozwój kompetencji poprzez wejście w role twórcy i odbiorcy.
- Przebieg ćwiczenia:
  - powitanie uczestników zajęć,
  - „Co to jest dla bohater ?", pogadanka,
  - „Czego znasz jakiegoś bohatera ?", rozmowa i dialog z dziećmi,
  - zaprezentowanie opowieści pt. „Rower Walentynki" przez ochotnika,
  - twórcze działanie uczestników, wypowiedź za pomocą środków plastycznych,
  - autoprezentacja, konfrontacja indywidualnych opowieści z odbiorcą
  - omówienie zajęć, ewaluacja (wywiad, dyskusja, ustne opinie).

Prezentacja bajki pt. „Rower Walentynki”.

Uczestnicy: 8 osób, dzieci w wieku 7- 13 lat.

Materiały: skrzynia i bajka *Kamishibai*, sformatowane arkusze papieru, pisaki, kredki.

Wybrane prace:

1. Autor ilustracji: Sandra, 12 lat

Opis, historia: *Był sobie Spray, który pomaga ludziom i jest przeciw złym. Nazywał się „Heros” ale mówią na niego kolorowy. Pomógł raz naszemu prezydentowi zmienić świat i nasz Będzin na kolorowe miasto. Leciał w pomocy budowlą i małym dziecią żeby napisać tą historie ponieważ bohaterem jest tylko jeden.*(pisownia oryginalna)

Informacja dodatkowa: dziewczynka, świadomie wykonała pracę w układzie pionowym, ponieważ chciała ją zaprezentować trzymając w rękach, bez użycia *magicznej skrzynki.*

2. Autor: Patryk, 9 lat

Opis, historia: *Ptak z dalekich krajów przylatuje. Jest piękny i mądry. Może wiele zrobić dla ludzi, może kogoś uratować. Pomaga mnie, jeśli tego chcę. On może być moim najlepszym bohaterem.*

5.3.4. „Szczęśliwa rodzina.”

- Termin spotkania: 9 (grupa A) i 10 (grupa B) 11. 2015 r.
- Wykorzystana opowieść *Kamishibai*: „Kotka Milusia”
- Cele:

  - rozbudzenie kreatywności i ciekawości,
  - projekcja dziecięcych marzeń o rodzinie,
  - terapeutyczne działanie słowa i obrazu,
  - refleksja i emocje na temat miasta jako miejsca do rodzinnego życia,
  - autoprezentacja własnej wypowiedzi na temat i dialog z odbiorcą,
  - rozwój kompetencji poprzez wejście w role twórcy i odbiorcy.

- Przebieg ćwiczenia:

  - powitanie uczestników zajęć,
  - „Co to jest rodzina ?”, wprowadzenie do tematu w formie pogadanki,
  - „Co jest najważniejsze w rodzinie?”, rozmowa i dialog,
  - prezentacja opowieści pt. „Kotka Milusia”,
  - zaprezentowanie wybranych opowieści przez ochotników spośród dzieci,
  - twórcze działanie uczestników, wypowiedź za pomocą środków plastycznych
  - autoprezentacja, konfrontacja indywidualnych opowieści z odbiorcą
  - omówienie zajęć, ewaluacja (wywiad, dyskusja, ustne opinie).

Zajęcia praktyczne, wykonywanie rysunków.

Uczestnicy ilustracji: 8 osób, dzieci w wieku 5- 13 lat.

Materiały: skrzynia i bajka *Kamishibai*, sformatowane arkusze papieru, pisaki, kredki.

Wybrane prace:

1. Autor ilustracji: Julia, 13 lat

Opis, historia: *Szczęśliwą rodzinę każdy ma w sercu, bo serce jest najważniejsze dla człowieka.*

2. Autor ilustracji: Kinga, 5 lat

Opis, historia: *Rodzina jest ukryta w zieleni… jednych widać że wychodzą. Inni są ukryci. Nie wszystkich od razu widać…* (zapis wypowiedzi dziewczynki)

3. Autor ilustracji: Paulina, 8 lat

Opis, historia: *Stoi pod słońcem rodzina. Mama, tata, Paulina czyli ja, Natalka i Mateusz. Jest lato, ciepło. Trawa ma zielony kolor a wszyscy są szczęśliwi.*

(Na rysunku dziewczynka nie przedstawiła najmłodszej siostry. Na pytanie, dlaczego odpowiedziała, że młodsza siostra Kinga śpi w domu i dlatego jej nie ma na rysunku.)

5.3.5. „Miasto moich marzeń.”

- Termin spotkania: 23 i 25. 11. 2015 r.
- Wykorzystana opowieść *Kamishibai*: „Kotka Milusia”
- Cele:

  - pobudzenie kreatywności i ciekawości,
  - terapeutyczne działanie słowa i obrazu,
  - refleksja i pobudzenie emocji na temat miasta jako miejsca życia,
  - autoprezentacja własnej wypowiedzi i dialog z odbiorcą,
  - rozwój kompetencji poprzez wejście w role twórcy i odbiorcy.

- Przebieg ćwiczenia:

  - powitanie uczestników zajęć,
  - „Co to jest miasto ?”, wprowadzenie do tematu w formie pogadanki,
  - „Jak może wyglądać bezpieczne miasto, takie miasto marzeń ?”, rozmowa i dialog z dziećmi,
  - zaprezentowanie wybranych opowieści przez ochotnika spośród dzieci,
  - twórcze działanie uczestników, wypowiedź za pomocą środków plastycznych,
  - autoprezentacja rysunków, konfrontacja indywidualnych opowieści z odbiorcą,
  - omówienie zajęć, ewaluacja (wywiad, dyskusja, ustne opinie).

Zajęcia praktyczne, wykonywanie rysunków.

Uczestnicy: 7 osób, dzieci w wieku 7- 10 lat.

Materiały: skrzynia i bajka *Kamishibai*, sformatowane arkusze papieru, pisaki, kredki.

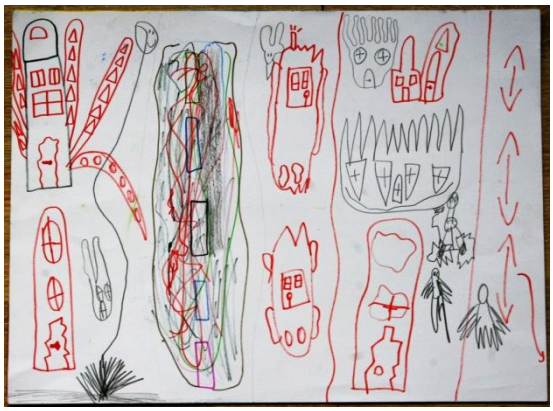
Wybrane prace:

1. Autor ilustracji: Patryk, 9 lat

Opis, historia: (zapis wypowiedzi dziecka podczas prezentacji) *W mieście mogą rosnąć kolorowe domy. Kolor w mieście jest fajny. Chciałbym aby w moim mieście było dużo kolorowych domów i żeby też ludzie ubierali się na kolorowo. Na niebie mogą latać ptaki a na dole mogą różne drzewa rosnąć, aby było zielono. Lubię się bawić na dworze jak jest zielono i jest taki plac zabaw, gdzie jest wszystko.*

2. Autor ilustracji: Kacper 9 lat.

Opis, historia: *W mieście są ulice i domy. Domy muszą być z kamienia, z oknami. Ulice proste i skrzyżowane, poukładane, obok siebie. W domach są ludzie a na ulicach tylko samochody.*



3. Autor ilustracji: Bartłomiej, 7 lat

Opis, historia: (zapis wypowiedzi dziecka podczas prezentacji) *W mieście moich marzeń jest wszystko. Jest dużo rzeczy i są ludzie, którzy chodzą do sklepów. Mają pieniądze żeby sobie coś kupić. Mają fajne auta, takie w różnych kolorach i w czarnym kolorze. W czarnym kolorze są takie najdroższe. W mieście jest lepiej niż poza… na przykład w górach, bo tam jest wysoko i trzeba się wspinać.*

4. Autor ilustracji: Aleksandra, 8 lat

Opis, historia: *W ładnym mieście powinny być domki, chodniki i plac zabaw. Obok może płynąć rzeka.*

5.3.6. „Święta to szczególny czas w mieście moich marzeń.”

- Termin spotkania: 08 (grupa A) i 09 (grupaB). 12. 2015 r.
- Wykorzystana bajka *Kamishibai*: „Mój przyjaciel Kemushi”
- Cele:

  - pobudzenie kreatywności i ciekawości,

  - terapeutyczne działanie słowa i obrazu,

  - autorefleksja i pozytywne pobudzenie emocji zbliżających się świąt Bożego Narodzenia,

  - autoprezentacja własnej wypowiedzi i dialog z odbiorcą,

  - rozwój kompetencji poprzez wejście w role twórcy i odbiorcy.

- Przebieg ćwiczenia:

  - powitanie uczestników zajęć,

  - „Co to jest świąteczny czas ?”, wprowadzenie do tematu w formie pogadanki,

  - „Jak waszym zdaniem wyglądają, lub mogą wygladać Święta Bożego Narodzenia w mieście ?”, rozmowa i dialog z dziećmi,

  - prezentacja opowieści *Kamishibai*,

  - zaprezentowanie zaproponowanej bajki przez dzieci,

  - twórcze działanie uczestników, wypowiedź za pomocą środków plastycznych,

  - autoprezentacja rysunków, konfrontacja indywidualnych opowieści z odbiorcą,

  - omówienie zajęć, ewaluacja (wywiad, dyskusja, ustne opinie).

Podczas pracy.

Uczestnicy: 6 osób, dzieci w wieku 7- 10 lat.

Materiały: skrzynia i bajka *Kamishibai*, sformatowane arkusze papieru, pisaki, kredki.

Wybrane prace:

1. Autor ilustracji: Natalia, 10 lat

Opis, historia (częściowy zapis wypowiedzi dziecka podczas prezentacji oraz oryginalny opis z tyłu pracy): *W święta pada śnieg i jest dużo śniegu. Można ulepić dużego bałwana. W domu są prezenty które Św. Mikołaj przynosi. Mama i dzieci dostają ładne prezenty : tableta, lalkę, zabawki, ciepłe rzeczy do ubrania albo nawet małe zwierzątko. Można dobre i słodkie rzeczy zjeść w czasie świąt. Są takie specjalne do zjedzenia, co nie ma ich codziennie tylko od święta. Kolorowe światełka są na latarniach i migają tak specjalnie.*

2. Autor ilustracji: Aleksandra, 8 lat

Opis, historia: *W święta domy są kolorowe i pada śnieg. Będzin w święta może też być taki kolorowy.*

3. Autor ilustracji: Paulina, 8 lat

Opis, historia (zredagowany zapis swobodnej wypowiedzi podczas prezentacji zatytułowanej przez dziecko „Święta i piesek”): *W mieście mieszkał sobie piesek. Miał swoją budę ale był bardzo samotny i był głodny. Przyszedł do niego bałwanek w Święta Bożego Narodzenia. Mieszkał on obok domu. Bałwanek dostał cukierki od dzieci. Dał cukierka pieskowi i zamieszkał obok jego budy. Piesek od tego czasu nie był samotny. Ale po świętach przyszła wiosna i bałwanek się roztopił i piesek znowu szukał przyjaciela.*

Wybór zdjęć z zajęć:

Rozdział VI. Podsumowanie

Oto klucz do szczęścia -nie brać rzeczy zbyt tragicznie.
Robić co możecie najlepszego w danej chwili.
Życie uważać za grę a świat za boisko.
Robert Baden-Powell

Ważnym elementem projektu stały się wizualizacje dziecięcych emocji, które stały się pretekstem do wspólnej pracy, budowania więzi z grupą oraz identyfikacji z tematem zajęć. Chciałem, aby atrakcyjna otoczka doświadczania przedstawień (prezentacje bajek *Kamishibai*), przygotowywania i prezentacja (własnych przedstawień) służyły twórczej przygodzie, radosnej zabawie, w atmosferze wsparcia i zrozumienia. Prowadząc spotkania sam odkrywałem w sobie pokłady „dziecięcej energii", świadomie stawiałem się w roli zarówno aktora, jak i widza. Z czasem, coraz bardziej projekt ewaluował w kierunku **wspierania poczucia szczęścia, poszukiwania i dostrzeganie pozytywnych aspektów otaczającej rzeczywistości.** Bez oceniania, narzucania interpretacji tematów, projekt wspomógł kompetencje „ochronne" dziecka przed negatywnymi wpływami środowiska zewnętrznego, których może doświadczać w domu, szkole czy grupie rówieśniczej. Osiągałem to poprzez aktywizowanie czynnego działania, wspólnej zabawy gdzie w możliwie pełnym zakresie dzieci mogłyby angażować swoje możliwości czy uzdolnienia w kierunku kreowania wolnej i nieskrępowanej wypowiedzi werbalno -plastycznej.

6.1. Ewaluacja

Z świetlicy Arka pięć dni w tygodniu korzysta, w miarę potrzeb ok. 30 dzieci. W arteterapeutycznym projekcie „Szczęśliwe Miasto" uczestniczyło, w różnych konfiguracjach osobowych 15 osób, co stanowi 50 % ogółu uczęszczających. Spośród wszystkich uczestników 8 dzieci zarówno grupy A jak i B doświadczyło wszystkich sześciu poruszanych zagadnień (wzięło udział w minimum sześciu spotkaniach). Pozostałe dzieci z różnych względów brały udział w zajęciach wybiórczo i sporadycznie. W miarę przebiegu kolejnych spotkań liczba uczestników ewaluowała z

tendencją spadkową. Było to spowodowane głównie nieregularnością uczęszczania do ośrodka lub nieregularnością zainteresowania tym rodzajem aktywności.
Termin realizacji projektu : październik – grudzień 2015 r.
Liczba spotkań z grupą A (przewaga dziewczynek) : 6
Liczba spotkań z grupą B (przewaga chłopców) : 6
Ogólna liczba spotkań tematycznych: 12
(Spotkania odbywały się cyklicznie, raz lub dwa razy w tygodniu.)
Czas jednego spotkania: ok. 1 godz. i 30 min.
Ogólna liczba powstałych wytworów, ilustracji: 52
Stosowane narzędzia ewaluacji: obserwacja, wywiad, dyskusje, opinie ustne, pisemne komentarze.

W miarę możliwości i potrzeby, jako narzędzie ewaluacji stosowałem **wywiad**. Starałem się rozmawiać w komunikatywny sposób na temat wrażeń i odczuć wywołanych aktualnie przedstawioną opowieścią *Kamishibai*. Istotne było dla mnie poszukanie analogii do sytuacja i historii opowiadanych przez dzieci**. Ustne opinie o**raz **dyskusje** pozwalały na lepszą komunikację z grupą oraz bieżącą modyfikację przebiegu poszczególnych zadań. Diagnoza wstępna wykazała wśród uczestników dzieci szczególnych problemach wychowawczych, zaburzeniach funkcjonowania w sferze emocjonalnej czy komunikacyjnej. Wyjątek stanowiła tu dziewczynka z upośledzona intelektualnie w stopniu umiarkowanym, która uczęszczała do szkoły specjalnej (il. 3, str. 44) oraz najmłodsza dziewczynka w wieku 5 lat (il. 1 str. 46 i il. 2 str. 51).
Pomimo problemów komunikacyjnych wykazywały one szczególne uzdolnienia plastyczne, ekspresję twórczą i wyjątkową spontaniczność podczas zajęć praktycznych. Wypowiadały się słownie podczas indywidualnych wywiadów.
Spośród ogółu zdarzały się dzieci wycofane lub nadpobudliwe a nawet sprawiające problemy wychowawcze, wymagające więcej uwagi. Nie odbiegały one jednak od przyjętej normy, co też nie miało istotnego wpływu na prawidłowy przebieg projektu.

W miarę kolejnych spotkań ujawniły się wyraźne preferencje wśród starszych dzieci do odgrywania konkretnych ról np. narratora przedstawianych opowiadań. Ujawniały się osoby, które chętnie pragnęły obsługiwać magiczną skrzynię *Kamishibai* i przedstawiać innym wybraną opowieść. Zdarzało się, że robiono to w parach gdzie jedna osoba czytała a inna przekładała karty. Z czasem te osoby nazwałem „**asystentami”**. Traktując ich jako liderów, przydzielałem różne zadania organizacyjne

czyniąc ich tym samym współodpowiedzialnymi za sprawny i prawidłowy przebieg spotkań. W tym wypadku, bez względu na dyskusyjne predyspozycje (wada wymowy, słaba umiejętność czytania) liczyła się ich spontaniczność, odwaga w przełamywaniu własnych ograniczeń, sprawdzenie się w nowej roli.

Wymiernym miernikiem zaangażowania dzieci stało się spontaniczność w tworzeniu prac plastycznych. W fazie praktycznej zajęć przeważnie chętnie rysowano. Uczestnicy bardziej nieśmiali na początku podejmowali próby, lecz szybko ulegali autokrytyce („nie potrafię", „nie mam uzdolnień", „nie wychodzi mi") i porzucali to zajęcie. W fazie tworzenia zadawałem pytania, często notując **ustne opinie** i **komentarze** autorów rysunków. W trakcie spotkań lub w ich końcowej fazie podstawowym miernikiem zainteresowania było indywidualne i grupowe zaangażowanie uczestników.

Obserwacja procesu powstawania prac wykazała bardzo duży potencjał aktywności i spontanicznego zaangażowania. Po drugich zajęciach osoby początkowo sceptycznie nastawione do wartości swoich wytworów wykazywały już mniejsze przywiązanie do formy a większe do przekazu konkretnych treści, które prezentowali za pomocą *magicznej skrzyni Kamishibai*. Na każdym spotkaniu dominowała atmosfera twórczej zabawy, podczas której dotykaliśmy ważnych treści takich jak: przyjaźń, odpowiedzialność, szczęście, rodzina, miasto czy przyroda. Tworzone historie czy komentarze do rysunków, samoistnie tworzyły spójną i logiczną jedność **słowa i obrazu**. Z reguły były one zapisywane na odwrocie stworzonej ilustracji, lub przedstawiane słownie z pamięci podczas indywidualnych prezentacji. Proces stawania się twórcą i aktorem szczególnie spodobał się dzieciom o wybujałej wyobraźni oraz skłonnościach do autoprezentacji. Zdarzały się również dzieci, które odmawiały indywidualnego prezentowania własnej opowieści, lecz czasem zgadzały się aby za pomocą ich rysunku robiła to inna osoba (np. „asystent"). Były również i takie osoby, które po wykonaniu własnej pracy nie zgadzały się na jej „upublicznienie", nie podejmując dalszej współpracy. Takie przypadki były jednak sporadyczne.

Grupy uczestników były, więc zróżnicowane pod wieloma względami (wiek, predyspozycje, uzdolnienia) co nadało projektowi wymiar integracyjny.

Dzieci dobrowolnie i chętnie uczestniczyły w zajęciach ponieważ jak twierdziły :"jest to coś nowego i innego", „to jest fajne". Można więc stwierdzić, że moja propozycja była dla nich atrakcyjną odmianą i twórczą alternatywą od codziennych zajęć Świetlicy

Środowiskowej Arka takich jak: zajęcia przy komputerach (gry), zabawy ruchowe czy odrabianie lekcji.

W sensie terapeutycznym projekt sprzyjał kompensacji negatywnych wpływów środowiskowych u dzieci zagrożonych wykluczeniem społecznym. Poczatkowym zadaniem moich spotkań stało się poznanie i zdiagnozowanie problemu alienacji, trudności przystosowawczych, zaburzeń rozwojowych oraz zaproponowanie wspólnego odkrywania lepszych stron otaczającej rzeczywistości. Poszukiwanie szczęścia (co to jest ?) w harmonii z otaczającym światem, którego miasto stało się symboliczną formą. Poprzez twórczą zabawę, skierowaniu uwagi tego, co wokół jest pozytywne, często niematerialne i poza konsumpcyjne. Bazując na naturalnym potencjale dzieci, podjąłem próbę dookreślenia podstawowych wartości w życiu człowieka, wywołania podświadomej autorefleksji, wyzwolenia pozytywnej energii twórczej. Mam nadzieję, że stało się to możliwe poprzez budowanie poczucia wolności, balansowania na pograniczu realności i fikcji, w twórczej ekspresji, poprzez niwelowanie możliwych barier i ograniczeń. Już samo stworzeniu możliwości do plastycznych wypowiedzi odniosło terapeutyczny efekt. Poprzez budowanie rodzaju obrazowych historii dziecięcych będących zapisem wrażeń, marzeń i odczuć projekt nabrał zarówno znaczenia diagnostycznego (z czym mam do czynienia) jak i terapeutycznego (w czym i jak można pomóc). Dążenie do integrowania osobowości dziecka dało pole do oddziaływań zarówno terapeutycznych jak i wychowawczych.

6.2. Refleksja końcowa, wnioski

Wspominam czas spędzony Świetlicy Środowiskowej ARKA w Będzinie jako barwną przygodę, dająca możliwość do praktycznego sprawdzenia metody oddziaływań terapeutycznych z zastosowaniem techniki *Kamishibai*. Duże możliwości prezentacyjne i atrakcyjny przekaz zaproponowanych treści faktycznie spotkały się z dużym zainteresowaniem uczestników, potwierdzając moje wstępne założenia. Z całościowej oceny podjętych działań wynika, że udało się stworzyć płaszczyznę i pretekst do arteterapeutycznego dialogu, rozmowy o istotnych zagadnieniach z punktu widzenia prawidłowego rozwoju dziecka zagrożonego wykluczeniem społecznym. Przebieg spotkań, nadanie uczestnikom pełnej swobody i podmiotowości ujawniło deficyt i

potrzebę tego typu oddziaływań w pozabudżetowych placówkach opiekuńczo – wychowawczych.

Z pewnością, efektywność oddziaływań ze względu na stosunkowo krótki czas trwania projektu „Szczęśliwe Miasto" jest względna i indywidualnie zróżnicowana. Niemniej, moja intencja zdiagnozowania i nazwania dziecięcych emocji czy marzeń posłużyła budowaniu samoświadomości miejsca w świecie, poczucia kompetencji i wiary we własne możliwości. Dynamika czy swoista epizodyczność podjętych oddziaływań w połączeniu ze zmiennymi uwarunkowaniami zewnętrznymi nie zawsze spełniała założone kryteria, czy oczekiwaną efektywność (zarówno pod względem ilościowym jak i jakościowym). Będąc bogatszym o zdobyte doświadczenia, poczytuję to jako wstęp do dalszych, tego typu działań w przyszłości. Być może kontynuacja bardziej trwałej i długofalowej współpracy z świetlicą Arka przyniesie dalsze pole doświadczeń i dalszą ewaluację zaproponowanej metody pracy.

Z pewnością, zajęcia projektowe stały się wartościowym uzupełnieniem codziennych zajęć w ośrodku. Nawiązane, przyjazne relacje z dziećmi, otwartość opiekunów i osób zarządzających placówką z pewnością będzie sprzyjało dalszym kontaktom z tym wyjątkowym miejscem, które spełnia bardzo istotną rolę w wspieraniu rodzin dysfunkcyjnych.

Symbolicznym epilogiem projektu „Szczęśliwe Miasto" stała się uroczystość wigilijna. Świadomie, wykorzystując zbliżające się Święta Bożego Narodzenia wcześniej zaproponowałem temat zajęć: „Święta to szczególny czas w mieście moich marzeń" (str. 55).

Była, więc to okazja do wzajemnych podziękowań i wspomnień. Być może ta zbieżność w czasie nie była do końca przypadkowa. Życie w naturalny sposób samo wpisało się w intencje moich działań. Tego wieczoru wszyscy życzyli sobie szczęścia, zdrowia i pomyślności.

Ja oczywiście życzyłem dzieciom szczęścia w ich **wymarzonym mieście.**

Bibliografia

- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa, 1994
- Bauman Z., *Płynny lęk*, Wyd. Literackie, Kraków, 2008
- Białek E., *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań,* Oficyna wyd. Impuls, Kraków, 2009
- Brzezińska A., *Jak skutecznie wspomagać rozwój. Psychologiczne portrety człowieka*., Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk, 2005
- Brezinka W., Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych, WAM, Kraków
- Ćwikła L., *Wychowanie w rodzinie dobie ponowoczesności. Problemy, dylematy, źródła szans i zagrożeń.*(niepublikowana praca magisterska napisana pod kier. prof. dr hab. M. Piorunek, w WSNHiD, Poznań
- Dąbrowski K., *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej, Warszawa, 1975
- Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, PIW, Warszawa, 1979
- Dąbrowski K., *Trud istnienia*, Wiedza Powszechna, Warszawa, 1986
- Eco U., *Semiologia życia codziennego*, Czytelnik, Warszawa, 1996
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, D.W. Rebis, Poznań, 2000
- Erikson E. H., *Dopełniony cykl życia*, D.W. Rebis, Poznań, 2002
- Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań, 2004
- Gibram K., *Listy miłosne proroka*, Warszawa, 2006
- Mc Whirter Jeffries, Mc Whirter (i inni), *Zagrożona młodzież*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa, 2001
- Krumboltz J., Levin A., *Szczęście to nie przypadek. Jak wykorzystać wszystko, co ci się przytrafia w życiu i w pracy*, GWP, 2009
- Niemczyński A., *Modele indywidualnego rozwoju człowieka*, Kraków, 1980

- Kmiecik– Baran K., *Poczucie alienacji: destruktywne i konstruktywne sposoby minimalizacji.*, Gdańsk, 1995
- Kwieciński Z. (red.), *Humanistyka przełomu wieków*, Warszawa, 1999
- Opala – Wnuk K., *Sztuka, która pomaga dzieciom*, 2009, Łódź
- Piorunek M., Kozielska J., Skowrońska-Pućko A. (red.) *Rodzina-Młodzież-Dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej,* Wyd. Naukowe, Poznań, 2014
- Santorski J. (red.), *ABC pomocy psychologicznej,* Warszawa, 1993
- Steiner C., *Des scenarious et des hommes*, Paris, 1990
- Szewczuk W. (red.), *Encyklopedia psychologii,* Warszawa, 1998
- Szkłowski W., *Lew Tołstoj. Biografia,* Wydawnictwo W.A.B., 2008
- Toffler A., *Szok przyszłości*, Zysk i S-ka, Poznań, 1998
- Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań, 2003
- Tyszkowa M. (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia,*PWN, Warszawa, 1988
- Wysocka E. (red.), *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie, zagrożenia rozwojowe i społeczne*,Wyd. Akademickie Żak, Warszawa, 2012
- http://www.tibum.pl/, stan na dzień 03.05. 2016
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Kamishibai, stan na dzień 02.05. 2016
- http://zielonagrupa.pl/, stan na dzień 02. 05. 2016
- Labirynt Duszy, Planete, https://www.youtube.com/watch?v=eg_IYt8_Tws stan na dzień : 01.05.2016

Piotr Zatorski ……..

imię i nazwisko wydział

arteterapia

kierunek studiów podyplomowych

OŚWIADCZENIE

Świadomy/-a odpowiedzialności oświadczam, że przedkładana praca dyplomowa, przygotowana w ramach studiów podyplomowych odbywanych w AHE w Łodzi, o tytule:

Projekt arteterapeutyczny „Szczęśliwe Miasto" – wizualizacja dziecięcych marzeń z zastosowaniem teatrzyku obrazkowego Kamishibai, w kontekście problemu rodzinnego doby ponowoczesności.

została napisana przeze mnie samodzielnie, w ramach toku studiów w AHE. Jednocześnie oświadczam, że ww. praca nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz.U. Nr 24, poz. 83, z późn. zm.) oraz dóbr osobistych chronionych przepisami obowiązującego prawa. Ww. praca dyplomowa nie zawiera danych i informacji, które uzyskałem/-am w sposób niedozwolony.

Niniejsza praca dyplomowa nie była wcześniej podstawą żadnej innej urzędowej procedury związanej z nadawaniem dyplomów wyższej uczelni lub tytułów zawodowych.

Łódź, dnia ..... …….

podpis słuchacza