

Hanna Krauze-Sikorska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych

Terapia przez twórczość plastyczną w procesie wspomaganiania i wspierania rozwoju dzieci z problemami internalizacyjnymi, czyli o tym, jak można pomóc dziecku być „tym samym”, ale nie „takim samym”?

Therapy Through Artistic Creativity
in the Process of Assisting and Supporting
the Development of Children with Internalizing
Problems, or About How You Can Help Your Child
To Be “The Same”, But Not “The Same”?

SŁOWA KLUCZOWE ABSTRAKT

dziecko z problemami
internalizacyjnymi,
struktura Ja, terapia
przez twórczość
plastyczną, metoda
CMT (Creativity
Mobilization Tech-
nique), autoekspresja,
samopoznanie

Czasami rzeczywistość zmusza dziecko do tłumienia naturalnej potrzeby, jaką jest wyrażanie siebie, kumulują się destruktywne siły mogące przejawiać się obojętnością, agresją, apatią, ucieczką od rzeczywistości.

W artykule starałam się pokazać sposób, w jaki terapia przez twórczość plastyczną może pomóc dzieciom z problemami natury internalizacyjnej. Należy jednak zdawać sobie sprawę z tego, że na efektywność arteterapii składają się zarówno wiedza terapeuty dotycząca istoty problemów dziecka, jak i przemyślany proces arteterapii, wykorzystujący podstawy teoretyczne związane z wybraną orientacją psychoterapeutyczną (decydujące powinny być tu potrzeby, oczekiwania, możliwości, ale i ograniczenia klienta-dziecka), materiały wykorzystywane w tworzeniu, jak i czynniki natury organizacyjnej

(przestrzeń, czas, cisza, swoboda ruchu, swoboda wyboru techniki i materiałów), pozwalające dziecku działać z poczuciem bezpieczeństwa, sprawstwa, autonomii. Tak jak we wszystkich interwencjach terapeuta powinien umieć zbudować bliską, opartą na autentyczności, empatii, syntonii i szacunku relację z dzieckiem. Nigdy nie powinna to być relacja, która prowadzi do emocjonalnego uzależnienia dziecka od terapeuty.

Dzięki arteterapii wykorzystującej perspektywę interpretacyjną, magii twórczego działania i powstających wytworów dziecko z problemami internalizacyjnymi może przy pomocy terapeuty, ale też członków grupy terapeutycznej, na nowo odczytywać i „oswajać” świat, uczyć się siebie i innych, poszukiwać, odkrywać i stopniowo budować prawidłową strukturę Ja.

KEYWORDS ABSTRACT

children with internalizing problems, self-structure, therapy through art, the CMT (Creativity Mobilization Technique) method, auto-expression, self-knowledge

Sometimes reality forces the child to lock up their inner life, to suppress natural urges such as self-expression because of the destructive powers that can manifest themselves when indifference, aggression, apathy and an escape from reality accumulate.

In the article I try to show the manner in which art therapy can help children with problems of an internalizing nature. However, we should be aware that the effectiveness of art therapy consists of both the therapists knowledge about the essence of the child's problems, and the considered process of art therapy utilizing the theoretical base associated with the selected psychotherapy orientation (the needs, expectations, capabilities but also the limitations of the customer – child should be critical here), the materials used in creation as well as organizational factors (space, time, silence, freedom of movement, freedom of choosing techniques and materials), allowing the child to act with a sense of safety, cause and autonomy. As with all interventions, the therapist should be able to build a close, empathic, attuned and respectful relationship with the child which is based on authenticity. It should never be a relationship that leads to the emotional dependence of the child on the therapist.

Through art therapy that uses the interpretation perspective, magic of creativity and emerging creations, a child with internalizing problems can, with the help not only of a therapist but also members of the therapeutic group, re-read and “tame” the world, teach himself and others, seek, discover and gradually build a proper self-structure.

Wprowadzenie

Eksplanacja i możliwość odczytania sensu świata ponowoczesnego – określanego też terminami: tyrania chwili, supermarket kultury, społeczeństwo ryzyka, społeczeństwo narcystyczne, społeczeństwo zmacdonaldyzowane, społeczeństwo doznań, płynna ponowoczesność – stają się coraz bardziej skomplikowane. W kontekście przemian zachodzących we współczesności N. Postman¹ postawił tezę o zaniku dzieciństwa, a współczesne badania naukowe wskazują, że pojęcie szczęśliwego dzieciństwa, do którego tak chętnie odwołuje się wielu dorosłych, można w wielu sytuacjach określić mianem mitu.

Egzystencja dzieci naznaczona bywa nie tylko przez nierówność społeczną w dostępie do kultury, edukacji, opieki zdrowotnej, ale nierzadko jest to także czas, w którym dorośli nie zaspokajają potrzeb dziecka, a ich oczekiwania nie zawsze spójne są z oczekiwaniami i możliwościami dzieci. Nie sprzyja również dobrostanowi psychicznemu wielu dzieci preferowany przez dorosłych model „ideologii sukcesu”, który blokuje procesy emancypacyjne², przyczyniając się do tego, że w okresie dzieciństwa pojawiają się inhibitory rozwoju poczucia tożsamości, autonomii, psychicznego bezpieczeństwa, kompetencji i sprawstwa. Dzieci coraz częściej doświadczają stanu osamotnienia i przekonania o braku wpływu na zachodzące zmiany.

Dzieciństwo, które powinno sprzyjać kształtowaniu osobowości „otwartej na świat i innych ludzi”, nawiązywaniu i podtrzymywaniu więzi z innymi, samodzielnemu tworzeniu obrazu świata, budowaniu struktury Ja opartej na poczuciu wysokiego, choć realnego poczucia własnej wartości, staje się dzieciństwem, w którym pojawiają się wyzwania zakłócające zarówno relacje z samym sobą, jak i z innymi.

Odkrywanie dziecięcego świata emocji, uczuć i przeżyć nie jest łatwe, opowiadając o nim, dziecko posługuje się bowiem zróżnicowanymi formami komunikatów, w tym wizualnym, muzyką, gestem, ruchem. Granice języka dyskursywnego przestają być granicami poznania, bo wstępem do dialogu z samym sobą i innymi może stać się np. komunikat graficzny, choć u wielu dorosłych nie skryształizowało się jeszcze rozumienie, że „pierwszym, niespornym jest prawo dziecka do wypowiedania swych myśli”³ w sposób naturalny dla jego etapu rozwojowego i osobistych preferencji.

W sytuacji, w której diagnozujemy ryzyko wystąpienia zaburzeń lub zaburzenia związane z psychospołecznym funkcjonowaniem dziecka, coraz częściej poszukujemy w procesie pracowania trudności takich strategii terapeutycznych, których na-

¹ N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995.

² Emancypacja rozumiana jest tu jako „krytyczne zaangażowanie w to, co jest, i praktykę, która otwiera się na to, czego jeszcze nie ma”; cyt. za: A.H. Giroux, P. Shannon, *Education and Cultural Studies*, New York – London 1997, s. 2.

³ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Warszawa 1992, s. 38.

ukowe podstawy oparte są na wiedzy o rozwoju i psychopatologii rozwojowej. Kryteria te spełnia między innymi arteterapia nazywana też artepsychoterapią czy psychoterapią kreatywną⁴, ponieważ działania arteterapeutyczne, wykorzystujące różne rodzaje mediów i przyjmujące różne formy, pozwalają w pełni uwzględnić „orientację na Osobę”.

W niniejszym opracowaniu ograniczę się do wskazania możliwości terapii przez twórczość plastyczną w pracy z dziećmi z problemami internalizacyjnymi⁵, charakteryzującymi się lękliwością, niepokojem czy unikaniem kontaktów z innymi.

Problemy internalizacyjne dziecka jako swoiste wyzwanie dla rodziców, nauczycieli, terapeutów

Obrazy kliniczne trudności i zaburzeń okresu dzieciństwa wydają się różnić w zależności od wieku dziecka, a analizując ich symptomy, dostrzegamy różnice między dzieciństwem, adolescencją, dorosłością. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że niektóre z zaburzeń pojawiających się na wczesnych etapach życia niejednokrotnie znacząco wyznaczają trajektorię losu dziecka, silnie wpływają bowiem na jego rozwój. Taką zależność można dostrzec, analizując problemy emocjonalno-społecznego funkcjonowania dziecka. Jak podkreślają A. Masten i J. Coatsworth⁶, na rozwój problemów w tym obszarze narażone są zwłaszcza dzieci młodsze, które nie mają globalnie ukształtowanego i realistycznego poglądu ani na siebie, ani na świat, ponieważ wypracowuje się on stopniowo w kolejnych latach życia, pozwalając dziecku osiągać poczucie tożsamości i rozumieć siebie samego.

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o czynniki determinujące problemy internalizacyjne dziecka warto więc odwołać się do istoty konstruktu Ja i zadać pytania: Dlaczego u jednych dzieci Ja jest bardziej stabilne niż u innych? Co sprawia, że zaburzeniu ulega rozwój struktury Ja dziecka, wyrażającej pozytywne emocje, pewność siebie, poczucie skuteczności i optymizm życiowy? Dlaczego niektóre dzieci nie otwierają się „ku innym”, ale uciekają „od nich”, występując czasami także „przeciwko sobie”?⁷

⁴ C. Case, T. Dalley, *The Handbook of Art Therapy*, New York 2006, s. 1.

⁵ Przyjmuję tu pojęcie „problemy internalizacyjne” (ang. *internalising problems; internalising conditions*) za S. Hymel, K.H. Rubin, K.H. Rowden, L. LeMare, *Children's Peer Relationships: Longitudinal Predictions of Internalizing and Externalizing Problems From Middle to Late Childhood*, „Child Development”, (1990)67 oraz P.C. Kendall, *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, Gdańsk 2004.

⁶ A.S. Masten, J.D. Coatsworth, *The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons From Research on Successful Children*, „American Psychologist”, (1998)53, s. 205-220.

⁷ Zob. H. Krauze-Sikorska, *Creo ergo sum – twórczość artystyczna w procesie samopoznania dzieci z zaburzeniami relacji intra- i interpersonalnych*, [w:] *Arteterapia w wymiarze kreacji... poszukiwania, drogowskazy, refleksje*, red. A. Stefańska, Poznań – Kalisz 2012, s. 13-32.

Podstawą odpowiedzi na te pytania jest dostrzeżenie istoty Ja nazywanego często obrazem samego siebie czy autoportretem psychicznym⁸.

Jak zauważa H.R. Schaffer, najłatwiej myśleć o Ja jak o teoretycznym konstrukcie, który tworzy każdy z nas (a więc i dziecko) na temat siebie samego. Ten konstrukt mówi o tym, „kim jesteśmy i w jaki sposób potrafimy dostosować się do społeczeństwa”⁹. W okresie dzieciństwa, w wyniku rozwoju poznawczego i społecznego, Ja ulega modyfikacjom, ale tworzenia Ja nigdy nie można uznać za zakończone, ponieważ nieustannie pozostaje ono pod wpływem doświadczenia i oceny ze strony innych. Dokonując jego analizy, wskazujemy więc na istnienie wielu Ja – Ja realnego, Ja idealnego, Ja powinnościowego, Ja indywidualnego czy Ja społecznego, podkreślamy też, że treść Ja, przynajmniej częściowo, warunkowana jest kulturowo. Generalnie można przyjąć, że Ja to luźna struktura różnych ról i tożsamości społecznych, przekonani na własny temat, samoocen i wartości oraz celów uznawanych za własne, choć na użytek niniejszych rozważań warto rozróżnić trzy składowe Ja, z których każda ma własną charakterystykę i drogę rozwoju. Owe trzy elementy to:

- samoświadomość – pierwszy etap tworzenia własnego Ja, dotyczy uświadomienia sobie przez dzieci, że każde z nich jest odrębną osobą, oddzielną od wszystkich;
- pojęcie samego siebie, czyli rodzaj obrazu, jaki dzieci tworzą na własny temat;
- samoocena dotycząca wartości, jakie dziecko przypisuje osobistym cechom; samoocena stanowiąc ewaluacyjny aspekt Ja odpowiada na pytanie „Jak dobry jestem?”¹⁰.

W opisie zjawisk dotyczących kształtowania się Ja dziecka użyteczne wydają się zarówno poznawcza teoria konstruktów osobistych G. Kelly’ego¹¹, jak i tezy sformułowane przez nurt socjologii, nazywany symbolicznym interakcjonizmem. G. Kelly podkreśla aktywność jednostki w konstruowaniu wiedzy w ciągu życia i jej wpływ na rozwój osobowości. Wiedza, która stanowi konstrukt Ja (*self-construct*), rozwija się w wyniku interakcji jednostki z innymi. Interpretacja siebie powiązana jest więc z pełnieniem określonych ról w kontaktach społecznych, przy czym role definiowane są przez G. Kelly’ego nie przez oczekiwania społeczne, lecz przez konkretną osobę usiłującą zrozumieć innych i ustosunkować się do nich.

Samoocena, kształtowana przez porównywanie obrazu siebie posiadanego przez dziecko, czyli Ja realnego, z obrazem tworzonym w związku z przyswajaniem pewnych standardów odnoszących się do własnej osoby (formułowane są one w kategoriach tzw. Ja idealnego), związana jest więc zarówno z poglądami jednostki na siebie, jak i z poglądami na swoje możliwości. Stanowi tym samym reakcję afektywną na samego

⁸ J. Koziński, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1981.

⁹ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005, s. 336.

¹⁰ Tamże.

¹¹ G. Kelly, *A Theory of Personality*, New York – London 1963.

siebie, odnosi się do ewaluacji, jakiej dokonuje dziecko, i do tego, jak zwyczajowo zachowuje się w stosunku do własnej osoby. Stanowiąc wyraz rozbieżności między Ja realnym (rzeczywistym) a Ja idealnym czy Ja powinnościowym¹², wskazuje na zakres, w jakim tworzy ono przekonanie o swoich zdolnościach, znaczeniu, powodzeniu i wartości. Jeśli rozdźwięk między Ja idealnym a Ja rzeczywistym jest znaczący, pojawia się poczucie porażki i niskiej wartości.

I choć u dziecka w okresie średniego i późnego dzieciństwa samoocena (a tym samym i orientacja we własnych możliwościach) jest znacznie mniej ustrukturalizowana i adekwatna niż w okresach późniejszych, to proces jej formowania, w którym zasadniczą rolę odgrywają inni ludzie, będzie odzwierciedlał się w funkcjonowaniu dziecka, bo uczy się ono swojego wizerunku „w lustrze, jakim jest zachowanie innych ludzi, będące reakcją na zachowanie dziecka”¹³.

Dla analizy treści Ja istotny jest również fakt, że dziecko myśli o sobie to, co myślą o nim inni ludzie wpływający na zawartość jego Ja za pomocą porównań społecznych. Dziecko w tych porównaniach może wypadać lepiej lub gorzej od innych, co ma znaczenie dla treści i wysokości jego ocen. Badania wskazują np., że dzieci, które postrzegają siebie jako „gorsze od innych”, w większym stopniu przypisują sobie zachowania nieaprobowane społecznie, a opis siebie charakteryzuje się wyborem kategorii bardziej negatywnych i mniej pozytywnych. Dzieci te przejawiają niższy poziom rozumienia siebie i innych, mają też większe trudności w kontaktach emocjonalnych z otoczeniem. W przeciwieństwie do swoich rówieśników pozytywnie nastawionych do Ja są mniej cierpliwe, dużo częściej się martwią, a do ludzi odnoszą się z dystansem. Cechuje je mniejszy krytycyzm, ale też niższa odporność na stres, np. w sytuacjach ekspozycji społecznej¹⁴.

Typy relacji interpersonalnych, które mają znaczenie dla tworzenia się konstruktów Ja dziecka, można ująć ogólnie w dwie kategorie: pionowe i poziome. Te pierwsze umożliwiają nawiązywane relacji z kimś posiadającym większą wiedzę – w przypadku dziecka najczęściej z dorosłym opiekunem. Te drugie pozwalają dziecku zdobywać umiejętności, które możliwe są do nabycia jedynie w towarzystwie rówieśników¹⁵.

Poziom samooceny w okresie dzieciństwa w znacznej mierze zależy więc od zachowań i stylu wychowania przyjętego przez podstawowych opiekunów dziecka. Wskazując na trzy style wychowawcze: autorytatywny, apodyktyczny i pobłażliwy,

¹² Formułowane są one w kategoriach „jaki chciałbym czy powinienem być”.

¹³ A. Combs, cyt. za: S. Siek, *Formowanie osobowości*, Warszawa 1986, s. 263.

¹⁴ Por. H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań 2006, s. 258-266.

¹⁵ W.W. Hartup, *Social Relationships and Their Development and Significance*, „American Psychologist”, (1999)44.

D. Baumrind¹⁶ różnicuje je w dwóch wymiarach – wymagań w stosunku do dziecka (kontrola, narzucanie zasad, wprowadzanie kar) oraz wrażliwości na jego potrzeby (ciepło i oddanie), podkreśla też, że dzieci, które miały kontrolujących, ale wrażliwych na ich potrzeby autorytatywnych rodziców wykazują tendencje do wyższej samooceny, a tym samym lepiej reagują na pozytywne wydarzenia życiowe niż dzieci rodziców apodyktycznych czy pobłażliwych. Obrazy siebie dzieci z wysoką i niską samooceną nie różnią się jednak między sobą na zasadzie prostego przeciwieństwa, bo obraz dziecka z niską samooceną nie musi być przesycony negatywizmem. Czasem są to opisy neutralne, charakteryzujące się jednak niskim poziomem wiedzy o samym sobie, szczególnie w kontekście swoich zasobów i mocnych stron¹⁷. U dzieci o wysokiej samoocenie dominuje, co prawda, dość przejrzysty, pozytywny obraz Ja, ale skutkiem tej dominacji bywa czasem koncentrowanie się na odbieraniu z otoczenia wyłącznie tych informacji na temat Ja, które potwierdzają dotychczasową pozytywną ocenę, przy jednoczesnym ignorowaniu informacji negatywnych. Efektem staje się przecenianie swoich możliwości i błędne ocenianie poziomu akceptacji otoczenia.

Podstawy tego, jak dziecko postrzega siebie, tworzą się więc w rodzinie, która budując bezpieczne vs pozabezpieczane relacje przywiązania dziecka już w okresie niemowlęcym, wyznacza specyfikę jego psychicznego funkcjonowania w późniejszych latach życia. W tym miejscu należałoby podkreślić, że życie współczesnej rodziny determinowane jest przez wiele zjawisk prowadzących do odkształceń jej prawidłowego cyklu. Współczesność wymaga wypracowania nowych strategii komunikacji, współpracy, rozwiązywania problemów, radzenia sobie z nowymi wyzwaniami i zadaniami. Chwilowa destabilizacja może oczywiście przekształcić rodzinę w nową, pozytywną z punktu widzenia rozwoju i funkcjonowania jakości, przynosząc poczucie sensu i wspólnotowości, ale może też ujawnić słabości w komunikacji, wzajemnych relacjach i strategiach działań. I choć zakres problemów występujących w poszczególnych rodzinach może być bardzo zróżnicowany, zawsze ma on znaczenie dla tworzenia konstruktów Ja dziecka i z tej perspektywy rozumienia oraz interpretacji otaczającej je rzeczywistości.

Na dziecięce „widzenie” siebie i innych oraz tworzenie relacji interpersonalnych sprzyjających „byciu wśród innych”, a nie „obok nich” niezaprzeczalnie wpływają także doświadczenia dziecka w relacjach z dorosłymi i rówieśnikami, m.in. w przedszkolu i szkole, mające istotne znaczenie dla tworzenia się własnego wizerunku dziecka oraz jego kompetencji emocjonalno-społecznych, niezależnie od relacji z rodzicami.

¹⁶ D. Baumrind, *The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use*, „Journal of Early Adolescence”, (1991)11, s. 56-95.

¹⁷ H. Krauze-Sikorska, *Twórczość artystyczna a rozwój struktury obrazu Ja dziecka (analiza zjawiska w świetle badań własnych)*, [w:] *Dziecko i dzieciństwo. W kręgu pytań i poszukiwań teoretyczno-badawczych*, red. K. Segiet, Warszawa 2007, s. 144 i nast.

Klasyfikacja statusu dziecka w grupie rówieśniczej, opierająca się na kategoriach dziecka akceptowanego (lubianego, popularnego) i nieakceptowanego (lekceważonego, izolowanego, odrzuconego), sposób postrzegania go przez nauczycieli, ale też samoocena dziecka będąca wynikiem tego, jak wypada ono w sytuacji, gdy porównuje siebie (lub jest porównywane) z innymi, rzutuje na to, czy dziecko będzie miało poczucie, że jest „twórcą świata”.

To poczucie jest niezmiernie znaczące, ponieważ – jak podkreśla D. Winnicott – jednostka, która na początku swej drogi życiowej nie doświadczyła poczucia wszechmocy, ma niewielkie szanse na to, by poczuć się częścią zbiorowości i pracować w harmonii z innymi, wciąż musi bowiem „forsować swą wszechmoc i twórczość, i kontrolę, jakby usiłowała sprzedać niechciane udziały w fikcyjnej firmie”¹⁸.

Jak już wspomniałam, niewykończony, niespójny czy niestabilny obraz siebie należy postrzegać jako naturalny w okresie dzieciństwa, nie wydaje się jednak, by można było to pozostawić własnemu biegowi, ponieważ jak wskazują prowadzone przeze mnie badania, wśród cech charakterystycznych dla dzieci o niestabilnym obrazie Ja pojawiają się m.in. emocje negatywne (gniew, złość, lęk o dużym natężeniu i intensywności), trudności w kodowaniu i rekodowaniu emocjonalnym, stosowanie niewłaściwych strategii w sytuacjach odbieranych jako trudne (płacz, gniew, racjonalizacja). W przeciwieństwie do nich dzieci o adekwatnym obrazie Ja wykazują łatwość w stosowaniu kodów reprezentacji emocji i przechodzenia z jednego kodu do kolejnego. Pojawiające się u nich emocje pozytywne cechuje wysokie natężenie, a emocje negatywne – niska intensywność¹⁹. Ja dziecka ściśle związane jest więc z jego poczuciem dobrostanu psychicznego – poziom wysoki i średni sprzyja poczuciu szczęścia i satysfakcji, poziom niski prowadzić może do lęków, depresji i nieprzystosowania²⁰.

Terapia przez twórczość jako forma autoekspresji i komunikacji dziecka z sobą i z innymi²¹

Podstawą trafnego, dynamicznego rozumienia dziecięcego świata oraz konstruowania efektywnego systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej powinna być teza, że „każdy ma swoją własną mapę świata. Inną ma dziecko, inną dorosły”²². Była-

¹⁸ D.W. Winnicott, *Dom jest punktem wyjścia. Eseje psychoanalityczne*, Gdańsk 2011, s. 50.

¹⁹ Zob. H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, dz. cyt., s. 266.

²⁰ S. Hartner, *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*, New York 1999.

²¹ Problematykę tę szerzej zaprezentowałam w artykule: *Creo ergo sum – twórczość artystyczna w procesie samopoznania dzieci z zaburzeniami relacji intra- i interpersonalnych*, dz. cyt.

²² R. Kapuściński, *Lapidaria I-III*, Warszawa 2002.

by ona pewnego rodzaju truizmem, gdyby nie fakt, że zbyt często w relacjach interpersonalnych dziecko – dorosły zaczyna dominować „kultura milczenia”²³ lub pojawiają się trudności we wzajemnym komunikowaniu, bo „mówiąc o świecie, mamy przed oczyma różne jego mapy, obrazy, wizje”²⁴.

Wybór terapii przez twórczość plastyczną (stanowiącej alternatywę lub uzupełnienie innych rodzajów terapii) w procesie wspierania dziecka z problemami internalizacyjnymi jest moim zdaniem równoznaczny z próbą odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób terapia przez twórczość plastyczną może prowadzić do zmiany związanej z radzeniem sobie z emocjami, myślenia dziecka o sobie samym, zachowania w relacjach z innymi?”.

Tym samym wyzwaniem dla arteterapeuty, który pragnie efektywnie wspierać dziecko z trudnościami internalizacyjnymi, pozwalając mu doświadczyć poczucia podmiotowości, staje się przede wszystkim umiejętność spojrzenia na świat dziecka z perspektywy interpretacyjnej²⁵, a tym samym dobór w postępowaniu terapeutycznym optymalnych metod, form i środków artystycznego działania. Do zrozumienia tego, co dzieje się z dzieckiem i w dziecku, oraz do dokonania na tej podstawie opisu dziecięcych światów nie wystarczy też uproszczony opis funkcjonowania dziecka skoncentrowany wyłącznie na przejawianych przez nie zachowaniach. Dużo istotniejsze jest zrozumienie sposobu, w jaki dziecko odbiera i koduje informacje o sobie samym, o świecie, o innych ludziach, jakie przeżycia i uczucia pojawiają się w relacjach ze światem i innymi ludźmi, czego w tych relacjach doświadczą. Takie podejście wymaga nie tylko ustalenia związków przyczynowo-skutkowych między zdarzeniami mogącymi mieć istotne znaczenie dla emocjonalno-społecznego funkcjonowania dziecka, ale także zinterpretowania kontekstu tych zdarzeń. Nie chodzi przy tym tylko o to, jak my te zdarzenia wyjaśniamy, ale jak interpretuje je dziecko.

Założenie to stanowi podstawę rozumienia tego, „jak dziecko staje się tym, kim jest”, ponieważ z perspektywy dzieci świat interpretowany jest w kategoriach podobieństw i różnic, które wykrywają między sobą, innymi ludźmi, zdarzeniami determinującymi różne sytuacje.

Aby zrozumieć specyfikę dziecięcego postrzegania świata, a tym samym zbudować skuteczne podejście terapeutyczne w sytuacji trudności internalizacyjnych dziec-

²³ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York – London 1993, s. 32.

²⁴ R. Kapuściński, *Lapidaria I-III*, dz. cyt.

²⁵ Pojęcia „perspektywa interpretacyjna” i „poznanie interpretacyjne” (*interpretive cognition*) swoje podstawy znajdują w psychologii kulturowej i wiążą się z odkryciem, że myślenie człowieka zawsze usytuowane jest w kontekście kulturowym. Dla zrozumienia działania człowieka nie wystarczy więc przyjęcie perspektywy eksplanacyjnej pozwalającej co prawda ustalić związek przyczynowo-skutkowy między określonymi zdarzeniami, ale nie zawsze uwzględniającej najbliższy, lokalny kontekst działania jednostki oraz znaczenie poszczególnych zdarzeń.

ka, trzeba tym samym uwzględnić kontekst kulturowy (zarówno w skali mikro, jak i makro), poddając analizie najbliższy kontekst jego działania oraz znaczenie poszczególnych zdarzeń. Życie dziecka rozwija się bowiem „poprzez dzielenie się z innymi, komunikację, wymianę, a to wszystko jest możliwe tylko dzięki używaniu kodów kulturowych” i „podzieleniu znaczeń z innymi uczestnikami życia społecznego”²⁶.

Bez poznania subiektywnych dziecięcych światów, w których pojawiają się napięcia, lęki, trudności w relacjach z innymi, uzewnętrzniane poprzez zróżnicowane objawy behawioralne (np. gniew, agresję i autoagresję, smutek, przygnębienie), nie jesteśmy w stanie budować skutecznej „sieci” wsparcia. Możemy oczywiście pytać dziecko o racjonalność przejawianych przez nie zachowań, możemy odwoływać się w tych sytuacjach do rozumu i logiki, cierpliwie tłumaczyć mu, dlaczego nie powinno się tak zachowywać, ale działania te niezmiernie rzadko okazują się skuteczne.

Szansę na pogłębione poznanie dziecka i otwarcie się na dialog z nim stwarza spotkanie z dzieckiem w procesie artystycznego tworzenia. Wskazując na jego terapeutyczną wartość, można odwołać się do kilku przesłanek:

(1) Pierwsza dotyczy możliwości poznania i zrozumienia świata dziecka, „bycia razem w tym samym świecie”, bo chcąc zrozumieć problemy dziecka, trzeba najpierw zrozumieć jego świat. Jako specjaliści, których zadaniem jest skutecznie pomóc dziecku, zbyt dużo wagi przywiązujemy czasem do odchyień od standardów życia w świecie, który jest wspólny wszystkim, zamiast skupić się najpierw na własnym i prywatnym świecie dziecka, przewyżając tradycyjną dychotomię podmiot – przedmiot. Świat dziecka nie może być bowiem pojmowany „jako zbiór obiektów, które obserwujemy z zewnątrz (w ten sposób nigdy naprawdę go nie zrozumiemy) czy przez próbę sentymentalnego identyfikowania się z nim (w tym przypadku wykładnia taka nie przyniesie nic dobrego, ponieważ zapominamy o zachowaniu realności naszej własnej egzystencji)”²⁷. Aby zrozumieć ten świat, trzeba dążyć do odkrycia dziecka jako osoby bytującej w świecie i potrafiącej odkrywać, że wszystko, co robimy, może wzmacniać poczucie „bycia sobą wśród innych”.

(2) Druga związana jest z faktem, że w działaniu artystycznym, w którym wykorzystujemy zarówno techniki i materiały o charakterze tradycyjnym (rysunek, malarstwo, rzeźbę w glinie, kolaż), jak i nowe media, dziecko zacznie odkrywać siebie i swój potencjał komunikacyjny.

(3) Trzecia wskazuje na to, że w procesie tworzenia mamy zawsze do czynienia z powstawaniem znaków i znaczeń mających własny kształt i sens, a dziecko „dotykające” tego świata i wracające do rzeczywistości obiektywnej zaczyna widzieć ją

²⁶ A. Brzezińska, *Wstęp. Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*, [w:] J. Bruner, *Kultura i edukacja*, Kraków 2008, s. XVI.

²⁷ R. May, *O istocie człowieka. Szkice z psychologii egzystencjalnej*, Poznań 1995, s. 148-149.

inaczej – jego działania stają się pełniejsze, bogatsze i odważniejsze, ponieważ w działaniu artystycznym, w którym prócz aktywności indywidualnej wykorzystujemy także aktywność opartą na współdziałaniu z innymi, pojawia się szansa na poznanie i rozumienie wewnętrznego świata innej osoby, a tym samym stworzenie nowej jakości w relacjach z innymi – *dziecko pozostaje tym samym, ale nie takie samo*.

Proces arteterapeutyczny może więc stać się dla dziecka przestrzenią, w której Ja, ulegając zespoleniu z Ty i My, doświadcza poczucia niezależności, autonomii, ale i wspólnoty z innymi.

Dla terapeuty spotkanie z dziećmi w tej przestrzeni staje się „spotkaniem znaczącym” (*basic encounter*)²⁸, wywołującym największe zmiany elementów doświadczenia osobistego i grupowego. Celem jest tu osiągnięcie przez dzieci poznania i zrozumienia siebie oraz większej świadomości własnych uczuć i doznań. W zamierzeniu uczestnictwo w procesie arteterapeutycznym powinno prowadzić więc do integracji poszczególnych części Ja i doświadczeń dziecka w harmonijną całość oraz stopniowego odkrywania i budowania więzi z innymi. Założenia te, w pracy z dziećmi z trudnościami internalizacyjnymi, pozwalają arteterapeutce koncentrować się na „Osobie” i relacji pomagania „tu i teraz”, a nie na interpretacji tego, co w wytworze artystycznym przyjęło postać widzialną. „Czytając” wytwór dziecka, terapeuta odczytuje go wspólnie z nadawcą, a nie poza nim czy obok niego.

Dla ilustracji chciałabym przytoczyć wypowiedź uczestnika warsztatów arteterapeutycznych dla dzieci z trudnościami internalizacyjnymi. Dziesięcioletni chłopiec, opowiadając o narysowanej przez siebie postaci dryfującej w przestrzeni kosmicznej, którą nazywał On²⁹, podkreślał, że jest to postać bardzo groźna, taka, której w s y - s c y s i ę b o j ą (podkr. aut.), bo „On potrafi wszystkich tych złych zabić”, na co inne dziecko odpowiedziało: „On jest taki zły, bo chyba boi się, że jest sam. Powiedz mu, żeby się nie bał, bo my mu będziemy pomagać i nawet możemy dorysować mu kolegów, bo nikt nie powinien być sam”. Takie zachowania pojawiające się w grupie to spotkanie znaczące już nie tylko dla arteterapeuty, ale także dla wszystkich uczestników terapii.

Osiągnięcie statusu spotkania, które C. Rogers określił jako znaczące, wymaga jednak od arteterapeuty, szczególnie wtedy, gdy pracuje z dziećmi, przygotowania i prowadzenia projektów/warsztatów arteterapeutycznych wykorzystujących strukturę procesu twórczego, przemyślenia i wielostronnego przygotowania się do działań, sprzyjających odkrywaniu i krystalizowaniu się Ja indywidualnego i społecznego dziecka. Podejmowana aktywność artystyczna winna bowiem prowokować do wystą-

²⁸ C. Rogers, *On Encounter Groups*, London 1971.

²⁹ Chłopiec na pytanie innych o imię postaci, powiedział: „to jest On, tak ma po prostu na imię, wszyscy tak na niego wołają (...), chociaż nie... czasem mówią «hej, ty»”.

pienia u nich określonych zachowań, umożliwiających poznanie siebie, swoich możliwości, ograniczeń, ale też zrozumienie potrzeb determinujących zachowania innych.

W warsztatach, które realizowałam z dziećmi z problemami internalizacyjnymi, po zbudowaniu prediagnozy, a potem diagnozy ich trudności emocjonalno-społecznych, na etapie terapii właściwej wykorzystywałam znaną od ponad trzydziestu lat, choć nie zawsze docenianą w pracy z dziećmi, metodę CMT (Creativity Mobilization Technique)³⁰ bazującą na magii Mess Paintingu. CMT umożliwia dziecku wykorzystanie w procesie tworzenia wielu materiałów plastycznych, choć bazę stanowią papier gazetowy, farby (osiem kolorów), pędzle. Dziecko tworzy w czasie jednego spotkania kilka obrazów, ma więc okazję rozwijać spontaniczność, uczyć się uwalniania emocji i uczuć, wyrażać siebie bez troski o produkt końcowy. W procesie artystycznego tworzenia nie tylko odkrywa siebie, ale także dzieli przestrzeń z innymi uczestnikami, a opowiadając o wytworach, mówi o sobie i swoich doświadczeniach, lecz uczy się też słuchać tego, jak określone sytuacje i doświadczenia interpretują inni uczestnicy warsztatu.

W początkowej fazie tego rodzaju aktywności twórczej może pojawić się oczywiście opór emocjonalny warunkujący problemy z ekspresją i autokreacją czy komunikacją z innymi uczestnikami. Propozycję działań wymagających od niego uwolnienia spontaniczności³¹ dziecko może odbierać też jako swoistą „presję sytuacyjną”, co sprawia, że pojawiają się emocje ujemne. Są one jednak związane nie tylko z tym, jak dzieci odbierają sytuację, w której się znajdują („to jest ciekawe, ale czy można wybrać coś innego”, „ale to głupie”), lecz także z tym, jak ujmują siebie i czego się po sobie samych spodziewają („ja bym chciał to zrobić, ale nie, chyba nie umiem”, „ja na pewno potrafię, bo zawsze mi dobrze wychodzi”, „nie chcę, to jest dla mnie za trudne”). Należy podkreślić, że emocja ujemna nie musi prowadzić do zareagowania lękiem czy złością, lecz może przybrać formę sprzyjającą usuwaniu deficytu wywołanego niezgodnością między zasobem schematów poznawczych i czynnościowych a sytuacją. Właściwe rozwiązanie tego problemu przez arteterapeutę zależy jednak od interpretacji nie tylko wizualnych komunikatów dziecka, ale także mimicznych, pantomimicznych,

³⁰ CMT opracowana została przez dr. W. Luthego, który na podstawie 25-letnich badań naukowych i praktyki arteterapeutycznej stwierdził, że w procesie tworzenia istotne jest, by osoby z trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym czy poznawczym wykorzystywały przede wszystkim intuicję. Tworzenie obrazów tak „jak czuję”, malowanie tego „co czuję”, „jak *Ja* postrzegam świat”, bez konieczności kontrolowania barw czy powstających wzorów, przypomina początkowo malarski „bałagan”. Jednak z tego „bałaganu” stopniowo przechodzi się do nowego wymiaru CMT – wytwory ewoluują, bo ewoluuje *Ja*. CMT oprócz bezpiecznego uwalniania tłumionych emocji, przeżyć i wspomnień pozwala odkrywać jednostce posiadany potencjał, autentyczne *Ja*, dostrzegać swoje mocne strony. Zob. W. Luthe, *Creativity Mobilization Technique*, New York 1976; S.R. Blumberger, *An Overview of the Method, Theory and Outcome of the Creativity Mobilization Technique*, „Creative Child & Adult Quarterly”, 3(1978)2, s. 91-97.

³¹ Tego typu problemy występują najczęściej u dzieci lękliwych, pasywnych, wycofanych.

werbalnych. Ich spójna analiza pozwala na prawidłowy wybór sposobu wsparcia dziecka w doświadczanych przez nie sytuacjach.

Osobiście w sytuacjach, w których dziecko z trudnością nawiązuje kontakt albo boi się uwolnienia emocji, odwołuję się między innymi do techniki zaproponowanej przez D. Winnicotta nazwanej przez niego „grą w bazgraniu” (bazgroły) lub do propozycji V. Lusebrink „pościg za bazgrołami” pozwalających nawiązać kontakt z dzieckiem. D. Winnicott zapraszał dzieci do wspólnego bazgrania, ujmując to w następujący sposób: „Pobawmy się w coś. (...) moja gra nie ma żadnych zasad. Po prostu chwytam za ołówek i bazgrzę z zamkniętymi oczami. Teraz powiedz mi, czy mój rysunek coś ci przypomina albo czy można go w coś zmienić. Potem ty coś nabazgrzesz, a ja spróbuję odgadnąć, co jest na twoim rysunku”³². W propozycji V. Lusebrink³³ prosi się o wybranie przez dziecko kredki lub kredy w dowolnym kolorze, terapeuta wybiera inny kolor, mówiąc: „Wezmę moją kredkę i zabazgrzę nią kartkę. Chciałabym, żebyś w czasie bazgrania gonił moją kredkę po papierze”. Po zakończeniu działania dziecko poszukuje na kartce kształtów, stara się też, wykorzystując materiały plastyczne, uzupełnić obraz o nowe, zgodne z własną wizją, treści.

W czasie warsztatów mogą wystąpić też inne sytuacje, w których niestabilna samoocena rzutować będzie na obraz Ja. Dzieci mogą wówczas silniej reagować emocjonalnie na to, co w ich mniemaniu było niepowodzeniem („nie udało mi się”, „to nie jest fajne”, „nie chciałam, żeby te kolory się wymieszały”), choć we wstępnej fazie zawsze ustala się, że wytwory mogą być „takie, jakie podobają się tylko nam samym”, mogą być też „chaosem”, „bałaganem” i najważniejsze jest, żebyśmy tworząc, dobrze się czuli.

W sytuacjach warsztatowych można też zaobserwować, że problemy z samoocena, w zależności od oceny przyznawanej przez dziecko swemu Ja realnemu w stosunku do Ja idealnego, mogą prowadzić do tłumienia emocji w sytuacjach w żaden sposób niezagrażających dziecku, znacznie ograniczając swobodę i ekspansywność tworzenia.

Trudności mogą dotyczyć także aktywności dziecka w fazie postrealizacyjnej, w której pojawia się możliwość prowadzenia z terapeutą i innymi uczestnikami warsztatu rozmów na temat swoich wytworów, można także opowiadać o swoich działaniach, zadawać pytania innym, dzielić się uwagami na temat działań warsztatowych.

Niektóre dzieci nie chcą zabierać głosu w dyskusjach na temat wytworu, mają trudności z budowaniem wypowiedzi, bo w czasie jej trwania nieustannie kontrolują reakcje współuczestników. Ograniczenie ekspresji werbalnej jest często połączone z trudnościami operowania słownictwem nasyconym afektywnie – charakterystyczne

³² D. Winnicott, *Therapeutic Consultations in Child Psychiatry*, New York 1971, s. 62-63.

³³ V. Lusebrink, *Imagery and Visual Expression in Therapy*, New York 1990.

może być np. używanie określeń „chłodnych” (obojętnych), tak jakby dziecko bało się uwolnienia emocji, choć faktycznie odczuwa silne pobudzenie emocjonalne.

Afektywna i strukturalna analiza wytworów tych dzieci pozwoliła zauważyć, że pojawiały się w nich gwałtowne gradacje barwne (np. przesadne stosowanie czerwieni czy bardzo ostrych kontrastów), choć równocześnie dzieci wykazywały potrzebę dokładniejszego „uporządkowania” formy i treści świata przedstawianego, co w interpretacji I. Jollesa³⁴ świadczy o braku poczucia bezpieczeństwa i potrzebie emocjonalnej ochrony.

Warunkiem koniecznym w warsztatach arteterapeutycznych stawała się tym samym taka strategia działania, która pozwalała na rozmrożenie epistemiczne powodujące, że bariera między „id” a „ego” ulegała zniwelowaniu, a treści nieświadome mogły łatwiej przenikać do sfery świadomości. Umożliwiała to przekładanie doświadczanych emocji na język werbalny i pozwalało dziecku w pełni uświadomić sobie, że dana emocja istnieje. Z czasem, jeśli dziecko ją przyjmie, stanie się ona wewnętrzną reprezentacją własnego Ja.

W tym miejscu warto podkreślić, że w tak prowadzonym procesie terapii dziecko może stopniowo zmieniać swój punkt widzenia, bo wzbogaceniu ulega wiedza o sobie, swoich możliwościach i relacjach z innymi. Wcześniejsze doświadczenia ulegają tym samym reorganizacji i ponownemu zorganizowaniu się. Tempo tej zmiany jest jednak bardzo zindywidualizowane, a jej poszczególne etapy mają różne znaczenie dla samego dziecka. Dla struktury Ja najistotniejsze jest jednak, by jednostka, zdobywając dostateczną pewność siebie, potrafiła swą koncepcję własnego Ja wydobyć z krainy cienia i wystawić na słońce, „bo tylko wtedy, kiedy świadomie i celowo nauczy się ona kierować swoim zachowaniem poprzez wartościowanie i dokonywanie wyborów, zdobędzie swój ostateczny cel w życiu, którym jest pełna samorealizacja”³⁵.

Jest to możliwe jednak wtedy, gdy spotkanie z dzieckiem w warsztacie arteterapeutycznym będzie dla nas rzeczywiście spotkaniem znaczącym. Tylko taka formuła spotkania pozwala dostrzec, że tworząc, dziecko jest w stanie „wyrażać to, czego w inny sposób wyrazić nie można”³⁶, a zmiana „następuje podczas procesu poszukiwania odpowiedzi, a nie poprzez gotową odpowiedź”³⁷. Artystyczne przetwarzanie posiadanego obrazu Ja i siebie w świecie ludzi i przedmiotów to wstęp do poznania przez dziecko samego siebie, ponieważ u jego podstaw leży zdolność obserwacji, samoobserwacji i autoanalizy.

³⁴ I. Jolles, cyt. za: H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę*, dz. cyt., s. 263.

³⁵ Axeline, cyt. za: H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę*, dz. cyt.

³⁶ J. Ortega y Gasset, *Dehumanizacja sztuki i inne eseje*, Warszawa 1980, s. 53.

³⁷ M. Siems, *Ciało zna odpowiedź. Podręcznik focusingu, metody samodzielnego pokonywania stresu i rozwiązywania problemów decyzyjnych*, Warszawa 1992, s. 32.

Spotkanie z dzieckiem w warsztacie arteterapeutycznym może okazać się dla dorosłego niełatwe, wymaga bowiem poszukiwania nowych możliwości w zakresie form wypowiedzi artystycznej. Terapeuta musi uwzględnić indywidualne potrzeby i oczekiwania dziecka, posiadać umiejętność wspierania dziecka w podejmowanej przez nie aktywności, być otwartym, elastycznym i gotowym do podejmowania dialogu z małym twórcą. Winien też cechować się umiejętnością odchodzenia od już przyswojonych lub utrwalonych schematów poznawczych – gotowych kategorii pojęciowych, schematów rozwiązywania problemów, wyciągania wniosków, które blokują odczytywanie wytworu dziecka.

Podstawą takiego funkcjonowania terapeuty będzie zinterioryzowane przekonanie o tym, że wytwór plastyczny dziecka to swoista forma dialogu między nim (jako twórcą) a jego światem wewnętrznym i zewnętrznym.

Nie zawsze przebieg procesu tworzenia jest bezkolizyjny i harmonijny (można było zaobserwować te zjawiska także w warsztatach wykorzystujących metodę CMT), ale zadaniem sztuki jest przecież, jak podkreślał H. Read, nie tylko wyrażanie uczuć, ale także ułatwianie porozumienia. Przemiana, która może dokonać się w dziecku pod wpływem działań twórczych, pozwoli mu na bardziej trafne i adekwatne ujmowanie rzeczywistości zewnętrznej i siebie samego w tej rzeczywistości.

Podsumowanie

Już trzydzieści lat temu R.A. Hinde i J. Stevenson-Hinde³⁸, odwołując się do badań prowadzonych nad istotą psychospołecznego funkcjonowania dziecka, podkreślali, że oceniając jego rozwój, trzeba spoglądać na nie jako na istotę społeczną, która winna mieć swój znaczący udział w tworzeniu sieci związków interpersonalnych ewoluujących w stronę coraz wyższej złożoności i dającej dziecku satysfakcję z funkcjonowania w relacjach ze światem społecznym. Natura i dynamika tych związków stanowi niezmiernie istotną część środowiska „ewolucyjnego adaptowania się” – dziecko nie tylko podlega formowaniu w procesie socjalizacji, lecz także formuje sieć związków, które decydują o jego integralności.

Dziecko nie zawsze rozumie to, czego się od niego oczekuje, często nie radzi sobie z tymi oczekiwaniami, nie jest bowiem w stanie prawidłowo zidentyfikować własnych zasobów i możliwości. Pojawiających się problemów i wyzwań nie ocenia w kategoriach doświadczeń przeszłych i tych, które stanowią wyzwania przyszłości, dlatego też niezmiernie trudno radzić mu sobie ze stresem i w sposób racjonalny rozwiązywać sytuacje trudne.

³⁸ R.A. Hinde, J. Stevenson-Hinde, *Interpersonal Relationships and Child Development*, „Developmental Review”, (1987)7, s. 1-21.

Gdy czasami rzeczywistość zmusza dziecko do tłumienia naturalnej potrzeby, jaką jest wyrażanie siebie, kumulują się destruktywne siły mogące przejawiać się obojętnością, agresją, apatią, ucieczką od rzeczywistości. Interwencja terapeutyczna powinna być w tym przypadku nie tyle interwencją „chroniącą” przed stresorami tkwiącymi w środowisku, bo takie działanie może „obezwładniać” dziecko, czyniąc je coraz bardziej zależnym od dorosłego, ile interwencją uruchamiającą osobiste zasoby i potencjał dziecka oraz jego środowiska.

W artykule starałam się pokazać sposób, w jaki terapia przez twórczość plastyczną może pomóc dzieciom z problemami natury internalizacyjnej. Należy jednak zdawać sobie sprawę z tego, że na efektywność warsztatów/sesji arteterapeutycznych wpływa zarówno przemyślany proces arteterapii, wykorzystujący podstawy teoretyczne związane z wybraną orientacją psychoterapeutyczną (decydujące powinny być tu potrzeby, oczekiwania, możliwości, ale i ograniczenia klienta-dziecka), materiały wykorzystywane w tworzeniu, jak i czynniki natury organizacyjnej (przestrzeń, czas, cisza, swoboda ruchu, swoboda wyboru techniki i materiałów), pozwalające dziecku działać z poczuciem bezpieczeństwa, sprawstwa, autonomii. Tak jak we wszystkich interwencjach, terapeuta powinien umieć zbudować bliską, opartą na autentyczności, empatii, syntonii i szacunku relację z dzieckiem. Nigdy nie powinna to być relacja, która prowadzi do emocjonalnego uzależnienia dziecka od terapeuty.

Dzięki arteterapii wykorzystującej perspektywę interpretacyjną dziecko z problemami internalizacyjnymi może przy pomocy terapeuty, ale też członków grupy terapeutycznej, na nowo odczytywać i „oswajać” świat. Może też uczyć się siebie i innych, poszukiwać, odkrywać i stopniowo budować prawidłową strukturę Ja, a przekraczając granice osobistych problemów, przekształcać świat pojedynczych, zmiennych wrażeń, w wibrującą całość³⁹.

Bibliografia

- Baumrind D., *The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use*, „Journal of Early Adolescence”, (1991)11.
- Blumberger S.R., *An overview of the method, theory and outcome of the Creativity Mobilization Technique*, „Creative Child & Adult Quarterly”, 3(1978)2.
- Brzezińska A., *Wstęp. Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*, [w:] J. Bruner, *Kultura i edukacja*, UNIVERSITAS, Kraków 2008.
- Case C., Dally T., *Art Therapy with children. From Infancy to Adolescence*, Routledge, New York 2008.
- Case C., Dally T., *The Handbook of Art Therapy*, Routledge, New York 2006.
- Erikson J., *The Art and Healing*, „American Journal Art Therapy”, 18(1979)3.
- Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York – London 1993.

³⁹ J. Erikson, *The Art and Healing*, „American Journal Art Therapy”, 18(1979)3, s. 75-90.

- Giroux A.H., Shannon P., *Education and Cultural Studies*, Routledge, New York – London 1997.
- Hartner S., *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*, Guiliford Press, New York 1999.
- Hartup W.W., *Social relationships and their development al significance*, „American Psychologist”, (1999)44.
- Hinde R.A., *Why do the Sexes Behave Differently in Close Relationships?*, „Journal of Social and Personal Relationships”, (1984)1.
- Hinde R.A., Stevenson-Hinde J., *Interpersonal Relationships and Child Development*, „Developmental Review”, (1987)7.
- Hymel S., Rubin K.H., Bowden R., Le Mare L., *Children's Peer Relationships: Longitudinal Predictions of Internalizing and Externalizing Problems From Middle to Late Childhood*, „Child Development”, (1990)67.
- Kapuściński R., *Lapidaria I-III*, Czytelnik, Warszawa 2002.
- Kelly G., *A Theory of Personality*, W.W. Norton, New York – London 1963.
- Kendall P.C., *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, GWP, Gdańsk 2004.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, Warszawa 1992.
- Krauze-Sikorska H., *Creo ergo sum – twórczość artystyczna w procesie samopoznania dzieci z zaburzeniami relacji intra- i interpersonalnych*, [w:] *Arteterapia w wymiarze kreacji... poszukiwania, drogowskazy, refleksje*, red. A. Stefańska, Wyd. UAM Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Biblioteka Arteterapeuty, Poznań – Kalisz 2012.
- Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Krauze-Sikorska H., *Twórczość artystyczna a rozwój struktury obrazu Ja dziecka (analiza zjawiska w świetle badań własnych)*, [w:] *Dziecko i dzieciństwo. W kręgu pytań i poszukiwań teoretyczno-badawczych*, red. K. Segiet, Książka i Wiedza, Warszawa 2007.
- Lusebrink V., *Imagery and visual expression in therapy*, Plenum Press, New York 1990.
- Luthe W., *Creativity mobilization technique*, Grune & Stratton, New York 1976.
- May R., *O istocie człowieka. Szkice z psychologii egzystencjalnej*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1995.
- Ortega y Gasset J., *Dehumanizacja sztuki i inne eseje*, tłum. P. Niklewicz, PWN, Warszawa 1980.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1995.
- Rogers C., *On Encounter Groups*, Harper and Row, London 1971.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Siek S., *Formowanie osobowości*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1986.
- Siems M., *Ciało zna odpowiedź. Podręcznik focusingu, metody samodzielnego pokonywania stresu i rozwiązywania problemów decyzyjnych*, tłum. N. Szymańska, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, Warszawa 1992.
- Winnicott D.W., *Dom jest punktem wyjścia. Eseje psychoanalityczne*, tłum. A. Czownicka, Wydawnictwo Imago, Gdańsk 2011.
- Winnicott D.W., *Therapeutic consultations in child psychiatry*, Basic Books, New York 1971.

ADRES DO KORESPONDENCJI

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Dr hab. Hanna Krauze-Sikorska, prof. UAM
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych
Zakład Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej
e-mail: h.krauze@interia.pl