



KRAKOWSKA AKADEMIA
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych

Kierunek: Pedagogika

**Ścieżka specjalizacyjna: Pedagogika przedszkolna
i wczesnoszkolna z logopedią**

Aleksandra Szober

**D(EKO)TERAPIA® A ROZWÓJ EMOCJONALNY DZIECI
SZKOLNYCH (Proekologiczna metoda pracy pedagoga w niepublicznej
placówce Edukacyjny Handmade – Twórcza Przestrzeń Rozwoju i Terapii
w Sosnowcu)**

**Praca magisterska
napisana pod kierunkiem
dr Beaty Zinkiewicz**

Kraków 2022 r.

Spis treści

Wstęp.....	3
1. D(eko)terapia® - zarys metody	5
1.1. Czym jest d(eko)terapia®? Definicja pojęcia.....	5
1.2. Czynniki proekologiczne determinujące analizę wybranego obszaru tematycznego	7
1.3. Cele i zasady warsztatów d(eko)terapii®.....	11
1.4. Rola nauczyciela w procesie d(eko)terapii®.....	17
1.5. Znaczenie sztuki użytkowej oraz aranżowania przestrzeni w d(eko)terapii®	20
2. Zdrowie psychiczne jako dobrostan emocji, samopoczucia i relacji społecznych	22
2.1. Naukowe rozumienie zdrowia psychicznego oraz formy wspierania rozwoju psychicznego dziecka.....	22
2.2. Potoczne rozumienie zdrowia psychicznego	25
3. Wspomaganie rozwoju sztuką w oparciu o teorię współczesnej arteterapii wg Adriana Hill'a.....	27
3.1. Arteterapia wobec poszczególnych płaszczyzn rozwoju dziecka	29
3.1.1. Sfera psychiczna i emocjonalna	30
3.1.2. Sfera fizyczna	31
3.1.3. Sfera społeczna	32
4. Koncepcja metodologiczna pracy badawczej.....	34
4.1. Charakterystyka badań i ich cele	34
4.2. Problematyka badań	37
4.3. Zmienne i wskaźniki badawcze	38
4.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze	39
4.5. Charakterystyka terenu badań i badanej populacji.....	43
5. Analiza wyników badań własnych	45
5.1. D(eko)terapia® - definicja pojęcia oraz podstawowe informacje o metodzie w świetle wyników badań własnych.....	45
5.2. Charakterystyka badanej populacji.....	53
5.3. Proekologiczna wartość metody d(eko)terapii	64
5.4. Rękodzieło i sztuka użytkowa w metodzie d(eko)terapii®.....	70
5.5. Wpływ d(eko)terapii® na rozwój emocjonalny uczestników warsztatów w Edukacyjnym Handmadzie – Twórczej Przestrzeni Rozwoju i Terapii w Sosnowcu	74
5.6. Metoda d(eko)terapii® w codziennej pracy pedagogów	83
Wnioski z badań	87
Zakończenie	92

Spis tabel, wykresów i zdjęć	99
Aneksy	101

Wstęp

Sztuka – to brzmi dumnie. Jak się jednak okazuje, nie zawsze wzbudza ona pozytywne emocje i reakcje. Moje wieloletnie obserwacje oraz rozmowy z różnymi ludźmi skłoniły mnie do refleksji, że pewna część społeczeństwa postrzega sztukę przez pryzmat wyłącznie czegoś do podziwiania – majestatycznego, elitarnego, nieosiągalnego. Samo zaś obcowanie ze sztuką (np. na etapie edukacji szkolnej), niezależnie od jej formy, niejednemu mojemu rozmówcy dostarczyło uczucia stresu i przekonania o braku umiejętności. Tymczasem sztuka (w mniejszym lub większym stopniu) jest obecna w życiu każdego człowieka. Jej różnorodne formy otaczają nas każdego dnia, wzbudzając emocje, regulując postawy i reakcje, stymulując określone działania. To bardzo naturalne zjawisko. Bowiemy, jak wskazują badacze z obszaru neuronauk - sztuka “od swego zarania nie mogła mieć na celu przedstawienia świata, bo świata nie można przedstawić, można jedynie przedstawić swoje odczuwanie świata” jako wynik interpretacji wewnętrznych stanów mózgu powstałych wskutek bycia w tym świecie i potrzeby działania w nim.¹ Zestawiając te dwie perspektywy okazuje się zatem, że bardzo często podejmujemy twórcze działania bądź uczestniczymy w nich zupełnie nieświadomie. Dzieje się tak właśnie (między innymi) ze względu na postrzeganie sztuki z perspektywy wyłącznie biernego jej odbiorcy. Tymczasem, jak przytacza M. Goetz – sztuka spełnia cały szereg istotnych funkcji (oprócz tej stricte kulturowej): funkcję estetyczną, komunikacyjną, poznawczą, intelektualną, wychowawczą, etyczną, metafizyczną, emocjonalną, terapeutyczną, integracyjną, rozrywkową czy użytkową.²

Niniejsza praca powstała na kanwie własnej działalności rękodzielniczej oraz w toku rozważań nad jej znaczeniem w rozwoju emocjonalnym człowieka. Wpisuje się w aktualne formy działalności badawczej poszukującej innowacyjnych rozwiązań na problemy i potrzeby współczesnego społeczeństwa żyjącego w dynamicznie zmieniającym się świecie.

¹ Duch W., *Neuroestetyka i ewolucyjne podstawy przeżyć estetycznych*, <https://fizyka.umk.pl/publications/kmk/07-Neuroestetyka.pdf> [Dostęp dn. 5.01.2021]

² Goetz M., *Sztuka – co daje nam kontakt z nią?* [w:] *Akademia rozwoju nauczyciela*, nr 19, lipiec 2017, <https://www.czasopismopolonistyka.pl/artykul/sztuka-co-daje-nam-kontakt-z-nia> [Dostęp dn. 5.01.2021]

Praca składa się z pięciu rozdziałów traktujących o problematyce rozwoju emocjonalnego dzieci oraz usprawniania go poprzez aktywny kontakt ze sztuką i rękodziełem, o badaniach w tym zakresie i analizie ich wyników w świetle autorskiej metody d(eko)terapii®. Zapis nazwy metody jest wynikiem procesu rejestracji znaku towarowego w Urzędzie Patentowym – autorka jest pomysłodawczynią nazwy i dąży do tego, by była ona kojarzona ze skonstruowanymi założeniami metody.

Na potrzeby niniejszej pracy wykorzystano liczne źródła bibliograficzne. Za najważniejsze pozycje z punktu widzenia podjętej przeze mnie problematyki uznaję: wyjątkowo wartościową publikację autorstwa Cathy A. Malchiodi o tytule *The handbook of art therapy* z 2003 roku oraz pozycje metodologiczne autorstwa Mieczysława Łobockiego. W swojej pracy analizuję liczne współczesne problemy oraz ich znaczenie dla działalności pedagogicznej, dlatego w dużej mierze korzystam z artykułów naukowych przybliżających specjalistyczne treści oraz z takich publikacji, które w przystępny sposób wyjaśniają wybrane zależności, procesy i zjawiska.

Część teoretyczna zawiera rozdział opisujący główne założenia i cele metody (rozdział pierwszy), rozdział ukazujący pojęcie dobrostanu emocjonalnego jako składowej zdrowia psychicznego (rozdział drugi), rozdział opisujący teorię arteterapii wg A. Hill'a (rozdział trzeci) oraz rozdział zawierający koncepcję metodologiczną pracy (rozdział czwarty). Część empiryczna obejmuje analizę wyników badań przeprowadzonych w Edukacyjnym Handmadzie – Twórczej Przestrzeni Rozwoju i Terapii w Sosnowcu.

W tym miejscu pragnę serdecznie podziękować wszystkim osobom, które przyczyniły się do napisania niniejszej pracy – mojej niezwykle kompetentnej i pomocnej Pani promotor oraz całej społeczności Edukacyjnego Handmade'u - Twórczej Przestrzeni Rozwoju i Terapii w Sosnowcu. Wyjątkowo kreatywnym, uśmiechniętym i gotowym do działania uczestnikom warsztatów prowadzonych metodą d(eko)terapii®, ich zaangażowanym rodzicom i opiekunom oraz empatycznym, dążącym do wielopłaszczyznowego rozwoju wychowawcom

1. D(eko)terapia® - zarys metody

Proponowana przeze mnie metoda to przede wszystkim próba zaktywizowania małych i młodych ludzi działaniami praktycznymi angażującymi zarówno zasoby intelektualne, jak i zasoby fizyczne. Uczestnik zajęć d(eko)terapii® ma szansę doświadczyć (często nieznanego) zjawiska twórczego, produktywnego spędzania czasu, do którego nie potrzebuje żadnych nowoczesnych technologii – o jego wytworach decyduje pomysł, wyobraźnia, zaangażowanie oraz praca fizyczna. W ramach zajęć, dziecko uczestniczy w spotkaniu określonej społeczności, co umożliwia również interakcje społeczne (wymianę informacji, współpracę, konsultowanie się, uzyskanie wsparcia i opinii, itd.). Dlatego też mimo pochylenia się (szczególnie) nad rozwojem emocjonalnym prognozuję, że metoda może okazać się pomocna dla wielu dzieci - zarówno tych rozwijających się harmonijnie, jak i tych z różnorodnymi wyzwaniami rozwojowymi.

D(eko)terapia® istotnie sięga do zasobów arteterapii w zakresie twórczej, swobodnej działalności mającej na celu wielopłaszczyznowe wsparcie rozwoju dziecka. Należy jednak wyraźnie zaznaczyć, że nie jest to jedyny cel projektowanej przeze mnie metody. Podjęcie próby połączenia procesu usprawniania rozwoju emocjonalnego dzieci z konkretnymi działaniami na rzecz ekologii stanowi odpowiedź nie tylko na aktualne potrzeby wielu uczniów, ale i obywateli każdego dnia stykającymi się ze skutkami globalnych problemów klimatycznych.

1.1. Czym jest d(eko)terapia®? Definicja pojęcia

Opracowana przeze mnie nazwa ma na celu w łatwy i przejrzysty sposób zobrazować odbiorcy istotę proponowanej metody pracy. Składa się ona niejako z trzech części, a każda z nich stanowi tak samo ważny komponent metody, odnosząc się do wybranych obszarów edukacyjnych, kulturowych i społecznych:

deko (od pojęć: dekorować, dekoracyjny, dekoratorstwo)

Człon wskazujący na aspekt dekoratorski – uczestnicy zajęć nie tylko tworzą, ale również przerabiają przedmioty wpisujące się w szeroko rozumianą sztukę użytkową, dostosowując ich wygląd do własnych preferencji i kanonów piękna. Sama definicja pojęcia *dekorować* ściśle wiąże się z czynnością ozdabiania i upiększania.³ Uczestnicy warsztatów dokonują tego adekwatnie do swoich możliwości, czerpiąc od prowadzącego wiedzę, jakich materiałów, narzędzi i artykułów użyć, aby uzyskać oczekiwany efekt oraz w jaki sposób dokonać tego samodzielnie. W toku prac majsterkowo-dekoracyjnych rozwijają nie tylko wiedzę, ale przede wszystkim praktyczne umiejętności, usprawniając tym samym wybrane płaszczyzny rozwoju fizycznego. Dokonują tego w oparciu o znajomość podstawowych zasad bezpieczeństwa (tak względem siebie, jak i pozostałych uczestników warsztatów) oraz instrukcji korzystania z poszczególnych urządzeń i narzędzi. Po zakończeniu prac, wykonany/przerobiony przedmiot jest zabierany przez dziecko do domu, aby można było z niego korzystać w życiu codziennym i aby pełnił funkcję dekoracyjną w przestrzeni, w której uczestnik żyje i/lub przebywa. To bardzo istotny aspekt całego procesu – autorzy z zakresu aranżacji wnętrz wskazują, że to, jak wygląda otoczenie człowieka obrazuje jego osobowość oraz że może to być związane z faktem, że we własnym domu można pozwolić sobie na pełną swobodę wśród ulubionych przedmiotów, pamiątek, kolorów i tworzyw.⁴

eko (od pojęć: ekologia, ekologiczny)

Człon odnoszący się do kształtowania i rozwijania postaw proekologicznych poprzez m.in. ponowne wykorzystywanie surowców oraz dostępnych materiałów i artykułów. Wynika to z samej definicji pojęcia *ekologia*, która to (będąc jedną z dziedzin biologii) bada i analizuje (korzystne i niekorzystne) zależności pomiędzy człowiekiem a jego środowiskiem życia.⁵ Samodzielna praca oraz możliwość zobaczenia jej realnych, satysfakcjonujących efektów ma również na celu zmianę postrzegania aktywności proekologicznej jako ogólnodostępnej działalności każdego człowieka, nie zaś jedynie skomplikowanych, globalnych przedsięwzięć. Uczestnicy zajęć nabywają umiejętność pracy nad konkretnym tworzywem przydatnej nie tylko w toku warsztatów, ale również w życiu codziennym. Wiedza odnosząca się do zagadnień ekologicznych istotnie wzbogaca światopogląd uczestników i stanowi doskonały fundament do wdrażania jej w funkcjonowanie bliskich grup społecznych. Z kolei te oddolne

³ Słownik języka polskiego PWN:

<https://sjp.pwn.pl/slowniki/dekorowa%C4%87.html?msclid=ace8f680ad2d11eca802dc08e133ee54> [Dostęp dn. 26.03.2022]

⁴ Moss S., *Mieszkać pięknie*, Warszawa 2009, s. 7

⁵ Słownik pojęć Dziennika Naukowego: <https://dzienniknaukowy.pl/czlowiek/ekologia-wszystko-co-nalezy-wiedziec?msclid=87e05ea1ad3411ecb09ca22808669534> [Dostęp dn. 26.03.2022]

działania mogą realnie kształtować postawy i zachowania społeczeństwa (szczególnie przyszłych pokoleń) przeciwstawne do wszechobecnie panującego konsumpcjonizmu. W jeszcze szerszym aspekcie – uczestnicy warsztatów pozyskują informacje na temat globalnych problemów klimatycznych z możliwością odniesienia się do nich w dowolnie przez siebie wybrany sposób (poprzez np. działania polegające na ponownym przetworzeniu przedmiotów, redukcję emitowanych odpadów i/lub zanieczyszczeń, propagowanie postaw proekologicznych, itp.).

terapia (w ujęciu usprawniania rozwoju i funkcjonowania człowieka)

Pojęcie wskazujące dobroczynne działanie procesu w oparciu o metody i techniki dostosowane do potrzeb i możliwości dzieci. Aspekt odnoszący się do najważniejszego celu metody - dbałości o dobrostan emocjonalny uczestników warsztatów poprzez tworzenie przestrzeni (i sytuacji) do odczuwania stanów rozluźnienia napięć (psychicznych i fizycznych), poczucia spełnienia, satysfakcji i sprawczości. Działania te są ściśle powiązane z greckim słowem *therapeuein* tłumaczonym nie tylko jako leczenie, ale również opiekowanie się kimś, troszczenie się o drugiego człowieka.⁶ Do zamierzonego celu uczestnicy dążą samodzielnie (pod nadzorem prowadzącego warsztat oraz z możliwością konsultacji z innymi uczniami), rozwijając w ten sposób określone cechy, postawy i zachowania wzbogacające osobowość oraz codzienne funkcjonowanie w przyszłości. Oprócz zdarzeń pozytywnych, uczestnicy warsztatów mogą mierzyć się z sytuacjami, w których ich wyobrażenie będzie trudne lub całkowicie niemożliwe do zrealizowania. Być może w toku wykonywanych prac będą musieli rozwiązać nieznane dotychczas problemy. To bardzo ważne, wartościowe i potrzebne doświadczenia pozwalające zweryfikować swoje mocne strony oraz te zasoby, które warto byłoby ukształtować, rozwinąć bądź zmodyfikować dla jeszcze lepszej jakości życia codziennego.

1.2.Czynniki proekologiczne determinujące analizę wybranego obszaru tematycznego

Jak wskazują pomiary bezpośrednie NASA Global Climate Change – „W ciągu ostatnich 17 lat działalność człowieka zwiększyła stężenie CO₂ o 48% w poziomie sprzed

⁶ Janus E., *Terapia zajęciowa – podstawowe pojęcia* [w:] *Terapia zajęciowa* pod red. Bac A., Warszawa 2016, s. 6-8

epoki przemysłowej w 1850 roku”.⁷ Działalność ta opiera się w dużej mierze na wylesianiu i niszczeniu naturalnych środowisk życia, spalaniu paliw kopalnianych, generowaniu coraz to większej ilości różnorodnych szkodliwych odpadów. Ulegamy chwilowym trendom, otaczając się przedmiotami, które bardzo często nie są nam do niczego potrzebne. Szybko zastępujemy te przedmioty nowymi, nie podejmując żadnych starań przekazania nieużywanych rzeczy komuś innemu. Nie tylko generujemy w ten sposób rosnącą liczbę odpadów, ale przede wszystkim – czynimy tymi odpadami pełnosprawne przedmioty.

Naukowcy z dziedziny socjologii dostrzegają różnorodne przyczyny takiego stanu rzeczy. Od historycznych, globalnych zmian ekonomicznych, przez kształtujące się zachowania społeczne na aspektach kulturowych skończywszy. Finalnie wszystkie determinują człowieka do nakreślania potrzeb (jednostek, grup społecznych, społeczeństwa), wyboru dóbr, czasu oraz miejsca zaspokojenia potrzeb oraz pobudzenia nowych.⁸ Teoretycznie więc przesłanki są zupełnie naturalne i słuszne, wszak każdy człowiek posiada jakieś potrzeby, a życie codziennie w dużej mierze opiera się na ich zaspokajaniu. Sęk w tym, że od dłuższego czasu można obserwować dosyć niepokojące zjawisko – potrzeby wielu ludzi mają coraz mniej wspólnego z czynnikami determinującymi codzienne funkcjonowanie, a coraz bardziej służą budowaniu własnego wizerunku w oczach innych. Obserwujemy sytuacje, w których ktoś zabiega o pozyskiwanie konkretnych dóbr nie dlatego, że są mu one niezbędne, potrzebne czy realnie tego kogoś interesują - gromadzi się środki i przedmioty pożądane przez np. grupę społeczną w obrębie której osoba się obraca. Na bazie moich zawodowych doświadczeń dostrzegam, że opisane zjawisko w dużej mierze dotyczy także dzieci i młodzieży. Młode, jeszcze nie do końca rozwinięte i niedojrzałe jednostki próbują wszelkimi możliwościami zaistnienia w grupie, bycia zaakceptowanym i podziwianym. Nie pomaga w tym również wszechobecny kult ludzi sławnych (np. influencerów czy youtuberów) zarabiających na promowaniu dostatniego, często nierealnego życia. Dlaczego ten aspekt ma jakiegokolwiek znaczenie na gruncie mojego procesu badawczego?

Dążenia dzieci do zaistnienia w grupie rówieśniczej bardzo często mają charakter nagły, spontaniczny i nieprzemysłany. Mali i młodzi ludzie pragną coś posiadać bez zastanowienia się, jaki jest tego sens, czym właściwie jest ten przedmiot i do czego ma służyć. Przytoczony proceder wiąże się z niepotrzebnym gromadzeniem zbędnych rzeczy,

⁷ [Carbon Dioxide | Vital Signs – Climate Change: Vital Signs of the Planet \(nasa.gov\)](https://climate.nasa.gov/evidence/) [Dostęp dn. 23.04.2021]

⁸ Predecki K., Rejman K., *Konsumpcjonizm w społeczeństwie postindustrialnym – wymiar społeczny i ekonomiczny zjawiska* [w:] „*Humanities and Social Sciences*”, vol. XVIII, 20 (1/2013), Rzeszów 2013, s. 69-70

które w późniejszym czasie zostaną dużo chętniej wyrzucone – dzieci nie są do nich w żaden sposób przywiązane, nie utożsamiają się z nimi, nie stanowią dla nich większej wartości. Zachowania te są bardzo silnie napędzane przez środki komunikacji, takie jak Internet, telefonia komórkowa i telewizja. Szybki rozwój technologii informatycznej sprzyja tworzeniu się niezliczonej liczby reklam produktów, centrów sprzedaży wysyłkowej oraz platform do handlu online.⁹ Warto w tym miejscu uwzględnić fakt, że nie każdy człowiek (szczególnie dzieci posiadające inny poziom percepcji i świadomości) legitymuje się umiejętnością selekcjonowania wiadomości docierających ze świata zewnętrznego na te istotne i mniej istotne. Nie tylko pod kątem własnych potrzeb, ale również w zakresie informacji o poszczególnych dobrach konsumpcyjnych (ich właściwościach i użyteczności).¹⁰ W toku niniejszych rozważań istotny głos zabiera również P. Zimbardo, który wskazuje realne przeszkody na drodze do zachowań proekologicznych. Profesor pisze o niewielkiej zauważalności globalnych niebezpieczeństw (m.in. liczne odpady czy zatrucie atmosfery) oraz o niskim stopniu motywacji spowodowanym odwieczną rywalizacją czynników ekologicznych z osobistą wygodą i względami ekonomicznymi.¹¹

Świadomość tych istotnych zjawisk jest bardzo ważna na gruncie pedagogicznym, ponieważ „konsumpcyjny styl życia niesie z sobą wiele zagrożeń, które utrudniają, a czasami wręcz uniemożliwiają integralny rozwój człowieka”.¹² Jak pisze A. Krajewska – współcześni edukatorzy muszą mierzyć się z trudnym wyzwaniem niesienia pomocy w zrozumieniu otaczającej rzeczywistości przepełnionej kultem indywidualizmu, hedonistycznymi postawami, szybkim stylem życia oraz uzależnieniem od rozrywki prowadzącym do coraz bardziej infantylnego myślenia i zachowania.¹³ Niestety, na podstawie swoich dotychczasowych obserwacji w ogromnym stopniu podzielam ten pogląd. Coraz młodsze dzieci tracą zainteresowanie interakcjami społecznymi i jakkolwiek własną aktywnością - nie rozstają się z telefonami, które niejako „pożerają” godziny z ich przeciętnego dnia, nie dając w zamian nic rozwijającego ani produktywnego.

W związku z powyższym odczuwam wielką potrzebę zainicjowania projektu mającego na celu angażowanie dzieci w działania praktyczne budujące świadomość

⁹ Ritzer G., *Magiczny świat konsumpcji*, Warszawa 2001, s. 32

¹⁰ Predecki K., Rejman K., *Konsumpcjonizm w społeczeństwie postindustrialnym – wymiar społeczny i ekonomiczny zjawiska* [w:] „Humanities and Social Sciences”, vol. XVIII, 20 (1/2013), Rzeszów 2013, s.74-75

¹¹ Zimbardo P., Leippe M., *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, Poznań 2010, s. 450-451

¹² Krajewska A., *Konsumpcjonizm jako zagrożenie dzieci i młodzieży. Wyzwania dla edukacji* [w:] „*Journal of Modern Science*”, tom 3/26/2015, 2015, s. 115–127

¹³ Ibidem

nadmiernego konsumpcjonizmu i sposobów radzenia sobie z nim. W swojej metodzie d(eko)terapii® zamierzam dążyć do ukazania młodym ludziom istnienia ciekawych, twórczych inicjatyw poza światem online. Inicjatyw wymagających określonego wysiłku (fizycznego, psychicznego, emocjonalnego, poznawczego i społecznego), ale dających realne, widoczne efekty. Nie tylko w postaci wykonanego tworu, ale przede wszystkim w rozwijanym poczuciu sprawczości, samodzielności i wyjątkowości. Szczególnie, że kontakt oraz współdziałanie z pedagogami (nie tylko w placówkach oświatowych) odgrywają bardzo ważną rolę w kształtowaniu postaw proekologicznych u dzieci.

Wybrane przeze mnie źródła wskazują, że bezpośredni kontakt z mechanizmami i procesami zachodzącymi w przyrodzie odkrywa przed dziećmi bogactwo świata naturalnego i uwrażliwia na jego piękno, umacniając poczucie więzi. Udział w aktywnościach proekologicznych wyposaża w określone zasoby wiedzy i umiejętności oraz kształtuje potrzebę bycia odpowiedzialnym za siebie i innych w celu nabywania szacunku dla dóbr wspólnych stanowiących podstawę życia społecznego.¹⁴ To istotne działanie szczególnie na etapie wczesnej edukacji, kiedy zajęcia dydaktyczne mają charakter zintegrowany oraz interdyscyplinarny - obcowanie ze światem natury odbywa się w formie wzajemnego przenikania elementów myślenia, poznania i doznań emocjonalno-społeczno-estetycznych.¹⁵

Aspekt proekologiczny w podjętym procesie badawczym ma dla mnie również wyjątkowe znaczenie przez wzgląd na wieloletnie obserwacje poczynione w toku pracy z dziećmi. Dostrzegłam bowiem, że moi podopieczni (od dzieci w wieku przedszkolnym aż po młodzież licealną) nie do końca rozumieją, w jaki sposób wytwarza się określone przedmioty (oraz że w ogóle są one wytwarzane przez człowieka) i jak naprawić drobne usterki czy defekty przedmiotów (bez konieczności wyrzucania ich czy kupowania nowych egzemplarzy). Ci mali i młodzi ludzie są tak bardzo zakorzenieni w konsumpcyjnym stylu życia, że cechuje ich bardzo duża niesamodzielność i nieporadność, nie tylko stricte techniczno-fizyczna, ale również umysłowa. Brak świadomości i rozumienia określonych pojęć, mechanizmów oraz zjawisk powoduje, że dzieci nie potrafią zorganizować sobie przestrzeni i narzędzi, zaplanować pracy i finalnie jej wykonać. Ogranicza to również kreatywność i twórcze postawy - uczeń nie jest zdolny do wyobrażeń o przedmiotach i ich funkcjach, bo nie zgromadził doświadczeń pomagających jakkolwiek nakreślić tę wizję.

¹⁴ Dygasiński A., *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju*, Warszawa 1999, s. 7

¹⁵ Kania A., *O edukacji ekologicznej sześciolatków* [w:] „*Wychowanie w przedszkolu*”, nr 2 (92), Poznań 1992, s. 8

Tymczasem metoda d(eko)terapii® stanowi próbę ukazania uczestnikom warsztatów nieco innej rzeczywistości, nie tylko w zakresie jej poznania, ale przede wszystkim – funkcjonowania w niej. Poprzez przestrzeń pracy majsterkowo-dekoracyjnej na rzeczach zepsutych, niekompletnych, zużytych, znalezionych w środowisku naturalnym itd., dzieci mają szansę doświadczyć emocji, refleksji i działań, których nikt nigdy wcześniej im nie zapewnił. A te realnie wpływają nie tylko na to, co tu i teraz, ale przede wszystkim odgrywają istotną rolę w budowaniu systemu wartości i priorytetów oraz w przybieraniu pożądanych społecznie postaw przyszłych pokoleń.

1.3.Cele i zasady warsztatów d(eko)terapii®

Metoda d(eko)terapii® jako priorytet uznaje przeciwdziałanie konsumpcjonizmowi, dlatego też wszystkie materiały, przybory, narzędzia i artykuły gromadzone są w oparciu o zasadę: **Przynieś to, co znajdziesz w domu/na spacerze lub to, co możesz od kogoś pożyczyć.** Uwrażliwiamy w ten sposób małych i młodych ludzi na fakt, że do przeprowadzenia wielu czynności potrzebne jest wcześniejsze przygotowanie oraz własny wkład pracy. Jeśli w wielu innych aktywnościach tego wkładu pracy nie ponosimy, nie oznacza to, że nie jest on konieczny tylko, że ktoś poniosł go za nas. Bardzo zależy mi, aby ten aspekt wyraźnie wybrzmiał wśród uczestników warsztatów, którzy mogą w ten sposób kształtować swoje zaangażowanie, samodzielność oraz poczucie odpowiedzialności. Podejmując trud zorganizowania niektórych rzeczy, dzieci zaczynają dostrzegać potencjał przedmiotów, na które wcześniej być może nawet nie zwróciłyby uwagi. Uruchamiają wyobraźnię oraz swoje zasoby twórczości i kreatywności. Zastanawiają się nad tym, co trzeba zrobić, żeby z danego materiału wykonać wymyśloną rzecz, jakich narzędzi i przyborów w tym celu użyć, co jeszcze trzeba by do osiągnięcia celu zorganizować, itd. Uczestnictwo w zajęciach z gotowym, wcześniej przygotowanym wyposażeniem uniemożliwia wystąpienie opisanego wyżej zjawiska. Ponadto, zaproponowana przeze mnie zasada istotnie wpływa na relacje społeczne zawiązujące (lub pogłębiające) się jeszcze przed rozpoczęciem warsztatów d(eko)terapii®. Wszak uczestnicy sprawdzają, co przydatnego mogą znaleźć w swoich domach - dopytują członków rodziny o poszczególne rzeczy, wychodzą na spacer w celu wspólnych poszukiwań. Często to babcia, sąsiad lub znajomi rodziców mają coś, czego nie

udało się znaleźć, ale trzeba o to zapytać, a więc pójść do danej osoby, zadzwonić, nawiązać jakikolwiek kontakt. Kompetencje społeczne rozwijane są również w trakcie samych spotkań warsztatowych – dzieci konsultują pomysły z nauczycielem oraz z innymi uczestnikami, wymieniają się przemyśleniami i spostrzeżeniami. Zdarza się, że niektóre czynności trzeba wykonać wspólnie. Wszystko to pozwala na nawiązywanie relacji, odczuwanie różnorodnych emocji. Dzieci dzielą się tak swoimi sukcesami, jak i napotkanymi trudnościami, mogą liczyć na pomoc kolegów i koleżanek. Przechodzą liczne zmiany, w tym zmiany w postrzeganiu samego siebie i świata zewnętrznego czy w poczuciu własnej wartości i sprawczości. W dużej mierze wynika to ze wszystkiego, co dzieje się na zewnątrz - uczestnicy obserwują postawy, sytuacje i zjawiska, na bazie których wysnuwają wnioski, kształtują swój światopogląd i system wartości, odczuwają określone emocje. Również w samym procesie tworzenia - możliwość zobaczenia na własne oczy, jak powstaje “coś z niczego” napawa dumą i motywuje do dalszego działania. Kształtuje się bardzo wyraźny komunikat – to, co robię ma sens, jestem kreatywny i zdolny, potrafię wytworzyć własnymi siłami coś wyjątkowego, pięknego, wzbudzającego zachwyt, wiem coraz więcej i jest to wiedza zdecydowanie pożyteczna.

Oprócz wymienionych wyżej korzyści płynących z metody, warto zwrócić uwagę na praktyczny aspekt d(eko)terapii® - wiele prac podejmowanych w trakcie warsztatów istotnie wpływa na rozwój fizyczny dzieci oraz ich ogólną sprawność ruchową. Uczestnicy podnoszą i przenoszą różne (również ciężkie) przedmioty, wykonują ruchy angażujące liczne partie mięśniowe, pracują manualnie. Wszystkie te czynności odpowiadają za usprawnianie motoryki małej i dużej, co ma kluczowe znaczenie dla wielu obszarów rozwoju dzieci. Również tych stricte związanych ze sprawnościami edukacyjnymi, takimi jak: czytanie, pisanie, liczenie, itd.

Mogę zatem z powodzeniem stwierdzić, że do celów metody d(eko)terapii® zaliczam m.in.: kształtowanie pozytywnej samooceny, wewnętrznej motywacji oraz obiektywnego postrzegania świata zewnętrznego; wzbogacanie rozwoju emocjonalnego i społecznego; redukcja oraz minimalizowanie zachowań niepożądanych; uwrażliwianie na korzyści płynące z własnej pracy oraz na zupełnie inną perspektywę procesu edukacji; kształtowanie pożądanych społecznie postaw (samodzielności, systematyczności, odpowiedzialności, współdziałania, itp.); stymulowanie wielopłaszczyznowego rozwoju fizycznego; wzmocnianie procesów myślenia, pamięci oraz koncentrowania uwagi;

usprawnianie licznych obszarów rozwoju dziecka; doskonalenie wiedzy i umiejętności edukacyjnych.

Jeden z fundamentów projektowanej przeze mnie metody opiera się na odpowiednim zorganizowaniu warsztatów d(eko)terapii®. Działania przygotowawcze nie ograniczają się jedynie do gromadzenia adekwatnych materiałów, przyborów, narzędzi czy urządzeń (choć oczywiście jest to istotny aspekt całego procesu) - osoba prowadząca d(eko)terapię® powinna także zadbać o przestrzeń, w której odbywają się zajęcia. **Ważne, aby spotkania organizować (w miarę możliwości) w miejscu:**

- przestronnym, zapewniającym każdemu uczniowi odpowiedni obszar do swobodnej, komfortowej pracy;
- wystarczająco doświetlonym, aby umożliwić uczestnikom wykonywanie czynności zgodnie z zasadami bezpieczeństwa i higieny pracy;
- czystym i przewietrzonym - nieodpowiednia temperatura oraz zanieczyszczenia w powietrzu mogą istotnie wpływać nie tylko na stan psychiczny człowieka (m.in. samopoczucie, motywacja, poziom zaangażowania), ale również na jego kondycję fizyczną (m.in. duszności, bóle brzucha i/lub głowy);
- dostosowanym do wieku, potrzeb i możliwości dzieci (np. w zakresie korzystania ze stołów i krzeseł odpowiedniej wysokości), aby minimalizować ryzyko wystąpienia przeciwności, takich jak: nieprawidłowa postawa ciała i napięcie mięśniowe, niemożność wykonania określonych czynności, nieodpowiednia ruchomość części ciała, mięśni i stawów, itd.;
- umożliwiającym odpoczynek w toku pracy (np. na napicie się, zjedzenie czegoś, położenie się);
- neutralnym wizualnie (ze stonowaną, jednolitą kolorystyką ścian, bez nadmiaru różnokolorowych dekoracji i elementów wyposażenia) pozwalającym na pełne skoncentrowanie uwagi na procesie twórczym;
- o łatwym dostępie do toalety (zarówno w aspekcie bezproblemowego zaspokajania potrzeb fizjologicznych, jak i swobodnej możliwości korzystania z bieżącej wody do np. umycia dłoni brudnych od kleju, farb, itd.). Ostatnia kwestia, na którą zwracam uwagę, nie odnosi się wyłącznie do względów higienicznych – dzieci o różnorodnych potrzebach (m.in. sensorycznych) mogą odczuwać silny dyskomfort w kontakcie z określonymi fakturami czy konsystencjami i niezbędne będzie częste mycie rąk.

Czy to oznacza, że przeprowadzenie warsztatów w przestrzeni niespełniającej powyższych kryteriów się nie uda? Nie wysuwałabym tak daleko idących wniosków. Uwrażliwiam jednak na przemyślany wybór miejsca, ponieważ jeśli dyskutujemy o spotkaniach mających na celu usprawnianie wielopłaszczyznowego rozwoju dzieci, warto w tym procesie eliminować (bądź łagodzić) dystraktory, zamiast je mnożyć.

Jak łatwo zauważyć - z powyższych wskazówek klaruje się pewna wizja tego, jak mogłyby przebiegać warsztaty. To celowy i bardzo ważny zabieg, ponieważ chciałabym dostarczyć jak najwięcej, możliwie najbardziej doprecyzowanych informacji o metodzie d(eko)terapii®. Nie tylko w zakresie teorii, ale przede wszystkim na temat (wynikającej z metody) działalności praktycznej tak, aby miała ona szansę zaistnieć jako proekologiczna metoda pracy pedagoga na szeroką skalę. Mam również świadomość, że nie każdy człowiek jest w stanie wyobrazić sobie pewne sytuacje, procesy czy zjawiska bez dokładnego ich opisu, dlatego też **przygotowałam zbiór zasad mający na celu pomóc w organizacji warsztatów d(eko)terapii® krok po kroku:**

1. Zaleca się stosowanie metody d(eko)terapii® w kameralnych grupach po to, aby każdy uczestnik mógł swobodnie korzystać z pomocy i wskazówek prowadzącego.
2. Grupy warsztatowe dobiera się celowo, w oparciu o przeprowadzone wcześniej badanie potrzeb i możliwości (wśród dzieci, rodziców i nauczycieli). Oznacza to, że grupy mogą być zróżnicowane wiekowo. Ważne jednak, aby mogła zaistnieć komunikacja i współpraca między uczestnikami. Możliwe jest każdorazowe modyfikowanie grup w zależności od tego, co dzieci będą robić na poszczególnych spotkaniach tak, aby np. uniknąć sytuacji, w której do wykonania danej czynności jeden uczestnik będzie potrzebował kilkunastu minut, a inny dwóch godzin. Należy jednak zwrócić uwagę na aspekt emocjonalny i społeczny takich zmian – nie każdy bowiem posiada umiejętność swobodnego dostosowania się do sytuacji i takie częste zmiany mogą naruszać jego poczucie bezpieczeństwa, motywację, itp.
3. Projektowanie aktywności na poszczególne warsztaty powinno być dokładnie przemyślane pod kątem możliwości i sprawności uczestników oraz dostępności materiałów, przyborów i narzędzi. Nie należy sugerować się tym, że dane urządzenie jest według nas nieadekwatne do wieku uczestnika - oceniamy to, czy dziecko w konkretnym wieku i o konkretnym poziomie rozwoju (fizycznego, psychicznego, emocjonalnego oraz poznawczego) będzie w stanie skorzystać z danego przedmiotu

w sposób bezpieczny i pozwalający na osiągnięcie zamierzonych celów. Jeśli mamy podejrzenie, że ktokolwiek z grupy warsztatowej nie będzie w stanie (nawet pod nadzorem prowadzącego czy z jego pomocą) użyć konkretnego narzędzia - próbujemy zastąpić je czymś innym lub przeorganizować grupę pod kątem doboru uczestników.

4. Materiały, narzędzia, przybory i urządzenia do warsztatów gromadzimy wspólnie w myśl zasady - **Przynieś to, co znajdziesz w domu/na spacerze lub to, co możesz od kogoś pożyczyć.** Uczestnicy biorą aktywny udział w tym procesie, wykazując swoje zaangażowanie i dbając o relacje z innymi osobami.
5. Przestrzeń, w której odbywają się warsztaty powinna spełniać (przynajmniej w jakimś stopniu) nakreślone wcześniej wymogi. Wszystko, co oddawane jest do dziecięcego użytku (nie tylko w zakresie prac rękodzielniczych, ale np. odpoczynku) winno być łatwo dostępne dla każdego uczestnika. Ważne jednak, aby zadbać o zapoznanie z zasadami korzystania z poszczególnych przedmiotów i/lub stref tak, by uniknąć późniejszych nieporozumień lub ewentualnych niepożądanych zachowań.
6. Cały przebieg d(eko)terapii® (począwszy od przygotowań, przez czynny udział w warsztatach aż po sprzątanie przestrzeni po skończonym spotkaniu) powinien być dzieciom znany (oczywiście na tyle, na ile możliwe jest szczegółowe opowiedzenie o danych kwestiach). Wszystko po to, by uczestnicy rozumieli cel i sens organizowanych spotkań, czuli się bezpiecznie i swobodnie oraz mieli świadomość, że są ważnym ogniwnem całego procesu.
7. Czas trwania poszczególnych warsztatów może być modyfikowany ze względu na planowane aktywności (które mogą być raz mniej, a raz bardziej skomplikowane czy pracochłonne), stopień zaawansowania w danej tematyce/umiejętności, poziom rozwoju uczestników grupy, itd. Ważne, aby wszystkie te czynniki zostały wcześniej zdiagnozowane (lub chociaż prognozowane) dla jak najbardziej efektywnego stosowania metody.
8. Udział w warsztatach d(eko)terapii® ma charakter dobrowolny, dlatego też swoją zgodę musi wyrazić nie tylko rodzic lub opiekun prawny dziecka, ale przede wszystkim – sam uczestnik. Oznacza to również, że dzieci mogą w każdej chwili zrezygnować ze spotkań, dlatego bardzo ważna okazuje się być obserwacja (m.in. dająca informację, jaki bodziec wywołał określoną reakcję) oraz współpraca z nauczycielami pracującymi na terenie placówki, w której odbywają się warsztaty (dla jak najlepszego rozumienia ucznia – jego sytuacji zdrowotnej, kontekstu społecznego, itp.). Rezygnacja z warsztatów w żaden sposób nie dyskwalifikuje

uczestnika, który bardzo często może potrzebować czasu na oswojenie się z nieznanym pedagogiem, nową formułą zajęć, koniecznością włożenia wysiłku w podejmowane aktywności. Zawsze istnieje również możliwość powrotu (jako osoby bogatszej o pewne doświadczenia, przeżycia i refleksje).

9. Metoda d(eko)terapii® dąży do realizacji określonych celów, ale w oparciu o dziecięce zainteresowania, potrzeby i możliwości. To one stanowią oś do projektowania wszystkich działań, dlatego też w pierwszej kolejności należy je dokładnie poznać, zrozumieć i zaakceptować (na tyle, na ile jest to możliwe w rzeczywistości szkolnej). Nawet najbardziej wzniosłe idee nie mają szans na realizację, jeśli nie znajdą podatnego gruntu do ich zakorzenienia i wzrastania. Zachęcam zatem do próby łączenia tego, co nauczyciel zaplanował z tym, co dzieci realnie chciałyby robić i co byłoby przez nie uznawane za pożyteczne, ciekawe czy atrakcyjne. Nie w celu „przypodobania się” uczniom, ale przez wzgląd na to, że postęp cywilizacyjny jest faktem, a jego skala bardzo intensywnie napędza funkcjonowanie świata i ludzi. Współczesny pedagog staje zatem przed wyzwaniem wdrażania wartościowych i ponadczasowych treści w taki sposób, aby współczesny uczeń chciał i umiał je pozyskać oraz wykorzystać w swoim życiu. W tej kwestii warto zasięgnąć również informacji na temat samej placówki, w której planuje się wprowadzać metodę – inne sposoby przekazywania wiedzy i umiejętności będą przydatne w szkole artystycznej, inne w szkole sportowej, a jeszcze inne w ośrodku opiekuńczo-wychowawczym, itd.
10. Stosowanie metody winno odbywać się wobec całej społeczności szkolnej (tj. uczniów, nauczycieli, rodziców i/lub opiekunów) w ujęciu (możliwie) długofalowym. Wynika to z bardzo ważnej potrzeby – aby prognozowane pozytywne zmiany mogły zaistnieć w życiu dziecka, należy w ich wdrażaniu uwzględnić cały kontekst społeczny. Angażowanie osób z najbliższego otoczenia uczniów pozwala na jak najlepsze zrozumienie całego procesu oraz na włączanie nowych umiejętności i wiedzy do codziennego funkcjonowania dzieci. Trzeba mieć bowiem świadomość, że nawet najbardziej wartościowe treści przekazywane w toku pewnego cyklu spotkań mogą z czasem zanikać lub słabnąć. Konieczne jest ich wzmacnianie, utrwalanie, rozbudowywanie, łączenie z innymi wycinkami rzeczywistości w celu budowania nowych kompetencji i zasobów wiedzy.

1.4. Rola nauczyciela w procesie d(eko)terapii®

Zawód nauczyciela zapisuje się na kartach historii już od czasów starożytnych. Choć jego kształt, zadania z niego wynikające oraz postrzeganie go przez społeczeństwo stale się zmieniają¹⁶, nie ulega wątpliwościom, że to jeden z fundamentów kształcenia i wychowania pokoleń. Nauczyciele sprawują istotną funkcję w życiu swoich podopiecznych, nie tylko przekazując treści edukacyjne, ale przede wszystkim rozwijając kompetencje społeczne i emocjonalne niezbędne do codziennego funkcjonowania.

W metodzie d(eko)terapii® taki mentor-przewodnik po świecie relacji międzyludzkich i wewnętrznych zasobów (m.in. myśli, emocji, doświadczeń, motywacji, postaw, zachowań, itd.) odgrywa kluczową rolę. Twórczy proces (który dodatkowo odbywa się w grupie) wyzwala ogrom różnorodnych (często skrajnych) emocji, dlatego tak ważne jest wyposażanie dzieci w umiejętność radzenia sobie z nimi poprzez adekwatne odczytywanie, nazywanie i prezentowanie ich. Jednak aby tego dokonać, samemu trzeba posiadać określone kompetencje, wiedzę i świadomość poszczególnych zjawisk. Co ważne - samo dostrzeżenie problemu nie wystarczy. Konieczna jest umiejętność zareagowania na niego w sposób adekwatny i udzielający wsparcia. To ogromna odpowiedzialność spoczywająca na nauczycielu – nie zostawiać żadnego dziecka z trudnością, która ujawniła się w toku warsztatów d(eko)terapii®. A. Linek wskazuje, że twórcza aktywność człowieka często pobudza do przekraczania własnych granic (niejednokrotnie wyznaczanych przez obniżoną samoocenę), a obserwowanie efektów pracy napawa poczuciem satysfakcji i generuje przewagę pozytywnych emocji. Nie zawsze jednak dzieje się tak od razu – wielu uczestników zajęć początkowo nie wierzy w swoje możliwości i umiejętności, co blokuje bądź spowalnia pozytywne zmiany, a w konsekwencji utrudnia cały proces twórczy.¹⁷

Pedagog nie powinien zatem rozpoczynać pracy z dziećmi od jakichkolwiek oczekiwań, które rodzą niepotrzebną presję i schemat działania, do którego trzeba się w jakimś stopniu dostosować. Nawet w obrębie jednej (niewielkiej) grupy warsztatowej potrzeby i możliwości poszczególnych dzieci mogą być całkowicie różne. Ponadto, model

¹⁶ Mazur P., *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów. Skrypt dla studentów z historii wychowania*, Chełm 2015, s. 5-12

¹⁷ Linek A., *Arteterapia – poznanie i wyrażanie siebie* [w:] *Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ Nauki Humanistyczne*, nr 4, Kraków 2012, s. 92-93

nauczyciela biernie wykładającego treści edukacyjne prowadzi do niechęci uczniów, obniżania poziomu motywacji i zaangażowania. Ten swoisty, encyklopedyczny monolog nie ma już większego znaczenia we współczesnym świecie, w którym posiadanie wiedzy winno łączyć się z umiejętnością stosowania jej w praktyce. Dodatkowo, kształtowanie postaw dzieci ma ogromne znaczenie dla przyszłości całego naszego społeczeństwa¹⁸, należy więc przeprowadzać ten proces w sposób przemyślany i odpowiadający kształtowi zmieniającego się świata.

Oprócz kwestii związanych z rozwojem osobistym uczniów, nauczyciel wprowadzający metodę d(eko)terapii® do rzeczywistości szkolnej winien legitymować się określonymi umiejętnościami praktycznymi. Nie można bowiem wymagać od dziecka wykonania jakiejś czynności, jeśli samemu nie jest się w stanie jej zaprezentować, przekazać innym osobom tajników jej stosowania. Trzeba mieć na uwadze, że dla wielu uczestników takie twórcze majsterkowanie będzie wyzwaniem podejmowanym po raz pierwszy w życiu – mogą pojawić się różne dylematy, uprzedzenia, trudności manualne. Nauczyciel prowadzący warsztaty powinien umieć odnaleźć się w takiej sytuacji, operując nie tylko zasobami empatii i opiekuńczości, ale przede wszystkim okazując wsparcie praktyczne w zakresie korzystania z konkretnych narzędzi, przyborów, materiałów, itd. Może zdarzyć się również tak, że dane dziecko nie będzie w stanie wykonać jakiejś aktywności w sposób tradycyjny i konieczne będzie poszukiwanie alternatywnych, twórczych pomysłów, które charakteryzują nauczycieli o otwartych umysłach i elastycznym myśleniu. Takich, którzy poszukują rozwiązań zamiast piętrzenia problemów i którzy potrafią przyznać, że pewne niepowodzenia nie są winą dziecka, lecz np. wynikiem źle zorganizowanej aktywności, niedokładnego wyjaśnienia jej przebiegu, itp.

Kto zatem byłby najlepszym kandydatem do prowadzenia metody d(eko)terapii®? W pierwszej kolejności przychodzi pewnie na myśl nauczyciel plastyki bądź techniki ze względu na posiadaną wiedzę merytoryczną oraz praktyczny warsztat pracy i zgodzę się z tą propozycją. Musimy mieć jednak świadomość, że posiadanie uprawnień do prowadzenia danego przedmiotu szkolnego nie zawsze jest jednoznaczne z posiadaniem konkretnych umiejętności. Zdarza się również, że nauczyciele przedmiotów artystycznych i/lub praktycznych prezentują określone zdolności, ale nie potrafią w pełni przekazać ich swoim

¹⁸ Welskop W., *Rola nauczyciela-tutora w procesie wspierania rozwoju osobistego uczniów* [w:] *Edukacja – wczoraj, dziś, jutro. Nauczyciel wobec wyzwań współczesności* pod red. Jagiełło E., Matysiuk R., Tyłuś U., tom VI, Siedlce 2013, s. 125-126

podopiecznym. W czasach, kiedy nauczałam plastyki we wszystkich klasach szkoły podstawowej, niejednokrotnie słyszałam o przykrych doświadczeniach moich uczniów związanych z podejściem kilku poprzednich plastyków (były to na ogół osoby po uczelniach stricte artystycznych). Wspomniani nauczyciele skupiali swoją uwagę na talencie oraz przejawianych umiejętnościach, nie zaś na staraniach i zaangażowaniu dzieci. Dochodziło do sytuacji, w których uczniowie utalentowani swobodnie uczestniczyli w zajęciach, czerpiąc z nich radość i doskonaląc swoje umiejętności, natomiast możliwości dzieci o mniejszych uzdolnieniach artystycznych były stale komentowane na forum grupy w negatywny sposób, zarzucano tym uczniom bierność, lenistwo, brak przyswajania umiejętności. Jak łatwo się domyślić – taka atmosfera w żaden sposób nie wspiera procesu twórczego, motywacji dzieci oraz ich wielopłaszczyznowego rozwoju. Nie mogę zatem stwierdzić, że nauczyciel prowadzący d(eko)terapię® to nauczyciel-przedmiotowiec jakiegoś konkretnego obszaru. Podzielam zresztą zdanie M. Budzich – autorki jednego z najpopularniejszych blogów o odnawianiu mebli, która twierdzi, że do twórczej działalności wcale nie potrzebujemy jakiegoś wyjątkowego zaplecza w postaci profesjonalnej pracowni czy specjalistycznego sprzętu. Wystarczą ludzkie „chęci i pomysł, a także wiara, że dasz radę”.¹⁹

Żeby jednak powyższe czynniki mogły zaistnieć, dzieciom należy okazać wsparcie. Nie każdy będzie do tego zdolny, dlatego też jestem za tym, aby potencjalnego nauczyciela metody d(eko)terapii® wybierać przez pryzmat jego osobowości, cech charakteru oraz prezentowanych postaw. Empatycznych edukacyjnych pasjonatów, dla których dobro dzieci stanowi priorytet, cechuje duża motywacja wewnętrzna (w tym również do własnego rozwoju i zdobywania nowych umiejętności). To osoby, które stale poszukują nowych metod wzbogacających i usprawniających pracę z podopiecznymi i które starają się realnie te metody wdrażać w swoją działalność pedagogiczną. Oznacza to, że chętnie przyswoją nowe umiejętności i wiedzę, jeśli uznają, że będą one wartościowe (tak dla nich, jak i dla ich uczniów). Konstruując wnioski z powyższych refleksji mogę zatem uznać, że nauczyciel stosujący metodę d(eko)terapii® winien być świadomym, empatycznym, uważnym człowiekiem o otwartym umyśle, twórczej postawie i gotowości do samorozwoju. Człowiekiem, który lubi swoją pracę i potrafi czerpać z niej wartości wzbogacające również życie prywatne. Powinien to być także nauczyciel posiadający dużą wiedzę – o rozwoju dzieci i jego zakłóceniach/zaburzeniach, o działalności dydaktycznej i wychowawczej, o znaczeniu kompetencji społecznych, o dziecięcych

¹⁹ Budzich M., *Meble od nowa*, Kraków 2019, s. 11

zainteresowaniach i sposobach spędzania wolnego czasu i wiele innych obszarów, których znajomość pozwala na umiejętne prowadzenie całego procesu powiązanego z projektowaną przeze mnie metodą.

1.5.Znaczenie sztuki użytkowej oraz aranżowania przestrzeni w d(eko)terapii®

Domyślam się, że na wieść o metodzie d(eko)terapii® mogą pojawić się głosy: *Żadna nowość. Przecież zarówno arteterapia, jak i terapia zajęciowa oferują już tyle różnorodnych aktywności!* Odpowiem – i tak i nie. Wszak nawet w niniejszej pracy znajdziemy informację potwierdzającą, że d(eko)terapia® w wielu kwestiach opiera się na teorii arteterapii A. Hill’a. Staram się jednak sięgać do zupełnie innych obszarów sztuki, ponieważ w toku prowadzonych przeze mnie zajęć plastycznych i artystycznych sama niejednokrotnie byłam w sytuacji, w której proces twórczy przebiegał doskonale, ale jego wytworów nie dało się już później wykorzystać. Prace były bardzo często wyrzucane, podobnie zresztą, jak niektóre narzędzia i przybory. Takie działania zaczęły doskwierać mi coraz bardziej, głównie z powodu ich szkodliwości względem środowiska naturalnego, które przecież w dużym stopniu decyduje o naszym dobrostanie.²⁰ Pomyślałam więc, że warto byłoby skupić się na takiej działalności artystycznej, w wyniku której dziecko otrzyma swój nie tylko estetyczny, ale i praktyczny, użyteczny wytwór.

Tak zrodził się pomysł na pierwszy obszar możliwy do wdrażania w toku metody d(eko)terapii® - sztukę użytkową, która cechuje się:

- Innowacyjnością (wyrażaną w ciągłym poszukiwaniu nowych, jak najlepszych form oraz w ulepszaniu dzieła);
- Interdyscyplinarnością (polegającą na łączeniu stylów i elementów różnorodnych dziedzin);
- Funkcjonalizmem (spełniającym praktyczną rolę wytworów, które winny być wynikiem jak najlepszych rozwiązań technicznych);

²⁰ Kulik R., *Po co człowiekowi przyroda* [w:] *Psychologia*, nr 3/2017, Warszawa 2017, s. 105

- Estetyką (nadającą przedmiotom właściwą formę wizualną i stylistyczną wzbudzającą określone emocje i przeżycia).²¹

To, według mnie, wyjątkowo ważne, żeby pokazywać dzieciom, że można łączyć wizualną atrakcyjność z użytecznością przedmiotów (w dodatku takich, które zostały samodzielnie wytworzone lub przerobione). Wszak każdy z nas lubi otaczać się pięknymi przedmiotami (szczególnie w ulubionych kolorach czy wzorach), a te wykonane przez dzieci wcale nie muszą znacząco różnić się od tradycyjnych domowych dekoracji czy dodatków. Musimy tylko zadbać o odpowiednie komponenty oraz uwrażliwić dzieci na konkretne walory estetyczne. Jako rękodzielniczka (z zamiłowania) staram się już od wielu lat łączyć tę pasję z zawodem pedagoga. W toku organizowanych przeze mnie warsztatów rękodzieła (dla dzieci od 3. roku życia) zdarzają się rodzice, którzy nie mogą uwierzyć, że dany przedmiot został wykonany/ozdobiony samodzielnie przez dziecko. Bardzo często nie chodzi nawet o to, że wytwór musiał być sumą jakichś skomplikowanych (w przekonaniu rodziców) czynności, ale o fakt, że dziecięce dzieło jest... bardzo ładne. Takie, które można zabrać ze sobą i z powodzeniem postawić w dowolnym miejscu w domu. Tymczasem powyższe zjawisko jest bardzo proste do zrozumienia – jeśli dajemy dziecku pstrokate, różnokolorowe komponenty z wieloma wzorami, elementami, bajkowymi postaciami, itd., nie dziwny się, że późniejsze efekty prac są typowo dziecinne i nie pasują właściwie do niczego z naszego otoczenia.

Pokazujemy dzieciom, że ich twory stanowią ważną część wspólnej przestrzeni, w której członkowie rodziny pracują, spożywają posiłki, spędzają razem czas, odpoczywają i że byłoby dobrze, gdyby każdy odczuwał pozytywne emocje w związku z danym przedmiotem. Nie chodzi tutaj absolutnie o kwestię gustu, ponieważ każdy z nas ma prawo do odmiennych preferencji i uszanowania ich. Projektując metodę d(eko)terapii® mam bardziej na myśli uwrażliwianie małych i młodych ludzi na takie kwestie, jak symbolika poszczególnych wzorów, odczucia wywoływane konkretnymi kolorami, itd. Dajemy dzieciom sygnał – Twoje dzieło jest sumą Twoich pomysłów, potrzeb, emocji i możliwości, ale będzie później obecne w otoczeniu Twoim i Twoich bliskich. Spraw, aby dopełniało tę przestrzeń w możliwie najlepszy sposób. Szczególnie, że jak twierdzi M. Skowrońska: domowa przestrzeń istotnie wpływa na to, co dzieje się między domownikami poprzez odzwierciedlanie i utrwalanie

²¹ Włodarczyk-Kulak A., Kulak M., *O sztuce nowej i najnowszej. Główne kierunki artystyczne w sztuce XX i XXI wieku*, Warszawa/Bielsko-Biała 2010, s. 67-69

pewnych modeli relacji międzyludzkich oraz wzmacnianie bądź osłabianie więzi zachodzących między członkami rodziny.²²

2. Zdrowie psychiczne jako dobrostan emocji, samopoczucia i relacji społecznych

Choć dobrostan definiuje się jako subiektywne postrzeganie poczucia szczęścia, pomyślności i zadowolenia ze stanu życia²³, pragnę posłużyć się tym pojęciem w celu ukazania problematyki zdrowia psychicznego jako sumy jednakowo ważnych komponentów. Najogólniej ujmując - WHO określa zdrowie psychiczne jako brak chorób i/lub niepełnosprawności, ale nie tylko. Przejawia się ono również w odpowiedzialności za swoje życie, poczuciu własnej wartości, zaangażowaniu w życie społeczne czy zdolności do własnego rozwoju. Niezależnie od uwarunkowań środowiskowych i kulturowych.²⁴ Co ciekawe, w ujęciu psychologicznym dobrostan nie jest postrzegany wyłącznie jako pojęcie subiektywne - można go rzetelnie zmierzyć m.in. dzięki kwestionariuszowi szczęścia The Oxford Happiness Questionnaire (OHQ).²⁵ Warto mieć również na uwadze, że z badań nad subiektywnie postrzeganymi czynnikami dobrostanu (SWB, Subjective Well Being) E. Dienera wynika, iż zmieniają się one w zależności od kontekstu kulturowego (dla przedstawicieli danej kultury poczucie dobrostanu wiąże się z wolnością, dla przedstawicieli innych kultur z sukcesem zawodowym lub społeczną harmonią, itd.).²⁶

2.1. Naukowe rozumienie zdrowia psychicznego oraz formy wspierania rozwoju psychicznego dziecka

²² Skowrońska M., *Jak mieszkamy, tak się komunikujemy* [w:] „Psychologia”, nr 4/2018, Warszawa 2018, s. 72

²³ Internetowa Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/dobrostan;3893293.html> [Dostęp dn. 6.01.2022]

²⁴ <https://pacient.gov.pl/zapobiegaj/zadbaj-o-swoje-zdrowie-psychiczne> [Dostęp dn. 10.02.2022]

²⁵ Kołodziej-Zaleska A., Przybyła-Basista H., *Dobrostan psychiczny i jego pomiar za pomocą polskiej wersji Oksfordzkiego Kwestionariusza Szczęścia* [w:] „Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal”, 24, 1, Katowice 2018, s. 87

²⁶ Mierzyńska M., *Geografia dobrostanu* [w:] „Psychologia”, nr 3/2017, Warszawa 2017, s. 52

W psychologii klinicznej pojęcie zdrowia psychicznego rozpatruje się w aspekcie negatywnym oraz pozytywnym. Pierwszy z nich jest ściśle powiązany z dominacją modelu biologicznego – zdrowie definiowane jako brak zaburzeń i choroby. Drugi bierze pod uwagę pozytywne właściwości zdrowia (jak np. samoocena, silne poczucie tożsamości, zdolność do rozwoju i samorealizacji, autonomia, zdolność do adaptacji, itd.), jednakże rozwój teorii w tym zakresie postępuje bardzo powoli. Głównie z powodu twierdzeń, jakoby zdrowie stanowiło kategorię wartościowaną subiektywnie, a samo pojęcie było zbyt wieloznaczne i złożone. Nie oznacza to jednak, że nie kontynuuje się badań nad koncepcjami zdrowia. Prace te prowadzone są dwutorowo – badacze konstruują i rekonstruują koncepcje zdrowia zawarte w teoriach psychologicznych oraz podejmują refleksje metateoretyczne i tworzą ogólne modele zdrowia.²⁷

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) proponuje pozytywną perspektywę definicji zdrowia psychicznego, przypisując kluczową rolę dobrostanowi i wydajności²⁸, czemu niejako przeciwstawia się grupa włoskich badaczy proponujących nową definicję zdrowia. Wszak ludzie o dobrym zdrowiu psychicznym także borykają się z wieloma negatywnymi przeżyciami i emocjami i nie stanowi to podstawy do każdorazowego kwestionowania ich kondycji psychicznej. Podobnie zresztą w przypadku osób starszych czy tych w złym stanie fizycznym lub społecznym.²⁹ To bardzo istotna perspektywa dla podjętego przeze mnie procesu badawczego. Bowiem moją intencją w tworzeniu d(eko)terapii® było zorganizowanie twórczej, pomocnej inicjatywy dla każdego człowieka, niezależnie od jego wewnętrznych zasobów, dotychczasowych przeżyć czy kondycji zdrowotnej (tak fizycznej, jak i psychicznej). Jest mi zatem wyjątkowo bliski pogląd, że ”zdrowie psychiczne jest dynamicznym stanem wewnętrznej równowagi, która umożliwia osobom wykorzystywanie ich umiejętności w harmonii z uniwersalnymi wartościami społecznymi (...), które przyczyniają się w różnym stopniu do stanu równowagi wewnętrznej”.³⁰ Moją uwagę zwrócił również fakt, że zaproponowana definicja odnosi się nie tylko do samego opisu zdrowia psychicznego, ale wskazuje istotne działania na rzecz jego wspierania i ochrony.

Jak wynika z Ustawy o ochronie zdrowia psychicznego – kluczowym jest promowanie zdrowia psychicznego oraz zapobieganie zaburzeniom psychicznym. Jeśli jednak takowe już

²⁷ Sęk H., *Psychologia kliniczna*, t.1, Warszawa 2008, s. 59-60

²⁸ Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego. Państwowy Instytut Badawczy: <https://www.pzh.gov.pl/zdrowie-definicja/> [Dostęp dn. 8.03.2022]

²⁹ Galderisi S., Heinz A., Kastrup M., Beezhold J., Sartorius N., *Propozycja nowej definicji zdrowia psychicznego* [w:] „*Psychiatria Polska*”, 51(3), 2017, s. 408

³⁰ Ibidem, s. 408

występują, należy zapewnić powszechnie dostępną opiekę zdrowotną oraz inne formy opieki i pomocy włączające do życia społecznego.³¹ Istotną rolę w procesie kształtowania oraz ochrony zdrowia stanowią ludzkie nawyki w zakresie stylu życia i dbałości (lub jej braku) o własne ciało (m.in. zdrowe odżywianie, regularne wizyty lekarskie, aktywność fizyczna, unikanie sytuacji stresowych, abstynencja nikotynowa/alkoholowa). Zachowania te utrzymują konkretny stan zdrowia, przywracają go i/lub powodują bezpośrednie oraz pośrednie szkody zdrowotne.³² To szczególnie ważne na gruncie pedagogicznym – do podejmowania działań prozdrowotnych winno zachęcać się od najmłodszych lat (tak dla korzyści jednostek, jak i dla kształtowania pożądaných, wartościowych postaw społecznych. Dbłość o zdrowie psychiczne dziecka jest także rekomendowane przez Ministerstwo Zdrowia w zakresie przestrzegania zasad tzw. higieny psychicznej (odpoczynek, odpowiednia ilość snu, brak dostępu do substancji psychoaktywnych, dobre relacje z innymi ludźmi, stosowanie zdrowej, zbilansowanej diety, aktywność fizyczna), ale nie tylko. W jednej z publikacji Narodowego Funduszu Zdrowia znalazły się konkretne porady dla rodziców na temat:

- Nawiązywania bliskich więzi wytwarzających poczucie bezpieczeństwa oraz minimalizujących przemoc czy negatywne emocje;
- Obserwacji zachowania i uważności wobec tego, jak rozwija się dziecko w celu możliwie najszybszego zaobserwowania niepokojących symptomów i zareagowania na nie;
- Wzmacniania poczucia własnej wartości niezbędnego do rozwijania więzi oraz budowania zaufania;
- Rozmów, słuchania i poszanowania emocji umożliwiających trafnie odczytywać potrzeby dziecka;
- Stanowienia wzoru w myśl tego, że dzieci uczą się poprzez modelowanie oraz naśladowanie.³³

Co więcej, według raportu Organizacji Narodów Zjednoczonych z 13.05.2020r. wynika, że pandemia COVID-19 spotęgowała już i tak istniejące, ogromne problemy psychiczne ludzi. U dzieci zaobserwowano m.in. wzmożone poczucie samotności, trudności z koncentracją,

³¹ Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego: <https://lexlege.pl/ustawa-o-ochronie-zdrowia-psychicznego/> [Dostęp dn. 7.03.2022]

³² Gruszczyńska M., Bąk-Sosnowska M., Plinta R., *Zachowania zdrowotne jako istotny element aktywności życiowej człowieka. Stosunek Polaków do własnego zdrowia* [w:] „Hygeia Public Health”, 50(4), Katowice 2015, 558-559

³³ *Magazyn Ze zdrowiem. Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży* pod red. D. Śrutowskiej, Warszawa 2021, s.4-5

drażliwość, niepokój oraz nerwowość. Z kolei sama izolacja w domu zwiększyła ryzyko doświadczania przemocy.³⁴ Konieczne jest szybkie i stanowcze działanie dostosowane do potrzeb, możliwości, ale i zainteresowań dzieci.

2.2.Potoczne rozumienie zdrowia psychicznego

Niestety, w dobie nieograniczonego dostępu do zasobów internetowych, a w związku z tym - częstego przekonania ludzi, że stali się (samozwańczymi) specjalistami danej dziedziny, jesteśmy bardzo często narażeni na treści, które nawet w jakimś stopniu są powiązane z tematyką zdrowia psychicznego, ale niestety nie mają nic wspólnego z faktami i wiedzą naukową. Stanowią jedynie zbiór subiektywnych, opiniotwórczych poglądów, które potrafią być rozpowszechniane w zastraszającym tempie.

Według literatury psychologicznej - może to wynikać m.in. z wieloznaczności terminu *zdrowie psychiczne* oraz sięgania do pojęć bliskoznacznych (takich, jak szczęście, dobrostan czy powodzenie). Wprowadzanie ich na grunt rozważań o zdrowiu jako pojęć stosowanych wymiennie stało się faktem³⁵, niemniej w mojej opinii – niekoniecznie faktem pożytecznym. Różnorodne perspektywy analizowania zjawisk i procesów są ważne, ale często (jak w tym konkretnym przypadku) utrudniają definiowanie pojęć, nadając im coraz szersze, niedoprecyzowane znaczenia. Każda przeciwność stojąca na drodze do rzetelnego rozumienia terminu *zdrowie psychiczne* może być również przeszkodą dla innych działań. Wszak jeśli mamy trudność w zdefiniowaniu normy, jak poradzimy sobie z dostrzeganiem i nazywaniem odchyleń od tej normy, a w konsekwencji - działaniem interwencyjnym lub naprawczym?

Innym problemem wynikającym z potocznego rozumienia zdrowia psychicznego jest przede wszystkim fakt, że wszelkie działania społeczne powiązane z psychologią potoczną opierają się na indywidualnych przekonaniach, poglądach i doświadczeniach. Próżno więc nadawać im cechę ogólności, skoro subiektywnie opisują pojedyncze przedmioty i/lub niewielkie zbiory, bez wnikania w głębsze poziomy rzeczywistości. Nie są w żaden sposób mierzalne ani podparte weryfikowalnymi badaniami naukowymi. Uznawanie ich za profesjonalne zasoby wiedzy jest błędem, bo te powinny być uniwersalnym, rzetelnym punktem odniesienia, a nie sumą przemyśleń i przeżyć przypadkowych (często niezwiązanych

³⁴ COVID-19 and the Need for Action on Mental Health: <https://digitallibrary.un.org/record/3866300> [Dostęp dn. 10.03.2022]

³⁵ Heszen I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2007, s. 55-60

z psychologią czy medycyną) osób. Niepokoi mnie to szczególnie w obliczu zmieniającego się świata i codziennego funkcjonowania ludzi, którzy zdecydowanie chętniej sięgają do treści publikowanych w mediach społecznościowych niż chociażby do książek z danego zakresu tematycznego. O ile do pozyskania przepisu kulinarnego czy rekomendacji torebki nie potrzebujemy żadnej książki, o tyle przygnębia mnie rzeczywistość, w której ludzie traktują identycznie obszar zasobów naukowych, w tym m.in. o zdrowiu psychicznym. Autorytetem przestaje być ten, kto legitymuje się profesjonalną wiedzą, ustępując miejsca komuś, kto prezentuje większe zasięgi grona odbiorców. Niezależnie od tego, co przekazuje rzeszy odbiorców.

Podjęłam powyższe rozważania, ponieważ chciałam dołożyć wszelkich starań, aby d(eko)terapia® stanowiła profesjonalną metodę opartą na rzetelnej i sprawdzonej wiedzy. Każdy z nas może inicjować działania usprawniające kondycję zdrowotną, niemniej moim priorytetem jest dostarczyć osobom działającym na rzecz rozwoju dzieci (pedagogom, nauczycielom, terapeutom, opiekunom, itd.) konkretne narzędzie odpowiadające na potrzeby podopiecznych i zgodne z ich zasobami – psychicznymi, fizycznymi, emocjonalnymi, społecznymi oraz poznawczymi.

3. Wspomaganie rozwoju sztuką w oparciu o teorię współczesnej arteterapii wg Adriana Hill'a

Rozważania nad istotą i wartością wspomagania rozwoju sztuką warto rozpocząć od zdefiniowania pojęcia arteterapii. Z łaciny *arte* (*ars*, *artis*) oznacza rzemiosło, rękodzieło, sztukę, a *therapeuein* - leczenie, terapię.³⁶ Podobnie zresztą możemy analizować pojęcie w języku angielskim, rozbijając je na *art* (sztuka) i *therapy* (terapia), co daje informację o działaniu terapeutycznym bazującym na sztuce.³⁷ Co ciekawe, niektórzy badacze uznają ten termin za nie do końca właściwy. Jak twierdzi A. Wojciechowski uwagę powinno koncentrować się na twórczości, nie zaś sztuce, która może być szkodliwa dla człowieka (na przykładzie życiorysów licznych artystów). Nie chodzi też przecież o wytwarzanie dzieła jedynie do podziwiania, tylko o wyrażanie nim siebie. Wszelkie środki artystyczne stanowią w tym procesie środek, a nie główny cel działalności.³⁸

W ujęciu A. Hill'a arteterapię zaleca się nie tylko ludziom chorym umysłowo i/lub fizycznie, zaburzonym czy niedostosowanym społecznie, ale również osobom zdrowym (np. w celach relaksacyjnych, odprężających, aktywizujących, itd.). To rodzaj działalności odpowiedni dla tak naprawdę każdego człowieka - nie jest bowiem ważny wiek pacjenta, jego płeć, stan zdrowia, wykształcenie czy posiadane uzdolnienia.³⁹ Ten swoisty trening twórczości wykorzystuje proces tworzenia (oraz jego efekty) do wzbogacania własnej osobowości poprzez m.in. poznanie siebie, swoich zasobów potrzeb, możliwości, przymysłów i emocji.⁴⁰ Dzieje się tak, ponieważ sztuka (w swojej niesamowitej różnorodności i rozległości) oferuje wiele możliwości ekspresyjnych oraz odnajdywanie adekwatnych form i środków wyrazu do konstruowania bezpiecznych wypowiedzi,⁴¹ a te zasilają układ poglądów i czynności ukierunkowanych na utrzymanie i/lub podnoszenie jakości ludzkiego życia.⁴² Dodatkowo, arteterapia wyróżnia się na tle innych form z powodu relacji zawiązanej nie tylko między prowadzącym, a uczestnikami, ale przede wszystkim - między twórcą i jego

³⁶ Wielki słownik wyrazów obcych, pod red. M. Bańko, Warszawa 2003, s. 25

³⁷ Stańko M., *Arteterapia – mechanizmy działania z perspektywy neuropsychologii* [w:] „Psychoterapia 2”, 149, 2009, s. 30

³⁸ Karolak W., *Arteterapie. Język wizualny w terapiach, twórczości i sztuce*, Warszawa 2014, s. 14-15

³⁹ Linek A., *Arteterapia – poznanie i wyrażenie siebie* [w:] „Zeszyty Naukowe Doktorantów UJ Nauki Humanistyczne”, nr 4, 2012, s. 84

⁴⁰ Włodarczyk K., *Terapia przez sztukę* [w:] „Życie szkoły”, nr 6, Poznań 2003, s. 357-359

⁴¹ Olszewska M., *Sztuka nie dla sztuki* [w:] „Charaktery”, nr 8, Warszawa 2002, s.46

⁴² Kulczycki M., *Arteterapia i psychologia kliniczna, Arteterapia (III)* [w:] „Zeszyt naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu”, nr 57, Wrocław 1990, s.33

wytworem.⁴³ Osobisty stosunek oraz (często silne) emocje wywołane dziełem intensyfikują proces wspomagania rozwoju i działają motywująco na uczestnika.

Wybrałam do niniejszej pracy badawczej teorię arteterapii, ponieważ w swojej praktyce zawodowej obserwuję coraz większe zapotrzebowanie na metody, techniki oraz narzędzia z pogranicza pedagogiki, psychologii i terapii do pracy z dziećmi, u których częściej, niż jeszcze kilka lat temu, występują liczne deficyty i zakłócenia w rozwoju. Biorąc pod uwagę fakt, iż na etapie edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej (tak czy inaczej) prowadzone są zajęcia plastyczno-techniczne wynikające z podstawy programowej, dostrzegam duży potencjał środków arteterapeutycznych i przestrzeń do ich wdrażania. Tę perspektywę dostrzega także S. Popek sugerując, że arteterapia może być z powodzeniem stosowana we współczesnej pedagogice ze względu na łączenie elementów edukacji artystycznej z działaniami nastawionymi na rozwijanie kreatywności i inteligencji emocjonalnej oraz usprawniającymi wszechstronny rozwój dzieci.⁴⁴ Mój pogląd może potwierdzać również zjawisko opisane przez E. Nieduziak – w działalności uczelni wyższych dostrzega się rosnące zainteresowanie formami kształcenia z zakresu arteterapii. Oprócz tradycyjnych studiów (od poziomu licencjackiego, przez formy podyplomowe aż po doktorat) w licznych ośrodkach edukacyjnych organizowane są arteterapeutyczne koła naukowe, warsztaty, staże, kursy i szkolenia.⁴⁵ Warto zatem wzbogacać warsztat pracy pedagogów (i specjalistów pokrewnych dziedzin) konkretnymi, rzetelnie przebadanymi narzędziami, aby uniknąć sytuacji, w której ktoś wdraża w praktykę pedagogiczną niesprawdzone informacje i aktywności mogące realnie zaszkodzić podopiecznym.⁴⁶ Co dodatkowo ważne, nauczyciele (niezależnie od nauczanego przedmiotu) są zobligowani do wdrażania działań profilaktycznych, a w te wpisuje się praktyka arteterapeutyczna. Szczególnie w zakresie zapobiegania trudnościom życiowym lub w przypadku zaobserwowania ich występowania - udzielenia możliwej pomocy w zatrzymaniu lub spowolnieniu niepokojących zjawisk, postaw czy zachowań.⁴⁷

⁴³ Case C., Dally T., *The Handbook of art therapy*. New York 2006, s. 49

⁴⁴ Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza* [w:] *Metody twórczej resocjalizacji* pod red. Konopczyńskiego M., Warszawa 2001, s. 266-267

⁴⁵ Nieduziak E., *Arteterapia – nowy obszar kształcenia pedagogów?* [w:] „*Pedagogika szkoły wyższej*”, nr 2, Szczecin 2012, s.77-81

⁴⁶ Bartel R., *Arteterapia a twórczy rozwój osobowości*: <https://arteterapia.pl/arteterapia-a-tworczy-rozwoj-osobowosci-robert-bartel/> [Dostęp dn. 12.03.2022]

⁴⁷ Szulc W., *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w leczeniu*, Poznań 1994, s.26

Wyciągając wnioski z lektury źródeł bibliograficznych chciałabym jednakowoż podkreślić z całą stanowczością, że arteterapia jest specjalistyczną metodą leczenia. Oznacza to, że stosowanie technik artystycznych w placówkach edukacyjnych w celach wychowawczych, dydaktycznych i profilaktycznych nie jest równoznaczne ze stosowaniem arteterapii w celach stricte terapeutycznych.⁴⁸ Aktywności podejmowane w toku warsztatów d(eko)terapii® mogą zatem przyczynić się do wielu zmian w postrzeganiu samego siebie, równowadze emocjonalnej, poczuciu wartości (spełniają w jakimś stopniu funkcje terapeutyczne względem konkretnych osób) i taki też jest zamysł wspólnych spotkań. Działania te nie zastąpią jednak profesjonalnej terapii wobec osób, które takowej pomocy potrzebują ze względu na swój stan zdrowia.

3.1. Arteterapia wobec poszczególnych płaszczyzn rozwoju dziecka

Terapia przez sztukę może być z powodzeniem stosowana w pracy z dziećmi ze względu na jej interdyscyplinarny charakter oraz (a może przede wszystkim) atrakcyjność stosowanych (licznych) form i metod pracy. To ważne, zważywszy na fakt, że organizm małego człowieka dopiero się rozwija - nie dość, że potrzebuje licznych stymulatorów tego wielopłaszczyznowego rozwoju, to jeszcze możliwie wczesna interwencja wobec (ewentualnych) zaobserwowanych zakłóceń i/lub zaburzeń pełni istotną rolę dla jakości życia na każdym następnym etapie rozwoju. Istotny głos stanowią tutaj wyniki badań z zakresu neuropsychologii dotyczące rozumienia sposobu funkcjonowania mózgu oraz jego roli (m.in. w zachowaniach ludzi czy w procesach poznawczych i emocjonalnych) w podchodzeniu do problemów. Wyróżniono w nich obecność kilku obszarów typowych dla arteterapii – neurobiologiczne podstawy procesu tworzenia obrazów oraz ich recepcji, przemiany zachodzące w strukturach mózgowych w trakcie działań arteterapeutycznych, związek działalności plastycznej z psychofizjologią emocji.⁴⁹

⁴⁸ Stasiakiewicz M., *Arteterapia dla osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi. Wybrane problemy teorii i praktyki* [w:] „Terapia przez sztukę”, Volume 1(01), Lublin 2009, s. 9

⁴⁹ Malchiodi CA., *Art therapy and the brain* [w:] *The handbook of art therapy*, New York 2003, s. 21–43

3.1.1. Sfera psychiczna i emocjonalna

Badacze wskazują, że działalność arteterapeutyczna pełni istotną rolę w kształtowaniu inteligencji emocjonalnej dzieci w zakresie lepszego rozumienia, rozpoznawania i nazywania emocji, ale również panowania nad nimi. Wzmacnia świadomość, że można eksponować swoje uczucia (nawet te negatywne i trudne) bez lęku, poczucia winy czy wstydu, co uwalnia od złych napięć i buduje poczucie własnej wartości.⁵⁰ Ta otwartość na nowe przeżycia i doświadczenia umożliwia zmianę perspektywy postrzegania wielu problemów. Subiektywny odbiór zjawisk i sytuacji prowadzi do spadku poziomu stresu – większa świadomość własnych myśli i uczuć oraz ich nietrwałości wzmacniają poczucie, że zawsze można zmienić swoje nastawienie, nie jest ono stałe, odgórnie narzucone, człowiek ma wybór.⁵¹ Arteterapia umożliwia wyrażanie niewerbalizowanych emocji przez proces twórczy, ponieważ sztuka jako naturalny sposób ekspresji angażuje liczne zmysły, pobudzając wspomnienia sensoryczne⁵², a kolory, kształty czy tekstury przywołują wspomnienia z układu limbicznego.⁵³ Z neuropsychologicznego punktu widzenia stabilność emocjonalna jest wynikiem integracji funkcjonowania licznych struktur mózgowych, która (jak wynika z badań pozytonowym tomografem emisyjnym) zachodzi nawet podczas prostej, podstawowej aktywności plastycznej.⁵⁴

Sztuka stymuluje również ogólne dyspozycje umysłowe, takie jak koncentracja uwagi, zdolność postrzegania, naśladownictwa, obserwacji oraz umiejętności identyfikacji i różnicowania.⁵⁵ Ze względu na atrakcyjny charakter zajęć arteterapii, które wielu dzieciom kojarzą się bardziej z zabawą, aniżeli z terapią, uczestnicy zachowują się swobodnie, spontanicznie, chętnie dokonują różnorodnych wyborów i wzbogacają swoją wyobraźnię.⁵⁶ W tym konkretnym obszarze rozważań warto zwrócić uwagę na funkcje arteterapii nakreślone przez E. Konieczną:

⁵⁰ Olas A., *Arteterapia inspiracją dla pedagogiki* [w:] „Szkoła specjalna”, nr 4, Warszawa 2006, s. 299

⁵¹ Bartel R., *Arteterapia jako sposób na wychodzenie z kryzysu i twórczy rozwój*: <https://arteterapia.pl/arteterapia-jako-sposob-na-wychodzenie-z-kryzysu-i-tworczy-rozwoj-robert-bartel/> [Dostęp dn. 26.03.2022]

⁵² Malchiodi CA. *Art therapy and the rain* [w:] *The handbook of art therapy*, New York 2003, s. 21–25

⁵³ Hass-Cohen N., *Partnering of art therapy and clinical neuroscience* [w:] *Art therapy and clinical neuroscience*, London 2008, s. 21–43

⁵⁴ Malchiodi CA., op. cit., s. 30-32

⁵⁵ Włodarczyk K., *Terapia przez sztukę* [w:] „Życie szkoły”, nr 6, Poznań 2003, s. 357

⁵⁶ Kielin J., *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*, Gdańsk 2000, s. 107

- Ekspresyjną (ujawnianie tłumionych emocji i rozładowywanie napięć);
- Regulacyjną (kompensowanie braków i niepowodzeń, zaspokajanie potrzeby samorealizacji i samoakceptacji);
- Kompensacyjną (zaspokajanie niezrealizowanych potrzeb);
- Poznawczą (nauka wyrażania i nazywania uczuć).⁵⁷

Reasumując – działania arteterapeutyczne w ogromnym stopniu wpływają na dziecięcy rozwój psychiczny i emocjonalny, nie tylko w zakresie rozwijania wyobraźni czy regulowania stanów emocjonalnych. Zmiany zachodzące w toku procesu twórczego są ściśle powiązane z jakością życia uczestników i z ich codziennym funkcjonowaniem, zarówno tu i teraz, jak i w przyszłości. Determinują dalszy wielopłaszczyznowy rozwój (w tym m.in. rozwój edukacyjny, który nie może przebiegać harmonijnie, jeśli dziecko boryka się z licznymi trudnościami i/lub zaburzeniami, a którego zakłócenia generują narastające problemy szkolne, społeczne i emocjonalne) oraz umiejętność odnalezienia się w otaczającym świecie.

3.1.2. Sfera fizyczna

Choć w literaturze traktującej o arteterapii nie znajdziemy zbyt wielu informacji na temat jej znaczenia dla rozwoju fizycznego, a większość przeprowadzonych badań koncentruje się na sferze emocjonalnej dziecka, postanowiłam przytoczyć wybrane źródła na potrzeby niniejszej pracy. Jestem bowiem zdania, że działalność artystyczna jest w tym aspekcie bardzo niedoceniana, a przecież istotnie wpływa na umiejętności manualne, motoryczne i ogólną sprawność ruchową. Każdy proces twórczy wymaga od uczestnika określonej pracy fizycznej będącej wynikiem skoordynowania kilku czynności i umiejętności praktycznych.

Kontakt z różnorodnymi materiałami plastycznymi dostarcza bogatych doznań sensorycznych. W toku arteterapii angażowane są także ruchy kinestetyczne oraz nerwy czuciowe powodujące skurcze mięśni niezbędne do poszczególnych sprawności manualnych (jak np. malowanie czy rzeźbienie). Ponadto, kontakt z terapeutycznym otoczeniem pozwala

⁵⁷ Konieczna E., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2007, s. 27

na fizyczne odreagowanie napięć.⁵⁸ I choć wielu naukowców upatruje w tym korzyści emocjonalno-społecznych, nie można bagatelizować faktu, że proces odreagowania jest bardzo mocno powiązany ze stanem psychofizycznym dziecka. Wszak ustępujące bądź zmniejszane napięcia w ciele regulują pracę mięśni oraz licznych układów (np. układu krwionośnego, oddechowego, itp.). To najbardziej dynamiczne i najszybciej pojawiające się zmiany, które przynoszą dzieciom widoczną ulgę. Nie potrzebujemy długotrwałego uczestnictwa w zajęciach arteterapii, żeby obserwować zmieniającą się postawę i pracę poszczególnych partii ciała, bez której nie byłoby możliwe wykonanie danej czynności. Aktywność twórcza pobudza funkcje mózgu w zakresie pamięci motorycznej, wzrokowej i słuchowej oraz umiejętności równowagi i ogólnej ruchliwości.⁵⁹ W ferworze intensywnych emocji dzieci dokonują rzeczy, których nie podejmują się na co dzień (np. ze względu na brak adekwatnego kontekstu czy odpowiednio zaaranżowanej przestrzeni), przełamują swoje fizyczne bariery. Również A. Arciszewska-Binnebesel w swoim podziale celów arteterapii zwraca uwagę na rozwijanie sprawności manualnej u uczestników arteterapii.⁶⁰

3.1.3. Sfera społeczna

Arteterapia stanowi doskonałą przestrzeń do komunikowania się, nie tylko w zakresie wyrażania własnych emocji, przemyśleń i potrzeb, ale przede wszystkim – do komunikowania się z otoczeniem bez konieczności używania języka werbalnego. Sprawdza się jako próba osiągnięcia samoświadomości (a w konsekwencji lepszego rozumienia własnych myśli, emocji, doznań i potrzeb), dąży do umiejętności rozpoznawania swoich możliwości oraz ograniczeń (w tym również źródeł sytuacji problematycznych i konfliktowych). Daje realną możliwość wglądu w siebie w celu inicjowania pozytywnej zmiany, podnosi samoocenę, pozwala rozwijać umiejętności interpersonalne przydatne w lepszym ukierunkowaniu własnych postaw i zachowań. Opisane czynniki istotnie rzutują na jakość relacji z otoczeniem.⁶¹

⁵⁸ Malchiodi CA., *Art therapy and the rain* [w:] *The handbook of art therapy*, New York 2003, s. 35-40

⁵⁹ Włodarczyk K., *Terapia przez sztukę* [w:] „*Życie szkoły*”, nr 6, Poznań 2003, s. 357

⁶⁰ Arciszewska-Binnebesel A., *Szczęśliwy świat tworzenia czyli arteterapia*, Toruń 2003, s. 8

⁶¹ Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 86

Decydują o tym również same aktywności arteterapeutyczne, które umożliwiają dzieciom doświadczanie zrozumienia i akceptacji w komunikacji z innymi uczestnikami.⁶²

To, na co warto zwrócić szczególną uwagę to fakt, że w wieku szkolnym zachodzą liczne, intensywne zmiany w rozwoju dziecka. Młody człowiek dojrzewa – jego ciało fizycznie się zmienia⁶³, a on sam rozpoczyna poszukiwania własnej tożsamości⁶⁴. Jest to ściśle powiązane z rozwojem społecznym i relacjami międzyludzkimi, ponieważ w tym okresie na pierwszy plan wysuwa się rola rówieśników, z którymi dziecko spędza znaczną część dnia (będąc w szkole, na podwórku, itp.) w porównaniu do czasu spędzanego np. z rodzicami.⁶⁵ Skutkiem tych zmian mogą być pojawiające się zaburzenia zachowania (np. w postaci łamania norm i reguł społecznych, agresji wobec innych ludzi, wandalizmu, oszustw, kradzieży, itd.)⁶⁶, dlatego tak ważne jest stosowanie w arteterapii działań powiązanych z tematem pozytywnych emocji oraz z wartościami, których źródłem jest dziecko i/lub jego środowisko.⁶⁷ Jak twierdzi K. Włodarczyk – sztuka jest „najwyższym przystosowaniem jednostki do świata zewnętrznego”.⁶⁸

⁶² Kozłowski J. *O potrzebie arteterapii zjawisk lękowych u dzieci* [w:] *U podstaw edukacji plastycznej* pod red. Popek S., Tarasiuk R., Lublin 2000; 173–175

⁶³ Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska K. *Psychologia rozwoju człowieka* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki* pod red. Strelau J., Doliński D., tom III, Gdańsk 2008, s. 95

⁶⁴ Ribner N. G., *Terapia nastolatków*, Gdańsk 2005, s. 47

⁶⁵ Bardziejewska M. *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka* pod red. Brzezińska A. I., Gdańsk 2004; 345–378

⁶⁶ Seligmann M.E.P., Walkner E.F., Rosenhan D.L., *Psychopatologia*, Poznań 2003, s. 42

⁶⁷ Popek L. *Zaburzenia emocjonalne rozpoczynające się w dzieciństwie* [w:] *Psychiatria dzieci i młodzieży* pod red. Namysłowska I., Warszawa 2007; 129–140

⁶⁸ Włodarczyk K., *Terapia przez sztukę* [w:] „*Życie szkoły*”, nr 6, Poznań 2003, s. 357

4. Koncepcja metodologiczna pracy badawczej

Jak twierdzi M. Łobocki: “Wszelkiego rodzaju badania (...) wydają się tym wartościowsze, im bardziej osadzone są w obrębie określonej teorii. Badania wynikające wyłącznie z postawionego ad hoc celu badawczego (...) bez zlokalizowania go na tle znanych już konstrukcji teoretycznych, są z reguły mało płodne teoretycznie i niewiele przydatne praktycznie.”⁶⁹

W działalności badawczej nie chodzi bowiem o zaspokojenie ciekawości jednej tylko osoby (autora badania) bądź o bezcelowe powielanie treści, lecz o realny, wartościowy wkład badacza w dorobek konkretnej dziedziny naukowej (np. w postaci udoskonalenia już istniejącej teorii, zapoczątkowania nowej, rozwiązania problemu badawczego, którego nie udało się rozwiązać innym badaczom, itp.).

Nie warto jednak całkowicie rezygnować z perspektywy postrzegania badania jako indywidualnego, jednostkowego eksplorowania zastanej rzeczywistości. Jak podaje E. Babbie - każdy człowiek (w mniejszym lub większym stopniu) wykazuje potrzebę przewidywania swojego przyszłego położenia na bazie doświadczeń (np. sprawdzenia, jakie będą konsekwencje wykonania lub zaniechania danej czynności), co jest dowodem na zwykłą, codzienną działalność badawczą człowieka.⁷⁰ Nie jest ona bez znaczenia dla naukowców, szczególnie nauk społecznych traktujących o funkcjonowaniu społeczeństwa i procesach w nim zachodzących. Ludzka ciekawość i dążenie do pozyskiwania informacji determinują bowiem wiele procesów badawczych i ich specyfikę. Jaki byłby sens eksplorowania rzeczywistości, gdyby nikt prócz badacza, nie chciał zaczerpnąć wiedzy i wniosków wynikających z przeprowadzonego badania?

4.1. Charakterystyka badań i ich cele

Metodologię badań pedagogicznych można określić jako “naukę o zasadach i sposobach postępowania badawczego stosowanych w pedagogice”, która odnosi się również do poprawnego zastosowania owych zasad i sposobów na każdym etapie zorganizowanego

⁶⁹ Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1982, s. 9

⁷⁰ Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004, s. 29-30

procesu badawczego.⁷¹ Ponadto, należy mieć na uwadze, że badania z zakresu nauk humanistycznych warunkują rolę do wypełnienia, sam cel badań, predyspozycje organizacyjne jednostki (wrodzone i materialne), przygotowanie osób prowadzących badania (w zakresie merytoryczno-metodologicznym) oraz zaplecze naukowe (materialne).⁷²

Podjmując próbę zdefiniowania przedmiotu badań, powołam się na T. Pilcha, który twierdzi, że zależy on od rodzaju przeprowadzanego badania - pełni bowiem funkcję swoistego zadania. Przystępując do jego wykonania, podejmujemy szereg różnorodnych działań dążących do poznania wybranej płaszczyzny badań w sposób rzetelny, dokładny i wyczerpujący⁷³, ale nie tylko. Badania empiryczne rozwijają uporządkowaną wiedzę teoretyczną o rzeczywistości społecznej, ale przede wszystkim kształtują tę rzeczywistość, ukazując prognozy i plany jej przeobrażeń. Pobudzają procesy społeczne⁷⁴, które możemy zdefiniować jako "rozmaite, przebiegające regularnie po sobie, wzajemnie warunkujące się przeobrażenia w różnych tworach społecznych lub w życiu danego społeczeństwa".⁷⁵

Na podstawie przytoczonych poglądów i definicji można powiedzieć, że badania empiryczne przeprowadza się w celu zweryfikowania już istniejących teorii i adekwatności ich stosowania (dla celów poznawczych i praktycznych), wzbogacenia dotychczasowej wiedzy o rzeczywistości społecznej oraz poszerzenia zasobów wiadomości o niezbadanych dotąd zjawiskach i faktach.⁷⁶

Podjmując refleksję nad badaniami ze względu na ich przedmiot oraz cel możemy wyróżnić:

Badania ilościowe związane ściśle z pomiarem badanych zjawisk, a polegające na analizie faktów, zjawisk i procesów na podstawie ilościowego opisu wyrażonego poprzez różnorodne obliczenia oraz zestawienia. I choć owe zjawiska czy sytuacje bywają pojęciami abstrakcyjnymi, przy dokładnym określeniu ich w formie definicji operacyjnych, mogą stanowić mierzalny, policzalny przedmiot poznania. Jest to warunek niezbędny do

⁷¹ Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2001, s. 14

⁷² Goriszewski W., Kowolik P., *Metodologiczno-metodyczne problemy wychowania muzycznego w zarysie*, Kielce 1994, s. 19

⁷³ Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, s. 22

⁷⁴ Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 1999, s. 22

⁷⁵ Ibidem, s. 21

⁷⁶ Ibidem, s. 22

pozyskiwania danych o wielkości i częstotliwości badanego zjawiska (na podstawie analizy statystycznej).⁷⁷

Badania jakościowe polegające na stałej analizie badanych zjawisk i procesów oraz na opisie dostrzeżonych związków i zależności między nimi. W opisach tych badacz interpretuje sens i funkcje zastanej rzeczywistości społecznej.⁷⁸ Od badań ilościowych wyróżnia je możliwość analizy jeszcze przed zgromadzeniem i przetworzeniem wszystkich danych. To ważne, ponieważ pozwala dążyć do odpowiedzi na postawione pytania z uwzględnieniem różnych aspektów i kontekstów badanego obiektu czy zjawiska. Badaczowi udostępnia się przestrzeń do poznania badanego środowiska (np. w toku obserwacji) oraz do opisywania własnych myśli, wrażeń, emocji i interpretacji.⁷⁹

Projektowane w mojej pracy badania mają charakter diagnostyczny, ilościowo-jakościowy.

Przedmiotem badań czynię: Znaczenie d(eko)terapii®, stosowanej przez pedagogów, we wspieraniu rozwoju emocjonalnego dzieci w wieku szkolnym.

Cele moich badań przedstawiają się następująco:

Cel poznawczy: Próba diagnozy oddziaływania d(eko)terapii® na rozwój emocjonalny dzieci w wieku szkolnym.

Cel teoretyczny: Opracowanie modelu d(eko)terapii® jako proekologicznej metody pracy pedagoga z dziećmi w wieku szkolnym.

Cel praktyczny: Ustalenie i sporządzenie wniosków, dyrektyw i wskazań dla praktyki wychowawczej do wykorzystania w metodzie d(eko)terapii® stosowanej wobec wyzwań w rozwoju emocjonalnym dzieci w wieku szkolnym.

⁷⁷ Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2001, s. 55-56

⁷⁸ Ibidem, s. 85

⁷⁹ Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 27

4.2. Problematyka badań

Sięgając do *Słownika współczesnego języka polskiego* możemy zapoznać się z definicją, która określa problem jako istotne zagadnienie (z danej dziedziny) konieczne do rozstrzygnięcia.⁸⁰ I choć to bardzo klarowny zarys pojęcia, w mojej ocenie jest on zbyt ogólny i niewystarczający dla rozważań nad problematyką badań pedagogicznych.

S. Palka określa problem jako tzw. “klamrę”, w której ten element będący punktem wyjścia do szeregu działań badawczych scala je wszystkie, nadając ostateczną wartość poznawczą.⁸¹ Bardzo istotny jest również aspekt uświadomienia sobie stanu niewiedzy – wszak problem wynika właśnie z określonych braków w posiadanych zasobach. Sformułowanie problemu to nie tylko informacja o tym, co badacz już wie, a do poznania czego pragnie zmierzać, ale również dowód jego gotowości do zgłębiania prawdy w zakresie badanej problematyki.⁸² T. Pilch istotnie wskazuje, że problem badawczy pyta o naturę badanego zjawiska, jego cechy, o relacje między zdarzeniami i/lub osobami oraz o cechy zachodzących procesów.⁸³

W niniejszej pracy główny problem badawczy to: **Na czym polega wpływ d(eko)terapii® (proekologicznej metody pracy pedagoga) na rozwój emocjonalny dzieci w wieku szkolnym?**

W dążeniach do rozwiązania założonego problemu badawczego konieczne jest również poszukiwanie odpowiedzi na następujące problemy szczegółowe:

1. **W jaki sposób wykorzystywana jest metoda d(eko)terapii® w grupie podopiecznych Edukacyjnego Handmade’u - Twórczej Przestrzeni Rozwoju i Terapii w Sosnowcu?**
2. **Jakie elementy d(eko)terapii® są przydatne w codziennej działalności pedagogów?**
3. **Jakie problemy i trudności w rozwoju emocjonalnym obserwowane są u dzieci w badanej grupie?**

⁸⁰ *Słownik współczesnego języka polskiego* [w:] *Przegląd Reader’s Digest*, Warszawa 2001, s. 19

⁸¹ Palka S., *Metodologia, Praktyka, Badania pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 11

⁸² Pieter J., *Nauka i wiedza*, Warszawa 1967, s. 91-92

⁸³ Bauman T., Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 43

4. W jaki sposób d(eko)terapia® wywiera wpływ na rozwój emocjonalny uczestników warsztatów prowadzonych w Edukacyjnym Handmadzie - Twórczej Przestrzeni Rozwoju i Terapii w Sosnowcu?
5. Jakie formy rękodzieła i sztuki użytkowej (oraz dlaczego) zastosowano w trakcie warsztatów d(eko)terapii® w badanej grupie?
6. Jakie warunki należy spełnić, aby przeprowadzić warsztaty d(eko)terapii®?
7. Jaka jest rola rodziców uczniów w procesie uczestnictwa w warsztatach?
8. Jaka jest zależność między stosowaniem metody d(eko)terapii®, a kształtowaniem postaw proekologicznych u uczniów w badanej grupie?
9. O jakie środki bezpieczeństwa i dlaczego należy zadbać przy stosowaniu metody d(eko)terapii®?
10. Jakie są zależności między wiekiem uczestników, a przebiegiem warsztatów?
11. Jakie są zależności między płcią respondentów, a przebiegiem procesu badawczego?
12. Czy postrzeganie rozwoju emocjonalnego dziecka różni się między rodzicami?

4.3. Zmienne i wskaźniki badawcze

Na każde zjawisko składają się trzy rodzaje cech - powodujące zdarzenie, towarzyszące mu i będące jego efektem. Świadomość tego jest niezbędna do formułowania zmiennych, które będzie dało się zgłębić, zmierzyć, policzyć i opisać. Poprzez zmienne badacz prezentuje kierunek procesu badawczego oraz jego cel.⁸⁴

Sięgając do podziału zaproponowanego przez M. Łobockiego, dowiadujemy się m.in., że w badaniach pedagogicznych zmienne niezależne to działalność, która ma na celu wywołać określone skutki na licznych płaszczyznach rozwoju dzieci i młodzieży (a tym samym w procesie edukacji i wychowania). Z kolei zmienne zależne to skutki (faktyczne i/lub domniemane) zmiennych niezależnych.⁸⁵

“Wskaźnik to znak obecności lub nieobecności badanego pojęcia.”⁸⁶ To również swoisty czynnik empiryczny opisujący zmienne oraz określające, jaka jest badana cecha.⁸⁷ Co

⁸⁴ Bauman T., Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 2001, s. 50-51

⁸⁵ Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2001, s. 131-132

⁸⁶ Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004, s. 144

ważne, wskaźniki warunkują poprawne zorganizowanie badań pedagogicznych - pomagają m.in. w konstruowaniu opinii, a wyróżnienie kilku ich typów "pozwala na uświadomienie sobie tego, co stanowi podstawę przechodzenia od zaobserwowanego wskaźnika do stwierdzenia wskazywanego przez nich zjawiska".⁸⁸

Na potrzeby prowadzonego przeze mnie procesu badawczego chciałabym posłużyć się podziałem zaproponowanym przez M. Łobockiego w następujący sposób: Stosowanie metody d(eko)terapii® wraz z proponowanymi aktywnościami oraz narzędziami (**zmienna niezależna**) jako sposób wspierania i stymulowania rozwoju emocjonalnego, postaw proekologicznych oraz samodzielności dzieci w wieku szkolnym (**zmienne zależne**).

Wskaźniki empiryczne: częstsze, świadome prezentowanie postaw proekologicznych; zmiany w zachowaniu wynikające ze zharmonizowania rozwoju emocjonalnego.

Wskaźniki definicyjne: uczniowie, którzy wcześniej uczestniczyli już w zajęciach rękodzieła/majsterkowania; rodzice, którzy dostrzegli różnicę w poziomie samodzielności swoich dzieci uczestniczących w zajęciach d(eko)terapii®

Wskaźniki inferencyjne: zaangażowanie pedagogów w stosowaniu metody d(eko)terapii®; motywacje uczniów do udziału w zajęciach d(eko)terapii®; profilaktyka oraz działania prewencyjne z zakresu psychoedukacji; satysfakcja wynikająca z uczestnictwa w procesie d(eko)terapii®.

4.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Istotne dopełnienie dotychczas zebranego materiału metodologicznego winien stanowić definicyjny zarys pojęć związanych ze sposobami gromadzenia danych oraz postępowania badawczego. Co ważne - metody, techniki i narzędzia badawcze pozostają ze sobą w ścisłej korelacji, a świadomość w tym zakresie pozwala na wybór tego, co najbardziej adekwatne i pomocne wobec koncepcji całego badania naukowego.

Metodę badawczą możemy rozumieć jako swoisty zespół uzasadnionych działań badacza w dążeniu do rozwiązania określonego problemu, system reguł organizujących

⁸⁷ Bauman T., Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 2001, s. 53

⁸⁸ Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2001, s. 138-142

szereg operacji i kolejności ich stosowania.⁸⁹ M. Łobocki do metod badań w pedagogice zalicza m.in.: obserwację, eksperyment pedagogiczny, testy osiągnięć szkolnych, metodę socjometryczną, metodę sondażu diagnostycznego czy analizę dokumentów.⁹⁰ Różnorodność metod niesie wielką wartość dla badacza, umożliwiając wybór działań najlepiej dopasowanych do projektowanego procesu badawczego oraz uwzględniających jego specyficzne czynniki.

Techniki badawcze stanowią natomiast pojęcie podrzędne w stosunku do metody – to jej wybór determinuje dalsze, bardziej skonkretyzowane działania. Ze względu na wąski zakres, technika ogranicza się na ogół do pojedynczych czynności.⁹¹ Stąd też częsty wybór kilku technik badawczych dla jak najlepszego zgromadzenia danych, a tym samym - rozstrzygnięcia problemu badawczego.⁹² Kontynuując swoje rozważania na kanwie klasyfikacji M. Łobockiego mogą przytoczyć m.in.:

- Techniki obserwacyjne: technikę obserwacji dorywczej, technikę “dzienników obserwacyjnych”, technikę obserwacji kategoryzowanej;
- Techniki eksperymentalne: technikę grup równoległych, technikę rotacji, technikę jednej grupy;
- Techniki socjometryczne: klasyczna technika J. L. Moreno, technika “Zgadnij kto?”, szeregowanie rangowe, skala oszacowań, plebiscyt życzliwości i niechęci, techniki kombinowane;
- Techniki analizy dokumentów: klasyczne techniki analizy (analiza wewnętrzna i zewnętrzna), nowoczesne techniki analizy (analiza ilościowa i jakościowa, analiza treściowa i formalna, analiza pedagogiczna i psychologiczna, analiza diagnostyczna i rozwojowa, analiza indywidualna i grupowa).⁹³

Narzędzie badawcze ma za zadanie realizować wybraną technikę badawczą. Jest przedmiotem o znaczeniu rzeczownikowym⁹⁴, w związku z czym przejawia się najczęściej w formie kwestionariusza lub arkusza (ankiety, obserwacji, analizy, wywiadu, itd.). Naukowcy czynią także narzędziem badawczym sporządzane notatki i opisy oraz prowadzone

⁸⁹ Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1982, s. 115

⁹⁰ Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2001, s. 218-241

⁹¹ Bauman T., Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 71

⁹² Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1977, s. 120-126

⁹³ Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1982, s. 117-239

⁹⁴ Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 2001, s. 71-72

dzienniki⁹⁵, a zatem wszelkiego rodzaju zapiski, które wzbogacają informacje zbierane przy użyciu wspomnianych wcześniej narzędzi. Świadomość tego jest bardzo ważna, ponieważ mimo znakomicie zaplanowanego procesu badawczego, w trakcie badania może wydarzyć się coś nieoczekiwanego i nieujętego w żadnym ze skonstruowanych kwestionariuszy czy arkuszy, a np. wyjątkowo ważnego dla przebiegu badania. Te niepozorne materiały mogą niejednokrotnie modyfikować badaną rzeczywistość lub unaocznić nieznane dotąd czynniki wpływające na nią. Ważne jednak, aby zapiski były obiektywne i jak najlepiej odzwierciedlające zastane fakty - o rzetelności badań winny bowiem decydować wnioski i analizy badacza z realnego przebiegu procesu badawczego, nie zaś jego opinie. Warto również zwrócić uwagę na narzędzia niestandardyzowane umożliwiające opis oraz analizę zarejestrowanego materiału wizualnego (np. nagrania video czy fotografie)⁹⁶ i dźwiękowego, czyli urządzenia i przyrządy stosowane w toku badania – aparaty fotograficzne, kamery, dyktafony, itp.

Dla jak najlepszego zgłębienia wybranego przeze mnie przedmiotu badań wybrałam **metodę sondażu diagnostycznego, metodę analizy dokumentów, eksperyment pedagogiczny oraz obserwację.**

Powołując się na A. Kamińskiego metodę sondażu diagnostycznego można określić jako sposób gromadzenia wiedzy na temat cech (funkcjonalnych i strukturalnych), dynamiki i kierunku rozwoju zjawisk społecznych, poglądów wybranej zbiorowości oraz innych zjawisk towarzyszących mających znaczenie wychowawcze.⁹⁷ Grupa, wobec której zamierzam zastosować metodę sondażu diagnostycznego obejmuje uczestników warsztatów odbywających się w Edukacyjnym Handmadzie - Twórczej Przestrzeni Rozwoju i Terapii w Sosnowcu, ich rodziców oraz wychowawców szkolnych. W ramach wybranej metody badawczej zastosuję **technikę ankiety i wywiadu** w oparciu o samodzielnie skonstruowany **kwestionariusz ankiety oraz arkusz wywiadu.**

W toku projektowania badań wybrałam również **metodę obserwacji** polegającą na systematycznym, celowym gromadzeniu i interpretowaniu danych o badanym zjawisku społecznym w bezpośrednim lub pośrednim otoczeniu obserwatora.⁹⁸ Przy użyciu skonstruowanego **arkusza obserwacji** zamierzam dokonać obserwacji uczestników

⁹⁵ Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2011, s. 65-66

⁹⁶ Ibidem, s. 65-67

⁹⁷ Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej. Studia pedagogiczne*, Warszawa 1970, s. 41

⁹⁸ Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2001, s. 218

warsztatów d(eko)terapii® w celu wzbogacenia wiedzy o badanych, ich postawach, motywacjach oraz cechach towarzyszących procesowi. Planuję również uzupełnić zebrany materiał badawczy o sporządzone **notatki** oraz zgromadzone **fotorelacje** warsztatów.

Z uwagi na dobrowolne, samodzielne zgłaszanie uczestników (przez ich rodziców lub opiekunów) do warsztatów d(eko)terapii®, uważam za wyjątkowo istotną **analizę dokumentów** sporządzonych przez rodziców oraz wychowawców na wniosek badaczki. **Notatki** zredagowane na podstawie dostarczonych informacji mogą istotnie wzbogacić proces badawczy oraz doprecyzować wiele jego parametrów.

Cykliczne warsztaty prowadzone metodą d(eko)terapii®, w trakcie których badaczka, (będąc osobą prowadzącą owe warsztaty) nie tylko systematycznie zbiera informacje o procesach, mechanizmach i zjawiskach wywołujących zmiany społeczne, ale odgrywa rolę inicjatorki lub inspiratorki tych zmian, wpisując się w założenia **badania w działaniu**.⁹⁹ Warsztaty stanowią bowiem przemyślany, zaplanowany i zorganizowany projekt, w toku którego badaczka zamierza aktywnie uczestniczyć we wspomaganiu rozwoju emocjonalnego uczestników z zamiarem ulepszenia jakości życia dzieci.

Aktywny charakter działalności badawczej autorki jest także ściśle powiązany z ostatnią wybraną metodą **eksperymentu pedagogicznego**. W trakcie jego trwania badaczka ingeruje „świadomie i celowo w procesy i zjawiska badanej rzeczywistości, przyspiesza znacznie końcowy rezultat swych badań”.¹⁰⁰ Ze względu na ograniczenia czasowe trwania procesu badawczego, autorka zdecydowała, że możliwość inicjowania i/lub modyfikowania poszczególnych elementów badanej rzeczywistości będzie korzystnym działaniem w drodze do wspomagania rozwoju emocjonalnego uczestników warsztatów. Do realizacji wybranej metody wybrano **technikę jednej grupy** wraz z **obserwacją uczestniczącą**, której efekty badaczka zamierza gromadzić w **arkuszu obserwacji**. Materiał badawczy zostanie także wzbogacony danymi pozyskanymi z **kwestionariuszy wywiadu i ankiety**.

⁹⁹ Bauman T., Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 2001, s. 307

¹⁰⁰ Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, s. 146

4.5. Charakterystyka terenu badań i badanej populacji

Kolejny etap metodologicznej działalności badawczej to określenie terenu badań, który nie odnosi się wyłącznie do odpowiedniego terytorium, ale (szczególnie na gruncie pedagogicznym) oznacza zaangażowanie konkretnej placówki bądź instytucji wraz z całym jej zapleczem materialnym i społecznym.¹⁰¹ Zdefiniowanie terenu badań jest ściśle powiązane z problematyką procesu badawczego – wszak to wybór miejsca i osób determinuje realną możliwość przeprowadzenia badania oraz weryfikowania zawartych w metodologii założeń. Wybór ten powinien być jednak przez badacza możliwie uszczegółowiony poprzez dobór próby do badań z konkretnej populacji, co pozwoli wyselekcjonować próbę reprezentatywną. Jej precyzyjne scharakteryzowanie pozwala określić cechy pożądane na poszczególnych etapach procesu badawczego oraz uniknąć problemu badania zbyt dużej (często niezwiązanej z zainteresowaniami badacza) zbiorowości, co mogłoby zaburzyć lub zdeformować końcowe wyniki badania naukowego.¹⁰² Do zdefiniowania wykorzystanego przeze mnie pojęcia populacji posłużę się portalem informacyjnym Głównego Urzędu Statystycznego, który określa populację generalną jako ”zbiór dowolnych elementów (osób, przedmiotów, zdarzeń) powiązanych ze sobą logicznie (posiadających wspólną cechę), ale nieidentycznych z punktu widzenia badanej cechy (lub cech).”¹⁰³

Procesem badawczym weryfikującym znaczenie metody d(eko)terapii® w rozwoju emocjonalnym dzieci w wieku szkolnym objęto wybranych podopiecznych Edukacyjnego Handmade’u - Twórczej Przestrzeni Rozwoju i Terapii w Sosnowcu. W badaniu wzięło udział 48 dzieci w wieku od 6. do 11. roku życia z różnych szkół podstawowych (na terenie miast: Sosnowca, Będzina i Dąbrowy Górniczej) uczestniczących w warsztatach d(eko)terapii® na podstawie dobrowolnych zgłoszeń rodziców i/lub opiekunów, po wcześniejszym zapoznaniu się z celami i misją metody d(eko)terapii®. Ponadto, do procesu badawczego częściowo włączono 76 rodziców uczestników warsztatów oraz 39 wychowawców szkolnych.

Edukacyjny Handmade - Twórcza Przestrzeń Rozwoju i Terapii w Sosnowcu to niepubliczna placówka realizująca pozaszkolne formy działalności edukacyjnej: grupowe zajęcia dodatkowe (ogólnorozwojowe, edukacyjne, artystyczne, językowe), zajęcia indywidualne (edukacyjne, terapeutyczne), warsztaty cykliczne (rękodzielnicze,

¹⁰¹ Bauman T., Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 2001, s. 194

¹⁰² Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2001, s. 159-160

¹⁰³ [Główny Urząd Statystyczny / Metainformacje / Słownik pojęć / Pojęcia stosowane w statystyce publicznej](#) (dostęp dn. 30.09.2021)

psychologiczne). Społeczność Edukacyjnego Handmade'u stanowią podopieczni od 4. miesiąca do 14. roku życia oraz ich rodzice i opiekunowie – misja placówki w dużym stopniu opiera się na integracji oraz na okazywaniu wsparcia tak dziecku, jak i osobom z jego najbliższego otoczenia. Ten istotny fundament współpracy ma na celu uświadamiać, jak ważna jest szeroka perspektywa wielopłaszczyznowego rozwoju dziecka oraz włączanie do tego procesu wszystkie osoby towarzyszące małemu człowiekowi w jego życiu codziennym. Edukacyjny Handmade - Twórcza Przestrzeń Rozwoju i Terapii znajduje się w centrum miasta Sosnowca. Placówka składa się z: poczekalni zaopatrzonej w udogodnienia typu przewijak, kącik dla dzieci w formie drewnianego domku na drzewie czy kącik dla dorosłych z dostępem do kawy, herbaty, wody, itd.; przestronnej sali do zajęć grupowych, gabinetu do zajęć i terapii indywidualnych oraz węzła sanitarnego.



Zdjęcie nr 1: Wnętrze Edukacyjnego Handmade'u – Twórczej Przestrzeni Rozwoju i Terapii w Sosnowcu (aut. Aleksandra Szober)

5. Analiza wyników badań własnych

Niniejszą część pracy poświęcono opracowaniu i przeanalizowaniu wyników, które badaczka zgromadziła w toku prowadzonego procesu badawczego. Etap analizy danych i konstruowania wniosków jest kluczowy, ponieważ pozwala wskazać najważniejsze informacje oraz jakich obszarów badanej rzeczywistości dotyczą. Badacze mają nie tylko możliwość zestawienia zgromadzonych danych z postawionymi przez siebie problemami, pytaniami i hipotezami, ale również wyodrębnić nowe informacje, które pojawiły się bądź okazały się być wartościowe dla badania dopiero w czasie jego trwania.¹⁰⁴

Proces badawczy zainicjowany przez autorkę pracy trwał od miesiąca października 2021 roku do miesiąca czerwca 2022 roku i dotyczył problematyki skupionej wokół autorskiej, proekologicznej metody pracy pedagoga – d(eko)terapii® oraz jej znaczenia dla rozwoju emocjonalnego dzieci w wieku szkolnym. Warsztaty prowadzone metodą d(eko)terapii® odbywały się co miesiąc (od listopada do maja), z częstotliwością jednego spotkania w miesiącu dla każdej z grup warsztatowych, co dało łączną liczbę 7 spotkań dla każdego uczestnika. Dzieci podzielono na 6 ośmioosobowych grup warsztatowych, co oznacza, że badaczka przeprowadziła w sumie 42 warsztaty metodą d(eko)terapii®.

5.1.D(eko)terapia® - definicja pojęcia oraz podstawowe informacje o metodzie w świetle wyników badań własnych

Na podstawie kilkumiesięcznej, wielopłaszczyznowej działalności badawczej autorki (w tym sporządzonych w dokumentacji badawczej wniosków) **metodę d(eko)terapii® można zdefiniować jako przemyślany, dokładnie zaplanowany i zorganizowany proces wdrażania dzieci w wieku szkolnym do twórczej, proekologicznej aktywności, w trakcie której wykwalifikowana osoba prowadząca dąży do rozwijania i/lub wspomagania kompetencji emocjonalnych, społecznych i fizyczno-manualnych.** Metoda d(eko)terapii® jest dedykowana dzieciom, które (z różnych powodów) wykazują na co dzień potrzebę zatroszczenia się o ich kondycję emocjonalną (dzieci nieśmiałe, lękliwe, zagubione społecznie, pobudzone, o skrajnych postawach i reakcjach, itd.). Chodzi szczególnie o próbę zbadania, jakie czynniki generują wymienione trudności w celu ich zminimalizowania bądź

¹⁰⁴ Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 2001, s. 350-353

pracy nad radzeniem sobie z nimi. Dodatkowo, działania podejmowane w toku metody d(eko)terapii® mogą mieć charakter profilaktyczny, czyli wzbogacać harmonijnie przebiegający rozwój emocjonalny i przygotowywać dzieci do różnorodnych wyzwań społeczno-emocjonalnych czekających w przyszłości.

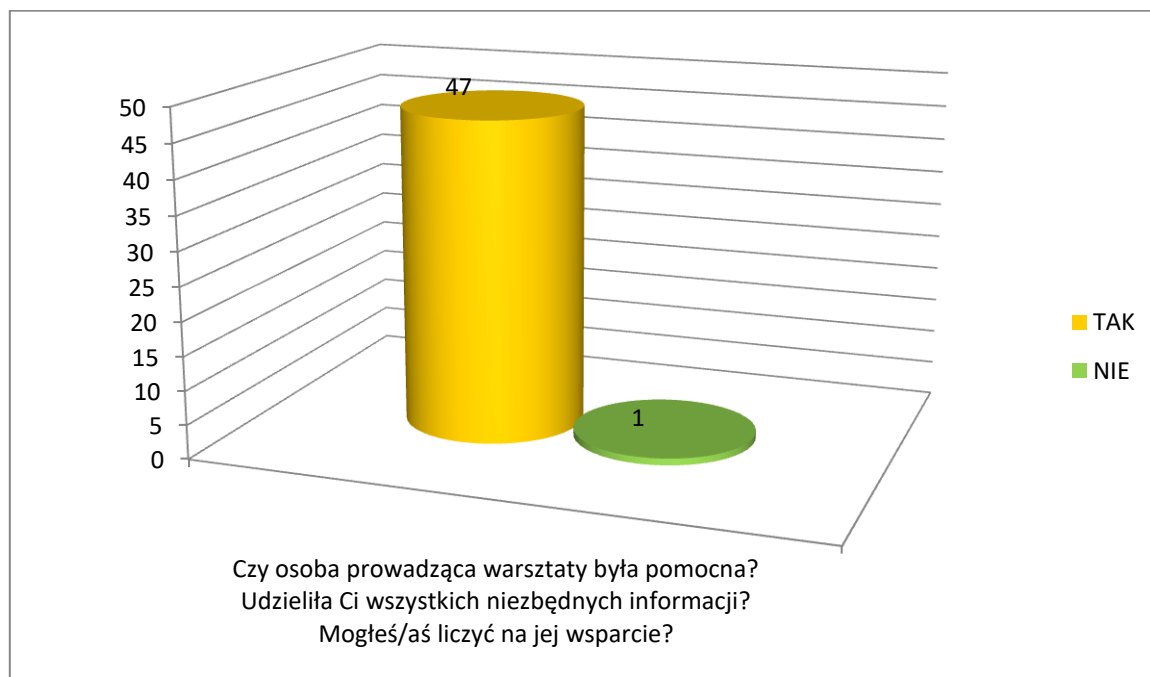
D(eko)terapię® można określić jako metodę towarzyszącą dziecku i jego aktywności, nie zaś narzucającą coś, co każdy uczestnik ma wykonać według sztywnej instrukcji działania. W przestronnej sali zajęciowej Edukacyjnego Handmade'u – Twórczej Przestrzeni Rozwoju i Terapii każdy uczestnik ma swoje stanowisko pracy przy wspólnym stole. Stanowisko to umożliwia swobodę działania oraz dostęp do wszystkich materiałów i narzędzi. Stół warsztatowy jest zabezpieczony tak, aby dzieci nie musiały stresować się ewentualnymi zabrudzeniami lub zniszczeniami powstałymi w toku prac. W sali zajęć znajduje się również kącik z poduchami, w którym uczestnicy mogą w dowolnym momencie odpocząć, napić się, przekąsić coś, itd.

Jak wskazuje w notatkach badaczka - każde spotkanie warsztatowe trwało 2 godziny zegarowe – dzieci każdorazowo otrzymywały informację, że mogą spożytkować ten czas według własnych potrzeb i możliwości. W praktyce oznacza to, że prowadząca określała motyw przewodni danego spotkania (na 2 tygodnie przed jego rozpoczęciem tak, aby uczestnicy mogli zgromadzić jak najwięcej przydatnych materiałów i narzędzi) – np. roślinny obraz, domek dla owadów, pudełko na skarby, maskotka, itd., bez konkretnego opisu, co tak właściwie kryje się za daną nazwą, dając dzieciom możliwość wyobrażenia sobie takiego przedmiotu i jego cech. Sięgając do przykładowej listy rzeczy przydatnych na konkretnym spotkaniu warsztatowym (zawartej w Aneksie) możemy zauważyć, że znajdują się na niej przedmioty osiągalne dla każdego dziecka (przynajmniej w jakimś zakresie) lub możliwe do zgromadzenia. Dodatkowo, autorka nie narzuca przyniesienia poszczególnych rzeczy, a jedynie wskazuje je jako przydatne i pozostawia na liście miejsce na własne pomysły uczestników. Rodzice/opiekunowie wysyłali prowadzącej zdjęcie wypełnionej listy (na 3 dni przed terminem warsztatów), aby mogła ona uzupełnić materiały niezbędne do przeprowadzenia spotkania. W dniu zaplanowanych warsztatów opiekunowie przywozili uczestników do sali zajęć na wskazaną godzinę, zostawiając dzieci pod opieką prowadzącej lub zostając w poczekalni na czas trwania spotkania (z wyjątkiem pierwszych i ostatnich warsztatów, kiedy rodzice i opiekunowie brali czynny udział w całym spotkaniu). Jak wynika z opisów zawartych w arkuszach obserwacji – przebieg warsztatów cechowały pewne stałe elementy:

„Po przybyciu wszystkich uczestników na miejsce, zapraszam do wspólnego przygotowania przestrzeni – razem z dziećmi rozkładamy przyniesione rzeczy, grupując je na materiały, narzędzia i przybory. Dokładam również rzeczy zgromadzone przeze mnie i innych członków społeczności Edukacyjnego Handmade’u. Dzięki temu działaniu większość osób pamięta, gdzie co się znajduje, czynności podejmowane są swobodniej i sprawniej bez ciągłej konieczności dopytywania, gdzie można znaleźć konkretny przedmiot. Wspólnie sprawdzamy, czy wszystko zostało odpowiednio przygotowane. Przypominamy sobie, gdzie znajduje się łazienka z toaletą, z której można w każdej chwili skorzystać oraz gdzie w sali znajdują się: chusteczki higieniczne i nawilżane, miejsce do odpoczynku. Siadamy wspólnie na dywanie, podejmując rozmowę na temat motywu przewodniego spotkania – dzieci (jeśli oczywiście chcą) dzielą się swoimi pomysłami na zaproponowany wytwór, opowiadają o swoich przemyśleniach, zadają pytania w celu jak najlepszego zrozumienia prac, które będą w danym dniu wykonywać. Obserwuję uważnie wszystkich uczestników, starając się wychwycić osoby, które nie wypowiadają się wcale lub które przejawiają zakłopotanie w związku z zaproponowanym motywem przewodnim. Biorę pod uwagę, że w tej grupie mogą pojawić się dzieci, które będą potrzebowały mojej (lub rówieśników) pomocy na różnych etapach prac (projektowania, wykonania, prezentacji, itd.). Sama również zadaję pytania, sprawdzając, jakie jest nastawienie uczestników oraz jakie są ich propozycje wykonania wyobrazonego tworu. Dopytuję, czy według nich mogą pojawić się jakieś utrudnienia w dzisiejszych pracach, a jeśli tak – jak można sobie z nimi poradzić. Próbuję zainspirować dzieci, które póki co nie mają żadnego pomysłu albo które boją się o nim mówić na forum grupy, ale nigdy nie robię tego na zasadzie prezentowania zdjęć przykładowych prac. Nie chcę wytwarzać w głowach uczestników wizji czy wyobrażeń, które mogą być niemożliwe do zrealizowania albo które będą znacznie odbiegać od dziecięcych wytworów. Mam na celu ukazywać aktywność rękodzielniczą jako coś przyjemnego i dostarczającego powodów do dumy, zadowolenia ze swojej pracy, nie zaś czegoś stresującego i powodującego rozczarowanie.”

Oznacza to, że prowadząca każdorazowo angażowała dzieci w proces przygotowań i starała się wytworzyć bezpieczną, komfortową, przyjazną przestrzeń do współdziałania. Dzieci mogły swobodnie wyrażać swoje opinie, przemyślenia i odczucia, otrzymując jasny sygnał, że każda praca jest ważna i wyjątkowa. Mimo stosowania różnorodnych form sztuki, w toku d(eko)terapii® działalność artystyczna jest jedynie narzędziem do rozwijania kompetencji społecznych i emocjonalnych – dzieci nie są oceniane przez pryzmat swoich umiejętności i talentów, osoby o mniejszej sprawności manualnej czy ograniczonych

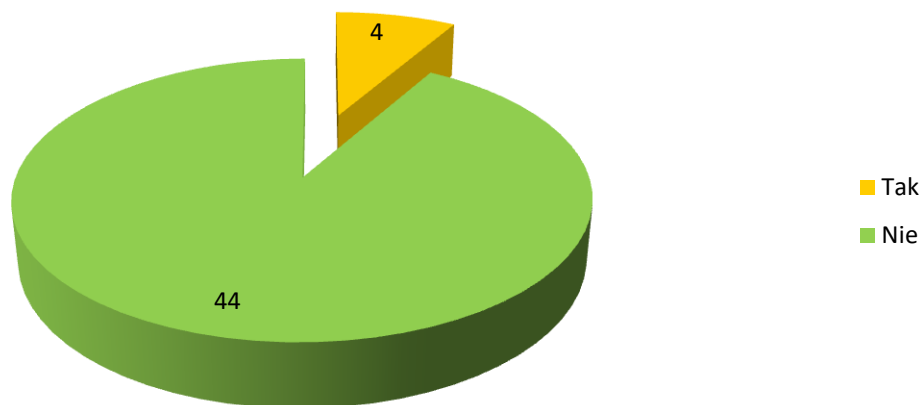
zasobach kreatywnego myślenia mogą liczyć na wsparcie prowadzącej w celu wytworzenia w trakcie spotkania jak najbardziej pozytywnych emocji i przeżyć u dziecka. Potwierdzenie tej informacji stanowią odpowiedzi udzielone przez uczestników warsztatów w kwestionariuszach ankiety – aż 98% ankietowanych uznało osobę prowadzącą warsztaty za pomocną, wspierającą i dostarczającą wszystkich niezbędnych informacji:



Wykres nr1: Odpowiedzi uczestników zajęć na pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu

Powyższe wyniki korelują również z odpowiedziami udzielonymi przez dzieci na pytanie, czy któreś zadania w toku warsztatów sprawiły im trudność:

Czy w toku wszystkich spotkań któreś zadania sprawiły Ci trudność?



Wykres nr 2: Odpowiedzi uczestników na pytanie zawarte w kwestionariuszu wywiadu

Tylko 4 uczestników warsztatów wskazało, że pojawiły się zadania, które przysporzyły pewne trudności. Wymieniono m.in.: „przybijanie młotkiem”; „wycieranie drewnianego pudełka tym specjalnym papierem” (szlifowanie); „wymyślenie, jak ma wyglądać obraz z roślin”; „wypełnianie maskotki kulkami” (pociętym styropianem); „przyklejenie szyszki do domku dla owadów”; „przytrzymanie samemu niektórych rzeczy w trakcie majsterkowania”.

W ocenie badającej zarówno cytowane wypowiedzi, jak i dane zebrane na Wykresie nr 2 ukazują d(eko)terapię® (wraz z jej przebiegiem) jako metodę przyjazną dzieciom i adekwatną do ich możliwości. Szczególnie, że przytoczone trudności zostały wskazane przez dzieci sześć- i siedmioletnie, a więc najmłodszych uczestników warsztatów, którzy mierzyli się z identycznymi zadaniami, jak dzieci starsze.

W rozważaniach nad przebiegiem warsztatów oraz panującej w ich trakcie swobodnej, pełnej akceptacji atmosferze istotny głos zabrała sama badaczka, konstruując poniższą notatkę w arkuszu obserwacji:

„(...) Choć istnieje ryzyko, że niektóre osoby wykorzystają czas spotkania na inne aktywności (każde dziecko ma dostęp do znajdujących się w sali gier, układanek, itd. po

uprzednim zapytaniu o możliwość skorzystania z konkretnej rzeczy), ta swoboda działania ma ogromne znaczenie dla wytworzenia w dziecku poczucia, że proponowane prace rękodzielnicze są dla osiągnięcia jego korzyści, nie korzyści kogokolwiek innego. To dziecko ma odczuwać radość z podejmowanego działania, satysfakcję z osiągnięcia nowych sprawności, przyjemność z twórczej, kreatywnej zabawy w gronie osób, z którymi może nawiązać nowe relacje. Uczestnicy otrzymują jednak informację, że owszem – można wykonać swoją pracę w całości, częściowo, można dokończyć ją w domu lub nie zrobić jej wcale, ale na każdym kolejnym spotkaniu będziemy w rozmowach wracać do tego wytworu, pokazując np. zdjęcia, gdzie przedmiot znalazł swoje miejsce w domu, opisując, jak wykorzystujemy go w życiu codziennym, itp. Dziecko dokonuje własnego wyboru, ale musi zastanowić się, jak będzie czuło się w sytuacji, w której np. wszyscy będą opowiadać o danym przedmiocie, a ono nie będzie mogło się w tym temacie wypowiedzieć lub uczestnictwo w takiej dyskusji będzie dla niego przykre, niekomfortowe. Każdy wykorzystuje swoje 2 godziny tak, jak chce i potrzebuje.”

Uczestnicy warsztatów d(eko)terapii® uczą się zatem również samodzielnego zarządzania zasobami – czasem, siłą, energią. Starają się oszacować, ile czasu potrzebują na wykonanie danej pracy (ze względu na różne wizje i wyobrażenia oraz sprawność manualną - u jednych trwało to 1 godzinę, u innych 2, a u jeszcze innych kilkanaście/kilkadziesiąt minut) i nie robią tego wyłącznie teoretycznie. Ze względu na długofalowy charakter badania dziecko dostrzega, że ktoś, kto np. poświęcił dużo więcej czasu na zabawę i aktywności niezwiązane stricte z warsztatami, nie zdążył wykonać swojej pracy. Nie ma w tym oczywiście niczego złego, ale nawet chcąc wykonać/dokończyć twór w domu, dziecko może nie mieć dostępu do takich samych narzędzi i materiałów, jak w trakcie spotkania, co istotnie wpływa przebieg prac i efekt końcowy. Taka osoba ma szansę nieco zmodyfikować swoje zachowanie na następnych warsztatach, znając wcześniejsze konsekwencje, a obserwatorzy zaistniałej sytuacji przenieść wnioski na grunt własnej aktywności.

Jak wynika z danych zebranych przez autorkę - w wybranej grupie badawczej metodę d(eko)terapii® zastosowano w formie cyklicznych, grupowych spotkań warsztatowych, w trakcie których zakwalifikowani wcześniej uczestnicy zajmowali się ponownym przetwarzaniem materiałów i surowców na różnorodne rękodzielnicze twory.

Badaczka wskazuje w swoich notatkach, że przeprowadzenie warsztatów metodą d(eko)terapii® wymaga licznych prac przygotowawczych, zarówno na płaszczyźnie

gromadzenia informacji o uczestnikach, jak i samego organizowania spotkań warsztatowych. Dotyczy to również środków bezpieczeństwa niezbędnych do przeprowadzenia każdego spotkania. Wśród nich wymieniono: „*stabilne miejsce pracy dostosowane do wzrostu uczestników*”; „*dostosowanie liczebności grupy do powierzchni sali w celu zapewnienia swobody działania*”; „*odpowiednia temperatura, wentylacja i oświetlenie w sali*”; „*dostęp do odpowiednio wyposażonej apteczki*”; „*dostęp do środka gaśniczego oraz zapoznanie uczestników i rodziców z procedurą obowiązującą na wypadek pożaru lub innej sytuacji wymagającej ewakuacji*”; „*swobodny dostęp do środków higienicznych i węzła sanitarnego*”; „*zapewnienie uczestnikom rękawic i masek ochronnych w czynnościach wymagających specjalistycznej, dodatkowej ochrony*”; „*udostępnianie uczestnikom narzędzi i przyborów niestwających bezpośredniego zagrożenia zdrowia i życia, adekwatnie do możliwości dzieci*”; „*sumienna, profesjonalna opieka prowadzącej warsztaty*”.

Większość dziecięcych aktywności wymaga uważnego nadzoru osoby dorosłej. Uważność ta powinna być szczególna w przypadku aktywności grupowych. Każde dziecko posiada odmienny system wartości i postępowania. Różnią się style wychowawcze rodziców tych dzieci, a co za tym idzie – funkcjonowanie uczestników. Dlatego też badaczka zaleca dbałość o wszelkie (możliwe do zrealizowania w danej przestrzeni) środki ostrożności i bezpieczeństwa w celu minimalizowania ryzyka wystąpienia jakichkolwiek szkód u dzieci oraz u prowadzącego warsztaty. Metoda d(eko)terapii® obejmuje pracę różnorodnymi narzędziami, obróbkę produktów drewnopodobnych, korzystanie ze specjalistycznych środków – dzieci muszą być do tego należycie przygotowane, nie tylko pod kątem uwrażliwienia na konkretne postawy i zachowania, ale również w zakresie zapewnienia odpowiedniego stroju czy środków ochronnych. Osoba organizująca i prowadząca warsztaty metodą d(eko)terapii® winna również zapoznać się z regulacjami prawnymi dotyczącymi odpowiedzialności z podopiecznych i ich bezpieczeństwo, w zależności od placówki, w której odbywają się spotkania (przedszkole, szkoła, placówka opiekuńczo-wychowawcza, itd.).

Oprócz środków ostrożności i bezpieczeństwa, badaczka wskazuje w notatkach również warunki, które należy spełnić, aby przeprowadzić warsztaty d(eko)terapii®:

Warunki przeprowadzenia warsztatów d(eko)terapii®
„Udostępnienie informacji o metodzie d(eko)terapii® do opinii publicznej i/lub placówek oświatowych.”
„Przeprowadzenie naboru uczestników.”

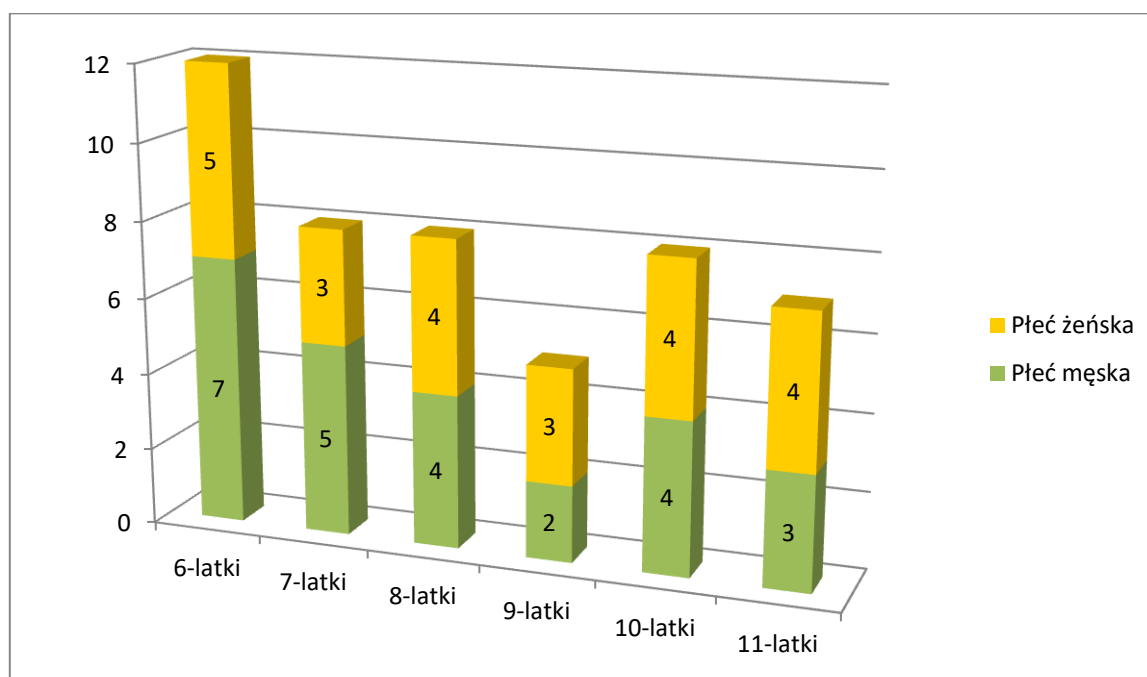
<i>„Zgromadzenie pełnej dokumentacji dostarczającej informacji o uczestnikach”</i>
<i>„Zaprojektowanie działań wdrażających metodę d(eko)terapii® we współpracy w skompletowaną grupą odbiorców.”</i>
<i>„Zapewnienie bazy lokalowej umożliwiającej przeprowadzenie spotkań warsztatowych zgodnych z założeniami metody.”</i>
<i>„Utrzymywanie stałej współpracy z rodzicami i/lub opiekunami w trakcie całego trwania procesu.”</i>
<i>„Należyte zaplanowanie, zorganizowanie i przygotowanie każdego spotkania warsztatowego zgodnie z założeniami metody.”</i>
<i>„Rzetelne sporządzanie dokumentacji dającej pełny obraz procesu wdrażania metody d(eko)terapii®.”</i>
<i>„Udzielenie informacji zwrotnej rodzicom/opiekunom podsumowującej osiągnięcia uczestnika.”</i>
<i>„Zapoznanie się z końcowymi, podsumowującymi wnioskami uczestników oraz ich opiekunów.”</i>
<i>„Sporządzenie notatki ewaluacyjnej zawierającej wnioski do dalszej pracy nad metodą d(eko)terapii®.”</i>

Tabela nr 1: Warunki przeprowadzenia warsztatów d(eko)terapii®

Nowy wniosek, jaki można skonstruować na podstawie powyższej tabeli dotyczy zatem tego, aby oprócz wdrażania metody d(eko)terapii®, próbować ją stale udoskonalać. Każda grupa, która została lub zostanie objęta metodą jest inna i dostarcza nowych, wartościowych doświadczeń oraz refleksji. Warto na ich podstawie ulepszać wykorzystywane narzędzia, metody pracy i sposoby realizacji założonych celów.

5.2. Charakterystyka badanej populacji

W badaniu wpływu metody d(eko)terapii® na rozwój emocjonalny dzieci w wieku szkolnym wzięło udział 48 dzieci w wieku od 6. do 11. roku życia:



Wykres nr 3: Wiek i płeć uczestników warsztatów

Jak ilustruje Wykres 1. przewagę badanej populacji stanowią dzieci sześciolatek, natomiast najmniej liczna grupa wiekowa to dzieci dziewięcioletnie. Pozostałe grupy wiekowe cechuje liczebność na zbliżonym do siebie poziomie.

Wiek uczestników warsztatów uczyniono jednym z kryteriów podziału dzieci na grupy warsztatowe. Dane uzyskane z kwestionariuszy ankiety dla rodziców/opiekunów jednoznacznie ilustrowały, że u dzieci młodszych częściej wskazywano trudności ze sprawnym, samodzielnym działaniem. Należy jednak zaznaczyć, że w kilku grupach wprowadzono zmiany po pierwszym i drugim spotkaniu. Okazało się bowiem, że wiele starszych dzieci wykazuje duże trudności manualne (i ogólnie sprawnościowe), dlatego podjęto decyzję, aby pracowali wspólnie z dziećmi młodszymi, natomiast niektóre dzieci sześć- i siedmioletnie zostały przeniesione do starszych grup warsztatowych ze względu na swoją wyjątkową zaradność i bardzo szybkie tempo przyswajania nowych umiejętności i wiedzy.

Analizując płeć uczestników można zaobserwować, że w warsztatach d(eko)terapii® wzięło udział więcej chłopców (25 osób), aniżeli dziewczynek (23 osoby), niemniej wystąpiła jedynie minimalna różnica w liczebności tych dwóch grup.

Powyższe dane nie pozostają bez znaczenia dla przebiegu warsztatów prowadzonych metodą d(eko)terapii® - jak wynika z informacji pozyskanych dzięki kwestionariuszom wywiadu z uczestnikami, chłopcy zdecydowanie częściej niż dziewczęta (96% w grupie 25 chłopców, 87% w grupie 23 dziewczynek) informowali, że zadania podejmowane w toku warsztatów nie sprawiały im żadnych trudności. Nie jest to jednak zgodne z wnioskami badaczki sporządzonymi w arkuszu obserwacji warsztatów - w perspektywie całego cyklu spotkań to właśnie chłopców cechowało częstsze niedokończanie swoich rękodzielniczych tworów (biorąc pod uwagę 7 spotkań - 28% chłopców nie ukończyło swoich prac podczas, gdy w grupie dziewcząt było to tylko 17%).



Wykres nr4: Niedokończone rękodzielnicze twory z podziałem na płeć

Co ważne, zestawiając te dane z zapiskami poczynionymi przez badającą w osobowych tabelach arkusza obserwacji – niekompletne wykonanie prac nie wynikało z negatywnego nastawienia uczestników do warsztatów czy z braku przygotowania się do nich, lecz z niesamodzielności działania oraz z trudności we współpracy w grupie. Potwierdzenie tego stanu rzeczy znajduje się również w odpowiedziach udzielonych przez

wychowawców powyższych dzieci w kwestionariuszach ankiety – nauczyciele informowali, że uczniowie niechętnie współpracują w grupie i/lub zdarza się, że towarzyszy temu brak zgodnego współdziałania. Według wychowawców, ci konkretni uczniowie wykazują trudności w samodzielnym podejmowaniu różnorodnych aktywności (najczęściej z zakresu sprawności ruchowej i manualnej). Dane te nie znajdują potwierdzenia w odpowiedziach udzielonych w kwestionariuszu ankiety przez rodziców - w większości przypadków dorośli (najczęściej ojcowie) opisywali samodzielność dzieci jako adekwatną do wieku i niepowodującą żadnych utrudnień w codziennym funkcjonowaniu. Podobnie zresztą, jak w przypadku kompetencji niezbędnych do nawiązywania relacji i współpracy z innymi. Niniejszy stan rzeczy może występować z powodu odmiennych interesów dwóch środowisk, w których funkcjonują dzieci – wychowawca reprezentuje szkolny interes grupowy, natomiast rodzice interes jednostkowy. Choć każda ze stron kieruje się troską o dobro dziecka, zgodna, harmonijna współpraca wymaga czasu i pracy.¹⁰⁵

Badaczka odczytuje zaistniałe rozbieżności w dwojaki sposób - w skali całego tygodnia rodzice/opiekunowie spędzają ze swoimi dziećmi określoną liczbę godzin, nie zawsze towarzysząc w sytuacjach mogących dostarczyć wyczerpującej wiedzy o dziecku. Rodzic jest zatem nie do końca świadomy trudności wykazywanych przez dziecko, nie zna również żadnego punktu odniesienia, jeśli dziecko wychowuje się bez rodzeństwa, a kontakty z rówieśnikami utrzymuje głównie na terenie szkoły. Druga refleksja badaczki na etapie gromadzenia danych z dostarczonych kwestionariuszy ankiet skupiła się wokół pewnego rodzaju kreowania pozytywnego, pożądanego społecznie wizerunku dziecka przez rodziców. Działanie to było widoczne w każdej udzielonej przez rodziców odpowiedzi – uczestników opisywano jako rozwijających się harmonijnie na każdej z badanych płaszczyzn (fizycznej, emocjonalnej i społecznej). Tymczasem dokumentacja sporządzona przez wychowawców stawała w opozycji do poglądów rodziców. Zdarzały się również przypadki, w których rodzice dzieci o obserwowanych trudnościach z samodzielnością czy współpracą w grupie, nie dostarczyli wypełnionego kwestionariusza ankiety dla wychowawcy. Takie postawy stają się coraz bardziej widoczne w czasach ochrony danych osobowych i prawa do prywatności oraz coraz większej świadomości rodziców i opiekunów w tym zakresie.¹⁰⁶

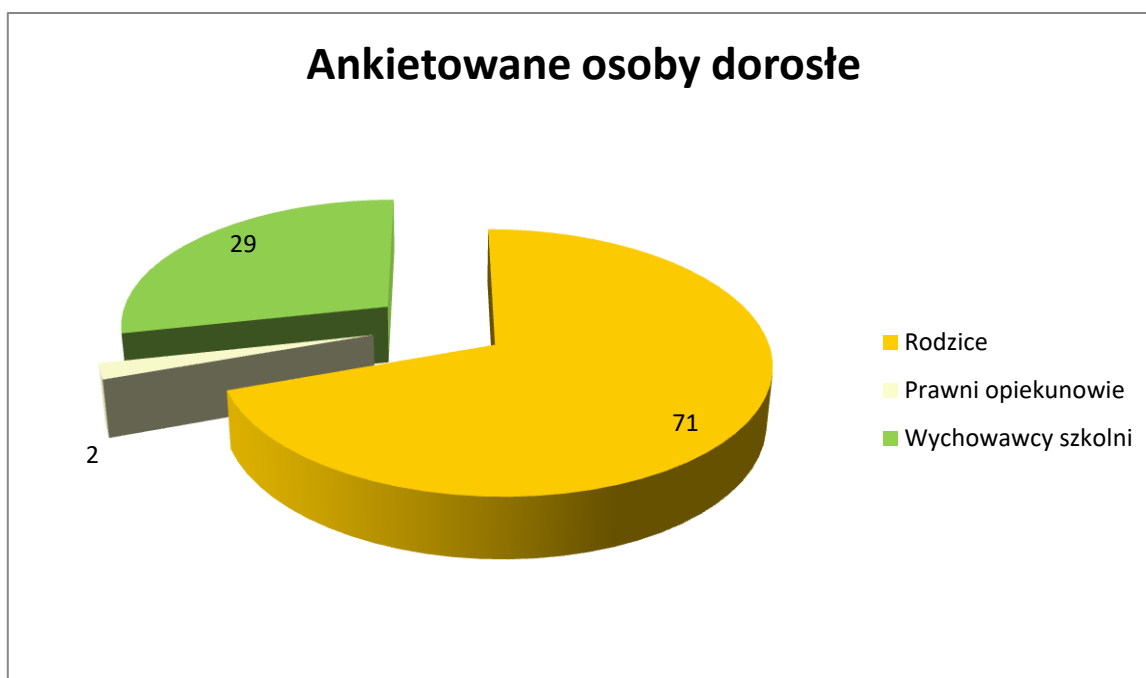
¹⁰⁵ Zinkiewicz B., *Profilaktyczny wymiar współpracy rodziny i szkoły* [w:] *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*, Tom II pod red. J. Kuźmy i J. Pułki, Kraków 2014, s.212

¹⁰⁶ Ibidem, s. 214

Badająca, starała się jednak uniknąć wartościowania dostarczonych informacji bez pełnego obrazu funkcjonowania dziecka, dlatego już na etapie projektowania procesu badawczego podjęła decyzję o włączeniu rodziców i/lub opiekunów w przebieg warsztatów prowadzonych metodą d(eko)terapii®.

W związku z tym, zaproszono każdego rodzica/opiekuna na dwa spotkania warsztatowe – pierwsze i ostatnie w cyklu. Badaczka chciała w ten sposób umożliwić obserwację uczestników na tle grupy oraz w obliczu wyzwań stawianych przez metodę d(eko)terapii® na początku procesu oraz po kilku miesiącach aktywnego uczestnictwa w nim. Jak wynika z notatek zawartych w arkuszach obserwacji, badaczka dostrzegła wyraźną różnicę w zachowaniu opiekunów w trakcie tych dwóch spotkań. Choć oczywiście wnioski zależą w dużej mierze od poszczególnych grup warsztatowych i wieku uczestników, na pierwszych warsztatach (w większości przypadków) dało się odczuć niepewność wielu dorosłych. Rodzice niechętnie dzielili się dodatkowymi informacjami o dzieciach z prowadzącą warsztaty, kilkoro dorosłych przejawiało obojętny stosunek do całej inicjatywy oraz do konieczności uczestnictwa w spotkaniu razem z dziećmi, mimo wcześniejszego zapoznania się z celami tego działania. Badająca zaobserwowała również liczne próby wyręczania dzieci w niektórych czynnościach manualnych widoczne szczególnie u rodziców, którzy w kwestionariuszach ankiet wskazali informację o niesamodzielnosci dziecka (64% przebadanych rodziców wskazało tę trudność, a spośród nich aż 79% ankietowanych przejawiało tendencję do wyręczania dzieci). To bardzo ważna obserwacja, ponieważ pozwala badającej rozróżnić kilka rodzajów niesamodzielnosci uczestników warsztatów - taką, która wynika z zakłóceń lub zaburzeń rozwojowych, taką, która może być spowodowana brakiem gotowości do wykonywania pewnych czynności lub wykonywaniem ich w grupie poszczególnych osób oraz taką, która z dużym prawdopodobieństwem wystąpiła i/lub rozwinęła się w efekcie postaw bliskich. Dziecko nie musiało bądź nie miało możliwości wykształcić konkretnych umiejętności przez stałą ingerencję z zewnątrz we wszelkie formy dziecięcej aktywności, nawet na poziomie podstawowych czynności życia codziennego. Pozyskanie tej wiedzy już na początku procesu badawczego umożliwiło badaczce wprowadzenie drobnych modyfikacji do przebiegu warsztatów - np. w zakresie stopniowania trudności poszczególnych czynności oraz wdrożenia alternatywnych narzędzi i przyborów umożliwiających wykonanie podobnej pracy przy mniejszym nakładzie siły i sprawności.

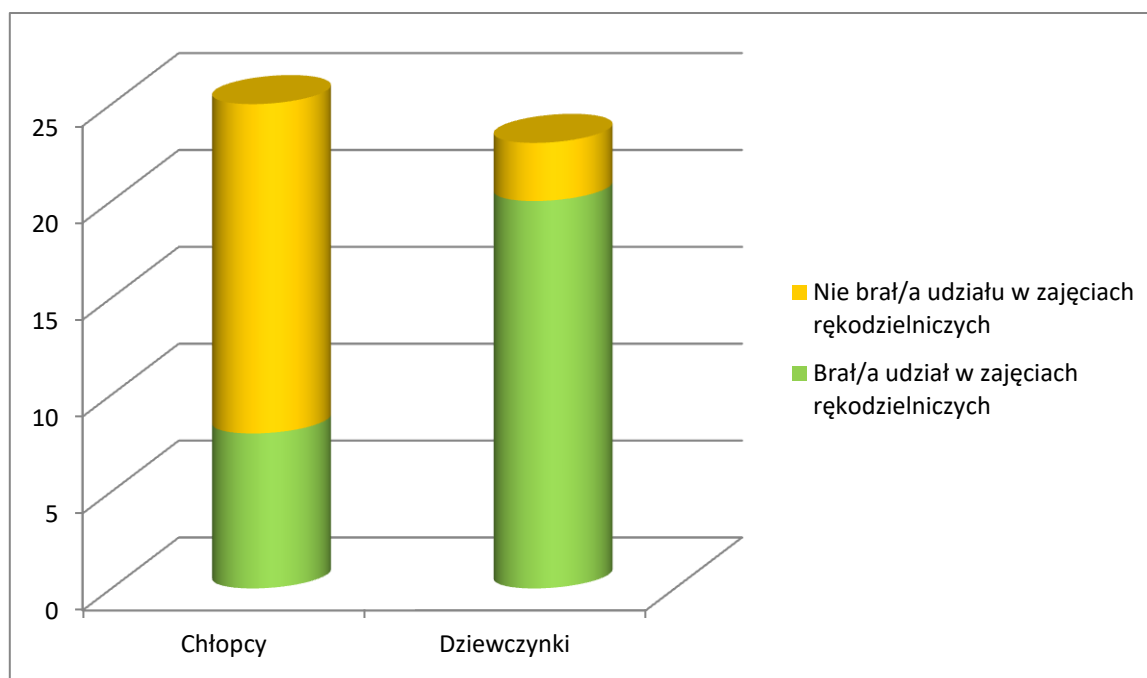
Jak już wskazano powyżej - do procesu badawczego włączono również 71 rodziców i 2 opiekunów prawnych dzieci oraz 29 wychowawców szkolnych.



Wykres nr 5: Liczebność ankietowanych osób dorosłych

Wszyscy wychowawcy szkolni reprezentują płeć żeńską, co tylko umacnia przewagę liczebną kobiet w badaniach ankietowych.

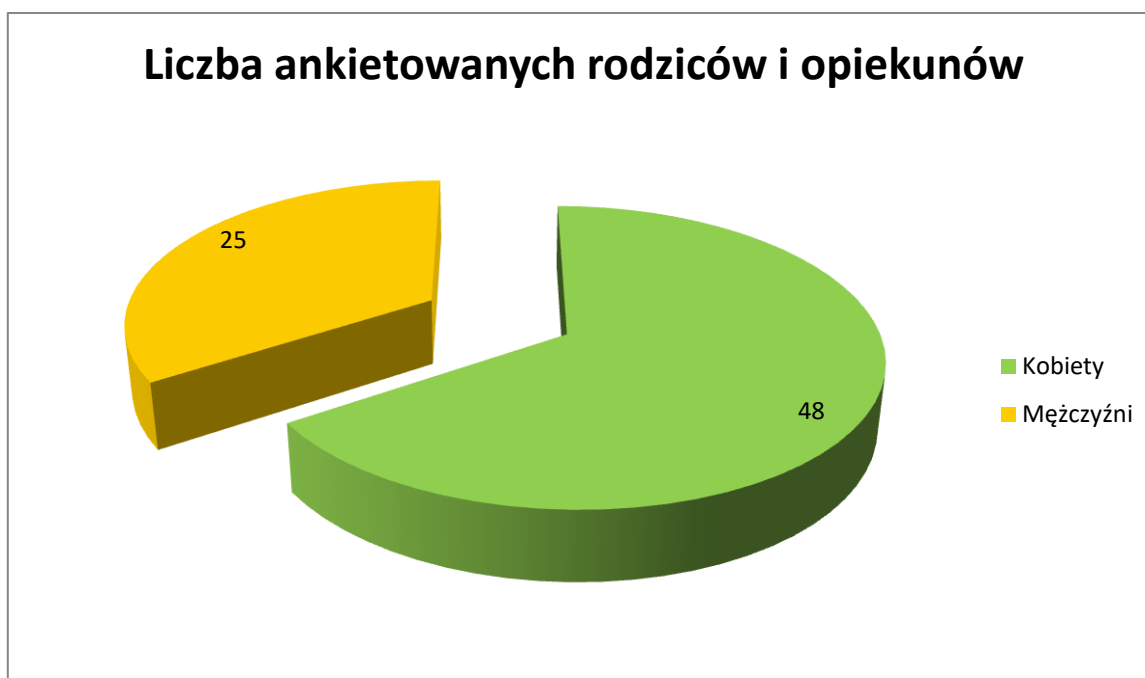
Bazując na innych informacjach korelujących z płcią uczestników stwierdza się, że dziewczynki mają za sobą większe doświadczenie w warsztatach rękodzielniczych/majsterkowania, aniżeli chłopcy (87% dziewcząt uczestniczyło wcześniej w różnorodnych zajęciach rękodzieła, podczas gdy w gronie chłopców było to tylko 32%):



Wykres nr 6: Wcześniejsze uczestnictwo w zajęciach rękodzielniczych

Jak dowiedziano się z rozmów z rodzicami – na ogół decyzja o uczestnictwie w zajęciach rękodzieła wynikała z zainteresowań dziecka (plastyką, majsterkowaniem, pracami manualnymi, itp.) lub z przejawianych przez dziecko predyspozycji we wspomnianych dziedzinach. To ważna informacja, ponieważ po przeciwnej stronie mogą stać dzieci, które takowych aktywności nie lubią i które nie będą chciały uczestniczyć w warsztatach. **Metoda d(eko)terapii® nie jest odpowiednia dla każdego dziecka. Jeśli ktoś wykazuje bardzo silną niechęć do aktywności, które stanowią podstawę organizowanych warsztatów, istnieją nisko szanse przekonania dziecka do zmiany nastawienia.** Nie jest to oczywiście rzeczą niemożliwą, ponieważ w toku prowadzonego procesu badawczego kilkoro uczestników potrzebowało kilku spotkań, żeby oswoić się z formą działania i skorzystać w pełni z metody. Jeśli jednak taka zmiana by nie nastąpiła, a dziecko przychodziłoby na spotkania z przymusu, warsztaty mogłyby przynieść negatywne skutki, co stoi w opozycji do założeń i misji d(eko)terapii®.

Płeć respondentów nie pozostaje bez znaczenia również w przypadku rodziców i opiekunów. Analiza danych zawartych w kwestionariuszach wykazała, że to kobiety przystąpiły do badania ankietowego w 100% (46 matek dzieci oraz dwie kobiety pełniące rolę prawnych opiekunów):



Wykres nr 7: Liczba ankietowanych rodziców z podziałem na płeć

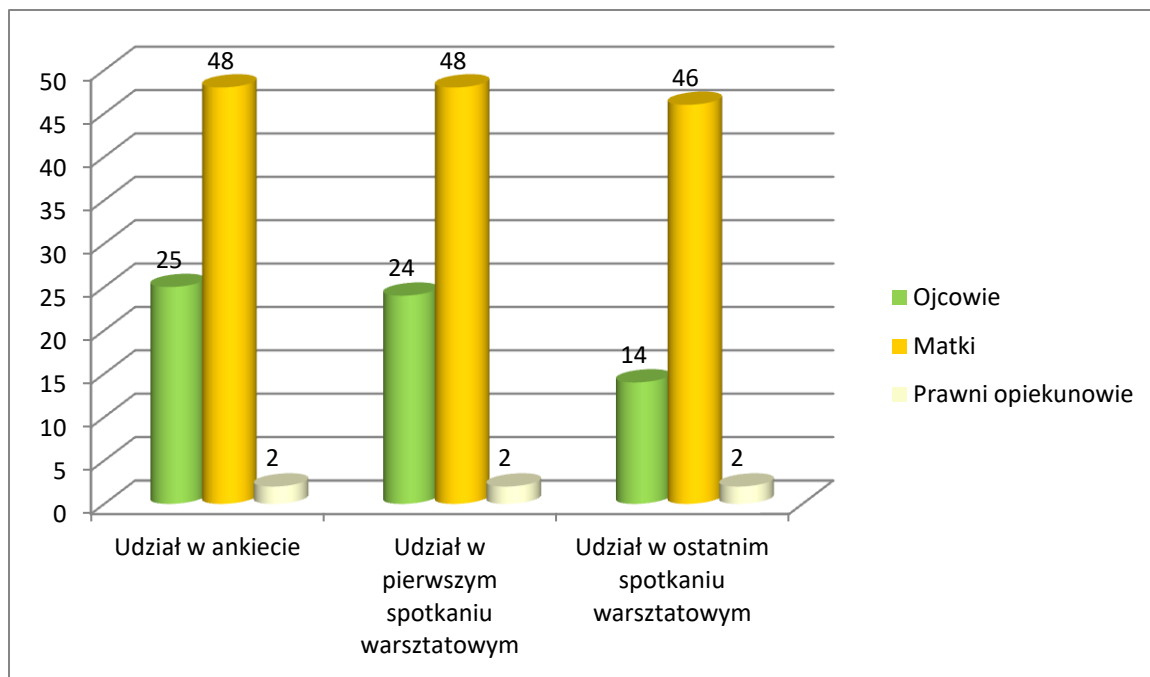
Choć powody tego stanu rzeczy mogą być różne (zależne od sytuacji rodzinnej, zobowiązań zawodowych, podziału obowiązków rodzinnych, itd.), nie można nie wysnuć wniosku, że na etapie gromadzenia danych kobiety wykazały się większym zaangażowaniem i sumiennością wobec wymagań formalnych zasygnalizowanych przez organizatora już na etapie rekrutacji do warsztatów metodą d(eko)terapii®. Ponadto, na podstawie danych zawartych w kwestionariuszach ankiety dla rodziców i opiekunów można zaobserwować zupełnie inny sposób przekazywania informacji, w zależności od płci. Kobiety na ogół obszernie opisywały swoje dzieci, wskazując wiele wartościowych aspektów funkcjonowania i nakreślając w ten sposób rozbudowany obraz dziecka. Mężczyźni (w większości przypadków) unikali rozbudowanych wypowiedzi lub udzielali ich w sposób zdawkowy. Poniżej kilka przykładów cytatów potwierdzających wnioski badającej:

Informacje wskazane przez mężczyzn	Informacje wskazane przez kobiety
„Nie dostrzegam problemów w zachowaniu”; „Na co dzień dziecko jest bardzo samodzielne”; „Nie wykazuje żadnych trudności”; „Dobrze radzi sobie z emocjami”; „Jest otwarty i komunikatywny”; „Lubi przebywać wśród rówieśników, chętnie z nimi współdziała”; „Nie potrzebuje pomocy w codziennych czynnościach”; „Ma problem z okazywaniem uczuć”; „Czasem obraża się bez powodu i wpada w histerię”; „Jest bardzo empatyczna i pomocna”; „Nie radzi sobie z wieloma, nawet najprostszymi czynnościami”; „Nie lubi wykonywać wielu rzeczy samodzielnie”; „Uczestniczy w szkolnych konfliktach”; „Nie panuje nad emocjami”; „Jest bardzo impulsywny”.	„Na ogół radzi sobie ze wszystkim samodzielnie, ale zdarza się, że bardzo precyzyjne czynności ją irytują i wymusza pomoc dorosłej osoby”; „Obserwuję trudność w radzeniu sobie z negatywnymi emocjami, zdarzają się sytuacje agresywne zarówno w szkole, jak i w domu”; „Lubi przebywać z innymi osobami, chętnie się o nie troszczy, jest bardzo pomocny”; „Bywa, że męczą go sytuacje, w których nie umie sobie poradzić albo wytłumaczyć innym, co się stało i jak się czuje”; „Często wymusza zainteresowanie innych osób (i dorosłych i dzieci) w nieprzyjemny sposób, nie radzi sobie z niepowodzeniami, reaguje nieadekwatnie do sytuacji”; „Jest bardzo wrażliwa i uczuciowa, nie widzę, żeby miała trudności w relacjach z innymi, ale wiem, że czasem nawet błahe sytuacje doprowadzają ją do łez”; „Szybko się poddaje i zniechęca, nie umie skupić uwagi na dłużej, nawet najprostsza czynność potrafi wyprowadzić go z równowagi”; „Wykazuje duże zainteresowanie dziećmi, bardzo chciałaby nawiązywać nowe przyjaźnie, ale widzę, że nie za bardzo wie, jak się za to zabrać”; „Jest bardzo głośna, wszędzie jej pełno, nie umie dopasować zachowania do sytuacji”;

	<i>„Czasem skarży się na bóle brzucha i głowy przed wyjściem do szkoły tak, jakby coś ją tam bardzo stresowało”;</i> <i>„Sprawia wrażenie niezainteresowanej rówieśnikami, jest obojętna na inne dzieci na placu zabaw, nie nawiązała żadnej bliższej relacji z kolegami z klasy, stroni od towarzystwa i najczęściej wybiera samotną zabawę”;</i> <i>„Zdarza się, że obwinia wszystkich wkoło o swoje niepowodzenia, wyładowuje dużo złych emocji na osobach, które akurat przebywają blisko”.</i>
--	--

Tabela nr2: Wypowiedzi rodziców na temat trudności obserwowanych (lub nie) u dziecka

Odmienny sposób komunikacji (w zależności od płci) został zaobserwowany przez badaczkę również w trakcie warsztatów, w których uczestniczyli rodzice. Szczególnie na ostatnim spotkaniu podsumowującym cały proces uczestnictwa – matki i opiekunki chętnie rozmawiały o dzieciach, dopytując o różnorodne szczegóły i wykazując zainteresowanie tym, co badaczka chciałaby przekazać po kilkumiesięcznej pracy z dziećmi. Z kolei spora część mężczyzn wykazywała znikome zainteresowanie panelem dyskusyjnym oraz częścią warsztatową, nie przejawiano zaangażowanej postawy (podobnie, jak na pierwszym spotkaniu). Co równie istotne – frekwencja na warsztatach w obrębie tej płci była dużo niższa niż u kobiet stawiających się na spotkaniach:



Wykres nr 8: Liczebność rodziców i opiekunów uczestniczących w poszczególnych etapach badania

Badająca określa zobrażoną sytuację jako istotną dla metody d(eko)terapii® na płaszczyźnie roli rodziców w procesie uczestnictwa dzieci w warsztatach. Dzieci mogą nie mieć wiedzy na temat tego, który rodzic przystąpił do badania ankietowego, ale nie da się nie zauważyć nieobecności rodzica na spotkaniu, w którym uczestniczą oboje rodziców innych uczestników. Nie da się nie zauważyć, że danego rodzica nie było na ani jednym wspólnym spotkaniu. Takie doświadczenia i emocje, które im towarzyszą mogą wpływać na dziecięcą motywację oraz nastawienie do całej inicjatywy. Jak wynika z notatek sporządzonych przez badaczkę w arkuszach obserwacji – niektóre dzieci same bardzo chętnie opowiadały o rodzicach w kontekście zapracowania, tego, ile czasu poświęcają rodzinie oraz tego, kto na ogół zajmuje się dziećmi. Dostrzeżono pewne powiązania między tymi informacjami, a nieobecnością rodziców na spotkaniach warsztatowych:

„Tata ciągle jest w pracy, a ja i F. spędzamy czas z mamą. Mama też pracuje, ale odbiera nas ze szkoły i z przedszkola zaraz po obiedzie. W drodze do domu często zbieramy razem różne rzeczy na zajęcia z Panią! Mamie bardzo się podobały wszystkie moje prace, bo tata to chyba ich jeszcze nie widział.”

Autorka warsztatów d(eko)terapii® pokłada w rodzicach dużą odpowiedzialność za powodzenie metody ze względu na fakt, że to oni winni kontynuować i/lub umacniać procesy rozpoczęte w toku spotkań na gruncie życia codziennego, w najbliższym środowisku dziecka. Nie można jednak tą odpowiedzialnością obarczać jednego rodzica w sytuacji, w której uczestnik wychowuje się w pełnej rodzinie. Nie chodzi tu wyłącznie o proces gromadzenia materiałów na warsztaty, odwożenie dziecka na spotkania czy nawet udział w nich wspólnie z dzieckiem i jego matką. U podstaw pracy rodzicielskiej stanowiącej dopełnienie działań podjętych przez prowadzącą warsztaty, leży **zrozumienie misji i założeń metody d(eko)terapii® oraz wspieranie dziecka w jego rozwoju emocjonalnym, społecznym i fizycznym w procesie d(eko)terapii®**. Niezrozumienie prezentowane przez jednego rodzica (lub oboje), a w konsekwencji obojętny lub negatywny stosunek do dziecięcej aktywności, rozprasza dziecko w drodze do ważnych dla niego celów lub całkowicie utrudnia mu ich realizację. Podobnie, jak w przypadku nauki różnych innych umiejętności – nie jest możliwe, żeby dziecko przyswajało pewne kompetencje na terenie np. szkoły i biegle się nimi posługiwało bez dodatkowego treningu/utrwalania w domu. Nie jest to również możliwe w sytuacji, w której w jednym środowisku twierdzi się, że dana umiejętność jest ważna i wartościowa, a w drugim wyraża się wobec niej obojętność lub niechęć.

Rola rodzica, w opinii autorki metody d(eko)terapii®, zaznacza się również na płaszczyźnie współpracy z wychowawcą szkolnym, zarówno przed przystąpieniem do warsztatów, jak i w trakcie ich trwania oraz po zakończonej inicjatywie. Najbardziej pożądanym zjawiskiem jest, kiedy rodzice postrzegają wychowawcę jako osobę kompetentną, ale i dobrze znającą ich dziecko. Opisane czynniki pozytywnie wpływają na obdarzanie nauczyciela zaufaniem, co jest niezbędne do swobodnej wymiany informacji o dziecku i adekwatnego, sprawnego reagowania na nie. Dziecko nie musi jeszcze wszystkiego umieć i o wszystkim wiedzieć, świadomość tego pozwala zrozumieć, że zgłaszane przez wychowawcę trudności mają na celu udzielenie pomocy dziecku, a nie jego piętnowanie. Jeśli w trakcie cyklu warsztatów wydarzy się coś istotnego w zachowaniu uczestnika, prowadzący powinien otrzymać taką informację od rodzica/opiekuna, gdyż może mieć znaczenie dla już osiągniętych celów oraz tych, które zaplanowano do realizacji. Ponadto, procesy i mechanizmy wypracowane metodą d(eko)terapii® mają za zadanie wspomagać funkcjonowanie dziecka zarówno w domu, jak i w szkole, dlatego wychowawca powinien zostać z nimi zapoznany przez rodziców.

5.3. Proekologiczna wartość metody d(eko)terapii

Jak wynika z informacji wskazanych w kwestionariuszach ankiety dla wychowawców szkolnych – mimo codziennego procesu nauczania opartego w dużej mierze na edukacji przyrodniczej (realizacja podstawy programowej), wielu uczniów legitymuje się niskim bądź przeciętnym poziomem wiedzy o ekologii i działaniach proekologicznych. Zestawienie wypowiedzi 29 wychowawców, którzy przystąpili do badania ankietowego prezentuje się następująco:

Stosunek ucznia do zajęć, zadań oraz aktywności o charakterze proekologicznym	Wiedza ucznia o ekologii i działaniach proekologicznych
<i>„pozywny”</i>	<i>„adekwatna do wieku”</i>
<i>„chętnie angażuje się we wszystkie tego typu inicjatywy”</i>	<i>„wykraczająca poza program szkolny”</i>
<i>„raczej pozytywny”</i>	<i>„na przeciętnym poziomie”</i>
<i>„obojętny”</i>	<i>„na bardzo niskim poziomie”</i>
<i>„neutralny”</i>	<i>„podstawowa”</i>
<i>„pozytywny”</i>	<i>„adekwatna do wieku”</i>
<i>„bardzo pozytywny”</i>	<i>„przeciętna”</i>
<i>„jest zainteresowany większością tego typu aktywności”</i>	<i>„większa niż u rówieśników”</i>
<i>„lubi tego typu aktywności i zazwyczaj angażuje się w nie”</i>	<i>„adekwatna do wieku”</i>
<i>„nie przejawia zainteresowania tego typu działalnością”</i>	<i>„przeciętna”</i>
<i>„jest raczej obojętna wobec tematów związanych z ekologią”</i>	<i>„na bardzo niskim poziomie”</i>
<i>„negatywny”</i>	<i>„szczątkowa”</i>
<i>„objętny, choć czasem zależy to od tematyki”</i>	<i>„podstawowa”</i>
<i>„pozytywny”</i>	<i>„adekwatna do wieku”</i>
<i>„na ogół pozytywny”</i>	<i>„wykraczająca poza program szkolny”</i>
<i>„chętnie bierze udział w aktywnościach o tematyce ekologicznej”</i>	<i>„bardzo obszerna i profesjonalna, jak na wiek dziecka, wykracza poza materiał</i>

	<i>szkolny i świadczy o dużej aktywności dodatkowej w tym zakresie</i>
<i>„nie wykazuje zbyt dużego zainteresowania”</i>	<i>„na niskim poziomie, z dużymi, widocznymi brakami”</i>
<i>„pozytywny”</i>	<i>„adekwatna do wieku i treści szkolnych”</i>
<i>„przeciętny”</i>	<i>„podstawowa”</i>
<i>„pozytywny”</i>	<i>„na przeciętnym poziomie”</i>
<i>„neutralny”</i>	<i>„na niskim poziomie”</i>
<i>„wykazuje zainteresowanie i chętnie uczestniczy we wszystkich tego typu inicjatywach”</i>	<i>„obszerna, wykraczająca poza treści omawiane w szkole”</i>
<i>„nie przejawia większego zainteresowania”</i>	<i>„na niskim poziomie”</i>
<i>„angażuje się tylko, jeśli podobne postawy przyjmują jego ulubieni koledzy”</i>	<i>„na bardzo niskim poziomie, szczątkowa”</i>
<i>„ciężko określić ze względu na ogólną niechęć do wykonywania zadań stricte edukacyjnych”</i>	<i>„na niskim poziomie”</i>
<i>„lubi tematykę przyrodniczą, chętnie bierze udział we wszystkich powiązanych z nią działaniach”</i>	<i>„adekwatna do wieku i treści programowych”</i>
<i>„pozytywny”</i>	<i>„przeciętna”</i>
<i>„w większości przypadków pozytywny”</i>	<i>„podstawowa”</i>
<i>„pozytywny”</i>	<i>„na niskim poziomie”</i>

Tabela nr 3: Informacje wychowawców na temat poziomu wiedzy o ekologii i nastawienia wobec aktywności z tego zakresu

Nie trudno zauważyć, że nawet dzieci wykazujące pozytywny stosunek do wszelkich inicjatyw o charakterze ekologicznym, według swoich wychowawców prezentują podstawowy, przeciętny i niski poziom wiedzy z zakresu edukacji przyrodniczej. Pozyskanie tych informacji utwierdziło badaczkę w przekonaniu, że metoda d(eko)terapii® może stanowić istotne, wartościowe źródło wiedzy i postaw proekologicznych w edukacji szkolnej. Nie chodzi bowiem o to, żeby jedynie przekazywać określone treści, ale żeby dzieci je rozumiały i utożsamiały się z nimi w toku praktycznego doświadczania. Żaden przekaz

słowny nie zastąpi możliwości samodzielnego sprawdzenia czegoś (np. tego, że mogę wykonać zabawkę dla psa ze swojej starej skarpety i nie generować w ten sposób niepotrzebnych odpadów w przypadku, kiedy pies zniszczy zabawkę).

Co warto podkreślić – sami uczestnicy prawie jednogłośnie stwierdzili, że rzeczy, których nauczyli się w trakcie warsztatów metodą d(eko)terapii® są według nich przydatne:



Wykres nr 9: Opinie uczestników warsztatów na temat przydatności przyswojonych umiejętności

Aż 45 uczestników wywiadu potwierdziło, że umiejętności pozyskane w trakcie spotkań są przydatne, a wśród nich wymieniono m.in.: „zrobienie czegoś z niczego”; „odnawianie starych i zniszczonych rzeczy”; „tworzenie ciekawych ozdób z rzeczy znalezionych na dworze”; „przerabianie starych rzeczy”; „łączenie różnych technik, np. malowania z wyklejaniem”; „wymienianie się rzeczami z innymi”; „niekupowanie rzeczy, których się nie potrzebuje”; „niewyrzucanie czegoś, co może się jeszcze przydać”; „przerabianie czegoś, co mi nie wyszło, zamiast robienia od nowa, od początku”; „naprawianie starych rzeczy”; „dekorowanie starymi pamiątkami rodzinnymi”; „pomaganie sobie, jak ktoś ma problem”; „pożyczanie innym swoich rzeczy jest ok”; „robienie ozdób, które podobają się mnie i rodzicom”; „robienie ciekawych rzeczy, których nie ma nikt inny”; „robienie nowych przedmiotów ze starych, zrobiłam mojemu chomikowi łóżko z pudełka i materiału od babci”; „robienie dekoracji, które inni kupują w sklepach, tracąc pieniądze”.

Zmiana perspektywy pozwala dzieciom patrzeć na wiele zjawisk i sytuacji w zupełnie inny niż dotychczas sposób. Uczestnicy warsztatów chętnie poszukują nowych, ciekawych rozwiązań, podejmują częstszą refleksję, zanim wyrzucą coś do kosza, czy aby na pewno nie da się tego przedmiotu naprawić, zmodyfikować albo wykorzystać w innym projekcie.

Dzieci objęte metodą d(eko)terapii® aktywnie uczestniczą w procesie gromadzenia materiałów i narzędzi niezbędnych do przeprowadzenia warsztatów rękodzielniczych. Z zapisków zawartych w arkuszach obserwacji spotkań wynika, że oprócz rzeczy przyniesionych przez dzieci i ich opiekunów, do warsztatów wykorzystano również materiały zorganizowane przez prowadzącą oraz te przekazane na rzecz inicjatywy przez innych członków społeczności Edukacyjnego Handmade'u – Twórczej Przestrzeni Rozwoju i Terapii w Sosnowcu:



Wykres nr 10: Wykaz materiałów wykorzystanych na warsztatach wyrażony procentowo

Proces gromadzenia środków to jeden z najistotniejszych czynników proekologicznych metody mający na celu ukazać dzieciom i osobom z ich otoczenia użyteczność i/lub wyjątkowość posiadanych już przedmiotów oraz uwrażliwiać na przemyślane decyzje zakupowe przeciwdziałające globalnemu konsumpcjonizmowi. Co ważne – wśród zakupionych rzeczy nie znalazły się materiały stricte dekoracyjne. Prowadząca kupiła głównie preparaty niezbędne do wykonania prac (jak np. kleje, lakiery,

specjalistyczne środki, itp.) oraz pojedyncze narzędzia, których brakowało w wyposażeniu Edukacyjnego Handmade'u lub ich liczebność mogłaby ograniczać/spowalniać prace rękodzielnicze (np. nożyczki, młotki, śrubokręty). Wiele narzędzi zostało przyniesionych także przez opiekunów uczestników w ramach ukazywania dzieciom danego procesu od podstaw (wykonanie danej pracy wymaga działań przygotowawczych - jeśli dziecko nie wykonało ich samodzielnie oznacza to, że wykonał je ktoś inny, a nie, że takowych działań w ogóle nie podjęto/nie były wymagane). Jak wynika z zapisów w arkuszach obserwacji, dzieci dużo chętniej korzystały z przyniesionych przez siebie materiałów i narzędzi, bywały jednak przypadki (szczególnie na pierwszych spotkaniach), w których uczestnicy wykazywali trudność w dzieleniu się swoimi rzeczami. Badaczka określa to zjawisko jako pozytywne dla celów metody d(eko)terapii® - w toku wspólnego, wielomiesięcznego działania dzieci miały szansę nie tylko dowiedzieć się (np. z przekazu słownego), ale przede wszystkim zobaczyć, że dzielenie się i udostępnianie innym swoich zasobów ma kluczowe znaczenie w dbałości o planetę i stopień jej zanieczyszczenia. Nie każdy bowiem dysponuje jednakowymi środkami (z racji wieku, płci, stylu życia, zainteresowań, możliwości finansowych i lokalowych, itd.). Nie wszystkie środki są też potrzebne człowiekowi na stałe – zakup specjalistycznego kleju do decoupage przez osobę, która chce ozdobić tą techniką jedną szkatułkę jest mniej ekologiczny niż np. pożyczenie takiego kleju od kogoś, kto zajmuje się na co dzień rękodziełem. Świadomość wartości dzielenia się wpłynęła pozytywnie nie tylko na umiejętność udostępniania posiadanych przez siebie zasobów, ale również na gotowość zwrócenia się do innych po coś, czego dziecko samo nie posiada. Te dwie sytuacje, oprócz niewątpliwiej wartości proekologicznej, mają kluczowe znaczenie dla rozwoju emocjonalnego i społecznego dzieci w zakresie umiejętności współpracy i radzenia sobie z różnorodnymi emocjami.

O tej i innych zmianach w aspekcie częstszego przybierania postaw proekologicznych informowali po zakończonym cyklu warsztatów zarówno opiekunowie uczestników, jak i wychowawcy szkolni:

Zmiany w zachowaniu i/lub funkcjonowaniu dziecka po zakończonym cyklu warsztatów oczami rodziców i opiekunów	Zmiany w zachowaniu i/lub funkcjonowaniu ucznia po zakończonym cyklu warsztatów oczami wychowawców
<i>„M. prosi nas, żeby przed wyrzuceniem nietypowych odpadów (np. stare firanki,</i>	<i>„Dostrzegam, że przykładą większą wagę do takich kwestii, jak segregacja śmieci</i>

ramki na zdjęcia, itp.) zapytać, czy nie przydadzą mu się do czegoś”; „Córka dużo częściej robi różne rzeczy samodzielnie – wymarzyła sobie wannę dla Barbie, więc zrobiła ją sama z pudełka po chusteczkach. Widzę, że dużo rzadziej dopomina się o nowe rzeczy”; „Zawsze, kiedy przychodzili koledzy syna nie obyło się bez bajki albo gry na konsoli. Aktualnie młody zabiera chłopaków do swojego pokoju i tworzą razem różne rekwizyty do zabaw i inne ciekawe rzeczy”; „L. ostatnio zwróciła mi uwagę na zakupach odzieżowych, czy na pewno potrzebuję następną torebkę i czy to oznacza, że wyrzucę którąś starą, zanieczyszczając planetę”; „Syn nie przestaje szukać na spacerach różnych skarbów, które później rzeczywiście wykorzystuje do różnych swoich wytworów”; „Gdzieś w połowie cyklu warsztatów mąż pieklił się przez szwankujący pilot do telewizora i krzyczał, że lada chwila go wyrzuci. T. stanął przed nim i pełen politowania zapytał: Co ty, nie umiesz tego naprawić?”.	w szkole, czy niemarnowanie żywności. Często opowiada rówieśnikom o zanieczyszczaniu planety i co można na to zaradzić”; „Dużo lepiej (i chętniej) radzi sobie z modyfikowaniem różnych prac. Kiedyś każdy nawet najmniejszy błąd kończył się histerią i wyrzucaniem kartki do kosza”; „Stara się pomagać innym w naprawianiu różnych rzeczy – kiedy komuś coś się zgniecie w plecaku, potarga na przerwie. Opowiada rówieśnikom, że trzeba się starać nie wytwarzać niepotrzebnych śmieci”; „W trakcie zajęć świetlicowych zachęca inne dzieci do wspólnego tworzenia różnych przedmiotów przydatnych w wymyślanych grach i zabawach”.
--	---

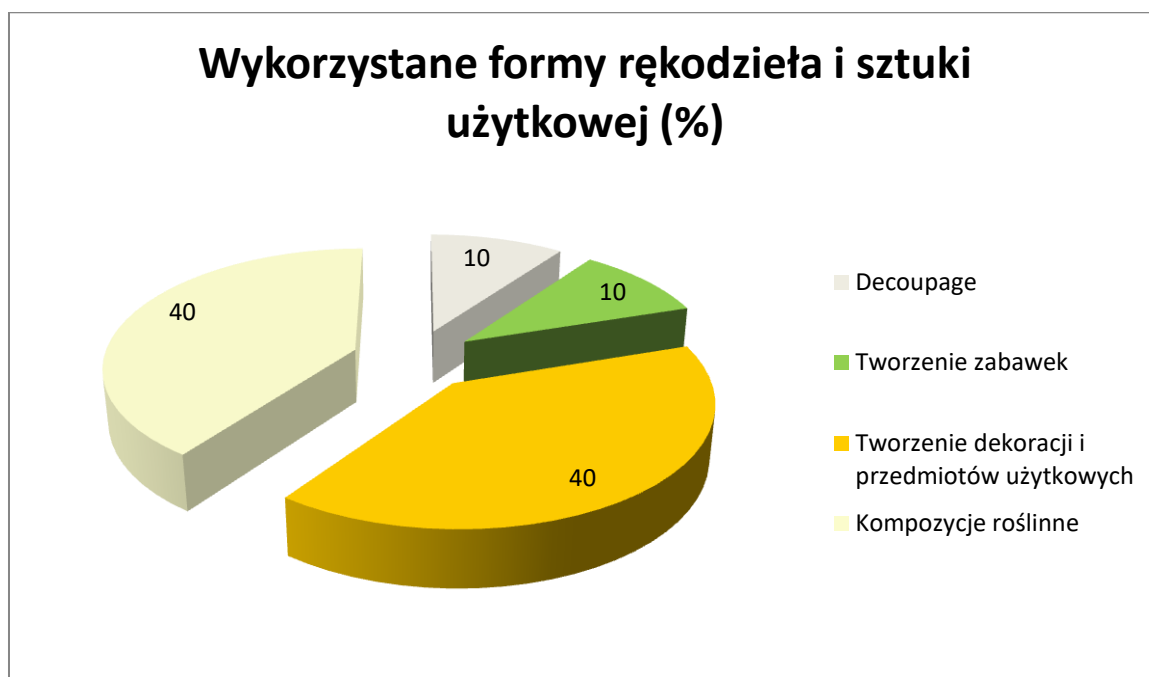
Tabela nr 4: Zmiany (o charakterze proekologicznym) w funkcjonowaniu dzieci zaobserwowane przez opiekunów i wychowawców

Być może przytoczone zachowania dla wielu osób nie są spektakularne i nie mają zasięgu globalnego, ale w ocenie badaczki stanowią doskonały fundament do kształtowania się kolejnych postaw proekologicznych wraz z wiekiem i zwiększającą się świadomością. Jeśli dzieci w wieku szkolnym reagują na różnorodne problemy ekologiczne i przekazują

swoją wiedzę w tym zakresie innym osobom, to już teraz mają ogromną przewagę nad wieloma dorosłymi, którzy pozostają obojętni na globalne zagrożenia klimatyczne.

5.4. Rękodzieło i sztuka użytkowa w metodzie d(eko)terapii®

W trakcie warsztatów metodą d(eko)terapii® wykorzystano liczne aktywności rękodzielnicze oraz formy sztuki użytkowej. Badaczka już na etapie projektowania badania uznała, że tradycyjne formy sztuki (takie jak rysunek, malarstwo, rzeźbiarstwo, itp.) są dzieciom znane i wprowadza się je w toku codziennej edukacji wczesnoszkolnej. Nowatorski i innowacyjny charakter metody polega zatem również na tym, że zaznajamia się dzieci z takimi obszarami sztuki i designu, które pozwalają postrzegać proces twórczy nie tylko jako abstrakcyjną, oderwaną od rzeczywistości czynność, ale działanie, które z tą rzeczywistością spaja (dzieci mają realną możliwość codziennego korzystania ze swoich wytworów). Bazując na informacjach zawartych w arkuszach obserwacji i kwestionariuszach wywiadu z uczestnikami oraz na fotorelacjach z warsztatów można wyszczególnić następujące kategorie wykorzystanych form:



Wykres nr 11: Formy rękodzieła i sztuki użytkowej wykorzystane na warsztatach

Warto również zwrócić uwagę na fakt, że wybrano te konkretne formy, ponieważ wiek badanych dzieci wiąże się z określonymi zasobami umiejętności i koncentracji uwagi. Należy zatem już na etapie projektowania działań brać pod uwagę możliwości (i mieć na ich temat wiedzę!) uczestników warsztatów. **Niedostosowanie aktywności do dzieci i ich zasobów nie jest zgodne z fundamentami metody d(eko)terapii®, ponieważ prowadzi do sytuacji, w której uczestnicy mogą uznać, że proponowane zadania są zbyt trudne i skomplikowane. Taka atmosfera ogranicza swobodę, poczucie bezpieczeństwa i chęci do działania, a tym samym - istotnie wpływa na wspomaganie rozwoju emocjonalnego, społecznego i fizycznego. Prowadzący warsztaty musi minimalizować dystraktory rozwoju, zamiast je mnożyć.**

Ostatni powód, dla którego badaczka zdecydowała o wyborze wskazanych form rękodzieła i sztuki użytkowej to próba znalezienia połączenia między dziecięcą twórczością, a poczuciem estetyki dorosłego człowieka (w tym wypadku rodziców/opiekunów uczestnika). Człon *deko* w nazwie d(eko)terapii® nie jest przypadkowy – autorka starała się zaprojektować taką metodę, która spróbuje odczarować myślenie, że to, co wytworzone przez dziecko (oczywiście zależy, w jakim wieku) musi być pstrokate i przerysowane.



Zdjęcie nr 2: Fragment fotorelacji z warsztatu tworzenia maskotek ze skarpet (aut. Aleksandra Szober)

Prawdą jest, że każdy człowiek ma swój gust, ale nawet rodzic najbardziej zakochany w abstrakcyjnym obrazie swojego dziecka nie wytapetuje tym dziełem wszystkich ścian

w salonie. Proponowanie dzieciom tworzenia takich przedmiotów, które będą jego własnością, mogą również dekorować ogólnodostępną przestrzeń rzutuje na poczucie własnej wartości małego człowieka. Jak napisała w kwestionariuszu ankiety jedna z mam:

„K. sama znalazła miejsce na komodzie w przedpokoju na swoją szkatułkę, ponieważ jak stwierdziła – pasuje kolorem do dywanu! Chętnie pokazuje pudeleczek wszystkim gościom i jest przeszczęśliwa, gdy ci chwalą jej wykonanie. Podobnie zresztą z obrazem roślinnym – K. dostrzega, że innym podoba się ta praca i że mówią o niej ze szczerym zachwytem. Kiedy ostatnio w sklepie szukałyśmy doniczki stwierdziła, że trzeba wybrać taką, która będzie się podobała wszystkim domownikom, a nie tylko jednej osobie.”



Zdjęcie nr 3: Fragment fotorelacji z warsztatu tworzenia roślinnego obrazu (aut. Aleksandra Szober)

Aby jednak osiągnąć taki efekt należy zastanowić się nad tym, co sami proponujemy dziecku. W trakcie warsztatów metodą d(eko)terapii® przeważają materiały roślinne, tkaniny, tasiemki, stare guziki, nietuzinkowe przedmioty znalezione w domu (własnym, dziadków, a nawet sąsiada). Nie produkujemy masowych, identycznych tworów, uczymy się wybierać jakościowych półproduktów, robimy przymiarki, co do siebie pasuje, a co możnaby zmodyfikować. To bardzo kreatywny i ciekawy proces, ale wymagający czasu, którego (na bazie doświadczeń zawodowych autorki) tak bardzo brakuje w dziecięcej twórczości. Lekcja w szkole trwa 45 minut, dzieci spieszą się, żeby skończyć pracę. W domu członkowie rodziny często mają bardzo dużo obowiązków do pogodzenia, przez co (zdarza się), że życie toczy się w ciągłym biegu. Aby dziecko polubiło aktywności manualne związane ze sztuką, potrzebuje

czasu, swobody, namysłu i ciągłego próbowania. Właśnie na tych fundamentach opierają się spotkania warsztatowe.



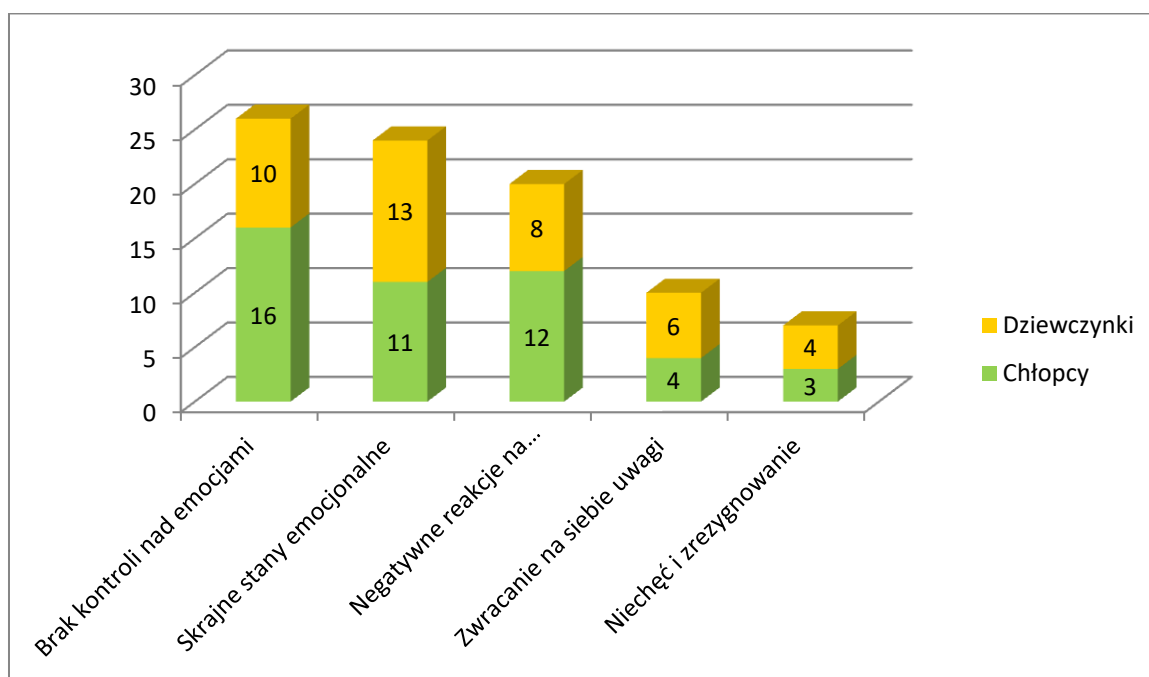
Zdjęcie nr 4: Fragment fotorelacji z warsztatów: tworzenia domków dla owadów i lasu w szkle (aut. Aleksandra Szober)

Obserwacje poczynione w toku warsztatów dowodzą słuszności wyboru sztuki użytkowej jako tej, z którą warto zaznajamiać dzieci. Jak pisze w arkuszu obserwacji badaczka:

„M. w połowie warsztatów uniosła głowę znad szklanego słoika i z miną prawdziwego odkrywcy powiedziała: >>Ja już wszystko rozumiem... Ta nasza sztuka na warsztatach, to jest sztuka każdego człowieka, a nie tylko wybrańców. Dzisiaj mamy chyba sztukę ogrodnictwa, a była już sztuka dla owadów i sztuka dekorowania. Pani robi z nami sztukę całego świata!<< Te dzieci (oczywiście nie wszystkie) doskonale rozumieją, że ich twórcze działania są ściśle powiązane z życiem codziennym, a wykonane twory przydają się w tym życiu. Dzieci dostrzegają różnicę między dziełem, które można oglądać w muzeum czy galerii sztuki, a dziełem, które towarzyszy im każdego dnia. Na dzień dzisiejszy wybierają to drugie. To ono jest im bliższe. Na tym właśnie polega wielka moc d(eko)terapii® - uczestnicy odczuwają silny związek nie tylko z procesem tworzenia, ale również ze swoim wyjątkowym dziełem.”

5.5. Wpływ d(eko)terapii® na rozwój emocjonalny uczestników warsztatów w Edukacyjnym Handmadzie – Twórczej Przestrzeni Rozwoju i Terapii w Sosnowcu

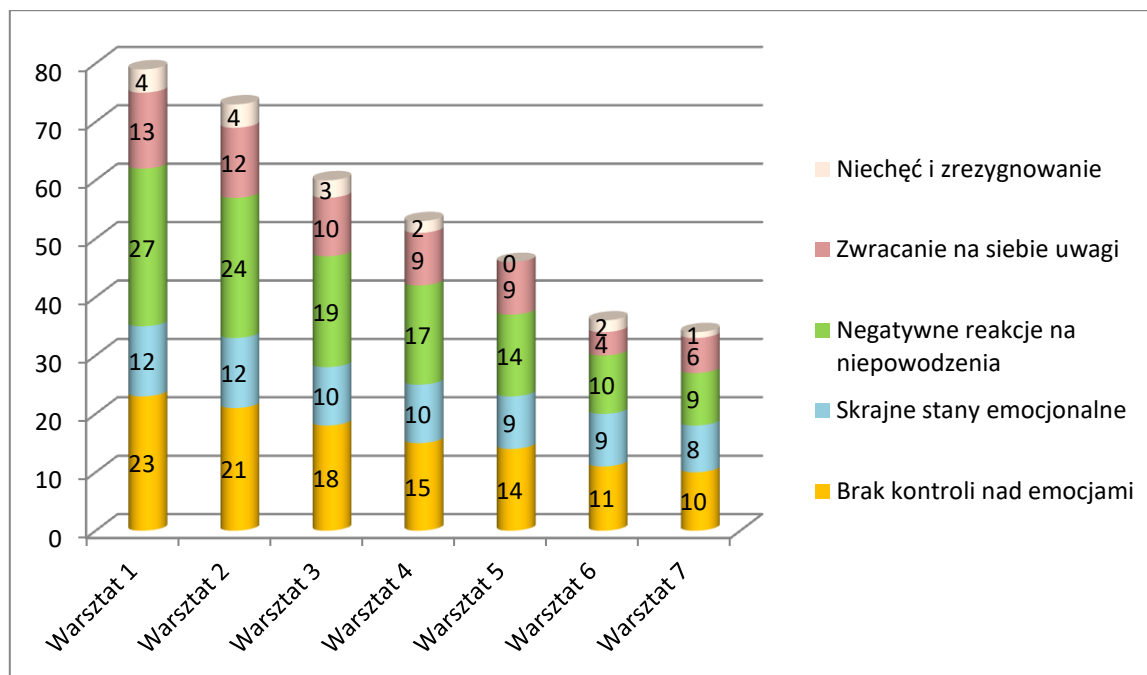
Biorąc pod uwagę wypowiedzi rodziców i opiekunów oraz informacje udostępnione przez wychowawców szkolnych, badaczka przystąpi do analizy, próbując określić wybrane problemy i trudności obserwowane na płaszczyźnie rozwoju emocjonalnego u badanych dzieci. Do tych wskazywanych najczęściej należą:



Wykres nr 12: Trudności emocjonalne dzieci wskazane przez rodziców, opiekunów i wychowawców

Już na etapie projektowania procesu badawczego autorka metody d(eko)terapii® prognozowała wystąpienie wymienionych trudności emocjonalnych. To właśnie ich świadomość (na bazie wieloletnich doświadczeń zawodowych i obserwacji własnych) stanowiła jedną z najważniejszych motywacji do przebadania metody. Wszak (w opinii badaczki będącej również nauczycielką plastyki) twórcze, swobodne działanie w towarzystwie innych osób stanowi doskonałą przestrzeń do budowania i/lub umacniania relacji, przełamywania swoich barier oraz rozwijania umiejętności radzenia sobie zarówno z pozytywnymi przeżyciami, jak i różnego rodzaju niepowodzeniami.

Zapoznając się z danymi zamieszczonymi na Wykresie nr 12 warto zauważyć, że wskazane przez respondentów trudności emocjonalne mogą rzutować zarówno na ogólne samopoczucie dzieci, jak i ich relacje z otoczeniem. To ważne spostrzeżenie z perspektywy grupowego charakteru warsztatów metodą d(eko)terapii® - konieczność wykonywania prac w towarzystwie innych, początkowo całkowicie nieznanych osób, może sprzyjać wystąpieniu opisywanych trudności oraz problemów. I jak pisze w swoich notatkach badaczka – takie zjawiska występowały stosunkowo często, szczególnie na początku współpracy:



Wykres nr 13: Częstość występowania wskazanych przez rodziców/opiekunów/wychowawców trudności emocjonalnych w całym cyklu warsztatów

Przed przystąpieniem do analizy Wykresu nr 13 warto dodać, że na podstawie kwestionariuszy ankiet rodziców/opiekunów badaczka otrzymała informację tylko o 4 dzieciach posiadających opinię PPP. Co ważne – nie na każdym spotkaniu warsztatowym to właśnie te osoby przejawiały wskazane trudności. U 2 uczestników posiadających opinię zaobserwowano wyraźną, pozytywną zmianę w mechanizmach reagowania już po pierwszym spotkaniu, trzeci uczestnik reagował mniej impulsywnie po pięciu spotkaniach, natomiast u czwartego dziecka nie zaobserwowano znaczących zmian w funkcjonowaniu emocjonalnym.

Kilkoro dzieci reagowało bardzo emocjonalnie na poszczególne etapy warsztatów mimo, że w ankietach rodziców/opiekunów i wychowawców nie odnotowano takich trudności. Jak wynika z rozmów przeprowadzonych z uczestnikami – powód takich postaw leżał najczęściej w obniżonym poczuciu bezpieczeństwa. Nowe miejsce, formy aktywności, nieznane dzieci i prowadząca okazały się być na początku zbyt stresującym przeżyciem. Wobec tych uczestników prowadząca zaproponowała możliwość wejścia rodzica do sali na kilka minut, na początku spotkania, a następnie pozostawanie opiekuna w poczekalni na wypadek, gdyby dziecko chciało w trakcie warsztatów np. się przytulić lub o czymś powiedzieć. Wdrożone działania okazały się być pomocne dla wszystkich prezentujących trudność w samodzielnym uczestnictwie w warsztatach – już po trzech spotkaniach dzieci chętnie wchodziły do sali, a część rodziców nie musiała zostawać w poczekalni na czas trwania warsztatów. Podjęte kroki istotnie wpłynęły również na pozostałych uczestników. Badaczka przytacza w swoich notatkach następującą sytuację z drugiego spotkania:

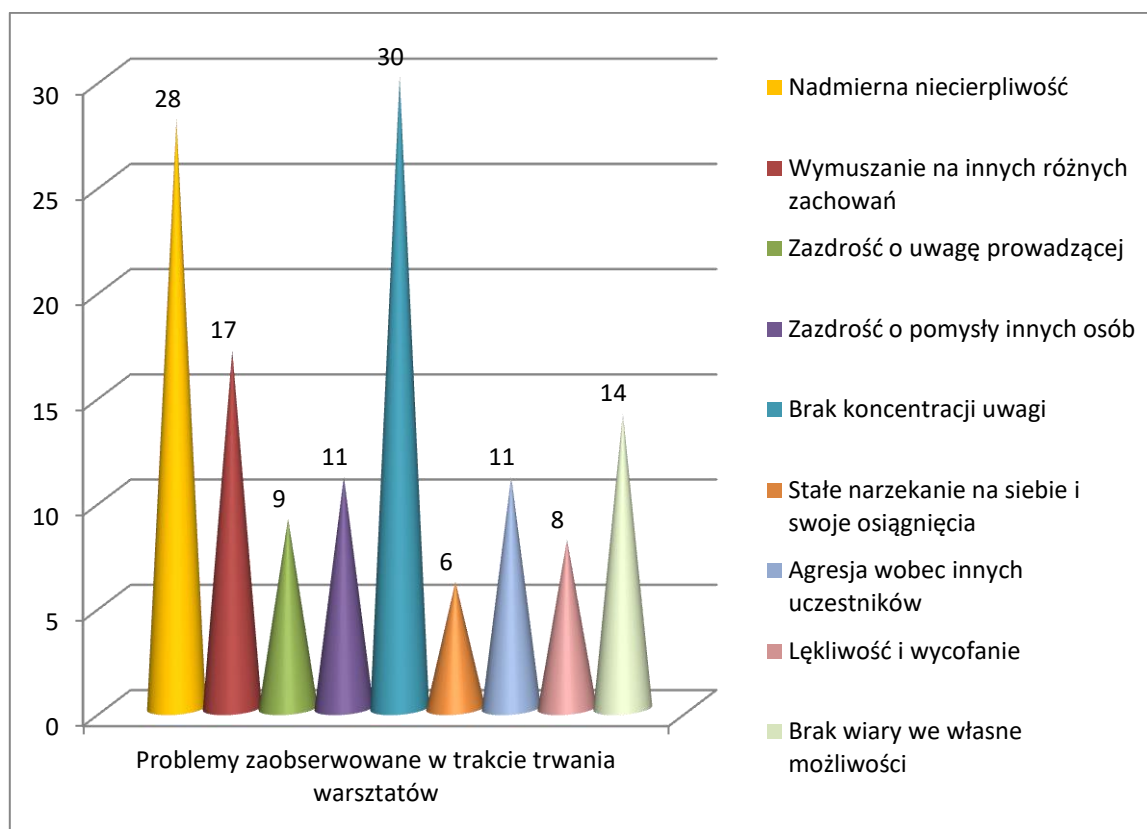
„K., mimo sprawnego, szybkiego pożegnania się z mamą i pozytywnego nastawienia od początku warsztatu, zezłościła się, widząc, że inny uczestnik przyprowadził do sali mamę. Dziewczynka próbowała wymusić na prowadzącej zaproszenie również jej mamy. Coraz więcej dzieci zaczęło skupiać się na tej sytuacji, zamiast na zaplanowanych aktywnościach. Prowadząca postanowiła zareagować, zadając dziewczynce serię pytań (np. Czy ciężko było Ci się rozstać dzisiaj z mamą? Czy tęsknota za mamą sprawia, że nie możesz skupić się na rzeczach, które wykonujemy w sali? Czy mama, która widząc Twoją uśmiechniętą buzię w trakcie pożegnania, wybrała się na duże zakupy, będzie w stanie przyjechać tutaj przed końcem warsztatów? Itd.) dążących do refleksji nad tym, jak w danej sytuacji rysują się jej uczucia, a jak uczucia osoby, po której widać, że naprawdę nie jest w stanie poradzić sobie z rozłąką.”

Uwrażliwianie uczestników na różne potrzeby różnych osób okazało się być jedną z najcenniejszych lekcji o emocjach. Dzieci bardzo chętnie podjęły analizę nad tym, że nawet uczestnicy tej samej sytuacji (udział w warsztatach) mogą czuć się zupełnie inaczej, zachowywać się inaczej i potrzebować czegoś innego niż pozostali. Badaczka zapewniła również dzieci, że zaspokojenie tych potrzeb (pozwolenie komuś na coś, czego np. nie robi żaden inny uczestnik) nie świadczy o tym, że ta osoba jest lepsza lub ważniejsza. Jest tylko przykładem sytuacji, w której ktoś potrzebował konkretnego rozwiązania, żeby móc dalej pracować. U jednych będzie to obecność rodzica, u innych umycie rąk, a u jeszcze innych konieczność chwilowego odpoczynku. Potwierdzenie zaakceptowania takiego stanu rzeczy

mogą stanowić odpowiedzi wybranych osób na pytanie zawarte w kwestionariuszu wywiadu: „Co podobało Ci się najbardziej w trakcie warsztatów?”:

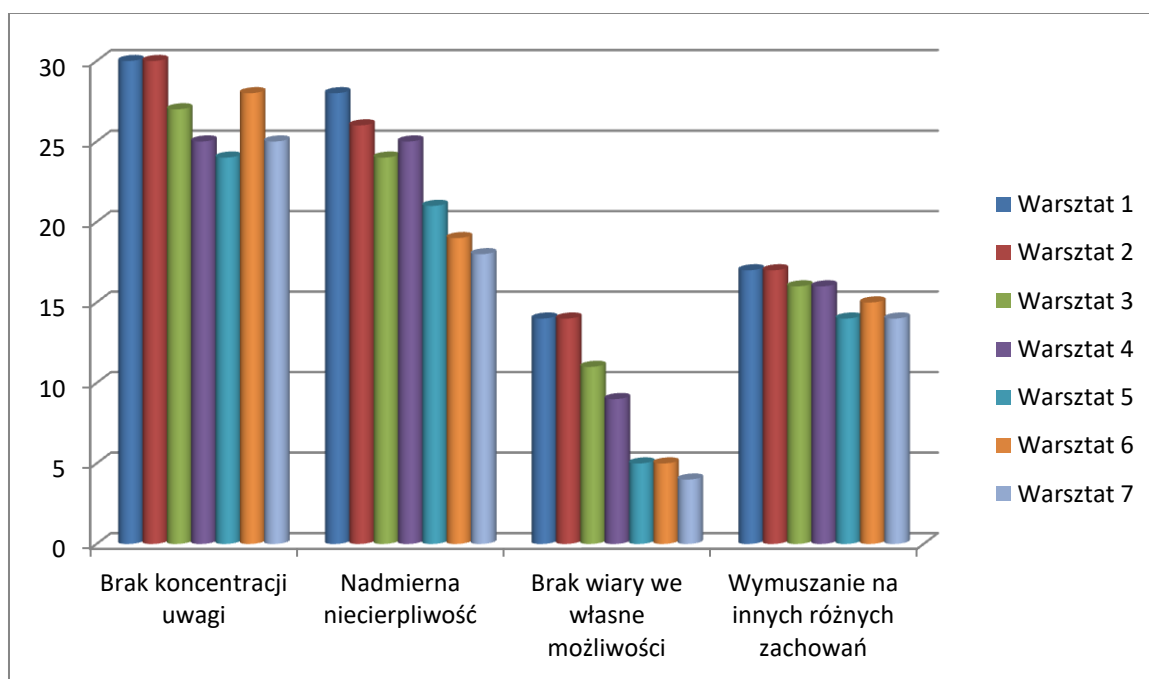
„Pani mówiła, że każdy z nas jest ważny, ale potrzebuje różnych rzeczy do szczęścia”; „To, że mogłem odpocząć, kiedy się zmęczyłem albo iść na chwilę do mamy”; „Pani pozwala nam robić to, czego potrzebujemy. Nie musimy robić wszystkiego w tym samym czasie”; „To, że kiedy ktoś czegoś potrzebuje, to można o tym powiedzieć Pani i razem coś się wymyśli”; „To, że Pani nauczyła prawie wszystkie dzieci mówienia i słuchania o tym, czego się potrzebuje i później mogliśmy sobie już w tym pomagać nawzajem”.

Oprócz informacji o pomocy ze strony prowadzącej w zakresie nazywania i realizowania potrzeb, dzieci wskazywały również własne próby takiego postępowania. Okazuje się bowiem, że dużo łatwiej jest pomóc drugiej osobie, kiedy wiemy, na czym polega problem. A problemów, które zaobserwowano w trakcie trwania warsztatów pojawiło się wiele, różnorodnych:



Wykres nr 14: Problemy emocjonalne zaobserwowane przez prowadzącą w trakcie trwania warsztatów wraz z liczebnością osób je przejawiających

Jak wynika ze zgromadzonych powyżej danych brak koncentracji uwagi oraz nadmierna niecierpliwość to trudności występujące u największej liczby uczestników warsztatów. U sporej liczby badanych zaobserwowano także brak wiary we własne możliwości i wymuszanie na innych różnych zachowań. Badaczka postanowiła sprawdzić, czy istnieje zależność między długością uczestnictwa w warsztatach, a częstością występowania powyższych trudności:



Wykres nr 15: Występowanie wybranych trudności emocjonalnych na poszczególnych warsztatach

Analizując dane zgromadzone na Wykresie nr 15 należy nakreślić bardzo istotny aspekt różniący wymienione trudności emocjonalne. Widać to zresztą po zmniejszającej się liczbie dzieci przejawiających dany problem w perspektywie długofalowej. **U badanych dzieci występują zarówno trudności możliwe do znacznego/całkowitego wyeliminowania, jak i takie, które można jedynie pomniejszać, wypracowywać schematy radzenia sobie z ich skalą.** Część problemów jest ściśle powiązana z temperamentem dzieci, ich osobowością oraz sposobem postępowania w życiu codziennym (np. na podstawie przekazywanych wzorców rodzinnych), jak np. wymuszanie na innych różnych zachowaniach. Jeszcze inne trudności mogą być wynikiem (zdiagnozowanych bądź nie) zakłóceń lub zaburzeń rozwojowych u dziecka. Nie wszystko, co zostanie zaobserwowane i nazwane będzie mieściło się w obszarze d(eko)terapii®, która nie stanowi profesjonalnej

metody terapii. W przypadku niektórych problemów konieczne jest skonsultowanie dziecka ze specjalistą (psychologiem, neurologiem, terapeutą SI, itd.), a udzielenie tej informacji rodzicom/opiekunom na bazie poczynionych obserwacji stanowi według badaczki bardzo istotny aspekt diagnozowania dzieci pod kątem zakłóceń i/lub zaburzeń rozwoju.

Na powyższym wykresie widnieją jednak również takie problemy, wobec których można podjąć próby niwelowania/minimalizowania za pomocą działań proponowanych w trakcie warsztatów metodą d(eko)terapii®. Doskonałym tego przykładem jest praca nad dziecięcym brakiem wiary we własne możliwości, który malał z każdym kolejnym spotkaniem. Jak widnieje w notatkach badaczki:

„Poprzez okazane dzieciom wsparcie i stałe przypominanie o tym, że nie są oceniane ani pod kątem zachowania, ani tworzonych prac, obserwuję swoisty rozkwit wielu uczestników. Ich początkowa obawa przed krytyką była tak silna, że wielokrotnie rezygnowali z przystąpienia do danej aktywności, z góry zakładając porażkę. Wytworzenie przyjaznych warunków pracy, ale i bezpiecznej, swobodnej przestrzeni do wyrażania siebie i swoich emocji ośmieliło wiele dzieci, dało jasny sygnał: możesz robić, co chcesz, tylko Ty decydujesz o swoim dziele. Nie wszystkie wycofane dzieci przeszły na tyle intensywną drogę, żeby np. zacząć prezentować twory rękodzielnicze na forum grupy, ale w większości przypadków osiągnięto każdorazową gotowość do działania. Dzieci zaczęły podejmować się działań bez paralizującego strachu lub dużo szybciej, aniżeli na początku procesu.”

Istnieją zatem takie trudności, które mogły pojawić się u dziecka wskutek negatywnych czynników zewnętrznych: krytycznych wypowiedzi rówieśników, surowych ocen szkolnych czy presji nałożonej przez członka rodziny. Choć potrafią one bardzo poważnie zakłócić rozwój emocjonalny dziecka, można je całkowicie wyeliminować poprzez ograniczenie/wykluczenie negatywnego czynnika zewnętrznego.

W pracy nad trudnościami emocjonalnymi badanych dzieci, prowadząca wskazała w arkuszach obserwacji następujące działania:

„prowadzenie rozmów grupowych i indywidualnych”; „inicjowanie dyskusji włączających dzieci w poszczególne procesy i mechanizmy obecne na warsztatach”; „konsultowanie się z dziećmi w kwestii planowania przyszłych spotkań”; „podejmowanie rozmów z rodzicami i opiekunami na temat bieżących osiągnięć/trudności dzieci”; „angażowanie dzieci w prace manualne regulujące napięcia w ciele i wywołujące (na ogół)

pozytywne emocje”; „dopasowywanie przebiegu warsztatów do zainteresowań, możliwości oraz potrzeb uczestników”; „stwarzanie sytuacji społecznych dających możliwość kształtowania/rozwijania swoich kompetencji emocjonalnych”; „przenoszenie doświadczeń warsztatowych na życie codzienne dzieci”; „konsultowanie się z wychowawcami szkolnymi uczestników”; „projektowanie możliwości obserwowania dzieci i ich poczynañ (emocjonalnych, społecznych i fizycznych) przez rodziców/opiekunów”; „zaznajamianie dzieci z różnymi technikami i sposobami radzenia sobie z emocjami (relaksacja, odwrócenie uwagi na coś, co dziecko lubi i sprawia mu przyjemność, itd.)”; „wspomaganie podnoszenia kompetencji społecznych pozytywnie wpływające na emocje uczestników”.

Na podstawie przytoczonych wypowiedzi można zatem stwierdzić, że w toku warsztatów metodą d(eko)terapii® prowadzący próbuje wpływać pozytywnie na rozwój emocjonalny uczestników poprzez angażowanie ich w twórcze, kreatywne prace manualne oraz towarzysząc w nich jako swego rodzaju przewodnik. Przewodnik ten nie tylko pomaga w aktywnościach rękodzielniczych, ale przede wszystkim – rozmawia z dziećmi, reaguje na ich problemy i potrzeby, wskazuje możliwości postępowania, analizuje z dziećmi konkretne sytuacje, zjawiska i procesy. Skuteczność tych działań we wspomaganiu rozwoju emocjonalnego znajduje potwierdzenie w informacjach wskazanych przez rodziców/opiekunów i wychowawców w kwestionariuszach ankiety:

„Czy dostrzega Pan/i jakiekolwiek zmiany w zachowaniu i/lub funkcjonowaniu dziecka po udziale w cyklu warsztatów d(eko)terapii®?”

Wypowiedzi rodziców/opiekunów	Wypowiedzi wychowawców szkolnych
<i>„G. wydaje się być spokojniejsza, nie reaguje tak impulsywnie, jak kiedyś w sytuacjach, które układają się nie po jej myśli. Częściej stara się mówić o tym, jak się czuje”;</i> <i>„Widzę, że syn coraz częściej próbuje się dogadać z rówieśnikami. Wcześniej od razu przystępował do ataku (słownego i fizycznego), kiedy tylko ktoś go zdenerwował”;</i> <i>„Odczuwam wyraźną różnicę w tym, jak K. komunikuje się z nami i z rodzeństwem: nie</i>	<i>„Dostrzega się wyraźną różnicę w sposobie komunikowania się z rówieśnikami. Uczeń dużo chętniej współpracuje w grupie”;</i> <i>„M. dużo lepiej radzi sobie z odczytywaniem emocji i intencji innych osób, dzięki czemu rzadziej uczestniczy w sytuacjach konfliktowych”;</i> <i>„Uczennica jest dużo spokojniejsza na lekcjach i przerwach. Nie reaguje złością tak często i z taką intensywnością, jak wcześniej”;</i>

wykrzykuje, że coś chce, tylko stara się opisać, o co mu chodzi. Jest bardziej cierpliwy w zabawach z młodszą siostrą, poświęca jej więcej czasu i dużo rzadziej wymusza nasze zainteresowanie”; „Córka zaczęła dostrzegać inne dzieci (na placu zabaw, w bloku, w rodzinie), co wcześniej było nie do przejścia. Ma coraz mniejsze opory we wspólnym spędzaniu z nimi czasu, jest bardziej odważna i widać, że cieszy ją ta zmiana”; „M. zaczął nazywać swoje uczucia i coraz częściej próbuje nam wyjaśnić, dlaczego czuje się tak, a nie inaczej. To ogromna zmiana w funkcjonowaniu dziecka, które kiedyś obrażało się o wszystko na cały świat, a każda próba rozwiązania tego problemu kończyła się histerią”; „L. wydaje się być mniej podenerwowana na co dzień. Uśmiecha się częściej, jest jakaś taka spokojniejsza i bardziej cierpliwa. Jeszcze kilka miesięcy temu sprawiała wrażenie tykającej bomby z pospinaną każdą cząstką ciała. Zdarza się jeszcze, że reaguje w sposób przesadzony, ale zdecydowanie rzadziej”; „Syn w dalszym ciągu ulega silnym emocjom i przeżywa nawet błahe sytuacje, ale dużo krócej, niż dotychczas. Potrafi szybko odwrócić swoją uwagę na coś pozytywnego albo skorzystać z pomocy oferowanej przez nas. Myślę nawet, że dzięki temu trochę lepiej sypia – negatywne emocje nie	„G. coraz lepiej radzi sobie z niepowodzeniami, przyjmuje do siebie konstruktywną krytykę, zdaje się dużo lepiej rozumieć, że ktoś nazywa konkretne problemy po to, aby je wspólnie rozwiązać, a nie w celu atakowania jej”; „Uczeń dużo częściej opowiada (zarówno rówieśnikom, jak i nauczycielom) o tym, jak się czuje i co mogło to spowodować”; „Uczennica podchodzi do relacji z innymi dużo bardziej empatycznie, ma w sobie więcej cierpliwości i zrozumienia, coraz efektywniej radzi sobie we współpracy z innymi”; „S. nie chodzi nabuzowany od nadmiaru emocji tak, jak miało to miejsce wcześniej. W dalszym ciągu reaguje dosyć impulsywnie, ale przyjmuje oferowaną mu pomoc”; „Uczeń posługuje się coraz lepszą umiejętnością odczytywania i nazywania emocji”; „Uczennica coraz częściej kończy rozpoczęte zadania bez nadmiernego rozpraszania uwagi i negatywnych reakcji w przypadku niepowodzeń”; „W. chętnie udziela pomocy innym, podejmując swego rodzaju mediacje między skonfliktowanymi dziećmi. Jest przy tym bardzo rozważna, empatyczna i sprawiedliwa”.
--	---

<i>towarzyszą mu już tak często, organizm nie jest taki pobudzony, jak kiedyś”;</i> <i>„Widzę u córki bardzo fajną chęć przekazywania rodzinie nowych wiadomości o uczuciach – W. mówi do mnie albo do męża, kiedy coś nas zdenerwuje, żebyśmy zastanowili się, dlaczego się tak czujemy i co można na to poradzić. Nigdy nie widziałam takiego zainteresowania na losy innych”;</i> <i>„S. coraz lepiej radzi sobie z panowaniem nad złością”;</i> <i>„Syn potrafi dłużej koncentrować swoją uwagę, nie denerwuje się tak bardzo, kiedy coś mu nie wyjdzie”;</i> <i>„U. zaczęła w różnych sytuacjach mówić: to, co zrobiłaś mnie smuci; cieszę się, gdy spędzamy razem czas; koleżanka z klasy mnie zdenerwowała, a pani nic z tym nie zrobiła. Te konkretne informacje bardzo ułatwiły naszą komunikację i rozwiązywanie problemów”;</i> <i>„Dużo lepiej spędza nam się razem czas na codziennych czynnościach. K. jest jakaś taka spokojniejsza i chętniej rozmawia o tym, co u niej. Wcześniej te rozmowy były bardzo utrudnione, co frustrowało i ją i mnie, że nie mogę jej pomóc”.</i>	
---	--

Tabela nr 5: Wypowiedzi rodziców/opiekunów i wychowawców szkolnych opisujące zmiany w zachowaniu i emocjach obserwowane po warsztatach d(eko)terapii®

Trudno jest precyzyjnie wskazać kroki, których podjęcie zagwarantuje jakiś określony efekt, ponieważ każde dziecko posiada zupełnie inne zasoby emocjonalne. Dlatego tak ważne jest, aby osoba prowadząca warsztaty metodą d(eko)terapii® spróbowała zbadać te zasoby

przed rozpoczęciem warsztatów i na podstawie zdobytej wiedzy stworzyła każdemu dziecku przestrzeń do swobodnego wspomagania rozwoju emocjonalnego. Nawet po wielomiesięcznym procesie możemy u niektórych dzieci nie zobaczyć spektakularnych zmian. Nie oznacza to jednak, że metoda nie przyniosła oczekiwanych efektów – zdarza się, że efektem będzie umocnienie już posiadanych przez dziecko kompetencji bądź ustabilizowanie/wyeliminowanie czynników, które utrudniały korzystanie z tej kompetencji. Osoby specjalizujące się w naukach pedagogicznych bądź psychologicznych mają tego (większą lub mniejszą w zależności od człowieka) świadomość. Wartość stanowi zatem ich spotkanie z rodzicami i opiekunami, którzy potrzebują tej wiedzy do jak najlepszego rozumienia swojego dziecka i jego postaw. Stosowanie metody d(eko)terapii® umożliwia nie tylko wspomniane spotkanie, ale również wymianę doświadczeń, refleksji i odczuć skupionych wokół konkretnego uczestnika i jego możliwości.

5.6. Metoda d(eko)terapii® w codziennej pracy pedagogów

Konstruując założenia, misję oraz cele metody d(eko)terapii®, autorka niejednokrotnie zastanawiała się, jak ten autorski projekt mógłby korelować z placówkami oświatowymi, skoro głównymi odbiorcami metody uczyniono właśnie dzieci w wieku szkolnym. Autorka planowała przeprowadzenie procesu badawczego w wybranej szkole podstawowej, aby móc wcielać metodę w środowisko edukacyjne uczestników oraz zaznajamiać z metodą pedagogów pracujących w placówce. Niestety, sytuacja pandemiczna w kraju uniemożliwiła realizację tego założenia, dlatego badaczka konstruuje wnioski w tym zakresie na podstawie własnych doświadczeń i refleksji pedagogicznych, danych zebranych w kwestionariuszach ankiety z wychowawcami oraz na podstawie dokumentów regulujących pracę pedagogów w placówkach szkolnych.

Jak wynika z Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej – proces edukacyjny ma wprowadzać uczniów do świata wartości, rozwijając przy tym kompetencje emocjonalne, społeczne i poznawcze. Ważne jednak, aby proces ten przebiegał z poszanowaniem indywidualnych predyspozycji i możliwości każdego ucznia oraz umożliwiał mu dalsze odkrywanie swoich umiejętności i talentów.¹⁰⁷

¹⁰⁷ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej:
<https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> [Dostęp dn. 10.06.2022]

Metoda d(eko)terapii® odpowiada na te potrzeby kształcenia w każdym wymiarze, skupiając się zarówno na wspomaganiu rozwoju emocjonalnego, jak i społecznego, fizycznego oraz edukacyjnego (dzieci muszą pozyskać określoną wiedzę i zastosować ją, aby wykonać przewidziane w toku warsztatów zadania). W praktyce oznacza to, że pedagog prowadzący warsztaty metodą d(eko)terapii® ma możliwość wykazania realizacji celów kształcenia podstawy programowej w zakresie:

- fizycznego obszaru rozwoju (sprawność motoryczna i sensoryczna; umiejętność wykorzystania własnej aktywności ruchowej w różnych sferach ludzkiej działalności; świadomość zdrowotna);
- emocjonalnego obszaru rozwoju (umiejętność rozumienia, rozpoznawania i nazywania emocji swoich i innych osób; świadomość przeżywania i panowania nad emocjami; umiejętność budowania i rozwijania więzi; empatia w relacjach z innymi osobami);
- społecznego obszaru rozwoju (świadomość i poszanowanie wartości społecznych; przyjmowanie konsekwencji swoich działań; tworzenie relacji; współpraca i współdziałanie; obdarzanie szacunkiem siebie i innych; dbałość o bezpieczeństwo);
- poznawczego obszaru rozwoju (potrzeba i umiejętność samodzielnego, logicznego, twórczego myślenia; umiejętność stawiania pytań i dostrzegania problemów; dostrzeganie i rozumienie zależności pomiędzy elementami środowiska przyrodniczego; umiejętność samodzielnej eksploracji świata)

oraz licznych treści edukacyjnych przypisanych edukacji przyrodniczej, społecznej czy plastycznej.¹⁰⁸

W dodatku, forma tej pedagogicznej działalności odpowiada na potrzeby zmieniającego się świata (np. w aspekcie globalnych problemów klimatycznych), co nadaje jej nowatorskiego i innowacyjnego charakteru. Przede wszystkim jednak – to metoda wyjątkowo atrakcyjna dla uczniów ze względu na stosowanie nietuzinkowych, kreatywnych form aktywności i wytworzenie przestrzeni do swobodnego działania.

W notatkach zawartych w arkuszach obserwacji badaczka zanotowała elementy, które mogą okazać się przydatne w codziennej działalności pedagogicznej:

„Organizowane aktywności rękodzielnicze dla wielu uczestników stanowią możliwość odreagowania, twórczego wyzwolenia intensywnych emocji i napięć fizycznych”;

¹⁰⁸ Ibidem

„Wprowadzane aktywności manualne różnią się od tych proponowanych w szkole – dla wielu uczestników okazały się na tyle atrakcyjne, że pracowali oni przez całe spotkanie mimo wcześniejszych deklaracji, jakoby nie lubili majsterkowania i podobnych do niego aktywności”;

„Przestrzeń warsztatowa daje możliwość obserwacji dzieci pod kątem funkcjonowania emocjonalnego, społecznego i fizycznego przydatną w toku tworzenia opinii pedagogicznych czy ocen opisowych (śródrocznych/końcoworocznych)”;

„Przeżycia i doświadczenia gromadzone w toku warsztatów można przenosić na grunt sytuacji szkolnych i życia codziennego – wychowawcy spędzają z uczniami wiele godzin tygodniowo, dzięki czemu mogą w dużo większym wymiarze wdrażać metodę d(eko)terapii® do funkcjonowania podopiecznych, aniżeli prowadzący warsztaty raz w tygodniu czy raz w miesiącu”;

„Umiejętności praktyczne zdobywane w toku warsztatów (jak np. korzystanie z młotka, śrubokrętu, wkrętarki, papieru ściernego, itp.) można wykorzystywać do innych nowatorskich inicjatyw na terenie placówki (Wspólne budowanie ławki z europalet, karmnika, piaskownicy?), które nie tylko rozwiną samodzielność i zaradność uczniów, ale pozwolą także wspólnie wytworzyć przedmioty, dzięki którym stosunek do szkoły staje się bardziej pozytywny”;

„Specyfika pracy nauczyciela wymaga stałego dokumentowania jego rozwoju, realizacji nowych pomysłów, angażowania społeczności szkolnej w różnorodne projekty, odpowiadania na coraz to nowsze wyzwania współczesnej edukacji. Metoda d(eko)terapii® staje się jednym z gotowych, inspirujących rozwiązań możliwych do włączenia w swoją ścieżkę kariery zawodowej”.

Z kilku powyższych wypowiedzi wyłania się bardzo ważny aspekt metody d(eko)terapii – wiele działań podjętych w ramach stosowania metody przez pedagogów wpisuje się w szeroko rozumiane doskonalenie zawodowe i podnoszenie kompetencji nauczycieli. Jak pisze B. Muchacka – *„Współczesna edukacja wymaga troski (...) o dobre programy kształcenia nauczycieli, bowiem to oni bezpośrednio kształtują wiedzę oraz rozwijają umiejętności swych uczniów. Trzeba podkreślić, że nowa jakość szkoły tworzona*

jest przez nauczycieli.”¹⁰⁹ Nie jest to jednak proste zadanie zważywszy na brak jednolitego podejścia wobec konstruowania programów studiów dla nauczycieli, co z kolei generuje zróżnicowanie obszaru kształcenia i doskonalenia zawodowego pedagogów.¹¹⁰ Autorka d(eko)terapii® w swoich notatkach również wskazuje, że zaprojektowana metoda może stanowić w życiu zawodowym nauczyciela formę samokształcenia i wzbogacania/udokształcania warsztatu pracy.

Podsumowując rozważania podjęte na płaszczyźnie postrzegania d(eko)terapii® jako metody pracy pedagoga stwierdza się, że jest to obszar, który autorka metody planuje dokładniej zbadać w przyszłości, starając się wdrażać warsztaty d(eko)terapii® do okolicznych szkół oraz kompleksowo szkolić zainteresowanych nauczycieli w tym zakresie. Niewątpliwie jest to metoda dedykowana pedagogom, ponieważ jej fundamenty jasno wskazują, że proces d(eko)terapii® może być prowadzony wyłącznie przez profesjonalistów, nauczycieli pracujących na co dzień z dziećmi i legitymujących się wiedzą z zakresu pedagogiki, psychologii i socjologii. Dowodzi temu również wszczęcie procedury rejestracji znaku towarowego w Urzędzie Patentowym – autorka metody chce mieć realny wpływ na to, kto i w jakim zakresie korzysta z autorskiej metody d(eko)terapii® oraz czy robi to zgodnie z jej założeniami.

¹⁰⁹ Muchacka B., *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli edukacji przedszkolnej i szkolnej w zakresie pracy z dzieckiem zdolnym na Słowacji i w Polsce* [w:] *Nauka – Sztuka – Edukacja* pod red. J. Aksman, Kraków 2013, s. 93

¹¹⁰ Aksman J., *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli w Słoweni* [w:] *Nauka – Sztuka – Edukacja* pod red. J. Aksman, Kraków 2013, s. 175

Wnioski z badań

Autorka niniejszej pracy poczyniła niezbędne kroki, aby udzielić odpowiedzi na postawione problemy badawcze:

- **Wpływ d(eko)terapii® (proekologicznej metody pracy pedagoga) na rozwój emocjonalny dzieci w wieku szkolnym polega na** stopniowym, długofalowym procesie harmonizowania emocji i wypracowywania strategii radzenia sobie z zachowaniami utrudniającymi codzienne funkcjonowanie oraz włączanie do tego procesu osób z najbliższego otoczenia dziecka.
- **Metoda d(eko)terapii® jest wykorzystywana w grupie podopiecznych Edukacyjnego Handmade'u - Twórczej Przestrzeni Rozwoju i Terapii w Sosnowcu poprzez** udział dzieci w cyklicznych, dostosowanych do ich potrzeb i możliwości warsztatach rękodzielniczych, w trakcie których dokonuje się działań wspomagających rozwój emocjonalny. Dodatkowo, metodę wykorzystuje się we współpracy prowadzącego warsztaty z rodzicami, opiekunami i wychowawcami uczestników dla możliwości wdrażania wypracowanych efektów na grunt codziennego funkcjonowania dzieci
- **Jako najbardziej przydatne elementy d(eko)terapii® w codziennej działalności pedagogów uznano** możliwość organizowania aktywności pozytywnie wpływających na samopoczucie i funkcjonowanie ucznia, takich, które aktywizują do różnorodnych wyzwań manualnych oraz przede wszystkim – wyposażających w umiejętności praktyczne, możliwe do późniejszego wykorzystania w życiu codziennym. Zwrócono także uwagę na inicjowanie różnorodnych sytuacji społecznych oraz możliwość ich obserwacji. W toku rozwoju zawodowego nauczyciela przydatne okazują się być również założenia i cele d(eko)terapii® - ich realizacja może stanowić potwierdzenie innowacyjnej, nowatorskiej działalności pedagogicznej.
- **W badanej grupie dzieci zaobserwowano następujące problemy i trudności w rozwoju emocjonalnym:** brak kontroli nad emocjami, skrajne stany emocjonalne, negatywne reakcje na niepowodzenia, nadmierne zwracanie na siebie uwagi, niechęć

i zrezygnowanie, nadmierna niecierpliwość, brak koncentracji uwagi, wymuszanie na innych różnych zachowań, zazdrość o uwagę prowadzącej i o pomysły innych osób, stałe narzekanie na siebie i swoje osiągnięcia, agresja wobec innych uczestników, lękliwość i wycofanie, brak wiary we własne możliwości.

- **D(eko)terapia® wywiera wpływ na rozwój emocjonalny uczestników warsztatów prowadzonych w Edukacyjnym Handmadzie - Twórczej Przestrzeni Rozwoju i Terapii w Sosnowcu**, ponieważ kształtuje, rozwija i wzmacnia (już posiadane) kompetencje emocjonalne i społeczne dziecka przy jednoczesnych próbach minimalizowania i/lub eliminowania trudności występujących na tej płaszczyźnie. Wskazane działania regulują nie tylko aktualne stany emocjonalne uczestników, ale przede wszystkim – dążą do takiego wspomaganie rozwoju, którego pozytywne efekty będą towarzyszyć dzieciom w przyszłości, mając realny wpływ na jakość i komfort ich życia.
- **W trakcie warsztatów d(eko)terapii® w badanej grupie zastosowano następujące formy rękodziela i sztuki użytkowej:** decoupage, tworzenie zabawek, dekoracji, przedmiotów użytkowych i kompozycji roślinnych. Wybrano te konkretne formy ze względu na wiek i możliwości dzieci, próby kształtowania poczucia estetyki oraz dążenie do ukazania sztuki jako jednego z obszarów życia, dostępnego dla każdego człowieka (bez względu na jego umiejętności i talenty).
- **Aby przeprowadzić warsztaty d(eko)terapii® należy** podjąć wszystkie prace przygotowawcze – zgromadzić wymagane dane o uczestnikach, zaplanować i zaprojektować na ich podstawie proces oraz zorganizować wszystkie niezbędne do tego celu materiały. Nie jest to jednak możliwe bez udostępnienia informacji o metodzie d(eko)terapii®, a w konsekwencji – bez przeprowadzenia naboru uczestników warsztatów. Autorka wskazała również konieczność zapewnienia odpowiedniej bazy lokalowej, utrzymywanie współpracy z rodzicami/opiekunami i wychowawcami oraz rzetelne sporządzanie dokumentacji na każdym etapie procesu.

- **Rola rodziców uczniów w procesie uczestnictwa w warsztatach polega na** dokładnym zapoznaniu się z założeniami, misją i celami metody d(eko)terapii®, podjęciu na tej podstawie świadomej decyzji o przystąpieniu dziecka do warsztatów, udostępnianiu rzetelnych informacji na temat dziecka, aktywnym włączaniu się w proces (poprzez m.in. uczestnictwo w dwóch spotkaniach warsztatowych, pomoc dziecku w gromadzeniu materiałów na warsztaty, utrzymywanie stałego kontaktu z prowadzącą) oraz wdrażaniu jego pozytywnych efektów w codzienne funkcjonowanie dziecka (w domu, w szkole, w środowiskach rówieśniczych, itd.). Z informacji udostępnionych przez badaczkę wynika także, że bardzo często rolą rodziców jest zmiana perspektywy w postrzeganiu swojego dziecka i myśleniu o jego zasobach możliwości – człowiek na każdym etapie życia i rozwoju ma prawo czegoś nie wiedzieć i nie umieć. Nie ma w tym stanie rzeczy niczego negatywnego, a świadomość tego i umiejętne wskazywanie mocnych stron dziecka oraz tych obszarów, które warto wspomagać, jest najważniejszym krokiem do podjęcia dalszych działań.
- **Zależność między stosowaniem metody d(eko)terapii®, a kształtowaniem postaw proekologicznych u uczniów w badanej grupie polega na** ukazywaniu przykładów negatywnego wpływu działalności człowieka na środowisko naturalne w celu uwrażliwiania na częstsze, świadome przybieranie postaw mających na celu minimalizowanie tego wpływu. Szczególnie w zakresie przeciwdziałania konsumpcjonizmowi poprzez ponowne wykorzystywanie przedmiotów i surowców.
- **Przy stosowaniu metody d(eko)terapii® należy zadbać o następujące środki bezpieczeństwa** mające na celu nie tylko zapewnienie uczestnikom komfortu pracy, ale przede wszystkim troskę o ich zdrowie i życie: stabilne miejsce pracy, dostosowanie liczebności grupy do powierzchni lokalu, odpowiednia temperatura, wentylacja i oświetlenie, dostęp do odpowiednio wyposażonej apteczki i środka gaśniczego oraz zapoznanie z drogami ewakuacyjnymi, swobodny dostęp do środków higienicznych i węzła sanitarnego, zapewnienie uczestnikom dodatkowych, specjalistycznych środków ochronnych.

- **Zależność między wiekiem uczestników, a przebiegiem warsztatów** objawia się różnym poziomem samodzielności i zaradności w trakcie prac rękodzielniczych oraz różnym poziomem dojrzałości emocjonalnej widocznej w relacjach między dziećmi. Mniejsza sprawność manualna dzieci młodszych istotnie wpływała na przebieg warsztatów (konieczne było modyfikowanie aktywności i/lub wykorzystanie innych, alternatywnych narzędzi), ale nie we wszystkich przypadkach. Prowadząca kilkakrotnie wymieniała uczestników między grupami warsztatowymi, dostrzegając większą samodzielność dzieci sześć- i siedmioletnich, dla których udział w spotkaniach z rówieśnikami byłby mniej efektywny, aniżeli w grupie starszej.
- **Zależności między płcią respondentów, a przebiegiem procesu badawczego** można podzielić na te występujące u badanych dzieci oraz te występujące u badanych dorosłych. W przypadku dzieci polegały one na większych doświadczeniach dziewczynek z wcześniejszym uczestnictwem w innych zajęciach rękodzieła (ze względu na przejawiane zainteresowania i/lub talenty artystyczne). Mimo tego stanu rzeczy, to chłopcy przejawiali większą pewność swoich działań, choć badaczka nie odnotowała słuszności tych poglądów w obserwacji dziecięcych prac i ich efektów (chłopcy częściej niż dziewczęta nie kończyli swoich twórczych rękodzielniczych z powodu niesamodzielności, niezaradności oraz braku umiejętności współpracy w grupie). W przypadku badanych dorosłych zależności między płcią odnoszą się do różnic w postrzeganiu dziecka (mężczyźni dużo rzadziej wskazywali trudności prezentowane przez dzieci, konstruowali mało rozbudowane wypowiedzi) oraz w ogólnym stosunku do d(eko)terapii® i przejawianym zaangażowaniu w cały proces (w przeważającym stopniu kobiety dużo lepiej wywiązywały się ze wszystkich towarzyszących warsztatom obowiązków).
- **Postrzeganie rozwoju emocjonalnego dzieci różni się między rodzicami** w taki sposób, że kobiety zdecydowanie chętniej wypowiadają się na temat dziecka (zarówno pisemnie, jak i w trakcie rozmów), dostarczając bardzo rozbudowanej i wyczerpującej charakterystyki dziecka, w której na ogół znajdują się informacje o obserwowanych stanach emocjonalnych. Mężczyźni w dużym stopniu wskazują brak zaobserwowanych trudności na gruncie rozwoju emocjonalnego lub pomijają pytanie o tym traktujące. Nie analizując powodów tych rozbieżności, a skupiając się jedynie

na pozyskanych danych można stwierdzić, że kobiety wykazały się większą znajomością funkcjonowania emocjonalnego swoich dzieci i/lub świadomością jego znaczenia dla przebiegu procesu badawczego.

Zakończenie

Metoda d(eko)terapii® jest niejako dopiero w fazie wprowadzania i weryfikowania, co oznacza, że przytoczone przez badaczkę dane i sporządne na ich podstawie wnioski opierają się w dużej mierze na poczynionych obserwacjach. Ponadto, wiele rozważań, które towarzyszyły etapowi projektowania badania okazało się być mało istotnymi w całym procesie, często zostały one wyparte przez nieoczekiwane, nieoczywiste zjawiska i zależności, które badaczka mogła poznać dopiero w trakcie badania. Mimo to stwierdzam, że zgromadzone w niniejszej pracy dane oraz wnioski udzieliły wyczerpującej odpowiedzi na postawione problemy badawcze, a także zrealizowały postawione metodologicznie cele.

W toku procesu badawczego wykazano, na czym polega **wpływ d(eko)terapii® (proekologicznej metody pracy pedagoga) na rozwój emocjonalny dzieci w wieku szkolnym** w badanej grupie oraz zweryfikowano założenia teoretyczne metody na gruncie działania praktycznego. Kilkumiesięczna możliwość wcielania swojego edukacyjnego pomysłu w życie stanowi dla badaczki wielką wartość – zobaczenie i sprawdzenie, że to, czym chciałoby się usprawniać rozwój dzieci, działa i przynosi pozytywne efekty jest największym i najlepszym bodźcem do dalszych prac nad metodą. Chciałabym bowiem wyraźnie zaznaczyć, że traktuję niniejszą pracę (i wszystko, co wydarzyło się na jej użytek) jako wstęp do swojej dalszej działalności badawczej. W mojej ocenie metoda d(eko)terapii® stanowi ciekawą, inspirującą propozycję działalności na gruncie współczesnej edukacji, ale wymaga jeszcze intensywniej pracy w zakresie usprawniania wykorzystywanych narzędzi, przebadania kolejnych grup dzieci oraz konstruowania coraz bardziej precyzyjnych i rzeczowych wniosków badawczych. Szczególnie w perspektywie szkolenia pedagogów z metody d(eko)terapii® w przyszłości – autorka wie, w jakim kierunku chciałaby skierować swoją działalność i napędza to działanie siłą własnych pomysłów, planów i dotychczasowych doświadczeń. Nie może jednak pozostawiać pedagogów, którzy chcieliby korzystać z metody z niedokończonymi czy niedopracowanymi aspektami. Jeśli wdrażana metoda ma być zgodna z założeniami i przede wszystkim – skuteczna, należy wyposażyć potencjalnych prowadzących w adekwatne do tego celu umiejętności i wiedzę.

Dlaczego badaczka dąży do rozwoju metody i popularyzowania jej w placówkach edukacyjnych? Oprócz poglądu, że każde dziecko (nie tylko to, którego rodziców stać na dodatkowe zajęcia i warsztaty) zasługuje na twórcze, rozwojowe aktywności, autorka metody

postrzega działalność pedagogiczną jako tę mającą podążać za zmieniającym się światem, światem dzieci. Każda próba unowocześniania placówek i ich funkcjonowania wywiera ogromny wpływ na motywację uczniów oraz ich pozytywny stosunek do rozwoju, bez których proces edukacji może nie przebiegać w sposób efektywny i harmonijny.

Najważniejszym jednak powodem, dla którego autorka postanowiła opisać założenia, misję oraz cele metody jest fakt, że to właśnie badaczka była pierwszą uczestniczką d(eko)terapii®. Uczestniczką własnej działalności majsterkowo-rękodzielniczej, która pozwoliła uporać się z bardzo trudnym etapem w życiu. Badaczka, widząc ogromne zmiany w swoim funkcjonowaniu emocjonalnym wskutek tworzenia, naprawiania, przerabiania i odnawiania przedmiotów postanowiła, że zaprojektuje inicjatywę mogącą pomóc innym osobom na gruncie, w którym się specjalizuje – gruncie pedagogicznym. Właśnie tak powstała metoda wzbogacona o wartość proekologiczną i dekoracyjną – metoda d(eko)terapii®.



Zdjęcie nr 5: Badaczka w trakcie prac majsterkowo-rękodzielniczych (aut. Aleksandra Szober)

Bibliografia

Literatura przedmiotu:

Aksman J., *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli w Słoweni* [w:] *Nauka – Sztuka – Edukacja* pod red. J. Aksman, Kraków 2013

Arciszewska-Binnebesel A., *Szczęśliwy świat tworzenia czyli arteterapia*, Toruń 2003.

Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004.

Bardziejewska M. *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka* pod red. Brzezińska A. I., Gdańsk 2004.

Bauman T., Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 2001.

Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska K. *Psychologia rozwoju człowieka* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki* pod red. Strelau J., Doliński D., tom III, Gdańsk 2008.

Budzich M., *Meble od nowa*, Kraków 2019.

Case C., Dally T., *The Handbook of art therapy*. New York 2006.

Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.

Goriszewski W., Kowolik P., *Metodologiczno-metodyczne problemy wychowania muzycznego w zarysie*, Kielce 1994.

Hass-Cohen N., *Partnering of art therapy and clinical neuroscience* [w:] *Art therapy and clinical neuroscience*, London 2008.

Heszen I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2007.

Janus E., *Terapia zajęciowa – podstawowe pojęcia* [w:] *Terapia zajęciowa* pod red. Bac A., Warszawa 2016.

Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej. Studia pedagogiczne*, Warszawa 1970.

Karolak W., *Arteterapie. Język wizualny w terapiach, twórczości i sztuce*, Warszawa 2014.

Kielin J., *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*, Gdańsk 2000.

Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000.

Konieczna E., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2007.

- Kozłowski J., *O potrzebie arteterapii zjawisk lękowych u dzieci* [w:] *U podstaw edukacji plastycznej* pod red. Popek S., Tarasiuk R., Lublin 2000.
- Kulczycki M., *Arteterapia i psychologia kliniczna, Arteterapia (III)* [w:] *Zeszyt naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu*, nr 57, Wrocław 1990.
- Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1982.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2011.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2001.
- Malchiodi CA. *Art therapy and the rain* [w:] *The handbook of art therapy*, New York 2003.
- Mazur P., *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów. Skrypt dla studentów z historii wychowania*, Chełm 2015.
- Moss S., *Mieszkać pięknie*, Warszawa 2009.
- Muchacka B., *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli edukacji przedszkolnej i szkolnej w zakresie pracy z dzieckiem zdolnym na Słowacji i w Polsce* [w:] *Nauka – Sztuka – Edukacja* pod red. J. Aksamana, Kraków 2013
- Palka S., *Metodologia, Praktyka, Badania pedagogiczna*, Gdańsk 2006.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza* [w:] *Metody twórczej resocjalizacji* pod red. Konopczyńskiego M., Warszawa 2001.
- Popek L., *Zaburzenia emocjonalne rozpoczynające się w dzieciństwie* [w:] *Psychiatria dzieci i młodzieży* pod red. Namysłowska I., Warszawa 2007.
- Pieter J., *Nauka i wiedza*, Warszawa 1967.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 2001.
- Ribner N. G., *Terapia nastolatków*, Gdańsk 2005.
- Ritzer G., *Magiczny świat konsumpcji*, Warszawa 2001.
- Seligmann M.E.P., Walkner E.F., Rosenhan D.L., *Psychopatologia*, Poznań 2003.
- Sęk H., *Psychologia kliniczna*, t.1, Warszawa 2008.
- Szulc W., *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w leczeniu*, Poznań 1994.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 1999.

Welskop W., *Rola nauczyciela-tutora w procesie wspierania rozwoju osobistego uczniów* [w:] *Edukacja – wczoraj, dziś, jutro. Nauczyciel wobec wyzwań współczesności* pod red. Jagiełło E., Matysiuk R., Tyluś U., tom VI, Siedlce 2013.

Włodarczyk-Kulak A., Kulak M., *O sztuce nowej i najnowszej. Główne kierunki artystyczne w sztuce XX i XXI wieku*, Warszawa/Bielsko-Biała 2010.

Zimbardo P., Leippe M., *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, Poznań 2010.

Zinkiewicz B., *Profilaktyczny wymiar współpracy rodziny i szkoły* [w:] *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*, Tom II pod red. J. Kuźmy i J. Pułki, Kraków 2014.

Akty prawne:

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej:

<https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III>

Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego: <https://lexlege.pl/ustawa-o-ochronie-zdrowia-psychicznego/> [Dostęp dn. 7.03.2022].

Artykuły:

Dygański A., *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju*, Warszawa 1999. Galderisi S., Heinz A., Kastrup M., Beezhold J., Sartorius N., *Propozycja nowej definicji zdrowia psychicznego* [w:] „*Psychiatria Polska*”, 51(3), 2017.

Gruszczyńska M., Bąk-Sosnowska M., Plinta R., *Zachowania zdrowotne jako istotny element aktywności życiowej człowieka. Stosunek Polaków do własnego zdrowia* [w:] „*Hygeia Public Health*”, 50(4), Katowice 2015.

Kania A., *O edukacji ekologicznej sześciolatków* [w:] „*Wychowanie w przedszkolu*”, nr 2 (92), Poznań 1992.

Kołodziej-Zaleska A., Przybyła-Basista H., *Dobrostan psychiczny i jego pomiar za pomocą polskiej wersji Oksfordzkiego Kwestionariusza Szczęścia* [w:] „*Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*”, 24, 1, Katowice 2018.

Krajewska A., *Konsumpcjonizm jako zagrożenie dzieci i młodzieży. Wyzwania dla edukacji* [w:] „*Journal of Modern Science*”, tom 3/26/2015, 2015.

Kulik R., *Po co człowiekowi przyroda* [w:] „*Psychologia*”, nr 3/2017, Warszawa 2017.

Linek A., *Arteterapia – poznanie i wyrażenie siebie* [w:] „*Zeszyty Naukowe Doktorantów UJ Nauki Humanistyczne*”, nr 4, 2012.

Magazyn Ze zdrowiem. Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży pod red. D. Śrutowskiej, Warszawa 2021.

Mierżyńska M., *Geografia dobrostanu* [w:] „Psychologia”, nr 3/2017, Warszawa 2017.

Nieduziak E., *Arteterapia – nowy obszar kształcenia pedagogów?* [w:] „Pedagogika szkoły wyższej”, nr 2, Szczecin 2012.

Olas A., *Arteterapia inspiracją dla pedagogiki* [w:] „Szkoła specjalna”, nr 4, Warszawa 2006.

Olszewska M., *Sztuka nie dla sztuki* [w:] „Charaktery”, nr 8, Warszawa 2002.

Prendecki K., Rejman K., *Konsumpcjonizm w społeczeństwie postindustrialnym – wymiar społeczny i ekonomiczny zjawiska* [w:] „Humanities and Social Sciences”, vol. XVIII, 20 (1/2013), Rzeszów 2013.

Skowrońska M., *Jak mieszkamy, tak się komunikujemy* [w:] „Psychologia”, nr 4/2018, Warszawa 2018.

Stańko M., *Arteterapia – mechanizmy działania z perspektywy neuropsychologii* [w:] „Psychoterapia 2”, 149, 2009.

Stasiakiewicz M., *Arteterapia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy teorii i praktyki* [w:] „Terapia przez sztukę”, Volume 1(01), Lublin 2009.

Włodarczyk K., *Terapia przez sztukę* [w:] „Życie szkoły”, nr 6, Poznań 2003.

Publikacje elektroniczne:

Bartel R., *Arteterapia a twórczy rozwój osobowości*: <https://arteterapia.pl/arteterapia-a-tworczy-rozwoj-osobowosci-robert-bartel/> [Dostęp dn. 12.03.2022].

Bartel R., *Arteterapia jako sposób na wychodzenie z kryzysu i twórczy rozwój*: <https://arteterapia.pl/arteterapia-jako-sposob-na-wychodzenie-z-kryzysu-i-tworczy-rozwoj-robert-bartel/> [Dostęp dn. 26.03.2022].

[Carbon Dioxide | Vital Signs – Climate Change: Vital Signs of the Planet \(nasa.gov\)](#) [Dostęp dn. 23.04.2021].

COVID-19 and the Need for Action on Mental Health: <https://digitallibrary.un.org/record/3866300> [Dostęp dn. 10.03.2022].

Duch W., *Neuroestetyka i ewolucyjne podstawy przeżyć estetycznych*, <https://fizyka.umk.pl/publications/kmk/07-Neuroestetyka.pdf> [Dostęp dn. 5.01.2021].

Goetz M., *Sztuka – co daje nam kontakt z nią?* [w:] *Akademia rozwoju nauczyciela*, nr 19, lipiec 2017, <https://www.czasopismopolonistyka.pl/artykul/sztuka-co-daje-nam-kontakt-z-nia> [Dostęp dn. 5.01.2021].

[Główny Urząd Statystyczny / Metainformacje / Słownik pojęć / Pojęcia stosowane w statystyce publicznej](#) [Dostęp dn. 30.09.2021].

Internetowa Encyklopedia PWN,
<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/dobrostan;3893293.html> [Dostęp dn. 6.01.2022].

Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego. Państwowy Instytut Badawczy:
<https://www.pzh.gov.pl//zdrowie-definicja/> [Dostęp dn. 8.03.2022].

<https://pacjent.gov.pl/zapobiegaj/zadbaj-o-swoje-zdrowie-psychiczne> [Dostęp dn. 10.02.2022].

Słownik języka polskiego PWN:
<https://sjp.pwn.pl/slowniki/dekorowa%C4%87.html?msclkid=ace8f680ad2d11eca802dc08e133ee54> [Dostęp dn. 26.03.2022].

Słownik pojęć Dziennika Naukowego: <https://dzienniknaukowy.pl/czlowiek/ekologia-wszystko-co-nalezy-wiedziec?msclkid=87e05ea1ad3411ecb09ca22808669534> [Dostęp dn. 26.03.2022].

Spis tabel, wykresów i zdjęć

Tabela nr 1: Warunki przeprowadzenia warsztatów d(eko)terapii® - s. 50-51

Tabela nr 2: Wypowiedzi rodziców na temat trudności obserwowanych (lub nie) u dziecka – s. 59-60

Tabela nr 3: Informacje wychowawców na temat poziomu wiedzy o ekologii i nastawienia wobec aktywności z tego zakresu – s. 63-64

Tabela nr 4: Zmiany (o charakterze proekologicznym) w funkcjonowaniu dziecka zaobserwowane przez rodziców/opiekunów i wychowawców – s. 67-68

Tabela nr 5: Wypowiedzi rodziców/opiekunów i wychowawców szkolnych opisujące zmiany w zachowaniu i emocjach zaobserwowane po warsztatach d(eko)terapii® - s. 79-81

Wykres nr 1: Odpowiedzi uczestników zajęć na pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu („Czy osoba prowadząca warsztaty była pomocna? Udzieliła Ci wszystkich niezbędnych informacji? Mogłeś/aś liczyć na jej wsparcie?”) – s. 47

Wykres nr 2: Odpowiedzi uczestników na pytanie zawarte w kwestionariuszu wywiadu („Czy w toku wszystkich spotkań któreś zadania sprawiły Ci trudność?”) – s. 48

Wykres nr 3: Wiek i płeć uczestników warsztatów – s. 52

Wykres nr 4: Liczba niedokończonych rękodzielniczych tworów z podziałem na płeć autorów – s. 53

Wykres nr 5: Liczebność ankietowanych osób dorosłych – s. 56

Wykres nr 6: Wcześniejsze uczestnictwo w zajęciach rękodzielniczych – s. 57

Wykres nr 7: Liczba ankietowanych rodziców z podziałem na płeć – s. 58

Wykres nr 8: Liczebność rodziców i opiekunów uczestniczących w poszczególnych etapach badania – s. 61

Wykres nr 9: Opinie uczestników warsztatów na temat przydatności przyswojonych umiejętności – s. 65

Wykres nr 10: Wykaz materiałów wykorzystanych na warsztatach wyrażony procentowo – s. 66

Wykres nr 11: Formy rękodzieła i sztuki użytkowej wykorzystane na warsztatach – s. 69

Wykres nr 12: Trudności emocjonalne dzieci wskazane przez rodziców, opiekunów i wychowawców – s. 73

Wykres nr 13: Częstość występowania wskazanych przez rodziców/opiekunów/wychowawców trudności emocjonalnych w całym cyklu warsztatów – s. 74

Wykres nr 14: Problemy emocjonalne zaobserwowane przez prowadzącą w trakcie trwania warsztatów wraz z liczebnością osób je przejawiających – s. 76

Wykres nr 15: Występowanie wybranych trudności emocjonalnych na poszczególnych warsztatach – s. 77

Zdjęcie nr 1: Wnętrze Edukacyjnego Handmade'u – Twórczej Przestrzeni Rozwoju i Terapii w Sosnowcu (aut. A. Szober) – s. 43

Zdjęcie nr 2: Fragment fotorelacji z warsztatu tworzenia maskotek ze skarpetki (aut. A. Szober) – s. 70

Zdjęcie nr 3: Fragment fotorelacji z warsztatu tworzenia roślinnego obrazu (aut. A. Szober) – s. 71

Zdjęcie nr 4: Fragment fotorelacji z warsztatu tworzenia domków dla owadów i lasu w szkle (aut. A. Szober) – s. 72

Zdjęcie nr 5: Badaczka w trakcie prac majsterkowo-rękodzielniczych (aut. A. Szober)

Aneksy

Broszura informacyjna dla rodziców/opiekunów chcących zapisać dziecko na cykl warsztatów d(eko)terapii®

D(eko)terapia®

wyjątkowy proces twórczy w trosce o emocje
Twojego dziecka i o przyszłość planety

Czym jest d(eko)terapia® ?

Warsztaty d(eko)terapii® to spotkania dla dzieci, w trakcie których wykonując różnorodne prace rękodzielnicze, uczestnicy są poddawani procesowi swobodnego, zindywidualizowanego wspierania rozwoju emocjonalnego. Wsparcie to odnosi się nie tylko do wewnętrznych emocji dziecka, ale również do stanów odczuwanych w relacjach z innymi uczestnikami warsztatów.

Wszystkie działania prowadzone w toku warsztatów są spójne z założeniami autorskiej, proekologicznej metody pracy pedagoga o tożsamej nazwie - d(eko)terapia® opartej na wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki, socjologii, ekologii i sztuki.

Aspekt proekologiczny stanowi bardzo istotny fundament całego procesu - uczestnicy warsztatów są uwalniany na znaczenie ich działań względem dbałości o środowisko naturalne.

Komu dedykowane są warsztaty d(eko)terapii® ?

Do projektu zaproszone są szczególnie dzieci, które (z różnych powodów) wykazują na co dzień potrzebę zatroszczenia się o ich kondycję emocjonalną - dzieci nieśmiałe, lękliwe, zagubione społecznie, pobudzone, o skrajnych postawach i reakcjach, ale nie tylko. Działania podejmowane w toku warsztatów mogą mieć także charakter profilaktyczny, czyli wzbogacać harmonijnie przebiegający rozwój emocjonalny i przygotowywać do różnorodnych wyzwań społecznych w przyszłości.

Zasady uczestnictwa w warsztatach d(eko)terapii®

Warsztaty mają charakter cykliczny, a zakwalifikowane osoby uczestniczą w nich regularnie (z wyjątkiem zdarzeń losowych, takich jak np. choroba). Warunkiem uczestnictwa dziecka jest wyrażenie pisemnej zgody rodziców/opiekunów po uprzednim zapoznaniu się z podstawowymi informacjami na temat metody d(eko)terapii®. Po zakwalifikowaniu uczestnika, rodzice/opiekunowie biorą czynny udział w projekcie, tj. dostarczają dodatkowe dokumenty (np. kwestionariusz ankiety dla rodziców/opiekunów oraz dla wychowawców dzieci, opinie/orzeczenia PPP zawierające zalecenia do pracy z uczestnikiem, itp.), pomagają gromadzić materiały niezbędne do warsztatów (w myśl zasady "Przynieś to, co znajdziesz w domu/na spacerze lub to, co możesz od kogoś pożyczyć") oraz współuczestniczą w dwóch spotkaniach warsztatowych - na początku projektu i na jego zakończenie.

Wzór pisemnej zgody rodzica na udział dziecka w warsztatach d(eko)terapii®



D(eko)terapia®

wyjątkowy proces twórczy w trosce o emocje
Twojego dziecka i o przyszłość planety

Wyrażam zgodę na udział mojego dziecka
w cyklu warsztatów d(eko)terapii® w roku szkolnym 2021/2022
odbywających się raz w miesiącu w Edukacyjnym Handmadzie - Twórczej
Przestrzeni Rozwoju i Terapii w Sosnowcu, przy ul. Piłsudskiego 38/2.

Jednocześnie potwierdzam zapoznanie się z podstawowymi założeniami
metody d(eko)terapii® oraz zobowiązuję się do dopełnienia wszystkich
formalności wymaganych przez organizatora, niezbędnych do współpracy
mającej zapewnić dziecku jak najlepsze rezultaty udziału w projekcie.

.....
(Data i podpisy rodziców/opiekunów)



D(eko)terapia®

LISTA PRZYDATNYCH RZECZY NA WARSZTATY 19.03.2022

"Kompozycje roślinne"

	MAM	POŻYCZYŁEM/AM	ZNALAZŁEM/AM (NP. NA SPACERZE)
Stare: ramka na zdjęcia/lustro/taca	☐	☐	☐
Kamyki, muszelki, patyczki	☐	☐	☐
Żwir, piasek	☐	☐	☐
Suszone kwiaty, źdźbła traw	☐	☐	☐
Twoje propozycje:	☐	☐	☐
.....	☐	☐	☐
.....	☐	☐	☐
.....	☐	☐	☐

Kwestionariusz wywiadu z uczestnikami warsztatów d(eko)terapii®

KWESTIONARIUSZ WYWIADU Z UCZESTNIKAMI WARSZTATÓW D(EKO)TERAPII®

WIEK:

PŁEĆ:

☐	☐
ŻEŃSKA	MĘSKA

TAK NIE

Czy kiedykolwiek wcześniej brałeś/aś udział w warsztatach rękodzieła/majsterkowania?

☐	☐
--------------------------	--------------------------

Czy w toku wszystkich spotkań któreś zadania do wykonania sprawiły Ci trudność?
Jeśli tak - jakie?

☐	☐
--------------------------	--------------------------

.....
.....

Czy uważasz, że w toku warsztatów nauczyłeś/aś się czegoś przydatnego?
Jeśli tak - czego?

☐	☐
--------------------------	--------------------------

.....
.....

Czy osoba prowadząca warsztaty była pomocna? Udzieliła Ci wszystkich niezbędnych informacji? Mogłeś/aś liczyć na jej wsparcie?

☐	☐
--------------------------	--------------------------

**KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA RODZICÓW/OPIEKUNÓW
UCZESTNIKÓW WARSZTATÓW D(EKO)TERAPII®**

.....
Imię i nazwisko dziecka

☐

Ojciec

☐

Matka

Jak opisał(a)by Pan/i emocjonalność swojego dziecka (np. w jaki sposób reaguje na poszczególne sytuacje, jak je przeżywa, jak zachowuje się na co dzień, itp.)?

.....
.....
.....
.....

Czy na podstawie codziennej obserwacji dziecka dostrzega Pan/i jakiegokolwiek trudności w radzeniu sobie z emocjami (zarówno w zakresie nazywania, prezentowania, jak i odczytywania uczuć swoich i innych osób)?

.....
.....
.....

Czy Pańskie dziecko jest/było objęte opieką Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej (lub innej prywatnej placówki specjalistycznej)?
Jeśli tak - z jakiego powodu?

☐ ☐

.....
.....

Czy dostrzega Pan/i jakiegokolwiek zmiany w zachowaniu i/lub funkcjonowaniu swojego dziecka po udziale w cyklu warsztatów d(eko)terapii®?
Jeśli tak - proszę spróbować opisać je swoimi słowami:

☐ ☐

.....
.....
.....
.....
.....

Kwestionariusz ankiety dla wychowawców uczniów biorących udział w warsztatach d(eko)terapii®

**KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA WYCHOWAWCÓW
UCZNIÓW BIORĄCYCH UDZIAŁ W WARSZTATACH D(EKO)TERAPII®**

.....
Imię i nazwisko ucznia

Jak opisał(a)by Pan/i emocjonalność dziecka (np. w jaki sposób reaguje na poszczególne sytuacje, jak je przeżywa, jak zachowuje się w szkole, itp.)?

.....
.....
.....
.....

Czy na podstawie codziennej obserwacji ucznia dostrzega Pan/i jakiejkolwiek trudności w radzeniu sobie z emocjami (zarówno w zakresie nazywania, prezentowania, jak i odczytywania uczuć swoich i innych osób)?

.....
.....
.....

Czy na podstawie codziennej obserwacji ucznia dostrzega Pan/i jakiejkolwiek trudności w radzeniu sobie z emocjami (zarówno w zakresie nazywania, prezentowania, jak i odczytywania uczuć swoich i innych osób)?

.....
.....
.....

Czy dostrzega Pan/i jakiejkolwiek zmiany w zachowaniu i/lub funkcjonowaniu ucznia po udziale w cyklu warsztatów d(eko)terapii®?

Jeśli tak - jak opisał(a)by Pan/i te zmiany?

.....
.....
.....
.....
.....

Arkusz obserwacji uczestników warsztatów d(eko)terapii®

ARKUSZ OBSERWACJI UCZESTNIKÓW WARSZTATÓW D(EKO)TERAPII®

DATA:

GRUPA:

Opis działań przygotowawczych (niezbędnych do przeprowadzenia warsztatów, w tym również zastosowanych środków bezpieczeństwa)

.....

.....

.....

.....

.....

Opis przebiegu warsztatów

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Wnioski badacza

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Imię i nazwisko dziecka	TAK	NIE	CZEŚCIOWO	Imię i nazwisko dziecka	TAK	NIE	CZEŚCIOWO
PRZYGOTOWANIE DO ZAJĘĆ (NP. PRZYNIESIENIE MATERIAŁÓW)				PRZYGOTOWANIE DO ZAJĘĆ (NP. PRZYNIESIENIE MATERIAŁÓW)			
POZYTYWNE NASTAWIENIE DO WARSZTATÓW				POZYTYWNE NASTAWIENIE DO WARSZTATÓW			
CHĘTNE ANGAŻOWANIE SIĘ W PROPONOWANE AKTYWNOŚCI				CHĘTNE ANGAŻOWANIE SIĘ W PROPONOWANE AKTYWNOŚCI			
SAMODZIELNE DZIAŁANIE				SAMODZIELNE DZIAŁANIE			
WSPÓŁPRACA W GRUPIE				WSPÓŁPRACA W GRUPIE			
SWOBODA DZIAŁANIA, BRAK OZNAK DYSKOMFORTU				SWOBODA DZIAŁANIA, BRAK OZNAK DYSKOMFORTU			
PREZENTOWANIE POSTAW PROEKOLOGICZNYCH				PREZENTOWANIE POSTAW PROEKOLOGICZNYCH			
WYKONANIE CAŁEJ PRACY (WYTWORU RĘKODZIELNICZEGO)				WYKONANIE CAŁEJ PRACY (WYTWORU RĘKODZIELNICZEGO)			
PREZENTOWANIE EFEKTÓW PRACY NA FORUM GRUPY				PREZENTOWANIE EFEKTÓW PRACY NA FORUM GRUPY			
Imię i nazwisko dziecka	TAK	NIE	CZEŚCIOWO	Imię i nazwisko dziecka	TAK	NIE	CZEŚCIOWO
PRZYGOTOWANIE DO ZAJĘĆ (NP. PRZYNIESIENIE MATERIAŁÓW)				PRZYGOTOWANIE DO ZAJĘĆ (NP. PRZYNIESIENIE MATERIAŁÓW)			
POZYTYWNE NASTAWIENIE DO WARSZTATÓW				POZYTYWNE NASTAWIENIE DO WARSZTATÓW			
CHĘTNE ANGAŻOWANIE SIĘ W PROPONOWANE AKTYWNOŚCI				CHĘTNE ANGAŻOWANIE SIĘ W PROPONOWANE AKTYWNOŚCI			
SAMODZIELNE DZIAŁANIE				SAMODZIELNE DZIAŁANIE			
WSPÓŁPRACA W GRUPIE				WSPÓŁPRACA W GRUPIE			
SWOBODA DZIAŁANIA, BRAK OZNAK DYSKOMFORTU				SWOBODA DZIAŁANIA, BRAK OZNAK DYSKOMFORTU			
PREZENTOWANIE POSTAW PROEKOLOGICZNYCH				PREZENTOWANIE POSTAW PROEKOLOGICZNYCH			
WYKONANIE CAŁEJ PRACY (WYTWORU RĘKODZIELNICZEGO)				WYKONANIE CAŁEJ PRACY (WYTWORU RĘKODZIELNICZEGO)			
PREZENTOWANIE EFEKTÓW PRACY NA FORUM GRUPY				PREZENTOWANIE EFEKTÓW PRACY NA FORUM GRUPY			

Imię i nazwisko studenta

Aleksandra Szobu

Kraków, dnia 13.06.2022

Oświadczenie

Oświadczam, że przedkładana praca dyplomowa
pt.: Diagnoza i rozwój emocjonalny dzieci szkolnych. Proekologiczna metoda
pracy pedagoga (podać tytuł)

została napisana przeze mnie samodzielnie.

Jednocześnie oświadczam, że praca nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (t. jedn. Dz.U. z 2019 r., poz.1231), dalej jako PrAut ani dóbr osobistych chronionych przepisami ustawy z dnia 23 kwietnia 1964 r. - Kodeks cywilny (Dz.U. z 2019 r., poz. 1145 ze zm.). Wprowadzanie w błąd co do autorstwa i nieuprawnione korzystanie z cudzego utworu stanowi naruszenie przepisów PrAut i może skutkować konsekwencjami cywilnoprawnymi (art. 78-80 PrAut) jak i karnoprawnymi (art. 115 PrAut).

W związku z obowiązkiem weryfikacji pracy dyplomowej przez system antyplagiatowy oraz w celu jej zamieszczenia w Ogólnym Repozytorium Prac Dyplomowych (dalej ORPD) oraz w repozytorium uczelnianym, udzielam Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego nieodpłatnej licencji niewyłącznej na korzystanie w tym celu z utworu, na następujących polach eksploatacji, bez ograniczeń czasowych:

- tworzenia, utrwalania i zwielokrotniania utworu dowolną techniką w dowolnej liczbie egzemplarzy, w szczególności techniką: zapisu magnetycznego oraz formie zapisu elektronicznego- cyfrowego oraz tworzenia, utrwalania i zwielokrotniania utworu dowolną techniką kopii cyfrowych utworu;
- wprowadzania utworu do pamięci komputerów i sieci Uczelni,
- rozpowiadamiania i udostępniania utworu w sieciach informatycznych i teleinformatycznych, w zakresie związanym z realizacją obowiązku kontroli antyplagiatowej oraz w zakresie związanym z zamieszczeniem pracy dyplomowej w ORPD oraz repozytorium uczelnianym.

Zezwalam także Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego na udzielanie sublicencji na korzystanie z utworu w zakresie niezbędnym, związanym z realizacją obowiązku kontroli antyplagiatowej oraz w zakresie uzasadnionym czynnościami, związanymi z zamieszczeniem pracy dyplomowej w ORPD oraz repozytorium uczelnianym.

Ponadto oświadczam, że przedłożona praca nie zawiera danych empirycznych ani też informacji, które uzyskałam/em w sposób niedozwolony. Stwierdzam, że przedstawiona praca w całości ani też w części nie była wcześniej podstawą żadnej innej urzędowej procedury związanej z nadawaniem dyplomu uczelni ani też tytułów zawodowych, a wersja elektroniczna pracy dyplomowej przekazana do dziekanatu jest tożsama z kopią egzemplarza papierowego tej pracy, o ile złożenie tego ostatniego było wymagane.

Aleksandra Szobu

Podpis studenta