

# Rola technik arteterapeutycznych w edukacji uczniów wybitnie zdolnych

BARBARA CICHY-JASIOCHA

System edukacji powinien zapewniać wsparcie uczniom wybitnie zdolnym w rozwijaniu ich zdolności i minimalizowaniu problemów, na które bywają oni narażeni. Sukces w tym względzie można osiągnąć dzięki zastosowaniu w praktyce pedagogicznej technik arteterapeutycznych, które przyczyniają się do pełnego rozwoju podopiecznych. Pomagają one uczniom wybitnie zdolnym w zdobywaniu wiedzy z konkretnego przedmiotu, a także wiedzy o sobie, innych ludziach czy otaczającym świecie. Sprawiają, że poprawia się funkcjonowanie emocjonalno-społeczne tych uczniów.

Proces kształcenia uczniów zdolnych stawia przed kadrami pedagogicznymi nie lada wyzwanie. Rodzi się pytanie, w jaki sposób efektywnie przekazywać wiedzę i kształcić umiejętności osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Do tej grupy niewątpliwie należą uczniowie wybitnie zdolni (Sękowski i Cichy 2012). David Perry dokonał parafrazy słów George'a Bernarda Shawa, irlandzkiego pisarza i dramaturga, laureata Nagrody Nobla w dziedzinie literatury (Dryden i Vos 2002:502) i określił role podejmowane przez nauczyciela w sposób następujący:

*Wy, którzy umiecie uczyć – uczcie.*

*Wy, którzy nie umiecie, wykładajcie.*

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie roli, jaką pełnią wybrane techniki arteterapeutyczne w edukacji uczniów zdolnych, oraz wykazanie, że mogą być one z powodzeniem wykorzystywane przez pedagogów w procesie rozwoju zdolności.

## Metody aktywizujące w edukacji

W ostatnim dziesięcioleciu obserwuje się systematyczny wzrost zainteresowania metodami aktywizującymi w edukacji. Nauczyciele języków obcych również chętnie sięgają po niekonwencjonalne metody kształcenia, zwiększając tym samym efektywność nauczania (zob. Abramczyk i Jurkowski 2018). Kształcenie za pomocą metod aktywizujących stanowi *taki sposób nauczania, w którym nauczyciel nie przekazuje dzieciom gotowej wiedzy, lecz stwarza warunki do samodzielnego uczenia się* (Dzierzgowska 2009:9). Wśród cech aktywnych form uczenia się można wymienić: przeniesienie akcentu na uczącego się i jego umiejętności, aktywność i zaangażowanie uczniów w proces nabywania wiedzy, nakierowanie procesu uczenia się na pełny rozwój (intelektualny, poznawczy, emocjonalny, społeczny oraz moralny), rozwijanie samodzielnego myślenia i autonomii, tworzenie sytuacji sprzyjających nabywaniu nowych doświadczeń, obecność ekspresji twórczej oraz wspieranie komunikacji interpersonalnej (Łąguna 2008:142-144; Urban 2011:10). Wszystkie wyżej wymienione cechy sprawiają, że metody te są bardzo atrakcyjne w stosunku do nauczania tradycyjnego.

### Techniki arteterapeutyczne

Wśród metod aktywizujących szczególne miejsce zajmują techniki arteterapeutyczne. Zazwyczaj są one kojarzone z terapią przez sztukę. Koniecznińska (1990, za: Gładyszewska-Cylulko 2014:7-8) uważa, że arteterapia jest *świadomym, planowanym i systematycznym oddziaływaniem sztuką w celach terapeutycznych*. Funkcjonuje jednak także szersze spojrzenie na arteterapię, wedle którego nie ogranicza się ona do celów terapeutycznych, lecz jest związana z wszelkimi oddziaływaniami opiekuńczymi wykorzystującymi twórcze zdolności osoby. Może być więc spostrzegana jako *spontaniczna, nieskrępowana twórczość człowieka powiązana z wykorzystaniem szeroko rozumianych dzieł sztuki i uprawiania sztuki (na przykład rysowania, malowania, lepienia, rzeźbienia, śpiewu, tańca, poezji, biografii, pamiętników, czytelnictwa itd.)* (Dykcik 2001:36). Oczywiście technikom arteterapeutycznym stosowanym w terapii przyświecają odmienne cele i różnią się one od celów działań realizowanych w procesie edukacji i wychowania. Józefowski (2012:11) wskazuje, że dla artystów sztuka w oddziaływaniach arteterapeutycznych jest możliwością wyrazu artystycznego lub transformacji towarzyszącej kreacji artystycznej. Psychiatrzy wraz z psychologami koncentrują się na dwóch głównych aspektach oddziaływania sztuki – diagnostycznym i wspomagania leczenia farmakologicznego. Pedagodzy i nauczyciele z kolei nawiązują do wychowawczego i edukacyjnego wymiaru sztuki.

W węższym rozumieniu arteterapia łączona jest ze stosowaniem sztuk plastycznych, zaś w szerszym – obejmuje określone subdyscypliny, do których Gładyszewska-Cylulko (2014:23) zalicza: dramoterapię, muzykoterapię, choreoterapię, biblioterapię oraz terapię wizualną. Case i Dalley (2006) podkreślają, że proces tworzenia stanowi centrum arteterapii i kwestią bardzo istotną jest dostarczenie uczestnikowi (podczas tego procesu) poczucia bezpieczeństwa oraz szerokiego wyboru technik. W tym opracowaniu ograniczono się do zaprezentowania technik arteterapeutycznych związanych z twórczością plastyczną oraz psychodramą i dramą.

### Techniki plastykoterapeutyczne

Plastykoterapia oznacza terapię za pomocą technik plastycznych oraz kolorów. Pełni wiele funkcji. Najważniejszą wydaje się możliwość formułowania wypowiedzi w sposób niewerbalny, a tym samym – bezpieczny dla uczestnika. Dzieło plastyczne staje się pretekstem do rozmów i dyskusji wokół tematu, który dana praca przedstawia (Karolak 1998). Techniki plastyczne obejmują rysunek (wykonany kredkami, ołówkiem, węglem, pastelami);

malarstwo (malowanie pędzlem, sznurkiem czy innymi przedmiotami, palcami; przy zastosowaniu farb, kawy, błota; wykonane na różnych materiałach: papierze, szkłe, tkaninach, drewnie itd.); rzeźbę (technika ceramiczna, masa solna, gips, plastelina, woda, piasek); grafikę, graffiti, collage, tkactwo, witraż czy origami. Ponadto techniki te mogą być realizowane indywidualnie, dualnie (w parach) lub w grupie. Szuścik (2016:39) podkreśla, że uczestnictwo w zajęciach z elementami plastykoterapii przynosi uczestnikom poczucie satysfakcji, wpływa na poprawę samooceny, ich lepsze samopoczucie. Ponadto techniki te wspomagają naukę komunikacji i współpracy z innymi. Autorka zakłada również, że *cechy i zdolności wypracowane przez dzieci uczestniczące w zajęciach plastycznych w terapii przez sztukę pozwolą im dążyć do samodzielnego rozwiązywania problemów, rozwiną ich wyobraźnię, intuicję, odwagę twórczą, umiejętność dostrzegania i szanowania piękna świata, niepowtarzalności innych ludzi, tolerancję*. W pracy z uczniami zdolnymi bardzo ważne jest kształtowanie odpowiedniego obrazu siebie, adekwatnej i stabilnej samooceny, poczucia własnej skuteczności, motywacji osiągnięć oraz usprawnianie procesów komunikacji interpersonalnej. Ważne jest także odpowiednie wsparcie sfery emocjonalnej – radzenia sobie z trudnymi emocjami i odczuwanym napięciem.

### Psychodrama i drama

Teatroterapia opiera się na wykorzystaniu sztuki teatralnej i różnych form dramatu. Odgrywanie ról pozwala uczestnikom na poznanie własnych mocnych i słabych stron, uświadomienie odczuć i przekonań, uwolnienie nagromadzonych napięć i emocji (w sposób akceptowany społecznie), ujawnienie konfliktów, problemów emocjonalnych, rozwijanie koncentracji uwagi, wyobraźni czy próbowanie nowych sposobów zachowań wraz z możliwością znalezienia nowych sposobów wyjścia z nierozwiązanych do tej pory dylematów czy problemów międzyludzkich (Pawlik 2012).

Odgrywanie ról może występować w trzech postaciach: teatroterapii, psychodramy oraz dramy. Zarówno teatroterapia, jak i psychodrama wykorzystują techniki dramatoterapii w celu pomocy osobie. Wejście w rolę nie wymaga szczególnych zdolności artystycznych. Jednakże teatroterapia opiera się na rzeczywistości dramatycznej i osoby w nią zaangażowane przygotowują się do odegrania spektaklu. Odbywają więc systematyczne próby pod okiem reżysera odpowiadającego jednocześnie za dobór ról i oprawę artystyczną. Psychodrama z kolei opiera się na rzeczywistości autentycznej – uczestnicy przedstawiają problemy osobiste. W psychodramie reżyser jest nieobecny, podział na aktorów i widzów oraz scenariusz

również – najważniejsza jest improwizacja. Podobnie rzecz ma się z dramą. Różni się ona tym od psychodramy, że podczas brania udziału w dramie uczestnicy nie przedstawiają problemów osobistych.

Podczas stosowania dramy wykorzystuje się różne techniki i ćwiczenia w zakresie odkrywania własnego ciała, ilustracji ruchowej opowiadania, odkrywania przestrzeni, animacji przedmiotu, emisji głosu, pantomimy, umiejętności wyrażania emocji czy odczuwania i odzwierciedlania postaci. Ważna jest improwizacja. Do najważniejszych technik psychodramatycznych można zaliczyć: zamianę ról, przewidywanie przyszłości, monolog terapeutyczny, przedstawianie fikcyjnych scen, technikę lustra czy inscenizowanie bajek (zob. Pawlik 2012). Kalidas (2014), w swoim artykule poświęconym dramie, poleca ją jako narzędzie edukacyjne. Nauczyciele mogą wykorzystywać dramę do nauczania nie tylko języków obcych, lecz także innych przedmiotów. Wyniki badań prowadzone przez Kalidas (2014:447-448) wskazują na to, że drama rozwija umiejętności komunikacyjne, wiedzę z danej przedmiotu, znajomość języka, współpracę zespołową.

### Zastosowanie technik arteterapeutycznych – szersza perspektywa

Przegląd literatury poświęconej arteterapii wskazuje, że zakres jej stosowania jest bardzo szeroki. Skwarek i Szulc (2017:93) traktują ją jako metodę uniwersalną, która znajduje swoje miejsce w *pomocy dzieciom, młodzieży, dorosłym, ludziom w podeszłym wieku oraz rodzinom w leczeniu depresji, lęków, uzależnień, nerwic, w przypadku problemów natury fizycznej, zaburzeń afektywnych, problemów rodzinnych, przemocy domowej, nadużyć seksualnych, trudności w kontaktach społecznych*.

Autorki zwracają uwagę również na to, że istnieje coraz większa potrzeba stosowania arteterapii w praktyce pedagogicznej. Zdaniem Stańko-Kaczmarek (2013) pedagodzy, którzy zajmują się łączeniem sztuki z praktyką pedagogiczną w wychowaniu i edukacji, najczęściej wykorzystują różnorodne formy wyrazu, które zamiennie nazywają arteterapią lub terapią pedagogiczną. Jednakże pedagodzy ci nie powinni nazywać się arteterapeutami, posługując się wybranymi technikami tej dziedziny bez odpowiedniego przygotowania (Gładyszewska-Cylulko 2014:31-33, Linkiewicz 2011:61) uważa, że techniki arteterapeutyczne mogą być z powodzeniem stosowane w oddziaływaniach profilaktycznych czy w pracy z uczniami zdolnymi.

Taksonomia celów dydaktycznych autorstwa Blooma (Bloom i in. 1956) nawiązuje do trzech sfer (domen) działań edukacyjnych i uczenia się, którymi są: sfera poznawcza (*cognitivedomain*), emocjonalna

(*affectivedomain*) oraz psychomotoryczna (*psychomotordomain*). Nauczyciele precyzujący cele nauczania zazwyczaj opisują je w odniesieniu do taksonomii Blooma, wskazując na wiedzę (obszar poznawczy), umiejętności (obszar psychomotoryczny) i postawy (obszar emocjonalny). Edukacyjny walor technik arteterapeutycznych wynika z tego, że wspierają one wszystkie trzy obszary wyróżnione przez Blooma.

### Arteterapia w służbie rozwoju wybitnych zdolności

Zastosowanie technik arteterapeutycznych w pracy z uczniami wybitnie zdolnymi może wspierać rozwój ich zdolności. Zdaniem Renzulliego (1986, 2003, 2005) o wybitnych zdolnościach można mówić wtedy, gdy zaistnieje ścisła interakcja pomiędzy trzema zespołami cech. Należą do nich: ponadprzeciętne zdolności intelektualne (*Above Average Ability*), twórczość (*Creativity*) oraz zaangażowanie w pracę (*Task Commitment*). Autor koncepcji nie ujmuje więc zdolności przez wąski pryzmat ilorazu inteligencji. Wykracza poza sprowadzanie ich do właściwości stricte poznawczych. Pierwszy krąg cech – ponadprzeciętne zdolności – można ująć w perspektywie generalnej bądź specyficznej.

W rozumieniu generalnym mówi się o zdolnościach ogólnych, które można zmierzyć przy pomocy psychologicznych testów do badania inteligencji ogólnej. W podejściu specyficznym ponadprzeciętne zdolności odnoszą się do wąskich dziedzin powiązanych z określonym działaniem, przy czym wymagają pewnego osadzenia w zdolnościach ogólnych. Są to zdolności np. muzyczne, lingwistyczne czy plastyczne, wykorzystywane w trakcie twórczej kreacji i działań arteterapeutycznych.

Drugim prezentowanym zespołem cech jest zaangażowanie w pracę – motywacyjny aspekt zdolności. Obszar motywacji obejmuje swoim zakresem takie cechy jak: pracowitość, wytrwałość, zaangażowanie, wytrzymałość, wiarę we własne siły i możliwości, sumiennność, zdolność do poświęceń oraz odporność na niepowodzenie. Element motywacyjny pełni rolę swoistego napędu działania twórczego. Wśród motywów sprzyjających twórczości najczęściej wymienia się motywację immanentną (wewnętrzzną, samoistną). Mechanizmy podtrzymujące twórcze zachowanie związane są z czynnikami emocjonalnymi – z pozytywnym afektem – od prostej przyjemności aż do osiągnięcia poczucia szczęścia lub dobrostanu (Czapiński 2001) czy satysfakcji (Amabile 1983; Deci 1971), które wynikają z działalności. Twórcza aktywność jest rozpoczynana i kontynuowana, ponieważ sama w sobie stanowi wzmocnienie dla osoby (Doliński

i Łukaszewski 2004). Jednocześnie potrzeba aktywności twórczej może przybrać formę doświadczenia autotelicznego. Csikszentmihalyi (1996) wprowadził pojęcie *flow*, oznaczające „bycie na fali”. Stan ten, określane również jako „przepływ”, jest swoistym natchnieniem do efektywnego wykonywania danej aktywności, której osoba może oddawać się długo bez odczuwania negatywnych skutków, np. głodu, pragnienia, znużenia, zmęczenia bądź świadomości upływającego czasu. Motywacją równie pożyteczną dla procesu twórczości jest ciekawość poznawcza (Nęcka 2012). W trakcie podejmowania działań o charakterze arteterapeutycznym następuje wzrost motywacji autonomicznej oraz aktywizacja życiowa, która może stać się przyczyną rozwoju wielu aspektów funkcjonowania psychofizycznego ucznia.

Kolejny, trzeci element modelu – twórczość – można rozumieć w kategorii twórczych zachowań, a także wytworów czy sposobów generowania określonych rozwiązań problemów (Siekańska 2005). Zdaniem Renzulliego osoby twórcze charakteryzują się takimi cechami myślenia jak: płynność (łatwość wytwarzania pomysłów wyrażająca się poprzez ich liczbę), giętkość (gotowość do zmiany kierunku myślenia ujawniająca się przez bogactwo różnorodności pomysłów), oryginalność (zdolność do wytwarzania nietypowych, niepowtarzalnych rozwiązań spoza zasobu reakcji oczywistych, a przez to banalnych), otwartość na nowości, ciekawość i badawczość, kierowanie się wartościami estetycznymi w procesie rozwiązywania problemów.

### Uwagi końcowe

Na zakończenie warto również zwrócić uwagę na możliwość wystąpienia pewnych problemów, które nierzadko dotyczą uczniów wybitnie zdolnych. Mają one charakter psychospołeczny, a ich źródło może być endogenne lub/i egzogenne (Łubianka i Sękowski 2016; Sękowski 2001). Problemy endogenne wynikają z indywidualnych cech osoby zdolnej. Zaliczamy do nich m.in. perfekcjonizm, nadmierny krytycyzm skierowany wobec siebie lub/i otoczenia, idealizm w sferze aksjologicznej, indywidualizm czy zaniżony lub zawyżony poziom samooceny. Trudności egzogenne dotyczą relacji osoby uzdolnionej ze środowiskiem społecznym – rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Zastosowanie technik arteterapeutycznych w edukacji może pomóc uczniom wybitnie zdolnym w zdobywaniu wiedzy o sobie, innych ludziach i otaczającym świecie, poprawić funkcjonowanie emocjonalno-społeczne i wspierać radzenie sobie z trudnościami psychospołecznymi, w szczególności z niestabilną samooceną.

### BIBLIOGRAFIA:

- Abramczyk, A., Jurkowski, S. (2018) Kooperatywne uczenie się – metody i techniki pracy w zróżnicowanych zespołach klasowych. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, s. 55-66.
- Amabile, T.M. (1983) *The social psychology of creativity*. New York: SpringerVerlag.
- Bloom, B.S. i in. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Case, C., Dally, T. (2006) *The Handbook of Art Therapy*. New York: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1996) *Przepływ. Jak poprawić sobie jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Przeł. M. Wajda. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Czapiński, J. (2001) Szczęście – złudzenie czy konieczność? Cebulowa teoria szczęścia w świetle nowych danych empirycznych. W: M. Kofta, T. Szustrowa (red.) *Złudzenia, które pozwalają żyć*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 266-306.
- Deci, E. L. (1971) The effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. W: *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 18, s. 105-115.
- Doliński, D., Łukaszewski, W. (2004) Typy motywacji. W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP, t. 2, s. 469-491.
- Dryden, G., Vos, J. (2002) *Rewolucja w uczeniu*. Przeł. B. Józwiak. Poznań: Moderski i S-ka.
- Dykcik, W. (2001) Poszukiwanie nowatorskich i alternatywnych koncepcji indywidualnej rehabilitacji oraz społecznej integracji osób niepełnosprawnych – aktualnym wyzwaniem praktyki edukacyjnej. W: W. Dykcik, B. Szychowiak (red.) *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej. Przewodnik metodyczny*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 15-46.
- Dzierzowska, I. (2009) *Jak uczyć metodami aktywnymi*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Gładyszewska-Cylulko, J. (2014) *Arteterapia w pracy pedagoga. Terapeutyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Józefowski, E. (2012) *Arteterapia w sztuce i edukacji. Praktyka oddziaływań arteterapeutycznych z zastosowaniem kreacji plastycznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kalidas, Ch. S. (2014) Drama: A Tool for Learning. W: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, nr 123, s. 444-449.
- Karolak, W. (1998) *Sztuka jako zabawa, zabawa jako sztuka*. Łódź: Wydawnictwo CODN.
- Linkiewicz, E. (2011) Język sztuki – terapeutyczna rola przekazu wizualnego w rozwoju człowieka. W: M. Jabłońska (red.) *Sztuka jako przestrzeń edukacyjna. Teoria i praktyka*. Wrocław: Wydawnictwo Atut, s. 53-72.

- Łaguna, M. (2008) *Szkolenia. Jak je prowadzić, by...* Gdańsk: GWP.
- Łubianka, B., Sękowski, A. E. (2016) *Świat wartości uczniów zdolnych*. Lublin: TN KUL.
- Nęcka, E. (2012) *Psychologia twórczości*. Sopot: Wydawnictwo GWP.
- Pawlik, J. (2012) Psychodrama w praktyce terapeutycznej. W: J. Pawlik (red.) *Psychodrama i techniki niewerbalne*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii Kultury, s. 33-71.
- Renzulli, J.S. (1986) The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.) *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, s. 53-92.
- Renzulli, J.S. (2003) Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. W: N. Colangelo, G. A. Davis (red.) *Handbook of gifted education*. Boston: Pearson Education, s. 75-87.
- Renzulli, J.S. (2005) The three-ring conception of giftedness. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.) *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, s. 246-279.
- Sękowski, A.E. (2001) *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Sękowski, A.E., Cichy, B.M. (2012) Wybitne zdolności w perspektywie teorii i praktyki pedagogiki specjalnej. W: Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak (red.) *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*. Lublin: UMCS, s. 85-107.
- Siekańska, M. (2005) *Zadowolenie z pracy zawodowej osób wybitnie zdolnych*. Lublin: TN KUL.
- Skwarek, B., Szulc, W. (2017) Arteterapia w pracy pedagogicznej. W: *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy*, nr 22(1), s. 93-107.
- Stańko-Kaczmarek, M. (2013) *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Szuścik, U. (2016) Warsztat plastyczny i jego walory arteterapeutyczne w pracy z dzieckiem. W: *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, nr 3(41), s. 31-40.
- Urban, M. (2011) *Niekonwencjonalne metody szkoleniowe. Czyli jak uatrakcyjnić zajęcia*. Gdańsk: GWP.

**DR BARBARA CICHY-JASIOCHA** Pracuje w Katedrze Psychologii Różnic Indywidualnych Instytutu Psychologii KUL. Prowadzi szkolenia i treningi z wykorzystaniem technik arteterapeutycznych i niekonwencjonalnych metod nauczania oraz kursy dla narzeczonych przy Duszpasterstwie Akademickim KUL.