



Uniwersytet  
Wrocławski

INSTYTUT PSYCHOLOGII  
WYDZIAŁ NAUK HISTORYCZNYCH  
I PEDAGOGICZNYCH

**PRZEGLĄD  
BIBLIOTERAPEUTYCZNY**

TOM V | NUMER 1 | ROK 2015

DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY  
FACULTY OF HISTORICAL  
AND PEDAGOGICAL SCIENCES

**BIBLIOTHERAPY  
REVIEW**

VOLUME V | NUMBER 1 | 2015

ADRES  
„Przegląd Biblioterapeutyczny”  
Instytut Psychologii  
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych  
Uniwersytet Wrocławski  
50-527 Wrocław, ul. Dawida 1  
e-mail: [w.czernianin@psychologia.uni.wroc.pl](mailto:w.czernianin@psychologia.uni.wroc.pl)  
lub: [k.chatzipentidis@psychologia.uni.wroc.pl](mailto:k.chatzipentidis@psychologia.uni.wroc.pl)  
tel.(0 71) 367-20-01 wew. 134  
fax (71) 367-41-10

ADDRESS  
Bibliotherapy Review  
Department of Psychology  
University of Wrocław  
ul. Dawida 1  
50-527 Wrocław  
Poland

Patronat medialny



Online access: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/publication/64451>

„Przegląd Biblioterapeutyczny jest indeksowany w specjalistycznych bazach danych:  
[Google Scholar](#), [Europeana](#), [ViFaOst](#), [Federacja Bibliotek Cyfrowych](#)”

Instytut Psychologii  
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych  
Uniwersytet Wrocławski

*Department of Psychology  
Faculty of Historical and Pedagogical Sciences  
University of Wrocław*

# Przegląd Biblioterapeutyczny

Tom V, Numer 1, Rok 2015

*Bibliotherapy Review*

*Volume V, Number 1, 2015*

Wrocław 2015

RADA NAUKOWA/ *EDITORIAL BOARD*

PRZEWODNICZĄCA/ *SENIOR ASSOCIATE EDITOR:*

Wita Szulc, em. profesor Uniwersytetu Wrocławskiego,  
Prezes Stowarzyszenia Arteterapeutów Polskich „Kajros”.

CZŁONKOWIE/ *ASSOCIATE EDITORS:*

Genowefa Surniak, Prezes Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego,  
Alicja Kuczyńska, Uniwersytet Wrocławski,  
Halina Czernianin, Uniwersytet Wrocławski,  
Kristine Martinsone, Riga Stradins University (Latvia),  
Srikanthaluxmy Arulanantham, University of Jaffna (Sri Lanka),  
Ilse Wolfram, Deutsche Musiktherapeutische Gesellschaft (Deutschland),  
Theodoros Kyrkoudis, Democritus University of Thrace (Greece),  
Miroslav Prstacić, University of Zagreb (Croatia)  
Adebayo Oyeronko, Covenant University (Nigeria)

REDAKCJA/ *EDITORS*

Wiktor Czernianin – redaktor naczelny/ *editor-in-chief*  
Kiriakos Chatzipentidis – sekretarz redakcji/ *assistant to the editor*

„Przegląd Biblioterapeutyczny” (półrocznik) znajduje się na  
liście czasopism punktowanych MNiSW (część B, poz. 1764, pkt. 1).

Deklaracja o wersji pierwotnej:

Wersją pierwotną czasopisma „Przegląd Biblioterapeutyczny”/ *Bibliotherapy Review*  
jest wersja elektroniczna.

Wydane staraniem Instytutu Psychologii Wydziału Nauk Historycznych  
i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego.

*Published by Department of Psychology Faculty of Historical  
and Pedagogical Sciences University of Wrocław.*

Redaktor merytoryczny tomu: Wiktor Czernianin  
Redaktor tematyczny: Wita Szulc  
Redakcja polonistyczna: Halina Czernianin  
Korekta: Kiriakos Chatzipentidis

© **Copyright by Department of Psychology,  
University of Wrocław, Poland**

Cover design: Marcin Fajfruk  
Typesetting: Agnieszka Kalota, Tomasz Kalota

ISSN 2391-971X

Publishing House eBooki.com.pl  
ul. Obornicka 37/2  
51-113 Wrocław  
tel.: +48 602 606 508  
e-mail: [biuro@ebooki.com.pl](mailto:biuro@ebooki.com.pl)  
WWW: <http://www.ebooki.com.pl>

# Spis treści

Od Redakcji .....	7
-------------------	---

## ARTYKUŁY

### **Jarosław Klebaniuk**

Opowiedz swoją historię. Terapeutyczne efekty pisania .....	11
---	----

### **Dorota Kasprzyk**

Terapeutyczne funkcje dziecięcej filmoteki wykorzystywanej podczas spotkań z młodym czytelnikiem w Miejskiej Bibliotece Publicznej w Bolesławcu.....	33
--	----

### **Anna Szemplińska, Danuta Borecka-Biernat**

Działalność naukowa Profesorów Instytutu Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego, jako przestrzeń inspiracji do powstania akademickiego ośrodka biblioterapii.....	65
---	----

## DZIAŁ MIĘDZYNARODOWY

### **Witold Podskarbi**

Wywiad z członkinią Rady Naukowej „Przeglądu Biblioterapeutycznego” Panią Srikanthaluxmy Arulanantham (Sri Lanka).....	83
--	----

## SPRAWOZDANIA, MATERIAŁY, PROGRAMY

### **Anna Kapusta, Agnieszka Rachwalska**

Biblioterapeutyczny program eksploracyjny .....	89
---	----

Wskazówki dla autorów .....	115
-----------------------------	-----

Recenzenci.....	117
-----------------	-----

# Contents

From Editor.....	7
------------------	---

## ARTICLES

### **Jarosław Klebaniuk**

Tell your story. The therapeutic effects of writing.....	11
--	----

### **Dorota Kasprzyk**

Therapeutic function of children's film library during the meetings with the young reader in the Public Library in Bolesławiec .....	33
---	----

### **Anna Szemplińska, Danuta Borecka-Biernat**

The scientific activity of Professors of the Institute of Psychology of the University of Wrocław, as a space of inspiration for the creation of an academic bibliotherapy center .....	65
---	----

## INTERNATIONAL DEPARTMENT

### **Witold Podskarbi**

Interview with Associate Editor of Bibliotherapy Review - Srikanthaluxmy Arulanantham (Sri Lanka) .....	83
--	----

## REPORTS & PROGRAMS

### **Anna Kapusta, Agnieszka Rachwalska**

The Bibliotherapeutical Program of Exploration Locality .....	89
---	----

Guidelines for Authors.....	115
-----------------------------	-----

Consulting editors .....	117
--------------------------	-----

## Od Redakcji

### *From Editor*

Zamieszczone w tym numerze artykuły i prace po raz kolejny pokazują, że biblioterapia to dziedzina, w której o literaturze terapeutycznej mówi się wieloma głosami w zależności od formy sztuki słowa, tj. nie tylko książki, ale np. filmu. Fakt tego wielogłosu w biblioterapii powinien być przedmiotem stałej obserwacji i refleksji, ponieważ głosy te, wbrew pozorom, osiągają znaczną zbieżność opinii metodologicznych i naukowych na temat efektów terapeutycznych, dlatego też biblioterapia powinna pozostać przestrzenią szacunku i dialogu. W tym kontekście przykład różnych sposobów myślenia o literaturze przedstawia artykuł Jarosława Klebaniuka, „Opowiedz swoją historię. Terapeutyczne efekty pisania”, przedstawiający przegląd badań związanych z ekspresyjnym pisaniem i jego wpływem na dobrostan psychiczny, zdrowie somatyczne i psychiczne oraz radzenie sobie z emocjami przez osoby, które doświadczyły trudnych, w tym także traumatycznych sytuacji.

Z kolei film jest tą dziedziną sztuki, do której biblioterapia często się odwołuje. Można nawet powiedzieć, że przejmuje on lecznicze zadania książki, stając się jej drugim estetycznym nurtem, tj. jako widzialna i słyszalna literatura. Tak się bowiem składa, że oba te rodzaje sztuki na terenie biblioterapii, nie zatracając swojej charakterystycznej i różnej dla siebie swoistości, odgrywają w niej tę samą rolę: terapeutyczną. Temu zagadnieniu poświęcona jest praca Doroty Kasprzyk, „Terapeutyczne funkcje dziecięcej filmoteki wykorzystywanej podczas spotkań z młodym czytelnikiem w Miejskiej Bibliotece Publicznej w Bolesławcu”.

W dziale „Artykuły” zamieszczono też krótkie omówienie działalności naukowej Profesorów Instytutu Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego jako przestrzeni inspiracji do powstania akademickiego ośrodka biblioterapii. Tekst autorstwa Anny Szemplińskiej i Danuty Boreckiej-Biernat jest antycypacją planowanej na wiosnę 2016 roku we Wrocławiu ogólnopolskiej konferencji naukowej pt.: „Biblioterapia w ośrodkach akademickich”.

Dział „Sprawozdania. Materiały. Programy” utworzony został dla ciekawszych programów biblioterapeutycznych, za taki uważamy program eksploracyjny zatytułowany „Szczęście jest muzyką serca. Trzeba tylko umieć je usłyszeć w sobie, a potem dać je usłyszeć innym”. Jakość życia w doświadczeniu dziecka”. Program dotyczy popularyzacji pojęcia biblioterapii w lokalnych, wiejskich społecznościach. Warsztaty przeznaczone są dla dzieci w wieku szkolnym, jednak ich odbiorcami mogą być także starsi mieszkańcy wsi oraz rodziny i nauczyciele dzieci. Autorkami tego programu są Anna Kapusta i Agnieszka Rachwalska.





**Artykuły**

***Articles***



## **Opowiedz swoją historię. Terapeutyczne efekty pisania**

### ***Tell your story. The therapeutic effects of writing***

#### **Abstrakt:**

W artykule przedstawiony został przegląd badań związanych z ekspresyjnym pisaniem i jego wpływem na dobrostan psychiczny, zdrowie somatyczne i psychiczne oraz radzenie sobie z emocjami przez osoby, które doświadczyły trudnych, w tym także traumatycznych sytuacji. Opisane zostały mechanizmy odpowiedzialne za pozytywne efekty, a także ograniczenia interwencji terapeutycznej. Zaproponowano traktowanie ekspresyjnego pisania jako jednego z narzędzi biblioterapeutycznych.

#### **Słowa kluczowe:**

ekspresyjne pisanie, ujawnianie emocji, subiektywny dobrostan, zdrowie, trauma, zespół stresu pourazowego, biblioterapia

#### **Abstract:**

In the article a review of research pertaining expressive writing and its effects on subjective well-being, physical and psychical health and coping with emotions in subjects, who experienced difficult, including traumatic, situations, was presented. The mechanisms explaining the positive effects were described, as well as the limitations of therapeutic intervention. Considering expressive writing to be one of bibliotherapeutic tools was proposed.

#### **Keywords:**

expressive writing, emotion disclosure, subjective well-being, health, trauma, PTSD, bibliotherapy

Czy pisanie może sprawić, że poczujemy się szczęśliwsi? Czy może pomóc nam w przezwyciężeniu kryzysu, w zastąpieniu pesymistycznych myśli – bardziej realistycznymi, zaś destruktywnych emocji – wewnętrzną równowagą? Czy stresujące zdarzenia staną się mniej uciążliwe, gdy opiszemy je, ułożymy w historię? Czy mamy szansę na polepszenie stanu zdrowia i wyników w nauce? A jeśli tak, to czy potrzebujemy kogoś, kto tę opowieść przeczyta, zrozumie, doceni? A może wystarczy sam akt przelania myśli na papier?

Pewne zdarzenia są źródłem dyskomfortu i cierpienia znacznie częściej niż inne. Śmierć bliskiej osoby, doświadczenie tortur, psychicznego znęcania się, bycie świadkiem morderstwa czy wojennego zabijania – każde z tych zdarzeń pojedynczo jest w stanie doprowadzić do długotrwałych negatywnych konsekwencji dla funkcjonowania psychicznego jednostki. Syndrom stresu pourazowego (ang. *Post-Traumatic Stress Disorder* – PTSD) stanowi konsekwencję przeżycia dramatycznej sytuacji lub bycia jej świad-

kiem, zetknięcia się ze śmiercią, zagrożeniem życia lub poważnym okaleczeniem, albo doświadczenia zagrożenia własnej lub czyjejs integralności fizycznej. Bezpośrednią reakcją na tę sytuację był silny strach, przerażenie, poczucie bezradności, które powracają jeszcze długo po jej zakończeniu. Osoba cierpiąca na PTSD doświadcza długotrwałych objawów pobudzenia, które mogą przybierać formę: trudności z zasypianiem lub budzeniem się, rozdrażnienia, wybuchów złości, nadmiernej czujności, wzmożonego lęku, trudności z koncentracją uwagi. Unika przy tym bodźców związanych z traumą, niekiedy wycofuje się z wszelkiej aktywności, nie planuje, obojętnie wobec ludzi i ogranicza okazywanie uczuć. Cierpienie zakłóca więc funkcjonowanie społeczne, zawodowe i w innych ważnych obszarach życia (Carson, Butcher, Mineka, 2003, s. 222).

Nie wszyscy są jednakowo podatni na tak destruktywne i utrzymujące się długo (ponad miesiąc, bo takie jest czasowe kryterium PTSD) konsekwencje traumy. Z większym prawdopodobieństwem spodziewać się ich można u jednostek wysokoreaktywnych (Vaidya i Garfield, 2003), lękowych (Miller, 2003), unikających i obwiniających się (Sutker, Davis, Uddo i Ditta, 1995), a także u tych, którzy już wcześniej doświadczyli depresji, traumy i epizodów stresu pourazowego (Cabrera, Hoge, Bliese, Castro i Masser, 2007).

Z drugiej strony, wbrew potocznym przekonaniom, większość ludzi całkiem dobrze sobie radzi z traumatycznymi doświadczeniami. Liczne badania świadczą o tym, że co najmniej połowa ludzi po śmierci małżonka lub dziecka nie przeżywa intensywnego niepokoju, depresji czy żałoby (Wortman i Silver, 1989), a kolejne wskazują, że co najmniej 65 procent żołnierzy obu płci, którzy przeżyli straszliwe bitwy czy stres w strefie działań wojennych, nigdy nie wykazało objawów PTSD (Keane, 1998; Murray, 1992). Również uczestnicy poważnych wypadków drogowych (Brom, Kleber i Hofman, 1993), świadkowie katastrof lotniczych (Carlier i Gersons, 1997) przeważnie nie doświadczyli depresji ani PTSD w tygodniach i miesiącach następujących po potencjalnie traumatycznej sytuacji. Co więcej, objawów stresu pourazowego nie zaobserwowano u od 40 do 80 procent ofiar gwałtu (Kilpatrick, Resnick, Saunders i Best, 1998; Resnick, Kilpatrick i Lipovsky, 1991).

Dlaczego tak obciążające psychicznie zdarzenia dla jednych są źródłem długotrwałych dysadaptacyjnych reakcji, a inni radzą sobie z nimi bardzo dobrze? Oprócz wspomnianych, w dużej mierze genetycznie uwarunkowanych, różnic indywidualnych w zakresie temperamentu (reaktywność emocjonalna) i dyspozycji afektywnych (lęk jako cecha) dużą rolę odgrywa przynależność do nienaruszonej przez traumatyczne wydarzenie (wypadek, wojnę, klęskę żywiołową) grupy, która stanowi źródło wsparcia społecznego (Murray, 1992). Ponadto niektórzy ludzie stosują bardziej efektywnie niż inni strategie radzenia sobie. Dotarcie do tych sposobów stawiania czoła przeciwnościom mogłoby dać odpowiedź na pytanie, czy da się je ująć w formie technik postępowania, które mogłyby być stosowane przez inne ofiary traumy.

Jedną z ciekawych obserwacji, która skłoniła do bliższego przyjrzenia się temu, co robią osoby po doświadczeniu traumy była ta, że nie o wszystkich wydarzeniach równie łatwo się mówi. Oprócz takich akceptowanych społecznie urazów, jak śmierć małżonka czy utrata pracy, istnieją inne, z którymi może wiązać się obawa przed odrzuceniem społecznym, na przykład bycie ofiarą gwałtu, cudzołóstwo, spowodowanie czyjejś śmierci. Ryzyko zdrowotne w systematyczny sposób mierzono w odniesieniu do tych pierwszych, a pomijano te ostatnie jako pozanormatywne i trudniejsze do uchwycenia. Perspektywa dezaprobaty społecznej lub wręcz kary powstrzymuje bowiem ich bohaterów przed ujawnieniem swojej roli. Dopiero więc w połowie lat 1980., wraz z częstszym przełamywaniem tabu związanych z seksualnością i agresją, zaczęto skutecznie diagnozować zdrowotne konsekwencje skrywanych traum. Jednostki, które padły ofiarą przemocy i zachowały milczenie, znacząco częściej doświadczały negatywnych konsekwencji zdrowotnych niż te, które opowiadały o nim otwarcie innym ludziom (Pennebaker i Susman, 1988). Traumatyczne doświadczenia dowolnego rodzaju, normatywne i pozanormatywne, związane były ze zwiększonym ryzykiem zachorowania, jednak ryzyko to rosło, gdy o tych doświadczeniach nie mówiono. Utrzymywanie ich w tajemnicy przed bliskim i znajomymi, którzy ich nie doświadczyli (*intact social network*) okazuje się nawet bardziej niezdrowe, niż nieposiadanie żadnych bliskich i znajomych (Cole, Kemeny, Taylor i Visscher, 1996).

## **Efekty ekspresyjnego pisania**

Skoro utrzymywanie w tajemnicy bolesnych doświadczeń jest niezdrowe, to czy mówienie o nich lub w inny sposób ubieranie w słowa, może przynieść korzyść? Próba odpowiedzi na to pytanie doprowadziła Jamesa Pennebackera i jego współpracowników do badań opartych na założeniu, że większość ludzi co najmniej raz w życiu doświadczyła jakiejś emocjonalnej rewolucji, której szczegółów nie ujawniła. W pionierskim eksperymencie poprosili ludzi losowo przydzielonych do grup, aby przez cztery dni, po 15 minut dziennie albo pisali o jakiejś traumie, albo na nieistotne tematy. Po tym doświadczeniu osoby, które na papierze stawiały czoła myślom i emocjom związanym z jakąś głęboko osobistą sprawą, mniej chorowały w miesiącach następujących po eksperymencie: rzadziej chodziły do lekarza, brały mniej aspiryny i bardziej pozytywnie oceniały ogólny efekt pisania, niż miało to miejsce u osób z grupy kontrolnej (Pennebaker i Beall, 1986). Badanie to zapoczątkowało całą serię podobnych, które z czasem pozwoliły wyciągnąć dobrze ugruntowane empirycznie wnioski na temat beneficjów pisania o ważnych osobistych sprawach.

Spora część badań prowadzona jest w tzw. paradygmacie podstawowego pisania (*basic writing paradigm*). Losowo dobrani uczestnicy przydzielani są do jednej spośród dwóch lub większej liczby grup i proszeni o pisanie na zadany temat przez 10 do 30

minut przez jeden do pięciu kolejnych dni, a niekiedy raz w tygodniu przez parę (do czterech) kolejnych tygodni. Rzecz ma miejsce zazwyczaj w laboratorium. Żadne informacje zwrotne nie są podawane, gdyż chodzi o efekt samego pisania. Badani przypisani do grupy kontrolnej piszą na jakiś powierzchowny temat, na przykład o tym, jak spędzają wolny czas. Natomiast badani w grupie eksperymentalnej otrzymują instrukcję, aby pisali o „najgłębszych myślach i uczuciach związanych z najbardziej traumatycznym doświadczeniu w całym życiu”, niekiedy sugerując, że trauma może być powiązana z dzieciństwem, relacjami z innymi, w tym z rodzicami, kochankami, przyjaciółmi i krewnymi, a także z przeszłością, teraźniejszością, przyszłością, tym, kim się było, chciałoby się być lub jest się teraz. Dopuszczane jest zarówno pisanie przez wszystkie dni eksperymentu na ten sam temat, jak i na różny temat każdego dnia; zarówno o pojedynczej traumie (wcześnie badania ograniczały się do tego), jak i poważnych konfliktach czy stresorach (np. diagnozie poważnej choroby, bezrobociu, rozpoczęciu nauki w nowej szkole). Badani zapewniani są o poufności całego eksperymentu i zachęcani do pisania bez przerwy przez cały przeznaczony na to czas, bez zbytej dbałości o styl, gramatykę czy ortografię (Pennebaker i Chung, 2011).

Ćwiczenie to przynosi efekty. Uczestnicy – zarówno dzieci, jak osoby w podeszłym wieku, zarówno wzorowi studenci, jak i więźniowie z placówek o obostrzonym rygorze – ujawniali całą gamę i głębię ludzkich doświadczeń. Do typowych tematów należały: nieszczęśliwe miłości, śmierć, wykorzystywanie seksualne, znęcanie się fizyczne, a także brzemiennie w skutki porażki. Okazja do ujawnienia głęboko osobistych przeżyć była chętnie wykorzystywana i choć spora część badanych była bardzo zdenerwowana czy nawet płakała w trakcie eksperymentu, to większość uznawała go za wartościowe i znaczące doświadczenie.

Od 1986 roku przeprowadzono i opublikowano w anglojęzycznych czasopismach naukowych ponad dwieście badań eksperymentalnych z wykorzystaniem paradygmatu podstawowego pisania. Część z nich dotyczyła wpływu pisania na zdrowie fizyczne, inne jednak – zmian postaw i stereotypów, kreatywności, pamięci roboczej, motywacji, satysfakcji z życia, osiągnięć szkolnych i zachowań związanych ze zdrowiem. Wyniki przedstawiane są w formie porównań pomiędzy grupą piszącą o traumatycznych wydarzeniach życiowych (eksperymentalną) a grupą kontrolną piszącą na nieistotne tematy.

Efekty pisania ekspresyjnego, a więc wyrażającego silne przeżycia (*expressive writing*) zostały kilkakrotnie poddane metaanalizie, co pozwala sformułować pewne uogólnienia na temat skuteczności tej techniki. Pierwsze takie zestawienie 14 eksperymentów z udziałem zdrowych osób wykazało jej pozytywne skutki. Średnia ważona efektu (różnic między grupami) wyniosła  $d=0,47$  ( $d>0,2$  oznacza małe różnice;  $d>0,5$  – umiarkowane,  $d>0,8$  – duże; Wojciszke, 2010, s. 227), a więc mniej więcej tyle, ile wynosi przy innych interwencjach psychologicznych. Największa siła efektu dotyczyła skutków psychologicznych ( $d=0,66$ ) i fizjologicznych ( $d=0,68$ ), mniejsza zaś – zdrowia ( $d=0,42$ )

i ogólnego funkcjonowania ( $d=0,33$ ); dla zachowań prozdrowotnych nie stwierdzono istotnego statystycznie efektu. Skuteczniejsze okazały się dłuższe przerwy między sesjami pisania, a mężczyźni odnosili w tych eksperymentach większe korzyści niż kobiety (Smyth, 1998).

Podobna metaanaliza przeprowadzona w odniesieniu do dziewięciu badań prób klinicznych wykazała, że pisanie ekspresyjne dodatnio wpływało na zdrowie ( $d=0,19$ ), ale efekt był statystycznie istotny jedynie dla jego aspektu fizycznego ( $d=0,21$ ), ale nie – psychologicznego ( $d=0,07$ ), co autorzy przypisują heterogeniczności prób, przy czym pisanie dla pacjentów psychiatrycznych było mniej skuteczne niż dla pacjentów leczonych z chorób somatycznych (Frisina, Borod i Lepore, 2004). Inna jeszcze, oparta na dziesiątkach badań metaanaliza (Mead, 2003) wykazała brak wystarczających dowodów na skuteczność pisania w praktyce klinicznej, jednak jej autor podkreślił brak badań klinicznych opartych na dużych losowych próbach. Większość eksperymentów miało wszak na celu weryfikację hipotez teoretycznych, a nie – zastosowanie kliniczne.

Metaanaliza badań przeprowadzonych na trzydziestu niezależnych losowych próbach klinicznych pod kątem korzystania z usług służby zdrowia doprowadziła do wniosku, że ekspresyjne pisanie wpływało na częstotliwość wizyt u lekarza jedynie u ludzi zdrowych (pisanie prowadziło do zmniejszenia ich liczby), a więc warto identyfikować także ludzi chorych, którym pisanie nie pomoże (Harris, 2006).

Największa metaanaliza, obejmująca wszystkie eksperymenty na próbach losowych, w których zastosowano jakąś odmianę instrukcji zgodnych z paradygmatem podstawowego pisania, wykazała niewielki całkowity rozmiar efektu ( $d=0,15$ ). Jeśli jednak uwzględnić fakt, że analizowane były także nieopublikowane raporty z badań, charakteryzujące się z reguły słabszymi rezultatami, a także metodologiczną heterogeniczność badań, liczba ta jest znacząca, zwłaszcza że technika ekspresyjnego pisania jest tania i prosta w użyciu (Frattaroli, 2006).

Warto podkreślić, że badacze używali bardzo różnorodnych wskaźników pomiaru zdrowia fizycznego i psychicznego. W licznych badaniach pisanie o emocjonujących przeżyciach prowadziło do spadku liczby wizyt u lekarza u osób relatywnie zdrowych, pisanie i/lub opowiadanie na emocjonujące tematy wpływało korzystanie na funkcje układu odpornościowego na kilka sposobów, m.in. poprzez produkcję przeciwciał w odpowiedzi na wirus opryszczki czy szczepionkę przeciwko żółtacze typu B (Lepore i Smyth, 2002; Sloan i Marx, 2004a).

Ujawnianie traumatycznych przeżyć oddziałuje także na autonomiczny układ nerwowy. Osoby, które opowiadały o swoich myślach i emocjach szczególnie otwarcie, wykazywały niższy poziom przewodnictwa skóry podczas eksperymentu, a także niższe ciśnienie krwi – po jego zakończeniu (Pennebaker, Hughes i O’Heeron, 1987). Ich reakcje fizjologiczne podobne były do tych, które obserwowane są u osób próbujących się

relaksować. Badani z nadciśnieniem mieli niższe ciśnienie w miesiąc po pisaniu, a także cztery miesiące po (McGuire, Greenberg i Gervirtz, 2005).

W czasie pierwszej sesji pisania pobudzenie fizjologiczne osób piszących o ważnych dla nich przeżyciach (w porównaniu do piszących na nieistotne tematy) było wyższe, ale na następnych sesjach spadało i nie różniło się od tego, które przejawiali pozostali piszący. Podniesiony poziom kortyzolu („hormonu stresu”) w czasie pierwszej sesji pozwalał przewidywać lepsze zdrowie psychiczne (ale nie fizyczne) w miesiąc później (Sloan i Marx, 2004b). Te biologiczne efekty zaobserwowano także u osób cierpiących na zespół stresu pourazowego. Siła jego symptomów wprawdzie nie spadała po pisaniu, ale w trzy miesiące po ekspresyjnym pisaniu poziom kortyzolu podczas wyobrażania sobie treści związanych z traumą obniżał się, podobnie jak osłabieniu ulegał negatywny nastrój, a przyspieszeniu – odradzanie się po traumie (*post-traumatic growth*), które przejawia się w nadziei na przyszłość, osobista siła i zadowolenie z życia (Smyth, Hockemeyer i Tulloch, 2008).

Udowodniono także zachodzenie zmian behawioralnych. Studenci, którzy pisali na emocjonujące tematy, polepszyli swoje oceny w miesiącach następujących po badaniu (Lumley i Prevezano, 2003). Wysokiej klasy specjaliści, których zwolniono z pracy, znajdowali nową szybciej po pisaniu (Spera, Buhrfeind i Pennebaker, 1994), pracownicy uniwersytetu zaś – rzadziej byli nieobecni w pracy (Francis i Pennebaker, 1992). Natomiast osoby z grupy eksperymentalnej nie ćwiczyły więcej, ani nie paliły mniej, chociaż w jednym z badań zwolnieni z pracy specjaliści relacjonowali, że spożywają mniej alkoholu (Spera, Buhrfeind i Pennebaker, 1994).

Pisanie o bolesnych doświadczeniach, choć trudne, w porównaniu do pisania o mało ważnych rzeczach, przynosi długotrwałe polepszenie nastroju i wskaźników dobrostanu. Choć nie wszystkie badania wykazały ten efekt, cytowana wcześniej metaanaliza Joshuy Smytha (1998) wskazała, że ogólnie rzecz biorąc pisanie na emocjonujące tematy jest związane ze znaczącą redukcją stresu.

## **Modyfikacje paradygmatu podstawowego pisania i ich efektywność**

Ujawnienie na papierze skrytych myśli i uczuć może dotyczyć wydarzeń rzeczywistości traumatycznych, jednak w wielu przypadkach eksperymentatorzy proponowali pisanie na bardziej sprecyzowane tematy, niż to miało miejsce w pierwotnej wersji instrukcji. I tak na przykład osoby z diagnozą raka piersi lub płuc albo HIV były proszone o opisanie swoich przeżyć związanych z chorobą, a ci, którzy stracili pracę – o wypowiedź na temat tego konkretnego doświadczenia. Instrukcje dopuszczają pisanie w możliwie szeroki sposób oraz na tematy jedynie związane z tym głównym wydarzeniem, nic więc dziwnego, że na przykład zaledwie mniej niż połowa wypracowań bezrobotnych związana była bezpośrednio z utratą pracy, a pozostałe dotyczyły takich tematów jak:



problemy małżeńskie, z dziećmi, finansowe czy zdrowotne (Spera i in., 1994). Traumatyczne wydarzenia przypominają o innych i niekiedy okazuje się, że to nie ciężka choroba, a na przykład zdrada partnera, znęcanie się przez rodziców lub inny uraz sprzed lat są ważniejszym tematem (Pennebaker i Chung, 2011).

Niektóre podejścia do pisania o ciężkich przeżyciach mogą być korzystniejsze od innych. Na przykład psychologia pozytywna postuluje optymistyczne podejście do życia (Seligman, 2000). W licznych badaniach korelacyjnych wykazano, że ludzie, którzy są w stanie znaleźć dobre strony negatywnych doświadczeń, przejawiają mniej negatywnego afektu, łagodniejszy stres, mniej rozpraszających myśli i większą uważność w życiu. Ci, którzy poszukują korzyści przejawiają lepsze zdrowie fizyczne i psychiczne, na przykład dzieci lepiej sobie radzą w testach rozwojowych, a dorośli rzadziej mają ponownie zawał serca (Affleck i Tennen, 1996).

Z drugiej strony w nowych stresujących sytuacjach ważne okazuje się nie tylko ujawnianie skrytych uczuć i myśli, lecz także formułowanie strategii radzenia sobie. Ekspresyjne pisanie na temat przystosowania się do nowej szkoły przyczyniło się do tego, że uczniowie mieli wyższą średnią ocen, ale jedynie gdy towarzyszyło im poszukiwanie strategii radzenia sobie, doświadczali mniej negatywnego afektu. Dyspozycyjni optymiści, którzy pisali o rozpoczęciu nauki w (amerykańskiej) szkole średniej rzadziej chodzili do lekarza w miesiącu po eksperymencie, bez względu na rodzaj ekspresyjnego pisania, którego byli uczestnikami, ale wśród dyspozycyjnych pesymistów ten zdrowotny efekt wystąpił tylko wtedy, gdy jednocześnie z ujawnianiem myśli i uczuć formułowali strategie adaptacyjne. Tak więc rodzaj pisemnego zadania odgrywał rolę u pesymistów – także i oni odnosili z niego korzyść, pod warunkiem, że nie kończyło się na samym opowiadaniu o przeżyciach związanych ze szkolnymi problemami (Cameron i Nicholls, 1998).

Czy stawiając czoła traumatycznym doświadczeniom ludzie powinni po prostu o nich pisać, czy też być instruowani, aby pisać o ich dobrych stronach? Odpowiedź na to pytanie dała seria badań Laury King i współpracowników. W porównaniu z grupą kontrolną osoby, które pisały o intensywnie pozytywnych doświadczeniach, przejawiały znacząco lepszy nastrój i złożyły mniej związanych z chorobą wizyt u lekarza (Burton i King, 2004). W innych badaniach spośród trzech grup jedynie piszący tylko o traumie lub tylko o korzyściach z traumy wykazali poprawę zdrowia, podczas gdy ci, których poproszono, aby najpierw o traumie, a później o korzyściach z niej, poprawa nie wystąpiła. Być może pisanie o korzyściach wystarczyło do ułożenia myśli i uczuć związanych z urazem i do skutecznego poradzenia sobie ze wspomnieniami, natomiast pisanie o jednym i drugim nie pozwalało zintegrować korzyści z opowieścią o traumie (King i Miner, 2000).

Paradygmat podstawowego pisania zakłada brak informacji zwrotnej i takie zabiegi proceduralne (koperty, anonimowe pudełka na teksty), które pozwalają badanym sądzić, że nie zostaną zidentyfikowani jako autorzy. Jednak według kilku badań ujawnianie swoich myśli i uczuć na blogu może zwiększyć postrzegane wsparcie społeczne (Baker i Mo-

ore, 2008), subiektywny dobrostan (Ko i Kuo, 2009) i sukces w odchudzaniu (Chung, Jones, Liu i Pennebaker, 2008), głównie dzięki komentarzom i odpowiedziom na nie. Prowadzenie bloga uruchamia bowiem także proces społeczny, a nie – jak samo ekspresyjne pisanie – autorefleksyjną i zwiększającą wgląd strategię zmiany osobistej.

Istotnym aspektem wpływającym na rozmiar korzyści z pisania jest długość sesji. Metaanaliza wykazała, że czas dłuższy niż 15 minut daje lepsze efekty (Frattaroli, 2006). Co do odstępów między sesjami (codzienne lub cotygodniowe) jako wyznacznika efektywności interwencji istnieją sprzeczne dane. Jednak podobne efekty dają zarówno odstępy tygodniowe, jak jednodniowe, a nawet godzinne lub krótsze. Analogicznie rzecz ma się z efektami pisania: niektóre pojawiają się natychmiast, lecz bywają krótkotrwałe, inne zaś pojawiają po upływie tygodni lub nawet miesięcy po eksperymencie (Pennebaker i Chung, 2011).

Kolejnym ważnym pytaniem jest to, czy różnice indywidualne, na przykład w zakresie osobowości, stanowią istotny moderator efektów ekspresyjnego pisania. O ile niektóre zmienne, takie jak wiek, poziom niepokoju, negatywna emocjonalność, zahamowanie czy samokontrola, zdają się nie odgrywać roli, to część badań dostarczyła danych potwierdzających istnienie różnic. Na przykład studenci o wysokim poziomie wrogości odnieśli z pisania większe korzyści niż ci o niskim (Christnesen i in., 1996), osoby o wysokiej aleksytymii (niezdolności odczuwania i nazywania własnych emocji) – odniosły większe korzyści niż osoby o niskiej (Paez, Velasco i Gonzalez, 1999; Solano i in., 2003).

Metanaliza różnic płciowych wykazała, że mężczyźni korzystali na ekspresyjnym pisaniu bardziej niż kobiety (Smyth, 1998), a choć późniejsze badania nie zawsze potwierdzały to ustalenie, to nowsze eksperymenty pozwoliły na przykład na wyciągnięcie wniosku o odmiennym wpływie interwencji na relacje interpersonalne w zależności od płci. Żołnierskie pary heteroseksualne przejawiały mniej wzajemnej agresji, gdy pisał mężczyzna, a gdy robiła to kobieta – mocno spadała satysfakcja ze związku, co sugerowałoby, że to raczej mężczyźni powinni przelewać na papier przemyślenia na temat związku z kobietą i swoich uczuciach (Baddeley i Pennebaker, 2009).

## **Mechanizmy sprawiające, że ekspresyjne pisanie jest skuteczne**

Dowody na terapeutyczne oddziaływanie pisania o trudnych przeżyciach wyglądają przekonująco. Pojawia się jednak – jak zwykle, gdy mamy do czynienia ze związkiem przyczynowo-skutkowym – pytanie o możliwe mediatory zależności, a więc o mechanizmy odpowiedzialne za jej istnienie. Podobnie jak w przypadku innych oddziaływań psychologicznych, także i w tym przypadku nie można wskazać jedyne lub nawet najważniejszego wyjaśnienia. Konkretnych mediatorów można poszukiwać na różnych poziomach analizy, a także w różnych sferach funkcjonowania jednostki.

Cały paradygmat ekspresyjnego pisania wywodzi się z obserwacji, że ludzie, którzy doświadczyli traumy lub wielu traum częściej mają problemy ze zdrowiem, jeśli nie zwierzą się komuś, niż wtedy, gdy to zrobią (Pennebaker i Susman, 1988). Wyjaśniane jest to na gruncie teorii stresu (Seyle, 1956) obciążeniem na poziomie fizjologicznym, do którego może prowadzić zahamowanie ekspresji, a więc powstrzymywanie wyrażania myśli i emocji. Tak się składa, że ludzie częściej zachowują dla siebie informacje o tych traumatycznych doświadczeniach, które są społecznie zagrażające. Seksualna trauma rzadziej staje się przedmiotem zwierzeń, niż śmierć babci.

Opisanie trudnego doświadczenia – jak sądzili twórcy paradygmatu podstawowego pisania – mogłoby być sposobem na **przewycięzenie zahamowania** (*inhibition*). Niestety, porównanie sytuacji, gdy ludzie pisali o ukrywanych i o publicznych zdarzeniach, a także o wcześniej ujawnionych i nieujawnionych, nie doprowadziło do wniosku, że charakter to właśnie opisywanego zdarzenia wpływa na polepszenie stanu zdrowia (Greenberg i Stone, 1992). Pojedyncze badania dostarczyły jednak danych popierających hipotezę zahamowania. Pochodzący ze społeczności ograniczającej autoekspresję geje zostali poproszeni o pisanie o myślach i uczuciach odnoszących się do ich homoseksualizmu albo na jakiś temat kontrolny. Ci z grupy eksperymentalnej następnie mniej unikali tematu swojego gejostwa, a także doświadczali mniej objawów somatycznych, co można przypisać zmniejszeniu obciążenia poznawczego zahamowanymi myślami o sobie. Ograniczeniem tych badań był jednak charakter próby, która składała się z mężczyzn starszych, bardziej wykształconych i otwarcie homoseksualnych (Swanbon, Boyce i Greenberg, 2008).

Istotnym moderatorem skuteczności ekspresyjnego pisania może być **aprobatą społeczną**. W kilku badaniach okazało się, że ludzie, których skutecznie zachęcono do opowiedzenia o jakimś emocjonalnym doświadczeniu, słabiej reagują, gdy ponownie znajdują się w podobnej sytuacji, ale pod warunkiem, że ich opinie uzyskają poparcie innej osoby. Dotyczyło to widzów, którzy komentowali budzący negatywne emocje film. Gdy jednak inny widz nie zgadzał się z ich komentarzami, przy następnej projekcji byli bardziej pobudzeni, nawet jeśli oglądali film sami (Lepore, Fernandez-Berrocal, Ragan i Ramos, 2004).

Wnioski z eksperymentalnych badań nad zahamowaniem mają istotne ograniczenia. Procesy zachodzące w rzeczywistości wydają się bardziej złożone i trudniejsze do zmierzenia. Ludziom sprawia trudność określenie, w jakim stopniu powstrzymują się przed opowiedzeniem innym o swoim emocjonalnym doświadczeniu. Niektórzy z nich mogą nawet nigdy nie myśleć o tym doświadczeniu nie myśleć, zaś spośród tych, którzy to robią, jedni chcieliby się zwierzyć, a inni nie. Trudno więc stwierdzić jednoznacznie, kto przejawia zahamowanie i kto mógłby skorzystać na ekspresyjnym pisaniu.

Kluczowe w pisaniu wydaje się **wyrażenie emocji**. Samo opisanie faktów związanych z traumą nie wywołuje żadnych pozytywnych zmian (Pennebaker i Beall, 1986),

natomiast uświadomienie sobie emocji i przyznanie, że się ich doświadcza ostatecznie staje się – zgodnie z eksperymentalnym podejściem do zmiany psychoterapeutycznej – źródłem ważnych zmian poznawczych (Ullrich i Lutgendorf, 2002). Jednak wyrażenie emocji w jakikolwiek sposób może nie być wystarczające, co wykazało między innymi badania, w którym przydzielono studentów do jednej z trzech grup: wyrażających traumatyczne doświadczenie poprzez ruchy ciała, poprzez ruchy ciała i pisanie, a także – tylko gymnastykującą się przez trzy dni po dziesięć minut. Osoby z obu grup, w których ruch służył ekspresji traumy, a nie tylko gymnastyce, w następnych miesiącach czuły się szczęśliwsze i były zdrowsze psychicznie, ale tylko te, które łączyły ekspresyjny ruch z ekspresyjnym pisaniem przejawiały też lepsze zdrowie fizyczne i poprawiły średnią ocen (Krantz i Pennebaker, 2007).

Pisanie o emocjach może mieć korzystne skutki także dzięki działaniu innego mechanizmu psychologicznego. Otóż piszący może z czasem odczuwać mniej intensywne emocje związane z traumą dzięki **habitacji**. Przyzwyczajanie się do bodźców emocjonalnych stanowi część terapii behawioralnych, w których powtarzająca się ekspozycja na te bodźce pomaga wygasić klasyczny odruch warunkowy odpowiedzialny za związek między traumatycznym wydarzeniem lub jego poznawczą reprezentacją a emocjonalną reakcją na nie (Meadows i Foa, 1999). W związku z tym zrodziło się pytanie, czy powtarzane pisanie na ten sam temat jest skuteczniejsze niż pisanie na różne tematy. Odpowiedź na nie dał eksperyment, w którym studentów z łagodnymi objawami zespołu stresu pourazowego proszono o pisanie: o jednym traumatycznym zdarzeniu w czasie trzech sesji, o trzech różnych zdarzeniach lub – w grupie kontrolnej – na trywialne tematy. Uczestnicy ujawniający za każdym razem emocje i myśli dotyczące tego samego wydarzenia doświadczyli największej poprawy zdrowia fizycznego i złagodzenia symptomów PTSD w 4 i 8 tygodni po eksperymencie. Na poziomie fizjologicznym stwierdzono, że ilość kortyzolu (hormonu stresu) w ślinie podczas pierwszej sesji pisania była silnie związana ze spadkiem siły objawów PTSD. Przeżycie silnych emocji podczas ujawniania na papierze skrywanych wcześniej treści pozwalało więc osłabić destruktywne emocje związane z traumą (Sloan, Marx i Epstein, 2005).

Gdy zadany temat jest na tyle ogólny, że daje możliwość samodzielnego zdecydowania, czy z wypracowania na wypracowanie, pisze się o tym samym, czy też zmienia się tematy, istnieje możliwość porównywania efektów zdrowotnych doświadczanych przez osoby, które traktują pisanie na któryś z tych sposobów. Oceny sędziów kompetentnych dotyczące liczby tematów spontanicznie podejmowanych przez osoby badane w trakcie trzech sesji pisania pozwoliły sformułować konkluzję, że liczba ta nie jest związana z następującym po eksperymencie polepszeniem stanu zdrowia (Pennebaker i Francis, 1996).

Do innego wniosku doprowadziła natomiast analiza ukrytych znaczeń (*Latent Semantic Analysis*, LSA; Landauer, Foltz i Laham, 1998), która pozwoliła określić **podo-**

**bieństwo zawartości tekstów** napisanych przez osoby badane w trakcie trzech kolejnych sesji. Okazało się, że im bardziej podobna była treść wypracowań z dnia na dzień, tym mniej prawdopodobne były korzystne zmiany zdrowotne (Campbell i Pennebaker, 2002). Sugeruje to, że zachodzące w trakcie ekspresyjnego pisania **zmiany są procesem**, a jeśli myśli i emocje w jego późniejszym stadium (ostatnia sesja pisania) są podobne do tych z początku (pierwsza sesja), to trudno mówić o jakiejś dużej jego dynamice. Trauma słabo przetworzona prawdopodobnie nie przekłada się na lepsze funkcjonowanie zdrowotne.

Jak wynika z przytoczonych wyżej badań, samo tylko ponowne wyzwalanie emocji i związana z nim habituacja jest niewystarczające do tego, aby doświadczyć korzyści z pisania. Istotne jest to, jaka towarzyszy tym procesom afektywnym **zmiana poznawcza**, a ta może być niezawodnie związana z **werbalnym reprezentowaniem stanów psychicznych**. Na rzecz tej tezy przemawia szereg badań. Uczestnicy eksperymentu, którym po przeczytaniu depresyjnego opowiadania dano możliwość nazwania swoich emocji, doświadczyli większej satysfakcji z życia, niż ci, którym takiej sposobności nie poświęcono (Keltner, Locke i Audrain, 1993). Nazwanie własnych emocji sprawiło też, że osoby oceniające innych ludzi stają się bardziej wspaniałomyślne (Berkowitz i Traccoli, 1990). Określenie własnych uczuć i przypisanie im przyczyn może bowiem wpłynąć na te uczucia (Schwarz, 1990). Skupienie się na własnych emocjach sprawia między innymi, że wzrasta zgodność zachowania z postawą, podczas gdy skupianie się na przyczynach własnej postawy osłabia tę zgodność (Wilson, 2002). We wszystkich tych przypadkach emocje są poddawane refleksji i nazywane, co wiąże się z kluczową rolą języka w organizacji doświadczeń osobistych. Nawet tak elementarna jego forma jak doświadczenie zmysłowe zostaje inaczej zapamiętane, gdy zostanie opisane za pomocą słów (Schooler i Engstler-Schooler, 1990). Pojawia się jednak pytanie, jak dużo słów potrzeba, aby opisać doświadczenie w optymalny sposób. Wszak każde może być reprezentowane równie dobrze za pomocą tysięcy słów lub zaledwie kilku.

James Pennebaker i Cindy Chung (2011) porównują ujmowanie emocji w słowa i przelewanie na papier do transkrypcji analogowego zapisu dźwięku w postaci cyfrowej. Może ona być albo za rzadka i przez to mało trafnie oddawać oryginał, albo za gęsta i przez to zawierać nadmiar zbędnej informacji. Język metaforycznie oddawany jest przez technologię cyfrową, która służy do uchwycenia analogowego sygnału, jaki stanowią emocje i doświadczenie emocjonalne. Jeśli te ostatnie pozostaną w pierwotnej formie, nie mogą zostać zrozumiane i powiązane pojęciowo ze znaczeniem danego wydarzenia. Emocje doświadczane w formie pozajęzykowej mogą wprawdzie opuścić świadomość dzięki habituacji, zanikowi lub pojawieniu się nowej lub konkurencyjnej emocji, ale to często zabiera dużo czasu. Jednak z chwilą, gdy doświadczenie zostaje przetłumaczone na język, może być przetwarzane niczym w komputerze. Jednostka może nadać mu znaczenie, spójność i strukturę, co pozwala jej zasymilować bolesne

wydarzenie, a ostatecznie – rozwiązać lub zapomnieć, tym samym osłabiając negatywne skutki niedokończonego przetwarzania afektu dla zdrowia.

Powyższa metafora pozwala założyć, że jeśli doświadczenie i związane z nim emocje zostaną opisane zbyt zwięźle, to wydarzenie nie zyska adekwatnej reprezentacji i będzie werbalnie niedoreprezentowane, wciąż wywierając negatywne dla jednostki skutki. Z drugiej strony opis ze szczegółami, w wyczerpujący sposób, a więc werbalnie nadreprezentowane, sprawi, że doświadczenie zostanie zapisane w całej swojej rozciągłości, choć w nowym formacie. Jedynie **umiarkowana liczba słów** i takąż reprezentacja pozwoli adekwatnie odzwierciedlić traumatyczne wydarzenie, nadać mu odpowiednią objętość poznawczą (*cognitive capacity*) a poprzez to – wspomóc samoregulację, radzenie sobie i zdrowie. W ramach tej tak zwanej teorii emocji A-do-D<sup>1</sup> (*A-to-D Emotion Theory*, Pennebaker i Chung, 2011) optymalna reprezentacja językowa wydarzenia pozwala na kontynuowanie jego przetwarzania już nie na niekontrolowanym afektywnym poziomie, lecz werbalnie i pojęciowo. Pogląd, że ujęcie doświadczenia w minimalnej pozwalającej je w pełni uchwycić liczbie słów (umiarkowana reprezentacja), pozwala na późniejsze wyrównywanie i wyostanie, konkuruje ze stanowiskiem, wedle którego nadreprezentacja jest korzystniejsza, bo minimalizuje możliwość ponownego oceniania lub asymilacji traumy do szerszych struktur wiedzy i tożsamości.

Niektórzy ludzie opisują swoje doświadczenia afektywne używając bardzo różniących określeń, podczas gdy inni zamiennie stosują terminy podobnie wartościujące. Jednym ze sposobów stwierdzenia, jak postępuje konkretna osoba jest poproszenie, by prowadziła dziennik, w którym oceni najbardziej intensywne doświadczenie emocjonalne danego dnia za pomocą szeregu wskazanych kategorii, na skali typu Likerta<sup>2</sup>. Zróżnicowanie emocjonalne odzwierciedlane jest przez niską korelację pomiędzy stopniem, w jakim przypisywane są pozytywne określenia afektu (np. szczęście, radość, entuzjazm, rozbawienie), a także – przez niską korelację między negatywnymi określeniami (np. zdenerwowany, zły, smutny, zawstydzony, winny). Im bardziej jednostki różnicują swoje negatywne emocje, tym przychylniej odnoszą się do różnych strategii regulacji emocji, zwłaszcza emocji skrajnie negatywnych. Strategie te obejmują wybór sytuacji i ich modyfikację, kierowanie uwagi, zmianę poznawczą i modulację reakcji. Tak więc ci, którzy bardziej precyzyjnie nazywają przeżywane emocje, potrafią lepiej wskazać ich przyczyny i skuteczniej zaplanować przyszłe działania (Feldman Barrett, Gross, Conner Christensen i Benevuto, 2001).

Zgodnie z podejściem A-do-D interesującym źródłem danych pozwalających zrozumieć procesy emocjonalne zachodzące w paradygmacie ekspresyjnego pisania są słowa

<sup>1</sup> Nazwa A-do-D odzwierciedla przekształcenie z metaforycznie rozumianej postaci analogowej do postaci cyfrowej, ang. A – analogous, D – digital.

<sup>2</sup> Skala typu Likerta (nazwa – od nazwiska twórcy) jest kilkustopniowa (od 4 do 11 stopni, najczęściej 6 lub 7, przy czym jeden kraniec oznacza „zdecydowanie się nie zgadzam”, „zupełnie mnie nie dotyczy” itp., podczas gdy drugi – „zdecydowanie się zgadzam” itp.).



użyte do opisania traumatycznych przeżyć. Do ilościowej analizy używany jest między innymi program LIWC (*Linguistic Inquiry and Word Count* – analiza językowa i liczenie słów), stworzony do analizy wypracowań na temat emocjonujących zdarzeń. Sędziowie kompetentni ocenili stopień, w jakim około dwa tysiące słów i rdzeni odnosiło się do każdej z kilkudziesięciu kategorii, w tym nazw negatywnych i pozytywnych emocji, a także słów oznaczających wgląd takich jak „zrozumieć” czy „zdać sobie sprawę”. Program zlicza, jaki odsetek słów odnosi się do każdej z tych kategorii (Pennebaker, Francis i Booth, 2001), co umożliwiło analizę wypowiedzi, także z wcześniejszych eksperymentów dotyczących ekspresyjnego pisania. Wykazała ona, że im więcej pozytywnych określeń emocji było użytych w wypracowaniach, tym większa była poprawa zdrowia. Jednak zależność w przypadku emocji negatywnych miała charakter krzywoliniowy: w miesiącach po eksperymencie najrzadziej chodziły do lekarza osoby, które użyły umiarkowanej liczby negatywnych słów. Badani, którzy skorzystali z niewielu oraz ci, którzy posłużyli się bardzo licznymi określeniami negatywnych emocji byli bardziej narażeni na zachorowanie. Ci pierwsi, a wśród nich – wypierający negatywne emocje i aleksytymicy, nie byli z stanie dokonać transformacji „od A do D”. Ci drudzy, dyspozycyjnie przejawiający negatywny afekt, narażeni byli na wtórne skutki własnego narzekania i niezdolni do domknięcia obciążającej sytuacji (Pennebaker i Chung, 2011).

Istotne dla skuteczności terapeutycznego pisania jest nie tylko to, jakich emocji dotyczy, lecz również, **jaką konstrukcję ma opowieść**. Pisanie w zorganizowany sposób jest zdrowsze niż w chaotyczny, a umiejętność stworzenia spójnej historii na temat traumy daje większe szanse na przezwycięzenie jej konsekwencji. Dlatego też wszelkie techniki, które zakłócają opowiadanie są niekorzystne. Osoby, które ruminując jedynie rozpamiętują (*brooding ruminative style*), a więc nie tworzą opowieści, powtarzają to samo bez zmiany i pogrążają się w negatywnych rozmyślaniach, mogą na ćwiczeniu z pisaniem skorzystać bardziej, niż te, które ruminując rozmyślają refleksyjnie (*pondering ruminative style*), a więc w naturalny sposób organizują myśli na temat sytuacji tak, aby znaleźć rozwiązanie problemu (Sloan, Marx, Epstein i Dobbs, 2008). Warto jednak podkreślić, że opowiedzenie o trudnym doświadczeniu wymusza nadanie rozmyślaniom pewnej struktury, a w język pisany wymaga większej dyscypliny niż mówiony, co sprawia, że ekspresyjne pisanie ma szczególną wartość w porządkowaniu i strukturyzowaniu skrywanych myśli i emocji (Brewin i Lennard, 1999). Ponadto nie każdy jest gotowy na to, aby opowiedzieć o trudnych dla siebie sprawach, a też nie zawsze łatwo jest znaleźć chętnego słuchacza. W tej sytuacji pisanie pozostaje jedynym skutecznym sposobem przezwyciężenia traumy.

Stopień, w jakim jednostka potrafi zorganizować poznawczo jakieś wydarzenie w spójną historię, świadczy o tym, na ile to wydarzenie uzyskało status wiedzy. Jednym ze sposobów określenia, na ile ktoś uzyskał wiedzę o swoich emocjonalnych doświadczeniach jest zbadanie, jak często używa on określeń w rodzaju „Teraz zdaję sobie spr-

wę, że...” czy „Rozumiem, dlaczego...”. Analiza wypowiedzi osób, których zdrowie lub wyniki w nauce uległy poprawie, albo którzy znaleźli pracę, wykazała, że w ostatnim dniu eksperymentu z ekspresyjnym pisaniem używali częściej używali słów oznaczających przyczyny i wgląd, co wiąże się z konstruowaniem historii w miarę kolejnych prób. Co ciekawe, to właśnie tworzenie historii, a nie – dysponowanie nią od samego początku, okazywało się predyktorem lepszego funkcjonowania po eksperymencie. Osoby, które już w pierwszej „pisarskiej” próbie miały gotową historię dotyczącą traumatycznego przejście, nie doświadczały poprawy (Graybeal, Seagal i Pennebaker, 2002).

Powodem korzystnego efektu większej liczby słów oznaczających wgląd i przyczyny w pisaniu o emocjach jest polepszenie funkcjonowania pamięci roboczej i spadek ilości niechcianych myśli o negatywnych zdarzeniach (Boals i Klein, 2005). Pisanie wydaje się nadawać wydarzeniom na tyle skondensowaną formę, że zasoby poznawcze zostają uwolnione do innych zadań. Poza tym, podobnie jak w przypadku używania słów określających pozytywne emocje, także i te słowa odzwierciedlają pozytywne przetwarzanie wydarzeń i napędza poszerzenie poznania. Ujęcie emocjonalnego zdarzenia tak, by stanowiło część szerszej historii, może pomóc włączyć je do większych struktur wiedzy i tożsamości osobistej (Fredrickson, 2001).

Pisanie może ułatwić zmianę punktu widzenia. Podstawowym założeniem psychoterapii zorientowanych na wgląd jest to, że ludzie są w stanie lepiej zrozumieć swoje problemy i reakcje na nie. Nieodłącznym tego elementem jest zdolność spojrzenia na siebie z innego punktu widzenia. Taka zmiana perspektywy jest możliwa do wychwycenia między innymi poprzez przeanalizowanie języka używanego przez klienta. Wspomniany wcześniej program do analizy LSA pozwala między innymi na zliczenie słów zawierających treść oraz pomocniczych takich jak zaimki, przyimki, spójniki, przedimki i tym podobne. Po analizie materiału uzyskanego w trzech badaniach, że im więcej tych Okazało się, że im zwiększenie liczby tego rodzaju słów w wypracowaniach z dnia na dzień wiązało się z późniejszym większym polepszeniem stanu zdrowia. Bardziej szczegółowa analiza pozwoliła stwierdzić, że cały ten efekt można przypisać zmianom w zakresie stosowania zaimków dotyczących pierwszej osoby liczby pojedynczej (ja, mnie, moje), a także innych (np. my, ty, ona, oni). Co więcej, kierunek zmiany, czyli to, czy zaimki te pierwsze w kolejnych podejściach zastępowane drugimi, czy odwrotnie, nie miało znaczenia. Liczyła się jedynie zmiana perspektywy, którą najprawdopodobniej odzwierciedlały różnice w zakresie stosowania zaimków. Najmniejszą poprawę po eksperymencie zaobserwowano u tych osób, które w poszczególnych dniach badania używały tego samego rodzaju zaimków (Campbell i Pennebaker, 2003).

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na to, że samo użycie języka jedynie odzwierciedla zmiany w myśleniu, w interpretacji traumatycznego zdarzenia, a także w perspektywie, z jakiej jest oceniane. Próby skłaniania ludzi do tego, aby pisali w określony sposób, na przykład używając nazw pozytywnych emocji, zmieniali swoją opowieść lub



wręcz zawarli w niej sugerowaną treść, nie okazywały się szczególnie owocne. To raczej wzorce doboru słów odzwierciedlają bowiem zmiany poznawcze i afektywne, a nie – odwrotnie (Pennebaker i Chung, 2011). Język nie może być używany niczym rodzaj magicznego zaklęcia, które wywoła wewnętrzną przemianę. Zachęta do pisania o trudnych przeżyciach jest jedynie okazją do dokonania pracy autoterapeutycznej, skuteczną zwłaszcza u tych osób, które spontanicznie nie podejmują prób językowego przeorganizowania silnie emocjonalnych doświadczeń.

Badania nad zmianą perspektyw zadaną przez badaczy dostarczyły jednak sprzecznych danych. Do eksperymentów z ekspresyjnym pisaniem została zaadoptowana metoda przeniesienia w pisaniu dziennika (*Psychological Displacement in Diary Writing*, PDDP; Jin, 2005). Prosi się w niej o pisanie o tym samym wydarzeniu kolejno z perspektywy: własnej osoby, drugiej osoby i trzeciej osoby. Choć w niektórych eksperymentach stwierdzono, że taka zadana uczestnikom zmiana perspektyw doprowadziła do zmniejszenia poziomu niepokoju i złości (Seih i in., 2008), to efekt ten nie został potwierdzony w kolejnych badaniach (Seih, Chung i Pennebaker, 2011). Być może więc jednak zmiany punktu widzenia raczej odzwierciedlają polepszenie funkcjonowania psychicznego, a nie – stanowią ich przyczynę.

Ekspresyjne pisanie przynosi spektakularne efekty nie tylko dlatego, że pozwala przez kilka dni po kilka czy kilkanaście minut przelewać na papier swoje skrywane dotąd myśli. Te stosunkowo krótkie sesje sprawiają, że uczestnicy więcej myślą na poruszane w ich trakcie tematy, a także chętniej rozmawiają o nich z innymi. Ujawnianie rodzi zatem dalsze ujawnianie. Badania z użyciem rejestratorów dźwięku zapisujących dane pozwalające zidentyfikować rodzaj wykonywanej czynności wykazały, że przed eksperymentem z pisaniem jego uczestnicy mniej rozmawiali z innymi niż po (Kim, 2008, Pennebaker i Graybeal, 2001). Wiele badań pokazało, że ekspresyjne pisanie przynosi **pozytywne zmiany w kontaktach społecznych jednostki**. Uwolnienie pamięci roboczej sprawia, że może ona poświęcać mniej wysiłku poznawczego zmartwieniom, a więcej – słuchaniu innych i stawianiu się lepszymi przyjaciółmi. Pisanie zachęca także do bardziej otwartych rozmów z ludźmi o swoich tajemnicach (Klein i Boals, 2001).

## Końcowe refleksje

Pisanie jako forma opowiedzenia swojej historii może też wpływać na życie w szerszy sposób, wykraczający poza sposób ujmowania konkretnych doświadczeń i komunikowania się z otoczeniem społecznym. Teoria tożsamości narracyjnej Dana McAdamsa (2001. por. też: Oleś, 2003) postuluje, że człowiek nie tyle tworzy autonarrację na podstawie swojego życia, ile podejmuje decyzje, dokonuje wyborów i angażuje się w różne rodzaje aktywności pod wpływem narracji, którą wykreował. Treść i forma opowieści powstającej w procesie ekspresyjnego pisania może z jednej strony odzwierciedlać prze-

miany w myśleniu o ważnych, emocjonalnych zdarzeniach, z drugiej zaś – stanowi punkt wyjścia dla nowych doświadczeń. W tym sensie ekspresyjne pisanie stanowi nie tylko sposób na uporanie się z uciążliwą przeszłością, lecz także może mieć istotne znaczenie dla przyszłości jednostki.

Przytaczane wcześniej eksperymenty i ich zbiorcze analizy miały charakter naukowy. Znalazło jednak ekspresyjne pisanie również swoje zastosowania terapeutyczne. Trudno oszacować powszechność sięgania po tę metodę przez psychoterapeutów, jednak w co najmniej jednej popularyzatorskiej książce<sup>3</sup> znajdujemy przykłady wykorzystania naukowych dociekań nad dobrodziejstwami nazywania trudnych emocji i nadawanie skrywanym przeżyciom formy narracji. Opowieści trzydziestu klientów, studentów i kolegów jednej z amerykańskich poezjoterapeutek zebrane w jednym tomie i opatrzone jej komentarzami stanowią dokumentację doświadczeń w pokonywaniu kryzysu za pomocą pisania. Relacjonowane trudne przeżycia, w których sięgnięcie po pióro okazało się korzystne obejmowały między innymi: starzenie się, alkoholizm, przemoc domową, wykorzystywanie seksualne, depresję, ciężką chorobę somatyczną i wojnę (Reiter, 2009). Pisarski wysiłek związany z prowadzeniem dziennika zdaniem psychoterapeutki pozwolił na zminimalizowanie dezorientacji, ośpienia i dyskomfortu emocjonalnego (Burt-Thomas i Reiter, 2014).

Funkcje ekspresyjnego pisania, a więc „skryptoterapii”, częściowo pokrywają się z tymi, które przypisywane są biblioterapii. Podobnie jak ona pozwala ono dokonać wglądu i ułatwia bardziej realistyczne spojrzenie na własną sytuację, zaś tworzenie własnego dzieła, choćby nie miało uniwersalnej czy choćby pozaosobistej wartości, podobnie jak obcowanie z cudzym, uznanym dziełem literackim, władne jest dokonać zmian w strukturze psychologicznej czytelniczki. Pisanie o swoich przeżyciach może zostać również uznane, podobnie jak techniki dramatyczne i gry teatralne, za aktywny sposób szeroko rozumianego oddziaływania biblioterapeutycznego (por. Czernianin, 2008). Jeśli weszłoby na trwałe do podstawowego repertuaru narzędzi stosowanych przez terapeutów, to zapewne stałoby się to z korzyścią zarówno dla pomagających, jak i dla tych, którzy nie potrafią poradzić sobie z brzemieniem bolesnych wspomnień.

Opowiedzenie swojej historii nie tylko przynosi ulgę, ale w najgłębszym, psychologicznym sensie zmienia traumatyczne doświadczenie w taki sposób, że traci ono swój destruktywny charakter i staje się łatwiejsze do zaakceptowania. Słowa mają zdolność prozdrowotną i w trudnych momentach warto z niej korzystać.

---

<sup>3</sup> Dziękuję dr. Wiktorowi Czernianinowi za podpowiedź i podsuniecie materiału dotyczącego Shelly Reiter

## Bibliografia

- Affleck, G., Tennen, H. (1996). Construing benefits from adversity: Adaptational significance and dispositional underpinnings. *Journal of Personality*, 64, 899-922.
- Baddeley, J. L., Pennebaker, J.W. (2011). A postdeployment expressive writing intervention for military couples: A randomized controlled trial. *Journal of Traumatic Stress*, 24, 581-585.
- Baker, J. R., Moore, S. M. (2008). Blogging as a social tool: a psychological examination of the effects of blogging. *Cyber Psychology and Behavior*, 11, 747-74.
- Berkowitz, L., Troccoli, B.T. (1990). Feelings, direction of attention, and expressed evaluations of others. *Cognition and Emotion*, 4, 305-325.
- Boals, A., Klein, K. (2005). Word use in emotional narratives about failed romantic relationships and subsequent mental health. *Journal of Language and Social Psychology*, 24, 252-268.
- Brewin, C.R., Lennard, H. (1999). Effects of mode of writing on emotional narratives. *Journal of Traumatic Stress*, 12, 355-361.
- Brom, D., Kleber, R. J., Hofman, M. C. (1993). Victims of traffic accidents: Incidence and prevention of post-traumatic stress disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 49, 131-140.
- Burt-Thomas, W., Reiter, S. (2014). Rozmowa Wendy Burt-Thomas z Shelly Reiter. *Biblioterapeuta* 3(68), ss. 29-30.
- Burton, C. M., & King, L. A. (2004). The health benefits of writing about intensely positive experiences. *Journal of Research in Personality*, 38, 150-163.
- Cabrera, O.A., Hoge, C.W., Bliese, P.D. Castro, C.A., Messer, S.C. (2007). Childhood adversity and combat as predictors of depression and post-traumatic stress in deployed troops. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 77-82.
- Campbell, R.S., Pennebaker, J.W. (2003). The secret life of pronouns: Flexibility in writing style and physical health. *Psychological Science*, 14, 60-65.
- Cameron, L.D., Nicholls, G. (1998). Expression of stressful experiences through writing: Effects of a self-regulation manipulation for pessimists and optimists. *Health Psychology*, 17, 84-92.
- Carlier, I. V. E., Gersons, B, P. R. (1997). Stress reactions in disaster victims following the Bijlmermeer plane crash. *Journal of Traumatic Stress*, 10, 329-335.
- Carson, R. C., Butcher, J. N., Mineka, S. (2003). *Psychologia zaburzeń*. Przeł. W. Dietrich I in. Gdańsk: GWP.
- Christensen A.J., Edwards D.L., Wiebe J.S., Benotsch E.G., McKelvey L., Andrews M., Lubaroff D.M. (1996). Effect of verbal self-disclosure on natural killer cell

- activity: Moderating influence of cynical hostility. *Psychosomatic Medicine*, 58, 150-155.
- Chung, C.K., Jones, C., Liu, A., Pennebaker, J.W. (2008). Predicting Success and Failure in Weight Loss Blogs through Natural Language Use. *Association for the Advancement of Artificial Intelligence*. <http://www.aaai.org/Papers/ICWSM/2008/ICWSM08-033.pdf>. 27 grudnia 2014.
- Cole, S. W., Kemeny, M. E., Taylor, S. E., Visscher, B. R. (1996). Elevated physical health risk among gay men who conceal their homosexual identity. *Health Psychology*, 15, 243-251.
- Czernianin, W. (2008). *Teoretyczne podstawy biblioterapii*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Feldman Barrett, L., Gross, J., Conner Christensen, T., Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15, 713-724.
- Francis, M.E., Pennebaker, J.W. (1992). Putting stress into words: Writing about personal upheavals and health. *American Journal of Health Promotion*, 6, 280-287.
- Frattaroli, J. (2006). Experimental disclosure and its moderators: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132, 823-865.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Frisina, P. G., Borod, J. C., Lepore, S. J. (2004). A meta-analysis of the effects of written emotional disclosure on the health outcomes of clinical populations. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 192, 629-634.
- Graybeal, A., Seagal, J. D., Pennebaker, J. W. (2002). The role of story-making in disclosure writing: The psychometrics of narrative. *Psychology and Health*, 17, 571-581.
- Greenberg, M. A., & Stone, A. A. (1992). Emotional disclosure about traumas and its relation to health: Effects of previous disclosure and trauma severity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 75-84.
- Harris, A. H. S. (2006). Does expressive writing reduce health care utilization? A meta-analysis of randomized trials. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 243-252.
- Jin, S. R. (2005). *The dialectical effect of psychological displacement: A narrative analysis*. Taipei: National Science Council.
- Keane, T. M. (1998). Psychological effects of military combat. W: B. P. Dohrenwend (red.), *Adversity, stress, and psychopathology*, s. 52-65. London: Oxford University Press.

- Keltner, D., Locke, K.D., Audrain, P.C. (1993). The influence of attributions on the relevance of negative feelings to personal satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 21-29.
- Kilpatrick, D. G., Resnick, H. S., Saunders, B. E., Best, C. L. (1998). Rape, other violence against women and post traumatic stress disorder. *Adversity, stress, and psychopathology*, s. 161-176. London: Oxford University Press.
- Kim, Y. (2008). Effects of expressive writing among bilinguals: Exploring psychological well-being and social behaviour. *British Journal of Health Psychology*, 13, 43-47.
- King, L. A., Miner, K. N. (2000). Writing about the perceived benefits of traumatic events: Implications for physical health. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 220-230.
- Klein, K., Boals, A. (2001). Expressive writing can increase working memory capacity. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 520-533.
- Ko, H.-C., Kuo, F.-Y. (2009). Can blogging enhance subjective well-being through self-disclosure? *CyberPsychology and Behavior*, 12, 75-79.
- Krantz, A. M. , Pennebaker, J.W. (2007). Expressive dance, writing, trauma, and health: When words have a body. W: I.A. Serlin, J. Sonke-Henderson, R. Brandman, J. Graham-Pole (red.), *Whole person health care Vol. 3: The Arts and Health* (ss. 201-229). Westport, CT: Praeger.
- Landauer, . K., Foltz, P. W., Laham, D. (1998). An introduction to Latent Semantic Analysis. *Discourse Processes*, 25, 259-284.
- Lepore, S. J. , Fernanadez-Berrocal, P., Ragan, J., Ramos, N. (2004). It's not that bad: Social challenges to emotional disclosure enhance adjustment to stress. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 17, 341-361.
- Lepore, S. J., Smyth, J. M. (2002). *Writing cure: How expressive writing promotes health and emotional well-being*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Lumley, M. A., Provenzano, K. M. (2003). Stress management through written emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 641-649.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5, 100-122.
- McGuire, K. M. B., Greenberg, M. A., Gevirtz, R. (2005). Autonomic effects of expressive writing in individuals with elevated blood pressure. *Journal of Health Psychology*, 10, 197-207.

- Meadows, E. A., Foa, E. B. (1999). Cognitive-behavioral treatment of traumatized adults. W: P. A. Saigh and J. D. Bremner (red.), *Post traumatic stress disorder: A comprehensive text*, ss. 376-390. Needham Heights, MA, US: Allyn & Bacon.
- Miller, M. W. (2003). Personality and the etiology and expression of PTSD: A three-factor model perspective. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 10, 373-393.
- Murray, J. B. (1992). Post traumatic stress disorder: A review. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 118, 313-338.
- Oleś, P. (2003). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Paez, D., Velasco, C., Gonzalez, J. L. (1999). Expressive writing and the role of alexithymia as a dispositional deficit in self-disclosure and psychological health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 630-641.
- Pennebaker, J. W., Beall, S. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 274-281.
- Pennebaker, J. W., Chung, C. K. (2011). Expressive Writing: Connections to Physical and Mental Health. In: Howard S. Friedman (ed.). *The Oxford Handbook of Health Psychology*, 417 – 437, Oxford University Press.
- Pennebaker, J. W., Francis, M. E. (1996). Cognitive, emotional, and language processes in disclosure. *Cognition and Emotion*, 10(6), 601-626.
- Pennebaker, J. W., Francis, M. E., Booth, R. J. (2001). *Linguistic Inquiry and Word Count (LIWC): LIWC2001*. Mahwah, NJ: Erlbaum Publishers.
- Pennebaker, J. W., Graybeal, A. (2001). Patterns of natural language use: Disclosure, personality, and social integration. *Current Directions*, 10, 90-93.
- Pennebaker, J. W., Hughes, C. F., O'Heeron, R. C. (1987). The psychophysiology of confession: Linking inhibitory and psychosomatic processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 781-793.
- Pennebaker, J. W., Susman, J. R. (1988). Disclosure of traumas and psychosomatic processes. *Social Science & Medicine*, 26, 327-332.
- Reiter, S. (2009). *Writing Away the Demons: Stories of Creative Coping Through Transformative Writing*. St. Cloud, MN: North Star Press.
- Resnick, H. S., Kilpatrick, D. G., Lipovsky, J. A. (1991). Assessment of rape-related post traumatic stress disorder: Stressor and symptom dimensions. *Psychological Assessment*, 3, 561-572.
- Schooler, J. W., Engstler-Schooler, T. Y. (1990). Verbal overshadowing of visual memories: Some things are better left unsaid. *Cognitive Psychology*, 22, 36-71.



- Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. W: E.T. Higgins, R.M. Sorrentino (red.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior, Vol. 2*, (ss. 527-561). New York: Guilford.
- Seih, Y. T., Lin, Y. C., Huang, C. L., Peng, C. W., Huang, S. P. (2008). The benefits of psychological displacement in diary writing when using different pronouns. *British Journal of Health Psychology, 13*, 39-41.
- Seih, Y. T., Chung, C.K, Pennebaker, J. W. (2011). Experimental manipulations of perspective taking and perspective switching in expressive writing. *Cognition and Emotion, 25*, 926-938.
- Seligman, M. E. P. (2000). Positive psychology. W: J. E. Gillman (red.), *Science of optimism and hope: Research essays in honor of Martin E. P. Seligman*, s. 415-429. Philadelphia, PA, US: Templeton Foundation Press.
- Seyle, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw Hill. Wydanie polskie: Selye H. (1960). *Stres życia*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1960.
- Sloan, D.M., Marx, B.P. (2004a). Taking pen to hand: Evaluating theories underlying the written disclosure paradigm. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*, 121-137.
- Sloan, D. M., Marx, B. P. (2004b). A closer examination of the structured written disclosure procedure. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*, 165-175.
- Sloan, D. M., Marx, B. P., Epstein, E. M. (2005). Further examination of the exposure model underlying the efficacy of written emotional disclosure. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*, 549-554.
- Sloan, D. M., Marx, B. P., Epstein, E. M., Dobbs, J. L. (2008). Expressive writing buffers against maladaptive rumination. *Emotion, 8*, 302-306.
- Smyth, J.M. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 174-184.
- Smyth, J. M., Hockemeyer, J. R., Tulloch, H. (2008). Expressive writing and post-traumatic stress disorder: Effects on trauma symptoms, mood states, and cortisol reactivity. *British Journal of Health Psychology, 13*, 85-93.
- Spera, S. P., Buhrfeind, E. D., Pennebaker, J. W. (1994). Expressive writing and coping with job loss. *Academy of Management Journal, 37(3)*, 722-733.
- Sutker, P. B., Davis, J. M., Uddo, M., Ditta, S. R. (1995). War zone stress, personal resources, and PTSD in Persian Gulf War returnees. *Journal of Abnormal Psychology, 104*, 444-452.

- Swanbon, T., Boyce, L., Greenberg, M. A. (2008). Expressive writing reduces avoidance and somatic complaints in a community sample with constraints on expression. *British Journal of Health Psychology*, *13*, 53-56.
- Ullrich, P.A., Lutgendorf, S.L. (2002). Journaling about stressful events: Effects of cognitive processing and emotional expression. *Annals of Behavioral Medicine*, *24*, 244-250.
- Vaidya, N. A., Garfield, D. A. S. (2003). A comparison of personality characteristics of patients with posttraumatic stress disorder and substance dependence: Preliminary findings. *Journal of Nervous & Mental Disease*, *191*, 616-618.
- Wilson, T.D. (2002). *Strangers to ourselves: Discovering the adaptive unconscious*. Cambridge, MA: Belknap Press /Harvard University Press.
- Wojciszke, B. (2010). *Sprawczość i wspólnotowość – podstawowe wymiary poznania społecznego*. Gdańsk: GWP.
- Wortman, C. B., Silver, R. C. (1989). The myths of coping with loss. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *57*, 349-357.



**Dorota Kasprzyk**  
Miejska Biblioteka Publiczna  
w Bolesławcu

## **Terapeutyczne funkcje dziecięcej filmoteki wykorzystywanej podczas spotkań z młodym czytelnikiem w Miejskiej Bibliotece Publicznej w Bolesławcu**

### *Therapeutic function of children's film library during the meetings with the young reader in the Public Library in Bolesławiec*

**Abstrakt:**

Wstęp. Film jako narzędzie filmoterapii. Filmy dla dzieci i młodzieży. Rodzaje i gatunki filmu. Fazy rozwojowe a odbiór filmu. Różnorodna działalność Miejskiej Biblioteki Publicznej w Bolesławcu. Charakterystyka filmoteki dziecięcej i młodzieżowej w bolesławieckiej bibliotece z uwzględnieniem jej funkcji terapeutycznych. Zakończenie. Bibliografia. Załączniki. Filmografia wybranych filmów dla dzieci i młodzieży.

**Słowa kluczowe:**

biblioterapia dla dzieci, filmoterapia dla dzieci, Miejska Biblioteka Publiczna w Bolesławcu, biblioterapia dla młodzieży, filmoterapia dla młodzieży

**Abstract:**

Introduction. The movie as a tool of movie therapy. Movies for children and youth. Genres of movies. Development phases and reception of the movie. Diverse activities of the Public Library in Bolesławiec. Characteristics of children's and youth film library in the library of Bolesławiec, and its therapeutic function. Bibliography. Filmography of selected movies for children and young people.

**Keywords:**

bibliotherapy for children, movie therapy for children, Municipal Public Library in Bolesławiec, bibliotherapy for youth, movie therapy for youth

## **1. Wstęp**

Film jako sztuka XX i XXI wieku łączy w sobie pozostałe sztuki – muzykę, literaturę, plastykę, rzeźbę, teatr, przez co staje się najbardziej działającą na zmysły i psychikę dziedziną sztuki. Film jest zatem jednym z rodzajów arteterapii – terapii przez sztukę, stąd adekwatna nazwa filmoterapia, jako wykorzystanie filmu w terapii.

Podstawowym źródłem zastosowania filmu jako środka terapeutycznego jest biblioterapia, oparta na materiale pisanym, a film stał się estetyczną odmianą książki, jako literatura słyszalna i widzialna<sup>1</sup>. Po raz pierwszy pojęcie filmoterapii sformułowane zostało w 1990 r.<sup>2</sup>, jako technika terapeutyczna wymagająca właściwego wyboru filmów, które mają bezpośredni wpływ terapeutyczny, wykorzystywany jako bodziec do dyskusji lub badań na sesjach terapeutycznych.

W Polsce filmoterapia jest nowym pojęciem i nakierowana jest bardziej na dorosłego odbiorcę - klienta - pacjenta<sup>3</sup>. Jednak jak słusznie zauważa Anna Maria Laszcz<sup>4</sup> zastosowanie filmoterapii wśród dzieci i młodzieży może być efektywne, z uwagi na rolę, jaką pełni obecnie obraz ruchomy we współczesnym świecie a przede wszystkim w kulturze nastolatków. Z punktu psychologicznego, dzieci są najlepszym „materiałem plastycznym”, który da się formować – kształtować na wielu płaszczyznach, czemu mogą posłużyć zajęcia z szeroko rozumianej sztuki.

Celem pracy jest ukazanie funkcji filmów dla dzieci i młodzieży, jakie mogą być wykorzystywane w zajęciach z młodym czytelnikiem na przykładzie Miejskiej Biblioteki Publicznej w Bolesławcu. Zwrócenie uwagi na wielotorowość działań biblioteki, podążającej w kierunku nowych technologii, zgodnie z zapotrzebowaniami czytelników – użytkowników.

W pierwszym rozdziale przytoczono ogólne pojęcie filmoterapii, jej działanie oraz przybliżono ogólną tematykę filmów dziecięcych i młodzieżowych, podając również ich rodzaje. Poświęcono również uwagę psychologicznym fazom rozwoju dzieci i młodzieży, biorąc za kryterium percepcję filmu, które będzie pomocne przy doborze środków audiowizualnych dla odpowiedniego adresata, podczas omawiania dziecięcej filmoteki.

Niewiele jest opracowań na temat filmu dla dzieci i młodzieży i jego funkcjach. Obszerniejsze lub niewielkie wzmianki można znaleźć w wydawnictwach zwartych<sup>5</sup> oraz artykułach<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> W. Czernianin, *Teoretyczne podstawy biblioterapii*, Wrocław 2008, s. 51 ; A. M. Laszcz, *Zastosowanie filmu w terapii psychologicznej*, [w:] *Między psychologią a sztuką. Materiały z I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej*, red. nauk. W. J. Paluchowski, M. Stańko-Kaczmarek, Poznań 2011, s. 34.

<sup>2</sup> Cyt. za: W. Czernianin, *Op. cit.*, s. 55; Zob. też A. M. Laszcz, *Op. cit.*, s. 34

<sup>3</sup> Określenia używane się w terapii.

<sup>4</sup> A. M. Laszcz, *Op. cit.*, s. 43.

<sup>5</sup> E. J. Konieczna, *Baśń w literaturze i w filmie. Rola baśni filmowej w edukacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2005; M. Kielar, *Rola filmu animowanego w pracy wychowawczo-dydaktycznej przedszkola*, Warszawa 1978; A. Kossakowski, *Polski film animowany 1945-1974*, Wrocław 1977; H. Depta, *Film i wychowanie*, Warszawa 1975; *Analiza i interpretacja utworu filmowego w szkole*, praca zbiorowa pod red. H. Depty, Warszawa 1980; D. Bałutowski, *Jak oglądać filmy z młodzieżą: film fabularny w psychoedukacji, terapii, profilaktyce*, Warszawa 2010; S. Morawski, *Kultura filmowa młodzieży*, Warszawa 1977; Z. Czeczot-Gawrak, *Współczesna francuska teoria filmu*, Wrocław 1982; A. M. Laszcz, *Op. cit.*

<sup>6</sup> U. Jarecka, *Bohater filmu animowanego*, „Kwartalnik Filmowy” 2003, nr 41/42, s. 335-347; A. Jędrzejczak, *Rudzi wredni ulubieńcy*, „Polityka” 2004, nr 52/53, s. 128-131; M. Kozubek, *Realny świat – możliwy świat. Rola w kształtowaniu tożsamości młodzieży społecznie niedostosowanej*, „Kwartalnik Filmowy” 2008, nr 62-63, s. 292-306; K. Więckowska, *Obraz niepełnosprawności w filmach rysunkowych dla dzieci*, „Szkoła Specjalna” 2010, nr 2, s. 138-147; B. Staszczyszyn, *Będąc z dzieckiem, bądź jak dziecko*, „Film” 2010, nr 12, s. 50-51

W pierwszej części ostatniego rozdziału przedstawiona została sylwetka Miejskiej Biblioteki Publicznej w Bolesławcu ze szczególnym uwzględnieniem zbiorów audiowizualnych, jako przykład miejsca pracy z młodym czytelnikiem z wykorzystaniem nie tylko literatury, ale filmu oraz różnych form plastycznych.

W ostatnim rozdziale scharakteryzowano filмотekę dziecięco młodzieżową biblioteki w Bolesławcu, nakreślając przy tym funkcje poszczególnych gatunków filmowych. Opisano przykładowe zajęcia z młodym czytelnikiem z wykorzystaniem filmu, skupiając się głównie na pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Podano również

Coraz większa liczba filmów dla dzieci i młodzieży oraz wzrost zainteresowania tą formą przekazu rzeczywistości, utwierdza w słuszności powstawania mediotek – działów fonograficznych. Nie wszystkie filmy jednak pełnią funkcje dydaktyczne. Dlatego też potrzebna jest pomoc bibliotek, które poprzez selektywne gromadzenie zbiorów, odpowiedni dobór do adresata oraz prowadzenie zajęć z młodym użytkownikiem, wspomagają kształtowanie jego osobowości.

Niniejsza praca nie wyczerpuje tematu, podkreśla jedynie, jak ważna jest rola placówek edukacyjno-wychowawczych, jaką jest biblioteka w kształceniu postaw młodych czytelników. Jest również zaczątkiem do przyszłej filмотerapii zarówno z młodym, jak i starszym odbiorcą. Zebrana w wyborze w załączniku filmografia będzie sukcesywnie poszerzana i wzbogacona o adnotacje, stanowiąc tym samym źródło – bazę dla terapeutów, psychologów, pedagogów, wychowawców, bibliotekarzy oraz zainteresowanych osób do pracy z filmem.

## 2. Film jako narzędzie filмотerapii

Film pojawił się wraz z powstaniem kinematografii i od początku stanowił dla człowieka źródło pozytywnych i negatywnych emocji, gdzie z jednej strony pozwalał na ucieczkę od rzeczywistości, utożsamianie się z bohaterami i jednocześnie przeżywanie wraz z nimi<sup>7</sup>. Z drugiej zaś pobudzał wyobraźnię.

Film przemawia do odbiorcy swoim językiem. W czasach niemego kina były nim elementy niewerbalne (napisy), z czasem obraz dopełniał dźwięk, a następnie słowo mówione. W ten sposób powstał „rodzaj widowiska, polegający na rzutowaniu na ekranie za pomocą odpowiedniej techniki projekcyjnej utrwalone na specjalnej taśmie fotograficznej obrazy rzeczywiste lub inscenizowane wraz z oprawa dźwiękową i muzyczną”<sup>8</sup>. Utwór audiowizualny, jak sama nazwa wskazuje oddziałuje na odbiorcę dwoma sferami wyrazowymi: obrazem i dźwiękiem, gdzie pierwszy z nich jest dominujący a drugi pomocniczy, pełniący funkcje ekspresyjne. „Efekt ekranowy zatem łączy się nieroz-

---

<sup>7</sup> S. Lowry twierdził, że na tym polega oglądanie filmu [w:] E. J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Wyd. 4, Kraków 2007, s. 140.

<sup>8</sup> Tamże, s. 138.

dzielnie z funkcjonowaniem percepcji człowieka, odbierającego wrażenia zewnętrzne za pośrednictwem dwóch zmysłów: wzroku i słuchu<sup>9</sup>. Poprzez oba te zmysły, uruchamiają się u widza procesy myślowe, które wyzwalają w nim różne emocje, działając z jednej strony na sferę osobowości, z drugiej zaś na stan układu nerwowego. U każdego odbiorcy zachodzi inna percepcja filmu pod względem psychologicznym, duchowym, czy też sensorycznym. Oprócz obrazu i dźwięku, wpływ na odbiór filmu mają poszczególne jego części składowe, jak: dialogi, modulacja głosu, mimika, gestykulacja.

Film jest obecnie zaliczany do szeroko rozumianej sztuki, gdyż stanowi syntezę wszystkich sztuk, dla rzeźby jest ciągiem plastycznych kształtów uprawiając ją w ruch, dla malarstwa, plastyki pozwala osiągnąć nowe formy sztuki rysunkowej, dla muzyki stanowi połączenie obrazów słuchowych i wzrokowych, a dla literatury rozszerzenie granic słowa<sup>10</sup>.

O powiązaniach filmu ze sztukami plastycznymi, szczególnie filmów rysunkowych pisał K. Irzykowski, że „współczesne kierunki plastyczne dopiero w filmie mogły znaleźć największe możliwości wyrażania swoich wizji. [...] Sztukę filmową można ująć jako sztukę obrazów wizualnych, ale ruchomych”<sup>11</sup>.

Muzyka jest ważnym i właściwie nieodzownym elementem filmu, gdzie może być zastosowana jako motyw przewodni, mając wówczas dużą siłę oddziaływania, lub też może służyć tworzeniu nastroju, wpływać na dynamiczność działań bohaterów.

Najczęściej jednak zestawia się sztukę filmową z literaturą, gdzie zdaniem Bolesława Włodzimierza Lewickiego „kino jest widzialną i słyszalną literaturą”<sup>12</sup>. Film, podobnie jak literatura piękna i teatr, należąc do sztuk narracyjnych, wykazuje z nimi pewne związki i podobieństwa, ale także niekiedy zauważyć można zdominowanie przez adaptację mniej lub bardziej znanych książek. Korzystając z literatury, film (mowa tu o filmie fabularnym) podobnie jak w powieści posiada akcję i głównego bohatera.

Jeśli zatem arteterapia<sup>13</sup> zajmuje się terapią przez sztukę, a film zaliczany jest do szeroko pojętej sztuki, zachodzi więc sens powstania pojęcia filmoterapia. Nazwa ta pochodzi od słów: *film* (ang.), który jest „rodzajem widowiska, polegającego na rzutowaniu na ekranie za pomocą odpowiedniej techniki projekcyjnej utrwalonych na specjalnej taśmie fotograficznej obrazów rzeczywistych lub inscenizowanych wraz z oprawą dźwiękową i muzyczną oraz *terapia*, czyli leczyć”<sup>14</sup>.

Pojęcie filmoterapii pojawiło się po raz pierwszy w 1990 r. w książce L. Berga-Crossa, P. Jenningsa i R. Barucha, *Cinamatherapy: Theory and application. Psychotera-*

<sup>9</sup> W. Stradomski, *O sztuce filmowania: zarys metodyki i estetyki*, Warszawa 1980, s. 64.

<sup>10</sup> S. Eisenstein, *Prawdziwa synteza wszystkich sztuk*, [w:] H. Depta, *Kultura filmowa – wychowanie filmowe*, Warszawa 1975, s. 50.

<sup>11</sup> H. Depta, *Kultura...*, s. 10.

<sup>12</sup> Cyt. za: Tamże, s. 11.

<sup>13</sup> Szerzej o arteterapii w: W. Szulc, *Arteterapia: narodziny idei, ewolucja, rozwój praktyki*, Warszawa 2011; E. J. Konieczna, *Arteterapia...*

<sup>14</sup> Cyt. za: E. J. Konieczna, *Arteterapia...*, s. 138.

*phy in Private Practice*, jako technika terapeutyczna wymagająca właściwego wyboru filmów, mających bezpośredni wpływ terapeutyczny, wykorzystywany jako bodziec do dyskusji lub badań na sesjach terapeutycznych<sup>15</sup>. Podobną definicję, choć brzmiącą „kinoterapia” podaje Linda Berg-Cross, Pamela Jennings i Rhoda Baruch<sup>16</sup>. Natomiast John W. Hesley i Jan G. Hesley<sup>17</sup> użyli terminu „video-work” definiując prace z filmem.

Choć filmoterapia jest stosunkowo nową formą terapii, można śmiało stwierdzić, że funkcja terapeutyczna filmu powstała wraz z jego rozwojem. A na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci nastąpił rozwój tej formy terapii, wykorzystywanej „jako cenne narzędzie pomocne w kształtowaniu inteligencji emocjonalnej i wspomagające profesjonalną pomoc psychologiczną, stawiając na pierwszym miejscu widza”<sup>18</sup>.

Interesującą teorię z zakresu filmoterapii przedstawił R. May. Mając na uwadze leczniczy charakter filmoterapii, twierdzi, że w cywilizacji Zachodu kinematografia przejęła rolę bazarza, i że to właśnie baśnie dostarczały wzorców postępowania, skłaniając do zastanowienia się nad sobą, dając morał, będąc drogowskazem i pozwalając przededefiniować problem<sup>19</sup>.

„Każdy świadomy przekaz zawiera jakąś treść, jest o czymś, powinien odpowiadać kryteriom prawdy, jeżeli ma służyć powszechnie akceptowanym prawom moralnym”<sup>20</sup>.

O filmie możemy mówić w kategoriach artystycznych, estetycznych, społecznych, czy na przykład socjologicznych. O terapeutycznej wartości dzieła filmowego mówimy w zależności od doboru tematyki i gatunku. Poprzez terapeutyczne oddziaływanie film ma ułatwić widzowi rozumienie świata i problemów, w tym jego osobistych<sup>21</sup>.

## 2.1. Filmy dla dzieci i młodzieży

Filmy dla dzieci i młodzieży, jako środki filmoterapii mogą być bardzo efektywne, z uwagi na miejsce jakie zajmuje film we współczesnym świecie i jaka ważna rolę odgrywa w kulturze nastolatków. Film pomaga młodym ludziom łączyć ich wewnętrzny świat z bieżącą rzeczywistością, a zarazem ma silny wpływ na postrzeganie tej rzeczywistości.

Badania przeprowadzone na grupie nastolatków pokazują, że film ma pozytywne wpływy na samoocenę osób w tej grupie. Badania przeprowadzone przez Tadeusza Osińskiego pokazują, że film pełni ważną rolę w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych młodzieży. Również badania Haliny Jankowskiej pokazują, że również dla dzieci w wieku od pięciu do siedmiu lat film jest najlepszym sposobem przekazywania informacji. Wynika

<sup>15</sup> W. Czernianin, *Op. cit.*, s. 55. Zob. też: A. M. Łaszcz, *Op. cit.*, s. 34.

<sup>16</sup> *Biblioterapia: z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki. T. 2*, pod red. M. Fedorowicz i T. Kruszewski, Toruń 2007, s. 41.

<sup>17</sup> Tamże, s. 41.

<sup>18</sup> E. J. Konieczna, *Arteterapia...*, s. 138.

<sup>19</sup> Tamże, s. 140.

<sup>20</sup> W. Stradomski, *Op. cit.*, s. 63.

<sup>21</sup> K. Wawrzyn, *Film jako materiał terapeutyczny wykorzystywany w pedagogice specjalnej*, <http://www.dzieciecegraffiti.pl/index.php?action=readmore&idc=15&id=168&print=1> [dostęp: 15.12.2011]

to zarówno z multisensorycznego charakteru bodźca filmowego, jak i zawartego w nim dużego ładunku emocjonalnego.<sup>22</sup>

Filmoterapia wśród dzieci i młodzieży może być prowadzona w gabinetach terapeutycznych, w szkołach, bibliotekach i w domach. przez wykwalifikowanych specjalistów przez psychologów, pedagogów, nauczycieli, bibliotekarzy.

## 2.2. Gatunki i formy filmu dziecięcego i młodzieżowego

Gatunek filmu wskazuje na sposób, w jaki twórca przedstawia wydarzenia i kreuje postacie. Forma filmu zaś oznacza, „w jaki sposób został on wykonany, czy przedstawia fotografowanych ludzi na tle dekoracji i plenerów, czy fotografowane lalki, czy też ożywiony techniką animacji rysunek”<sup>23</sup>.

Gatunki filmów dla dzieci wg J. Koblewskiej-Wróblowej<sup>24</sup>:

- film a k t o r s k i (fabularny) – komedia, film przygodowy, kostiumowy, muzyczny, szkolny, western, kameralny dramat psychologiczny<sup>25</sup>.
- film a n i m o w a n y – wyróżnia się szybkim tempem akcji i wielością wydarzeń,
  - r y s u n k o w y (malarski) - „wrażenie ruchu powstaje dzięki żmudnym wysiłkom wielu osób, zmieniające kolejne fazy ruchu na rysunku, które następnie fotografowane na taśmie zdjęciowej powodują złudzenie poruszania się przedstawionych postaci, utrzymane w realistycznych konwencjach rysunku, odznaczają się ciekawą treścią” (np. filmy Disneya) – najbardziej plastyczna technika animacji,
  - l a l k o w y (przedmiotowy) – „dzięki pracy animatorów również dają złudzenie ruchu, ruch lalki ulega wielu niedostrzegalnym zmianom wskutek odpowiedniego przedstawienia rąk i nóg kukły od jednego zdjęcia do drugiego” animacji podlega przedmiot trójwymiarowy, który można przedstawić przy użyciu tych samych zasad za pomocą kukiełek, wycinanek lub lalek, ale efekt końcowy, wizualny będzie zupełnie różny,(do kl. II, do 8 lat).
  - s y l w e t o w y

filmy fabularne z fotografowanymi aktorami:

- filmy wychowawcze – „powiastki filmowe przeznaczone dla małych widzów, krótko- i średniometrażowe, których tematem są określone problemy wychowawcze, odzwierciedlające cele i założenia wychowawcze danego kraju. W Pol-

<sup>22</sup> A. M. Łaszcz, *Op. cit.*, s. 43.

<sup>23</sup> J. Koblewska-Wróblowa, *Film fabularny w szkole*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1964, s. 24.

<sup>24</sup> Tamże, s. 24. Por.: H. Depta, *Film i ...*, s. 132-135; A. Helman, A. Pitrus, *Podstawy wiedzy o filmie*, Gdańsk 2008, s. 249-252.

<sup>25</sup> Podział może być szerszy z uwagi na zacierani e się granicy między filmami dla dorosłych a dla dzieci i młodzieży.



sce scenariusz tego gatunku powstaje zwykle na zamówienie instytucji zrzeszającej młodzież lub władz oświatowych”

Powyższe gatunki filmu dziecięcego i młodzieżowego, to nic innego jak środki stosowane w filmoterapii.

Film animowany jako osobny gatunek pojawił się w kulturze już pod koniec XIX wieku i zaliczany jest do zjawisk kulturowych, jako ożywiona plastyka, czy też sztuka ruchów narysowanych, łącząc w sobie tym samym elementy sztuki plastycznej i sztuki filmowej<sup>26</sup>. Rozwijał się bardzo szybko dzięki ogromnemu wkładowi wielkich pionierów techniki animacji, jak również dzięki takim geniuszom, jak choćby Walt Disney. Film animowany zyskał największe powodzenie u widowni dziecięcej i do dziś jest z nią najbardziej kojarzony. Przez 100 lat technika animacji rozwinęła się ogromnie, a ostatnio jej rozwój jest wyjątkowo dynamiczny, głównie dzięki udziałowi techniki komputerowej. Wciąż powstają nowe filmy animowane, które dzięki nowoczesnej technice powstają o wiele szybciej i sprawniej, niż dawniej. Filmy animowane stały się gatunkiem, za pomocą którego pokazywana jest dzieciom rzeczywistość. Jest on nadal bardzo popularną formą wyrazu, choć większość współczesnych animacji skierowana jest głównie poprzez swój język do dorosłej publiczności. Młodego widza przyciągają nowoczesne techniki animacyjne, trójwymiarowość obrazu, komputerowo zrealizowane efekty specjalne, natomiast nie skupiają się na odbiorze treści. Mówi się wówczas o przeroście formy nad treścią, co w pewnym stopniu ogranicza funkcje filmu animowanego, mającego największe możliwości przekazu.

Problematyka fabularnej twórczości filmowej dla dzieci i młodzieży w Polsce nie jest tematem zapomnianym. W latach sześćdziesiątych pisali na ten temat m. in.: Andrzej Kijowski, Wiktor Woroszyński, Joanna Guze, Lech Pijanowski, Ignacy Witz, Konrad Eberhardt, Jan Józef Szczepański<sup>27</sup>. Badaniami do połowy lat dziewięćdziesiątych zajmowali się teoretycy filmu, psychologowie, socjologowie, m. in. Bolesław Włodzimierz Lewicki, Leopold Blaustein<sup>28</sup>.

Początkowa produkcja filmowa dla dzieci i młodzieży odzwierciedlała dydaktyzm i charakter danego kraju – społeczeństwa. I tak w angielskich filmach chłopców cechowała zaradność, zręczność, poczucie odpowiedzialności, koleżeństwo, opiekuńczość wobec dziewcząt, zdanie na własne siły w pokonywaniu trudności, w myśl zasady „radź sobie sam”<sup>29</sup>. W filmach radzieckich rodzice i nauczyciele odgrywali rolę kierowniczą i opiekuńczą w stosunku do uczniów<sup>30</sup>. W polskich filmach wychowawczych występowała raczej tendencja do równomiernego, harmonijnego przedstawiania świata dzieci i dorosłych<sup>31</sup>.

---

<sup>26</sup> A. Kossakowski, *Op. cit.*, s. 7.

<sup>27</sup> M. Hendrykowski, *Polski film fabularny dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994, s. 7.

<sup>28</sup> Tamże, s. 5.

<sup>29</sup> J. Koblewska-Wróblowa, *Op. cit.*, s. 27.

<sup>30</sup> Tamże, s. 28.

<sup>31</sup> Tamże, s. 30.

Istnieje wiele filmów, które trudno jednoznacznie zakwalifikować dla danej grupy odbiorców, czy to dzieci, młodzieży, czy też dorosłych, jak słynne przeboje filmowe, np.: *Trzech muszkieterów*, *E.T.*, *Superman*, *Różowa pantera*, *Rocky*, *Robin Hood*. Nie ma ustalonej jednoznacznie granicy podziału na gatunki dorosłe oraz dziecięce i młodzieżowe. O tym, dla kogo dany film jest przeznaczony świadczy sposób jego zaadresowania. Dobranie filmu dla odpowiedniego odbiorcy jest bardzo trudne. Badania nad filmem oraz jego terapeutycznymi właściwościami wkraczają w zakres filmologii, psychologii, semiotyki filmu i medycyny. Z uwagi na temat pracy, interesować nas będzie podejście psychologiczne i pedagogiczne.

### 2.3. Fazy rozwojowe a odbiór filmu

Różnorodność filmów dla dzieci i młodzieży i ich wciąż narastająca liczba zmusza do kwalifikacji utworów audiowizualnych dla określonego wieku. W tym celu należy zastanowić się, jak ta grupa odbiorców reaguje na filmy w zależności od faz rozwojowych.

Biorąc za kryterium stopień rozumienia utworu filmowego oraz upodobania filmowe chłopców i dziewcząt J. M. L. Peters<sup>32</sup> wyróżnia cztery podstawowe fazy rozwoju ucznia jako odbiorcy filmu:

- 1) Dzieci w wieku 7, 8, 9 lat – początkowo zainteresowanie baśnią, z czasem tym, co wydarzyło się naprawdę, wiara we wszystko, co jest przedstawione na ekranie. Trudności z rozumieniem filmu poprzez m.in. utożsamianie postaci, gdzie ich mnogość w filmie lub zmiana chociażby ubioru powoduje dezorientację młodego widza. Sytuacja ta częściej występuje podczas oglądania filmów animowanych niż aktorskich. Kolejnym problemem jest wielowątkowość fabuły, która wówczas jest niezrozumiała dla dzieci i ich rozprasza. Ulubione utwory mają prostą akcję, nieskomplikowane postacie oraz szczęśliwe zakończenie. Brak zainteresowania problematyką społeczną.
- 2) Dzieci w wieku 10, 11, 12 lat – bardziej obiektywny sposób postrzegania świata zewnętrznego, rozwija się myślenie logiczne oraz krytycyzm, pojawiają się zainteresowania estetyczne. Zainteresowanie filmami przede wszystkim przygodowymi, następnie o „zwykłym życiu” oraz dokumentem. Potrafią odczytać morał filmu, ale jako całości jego wymowy nie rozumieją. Ulubieni bohaterowie chłopców to rówieśnicy oraz ludzie młodzi, odważni i silni, stojący w obronie słabszych. Ich ulubione filmy to przygodowe, podróżnicze i westerny. Dziewczynki, podobnie jak w poprzedniej grupie wiekowej nadal preferują istoty słabe, pokrzywdzone, sieroty i bezbronne zwierzęta, nad którymi mogą się rozczulać. Zaczynają się im podobać melodramaty. Brak zainteresowania zarówno chłopców, jak i dziewcząt baśniami, filmami rysunkowymi, zwłaszcza

---

<sup>32</sup> Tamże, s. 40-44. Por.: E. J. Konieczna, *Baśń w...*, s. 70-76.



lalkowymi, natomiast popularnością cieszą się filmy dokumentalne fabularyzowane, o wyprawach naukowych, podróże oraz filmy o tematyce egzotycznej. Nadal słabe zainteresowanie problemami społecznymi.

- 3) Młodzież w wieku 13, 14, 15 lat – poprawne rozumienie związków przyczynowych i czasu filmowego, rozwój myślenia logicznego. Wzrost zainteresowania światem techniki, podróżami i przygodami. Od czternastego roku życia zainteresowania młodzieży w kwestii problemów i treści prezentowanych na ekranie wykraczają poza film. W kręgu zainteresowań dziewcząt są sprawy miłosne i rodzinne oraz świat ludzi dorosłych, preferują szczególnie w tej fazie melodramaty i dramaty psychologiczne. Chłopcy interesują się nadal przygodą i egzotyką. Dla obu płci idolami stają się gwiazdy filmowe.
- 4) Młodzież w wieku 16, 17, 18 lat – myślenie w tej fazie rozwoju nie różni się od myślenia dorosłych, ale jest jeszcze subiektywne. Uwrażliwienie na piękno, pojawia się potrzeba uzewnętrznienia własnej twórczości artystycznej. Wzrasta zainteresowania odmienną płcią, własnymi przeżyciami psychicznymi oraz doznaniem innych ludzi, w których doszukują się własnych przeżyć. Problemy społeczne stają się głównym tematem filmów, gdzie ukazane jest życie ludzi dorosłych, ich konflikty moralne i światopoglądowe. W tej fazie rozwoju, a szczególnie od szesnastego roku życia, młodzież jest już zdolna do pełnego odbioru filmu, dostrzegając przy tym wszystkie jego walory ekspresyjne, oraz ocenić wartość artystyczną dzieła.

Badaniami nad preferencjami dzieci zajmowało się również małżeństwo Zazzo oraz Kathleen Woolf i Marjorie Fiske<sup>33</sup>. Zwrócili oni uwagę, że w wieku poniżej 12 lat, a więc w pierwszych dwóch fazach rozwoju dziecka, wpływ komiksów rozpoczyna stadium fantastyki, a ulubionym rodzajem filmów zarówno dziewcząt jak i chłopców jest film o duchach. Potem następuje faza przygód.

Mając na uwadze różnorodne badania nad odbiorem filmu przez dzieci i młodzież oraz doświadczenia innych krajów należy zaproponować wg J. Koblewskiej-Wróblowej<sup>34</sup> granice wieku przy kwalifikacji filmów: 7-12 lat, gdzie dzieci mają podobne trudności w rozumieniu filmów, a ich zainteresowania są podobne oraz młodzież w wieku 13-16 lat, której można prezentować znacznie więcej gatunków filmowych. Młodzieży powyżej szesnastego roku życia można proponować filmy z repertuaru dla dorosłych, o ile nie posiadają zbyt skomplikowanej tematyki lub zawierają treści wyłącznie dla widzów dorosłych.

Podobne granice wiekowe adresatów filmów dziecięcych i młodzieżowych podaje M. Hendrykowski<sup>35</sup>. Najmłodszych odbiorców zamyka w grupie do 12 lat, którą wewnątrz dzieli na dwie podgrupy: dzieci młodszych (do 8 lat) oraz dzieci starsze (8-12 lat).

<sup>33</sup> E. Morin, *Dialektyczna jedność realności i nierealności*, s. 71, [w:] *Kino i wyobraźnia*, Warszawa 1975, s. 214-216, 218-222.

<sup>34</sup> J. Koblewska-Wróblowa, *Op. cit.*, s. 45.

<sup>35</sup> M. Hendrykowski, *Op. cit.*, s. 14.

Filmy młodzieżowe podzielił na dwie grupy adresatów: 12-15 lat i powyżej 15 lat. Przy czym drugą z nich nieco zaniżył, mając na uwadze psychologiczne fazy rozwojowe, stwierdzając, że piętnastolatki znajdują się u progu dorosłości i mają odrębne zainteresowania w stosunku do młodszych.

Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy mają inne upodobania filmowe, poszukując odmiennych treści, pierwsze gustują w filmach o dużym ładunku uczuciowym, drudzy szukają filmów akcji. Jednakże filmy tworzy się z myślą o widowni mieszanej, by jak najwięcej odbiorców mogło je oglądać. Zadaniem <<filmoterapeuty>> jest dobranie tematu filmu i pokazanie toczącej się w nim akcji, by dziewczęta i chłopcy znaleźli dla siebie interesujące treści. Istotą filmoterapii jest nie tylko co, ale jak się ogląda. Zajęcia z filmem zatem wymagają skupienia i odpowiedniego przygotowania. Podobnie jak w ogólnej terapii, tak i w seansach filmoterapeutycznych stosuje się dwie metody:

- **i n d y w i d u a l n ą** - tzw. autoterapia, oglądanie filmu przez uczestnika i autoanaliza na podstawie jego treści,
- **g r u p o w ą** - wspólne oglądanie filmu będącego podstawą do dyskusji.

Odbiorca filmu może być bierny wobec przedstawianego obrazu (funkcja rozrywkowa filmu) lub brać czynny udział – starając się zrozumieć film, zastanawiając się nad jego treścią (funkcja poznawcza).

Biblioteka, jako jedna z instytucji wychowawczych ze względu na rodzaj prowadzonej działalności i możliwość obcowania z czytelnikami, szczególnie małoletnimi, jak i dorosłymi, może prowadzić obie metody filmoterapii (jeśli posiada zbiory audiowizualne). Indywidualną poprzez dobranie filmu konkretnemu czytelnikowi oraz grupową, na zajęciach z przedszkolakami lub uczniami szkół.

### **3. Różnorodna działalność miejskiej biblioteki publicznej w Bolesławcu**

Miejska Biblioteka Publiczna w Bolesławcu powstała 27 listopada 1945 roku jako pierwsza placówka biblioteczna w Bolesławcu i trzecia z kolei na Dolnym Śląsku. W 1995 roku - z okazji jubileuszu 50-lecia - otrzymała imię Cypriana Kamila Norwida. Obecną siedzibę, w budynku przy ul. Sądowej 8, zajmuje od roku 1993. Mieści się tutaj Dział Gromadzenia i Opracowania Zbiorów, Wypożyczalnia, Czytelnia, Oddział dla Dzieci i Młodzieży, Dział Fonograficzny wraz z Książką Mówioną oraz Galeria „Format”. Jedyna filia w obrębie miasta znajduje się przy ulicy Staroszkolnej. Zbiory biblioteki kształtują się na poziomie 130 tysięcy woluminów, a liczba czytelników oscyluje w granicach 13 tysięcy, co stanowi ok. 30% populacji Bolesławca. W Oddziale dla Dzieci i Młodzieży zapisanych jest ogółem 2628<sup>36</sup> młodych czytelników.

Nasza biblioteka prowadzi wiele działań promujących czytelnictwo, począwszy od tradycyjnego wypożyczania książek, przez konkursy, wystawy, warsztaty literackie, pla-

<sup>36</sup> Stan na 31 grudnia 2011 wg sprawozdania rocznego Biblioteki.

styczne, drukarskie, spotkania autorskie, inscenizacje. Poszczególne działania pełnią wielorakie funkcje w kształtowaniu postaw młodych i dorosłych czytelników. Biblioteka ściśle współpracuje z wszystkimi przedszkolami i szkołami podstawowymi oraz z gimnazjami i szkołami ponadgimnazjalnymi w miejscowości.

Już począwszy od gromadzenia zbiorów, wpływamy pośrednio na zakres literatury na regałach bibliotecznych. W myśl powiedzenia <jaką literaturę zakupicie, taką będą ludzie czytali>. Naturalnie nie można nastawić się tylko na jeden czy dwa gatunki literackie, należy rozmawiać z czytelnikiem, być otwartym na jego spostrzeżenia, śledzić nowości wydawnicze, ale przy tym dokonywać odpowiedniego wyboru, biorąc pod uwagę również treść utworów. Książka przecież powinna nie tylko bawić, ale i uczyć, a czasami leczyć duszę, pełniąc przy tym biblioterapeutyczną funkcję. Długoletni staż bibliotekarek naszej placówki, pozwala na bliższe zapoznanie się z jej użytkownikami, ich preferencjami czytelniczymi, niekiedy problemami osobistymi i środowiskiem w jakim mieszkają. Pozwala to na dobór odpowiedniejszej literatury dla poszczególnego odbiorcy.

Grupowe zajęcia o charakterze biblioterapeutycznym prowadzimy w Dyskusyjnych Klubach Książki dla dorosłych i dla dzieci. Spotkania odbywają się cyklicznie, co miesiąc, w przypadku dorosłych, ustala się wcześniej tematykę spotkań, tak by zainteresowani uczestnicy mogli zapoznać się z lekturą i mogli przygotować się do jej omawiania. W przypadku dzieci, prowadząca bibliotekarka czyta na głos fragmenty lub cały wybrany utwór, a następnie omawia go w formie dyskusji z młodymi czytelnikami. W obu klubach ilość uczestników jest kameralna, co pozwala na lepsze zapoznanie się z tekstem i jego przeanalizowanie.

We wrześniu i październiku 2010 roku oficjalnie i z wielką fetą rozpoczęliśmy akcję głośnego czytania dzieciom pn. „Rozczytany Bolesławiec”. Honorowy patronat nad inicjatywą objął Prezydent Miasta, Piotr Roman. Do Fundacji Cała Polska czyta Dzieciom zgłoszono moją osobę, jako koordynatora oraz koleżankę z Oddziału dla Dzieci, jako lidera akcji – przedstawicieli naszej Biblioteki oraz liderów ze wszystkich ośmiu przedszkoli i pięciu szkół podstawowych w Bolesławcu. Odbyły się dwie uroczyste inauguracje akcji, którym towarzyszyło głośne czytanie ciekawych opowieści w wykonaniu gości.

Dla przedszkolaków czytali: Prezydent, Komendant Straży Miejskiej i trzech przedstawicieli Straży Pożarnej. Głośne czytanie w szkołach podstawowych rozpoczęli dziennikarze lokalnej telewizji Azart Sat. Każda placówka została też wyposażona w komplet książek kolekcji Cała Polska czyta Dzieciom.

W ramach tej akcji wspólnie czytamy „Bajki dla najmłodszych”. Spotkania odbywają się cyklicznie, co tydzień w Oddziale dla Dzieci i Filii Nr 1. Skierowane są dla dzieci z przedszkoli, z którymi ściśle współpracujemy. Czytaniu bajek towarzyszą zajęcia plastyczne (jak również często zabawy zręcznościowe), tematycznie związane z wysłuchanymi opowieściami.

W tym miejscu należy zaznaczyć, że głośne czytanie dla dzieci prowadzimy w naszej bibliotece od wielu lat, inauguracja programu pn. „Rozczytany Bolesławiec” była tylko formalnym – oficjalnym przystąpieniem do akcji.

Możliwość obcowania z książką oraz z jej twórcą, dają również spotkania autorskie oraz warsztaty artystyczne, na które zapraszamy znanych autorów książki dziecięcej i młodzieżowej, jak chociażby dla najmłodszych: Paweł Wakuła, Katarzyna Pranić, Paweł Beręsewicz, Wanda Chotomska, Izabela Klebańska, Roksana Jędzrejewska-Wróbel, Wojciech Widłak, Eliza Piotrowska, Paweł Pawlak i in. Dla młodzieży organizujemy warsztaty teatralne (Kalina Jerzykowska, Dariusz Miliński), językowe (Heidi Hassenmüller), literackie (Krzysztof Petek, Jan Stolarczyk, Dariusz Pawlicki).

Zajęcia z książką promują przede wszystkim czytelnictwo, zachęcają młodego użytkownika do sięgania po literaturę, która pokaże mu świat rzeczywisty i fikcyjny, przyciągnie też do odwiedzania biblioteki, w której nie tylko wypożycza się książki...

Walory estetyczne, uwrażliwianie na piękno sztuki i otaczającego nas świata kształcimy w naszych czytelnikach, tych młodych, jak i starszych poprzez organizowanie wystaw. Ich różnorodność pozwala na poznanie wielu rodzajów sztuki, jak: rzeźba, malarstwo, grafika, fotografia, a obecność autora na wernisażu, daje możliwość zdobycia wiedzy na temat samego dzieła, użytej techniki przy jego tworzeniu, motywów jego powstania. Mawia się, że sztuka jest lekarstwem dla duszy, dlatego też śmiało można powiedzieć, że uczestniczenie w wystawach jest „arteterapią” w pigułce.

Oprócz biernego uczestnictwa w spotkaniach ze sztuką, prowadzimy dla dzieci warsztaty plastyczne, pracując na różnym materiale: kredki, akwarele, pastele, plastelina, masa solna, wycinanka itp. Przygotowanie merytoryczne oraz techniczne bibliotekarek Oddziału dziecięcego daje za każdym razem niepowtarzalne efekty wykonanej przez małych prac, a przy tym sprawia obu stronom wielką satysfakcję. Zajęcia plastyczne przede wszystkim pobudzają dziecięcą wyobraźnię, uczą umiejętności manualnych oraz pracy w grupie. Pozwalają na odreagowanie poprzez sztukę, będąc tym samym poniekąd częścią arteterapii.

Połączeniem pracy twórczej z jej późniejszym odbiorem, są wystawy pokonkursowe, które przygotowujemy w naszej bibliotece. Konkursy plastyczne (różne techniki) kierowane są przede wszystkim do uczniów bolesławieckich szkół. Mogą być dla jednego rodzaju szkół lub dla wszystkich, w obu przypadkach ocenia się prace w poszczególnych grupach wiekowych, mniej więcej według faz rozwoju psychicznego, omówionych w pierwszym rozdziale.

Najnowszą formą pracy z młodym czytelnikiem są w naszej bibliotece zajęcia z filmem. Zakup filmów do Oddziału Fonograficznego, bo taką nazwę początkowo nosiły zbiory audiowizualne zapoczątkowała biblioteka w 1994 roku. Początkowo były to kasetki video (VHS) i wypożyczano je indywidualnym użytkownikom, z czasem od roku 2004 powiększaliśmy owe zbiory na elektronicznych nośnikach (płyty DVD, VCD).

Pojawienie się na rynku wydawniczym bogatej oferty zbiorów audialnych i audiowizualnych oraz książki mówionej zrodziło pomysł stworzenia zaczątków Mediateki, która stwarzała by nowe możliwości pracy z czytelnikiem zarówno młodym jak i dorosłym. Tym samym włączyliśmy do swoich działań projekcję filmów dla dzieci i młodzieży. Prowadzone są one w Galerii Format naszej biblioteki, w odpowiednio przygotowanej sali, czemu służy zakupiony specjalnie do tych celów sprzęt (zestaw kina domowego, ekran oraz projektor). Sala może pomieścić do 30 osób, co stanowi maksymalną grupę, by przeprowadzić zajęcia filmowe.

Staraniem bibliotekarzy naszej placówki powstał nowy dział biblioteki – Mediateka, który jest efektem realizacji projektu w ramach programu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z zakresu Infrastruktura Kultury. Na projekt pn. BIBLIK [Bolesławiec, Informacja, Biblioteka, Literatura, Internet, Kultura] przeznaczono 40 tysięcy zł. Połowę środków uzyskano z budżetu państwa, drugą część stanowił wkład budżetu miasta. Symbolicznego otwarcia Mediateki dokonał Prezydent Miasta Piotr Roman uruchamiając prezentacją pokazującą kolejne etapy jej powstawania. Ciekawa aranżacja wnętrza, komputery z dostępem do Internetu, filmy, książka mówiona, muzyka, programy edukacyjne – w tym do nauki języków obcych, a dla koneserów również płyty winylowe – to wszystko – mamy nadzieję poszerzy i uatrakcyjni ofertę Biblioteki.



Otwarcie Mediateki – po lewej zbiory audiowizualne





Na wprost regały z filmami



Stanowiska komputerowe – po prawej regał z czasopismami



W głębi zbiory książki mówionej

Zapotrzebowanie na zbiory w nowo powstałym dziale Mediateki oddaje poniższa tabela ze statystyką jej użytkowników, zarejestrowanych na przestrzeni trzech ostatnich lat w porównaniu ze styczniem b.r., to jest miesiąć po otwarciu.

Rok	Grupy wiekowe				Razem
	1 - do 14 lat	2 - od 15 lat			
2009 - cały rok	1	24			25
2010 - cały rok	3	18			21
2011 - cały rok	20	21			41
	1 - do 5 lat	2 - 6-12 lat	3 - 13-15 lat	4 - 16-19 lat	
2012 - 23 styczeń	2	12	4	19	37

Tab. Statystyka użytkowników zarejestrowanych w Mediatece w okresie 01.01.2009 – 23.01.2012

Ilość zarejestrowanych do dnia 23 stycznia br. czytelników, korzystających ze zbiorów Mediateki, jest prawie taka sama, jak w całym 2011 roku. a do końca miesiąca pozostał jeszcze tydzień. Jest to wyraźna oznaka zainteresowania multimediami i nowymi technologiami, w kierunku którym zamierzamy rozwijać się w przyszłości.

Jak można zauważyć w powyższej tabeli, w roku 2012 uszczegółowiony został podział grup wiekowych młodych użytkowników. Jest on bliski fazom rozwojowym dzieci i młodzieży<sup>37</sup> i pozwala na prześledzenie zainteresowań filmowych poszczególnych grup, co z kolei może być przydatne w zajęciach filmoterapeutycznych z dziećmi i młodzieżą, o czym napiszę w następnym rozdziale.

#### 4. Terapeutyczne funkcje dziecięcej filmoteki wykorzystywanej podczas spotkań z młodym czytelnikiem w miejskiej bibliotece publicznej w Bolesławcu

Filmoteka w Oddziale dla Dzieci i Młodzieży Miejskiej Biblioteki Publicznej w Bolesławcu zawiera 1003 filmy<sup>38</sup> z czego większą część stanowią filmy dla dzieci i młodzieży. Oferta dla tej grupy wiekowej jest bardzo bogata, a przy tym bardzo urozmaicona, zawierająca wszystkie gatunki filmowe, o których pisałam w drugim rozdziale niniejszej pracy.

Film może być wykorzystany w terapii na dwa sposoby: przez wyświetlenie jego fragmentów, które są pomocne do zilustrowania nieskomplikowanych tematów oraz przez użycie filmu jako całości, pozwalającego na głębsze zrozumienie określonego wątku<sup>39</sup>.

Najczęściej wyświetlanymi filmami dla dzieci jest bajka i baśń, które na ogół są mogą filmami rysunkowymi bądź lalkowymi, ale mogą być też aktorskimi. Bajki mogą być krót-

<sup>37</sup> Patrz: Rozdział 2., s. 10-12.

<sup>38</sup> Stan na 31 grudnia 2011 wg inwentarzy biblioteki.

<sup>39</sup> A. M. Łaszcz, *Op. cit.*, s. 37.

ko- lub długometrażowe. Natomiast baśnie są zawsze utworami pełnometrażowymi. Przy takiej ilości filmów nie sposób wymienić wszystkie tytuły. Ograniczę się zatem do przedstawienia niektórych z nich, przy omawianiu poszczególnych grup filmów.

Zasadniczą różnicą między bajką a baśnią jest ich zakres i rodzaj fantastyki, która w tej pierwszej jest umowna, konwencjonalna, w drugiej natomiast bogata i złożona.

Bajka jest utworem moralizatorskim, należącym do gatunku epicko-dydaktycznego, gdzie wyrażający określoną postawę życiową i zawierający zawsze morał. Postacie bajkowe skrywające się pod maskami zwierzęcymi, reprezentują poszczególne cechy charakteru ludzkiego. Dlatego też symbolika zwierząt i przedmiotów składa się na fantastykę metaforyczną i umowną. Poprzez zabawne sceny ukazane w bajkach możemy w przystępny sposób nauczyć dzieci pozytywnych zachowań. Tę właśnie formę pracy z filmem stosujemy najczęściej wśród małych czytelników.

Zajęcia filmowe z młodym czytelnikiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym prowadzimy trójtorowo w naszej bibliotece: W tej pracy uwaga będzie skupiona na zajęciach z dziećmi w Miejskiej Bibliotece Publicznej w Bolesławcu z wykorzystaniem samego filmu, jako środka terapeutycznego oraz w połączeniu z literaturą i plastyką.

- 1) Wyświetlanie samego filmu (krótkie odcinki) – funkcja rekreacyjna-rozrywkowa.
- 2) Połączenie czytania utworu z projekcją jego ekranizacji bądź adaptacji – związki biblioterapii z filmoterapią.
- 3) Czytanie utworu literackiego połączone z warsztatami plastycznymi i projekcją filmu o tej samej tematyce – arteterapia przez literaturę i sztukę w relacji z filmoterapią.

Projekcje krótkich filmików animowanych – kreskówek mają za zadanie zrelaksować małego odbiorcę, dać odpoczynek po np. zajęciach obowiązkowych w przedszkolu, czy też w bibliotece. Filmiki nie powinny być dłuższe niż 30 minut i powinny mieć charakter zabawowy.

Zajęcia w ramach „Bajkowego Festiwalu Filmowego” oraz akcji „Cała Polska czyta dzieciom”, które odbywają się cyklicznie w naszej bibliotece, mają na celu połączenie słowa drukowanego-czytanego ze słowem słuchanym w postaci dźwięku i obrazu na ekranie.

Na wstępie czytamy fragmenty bajki a następnie wyświetlamy film opowiadający o tych samych przygodach. W pracy z najmłodszym odbiorcą, wykorzystaliśmy m. in. bajki o *Kubusiu Puchatku*, *Misiu Uszatku*, *Żółwiu Franklinie*<sup>40</sup>, które są świetnym przykładem funkcji wychowawczej zarówno literatury, jak i filmu. Dzieci mogą wraz z Puchatkiem poznawać świat, a jak wiemy z faz rozwojowych opisanych w drugim rozdziale teże pracy, w tym wieku dzieci charakteryzuje ciekawość otaczającego świata i chęć współbrzmienia z innymi.

---

<sup>40</sup> *Kubuś Puchatek i Hefalumpfy*; *Kubuś Puchatek – Puchatkowego Nowego Roku*; *Niezwykła przygoda Misia Puchatka*; *Nowe przygody Misia Uszatka*; *Franklin*; *Witaj Franklin*; *Franklin klamczuszek*.



Funkcja wychowawcza wspomnianych powyżej bajek jest tu szeroko rozumiana, gdyż poruszane są w nich różne aspekty życia społecznego:

- wychowanie komunikacyjne, czyli jak bezpiecznie poruszać się po drodze,
- wychowanie zdrowotne, jak zdrowo się odżywiać i dbać o swoje zdrowie,
- wychowanie ekologiczne – rozwijanie zainteresowania otaczającym światem, dbanie o tężyznę fizyczną,
- wychowanie rodzinne – sprawianie przyjemności przyjaciołom, okazywanie sobie szacunku i radości w czasie grupowych uroczystości, docenianie wartości rodziny w życiu człowieka w czasie świąt i nie tylko, uczenie się miłości do siebie i innych,
- wychowanie medialne i czytelnicze, czyli rozwijanie emocjonalnego kontaktu małego dziecka z tekstem literackim, sztuką.

W zajęciach z przedszkolakami omawiano przede wszystkim treści związane z tematami ukazującymi dzieciom ich miejsce w środowisku przedszkolnym i rodzinnym, sposobami radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych. Zajęcia filmowe pozwoliły dzieciom przyswoić sobie podstawowe pojęcia tj. pomoc, opieka, współczucie, litość, koleżeństwo, przyjaźń, opieka nad rodzeństwem czy uprzejmość. Ma to duży wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka.

Dużą rolę odgrywa w filmach animowanych, szczególnie Disney'owskich, technika rysunkowa – malarska, dająca piękny, płynny obraz, co nie jest bez znaczenia dla wyobraźni małego widza. Zachowana została również rzeczywista kolorystyka oraz odpowiednio dobrano muzykę. Filmy te są przepełnione ciepłem i humorem, uczą przyjaźni i zrozumienia dla innych. Bohaterowie przekonują się, że nie wszystko jest takie, jakim wydaje się być na pierwszy rzut oka.

Baśnie filmowe przeznaczone są dla każdego, w naszej bibliotece jednak wykorzystujemy ich wersje animowane do zajęć z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Dlaczego właśnie wersja animowana a nie fabularna? „Henryk Depta zwraca uwagę na różnice, jakie mogą wystąpić w odbiorze animowanej i aktorskiej baśni filmowej. Film animowany lepiej ukazuje specyficzną atmosferę świata baśni i trafia do dziecięcego odbiorcy niż fotograficzna natura filmu, która powoduje wynaturzenie baśniowości<sup>41</sup>. W baśniach świat realistyczny przeplata się ze światem fantastycznym. O ile światem rzeczywistym rządzą te same prawa co materialnym, o tyle światem fantastycznym kierują prawa przyjęte w ramach fabuły danego utworu, której nie można zmieniać. Punktem wspólnym obu płaszczyzn-światów są logiczne następstwa wydarzeń przyczynowo-skutkowych, gdzie rządzą prawa moralnych konsekwencji: wygrywa dobro i jest nagradzane, zło ponosi karę. Dla baśni charakterystyczna jest kontrastowość postaci, gdzie np. słabość, kruchość i uległość sieroty odpowiada agresywność macochy, jak w przypadku „Kop-

---

<sup>41</sup> Cyt. za: E. J. Konieczna, *Baśń w...*, s. 53.

ciuszka”, czy też tchórzostwo króla i odwaga jego sługi. Baśń zawsze dobrze się kończy, bohaterom udaje się osiągnąć zamierzone cele.

Warsztaty literacko – plastyczne – filmowe rozpoczęliśmy czytania baśni literackiej o Dzwonceczku. Po krótkiej analizie tekstu, z pytaniami: kim są wróżki? Jak wyglądają? Dlaczego są potrzebne i w jakim świecie? Dzieci przystąpiły do wykonywania najważniejszych części garderoby wróżki i czarodzieja, czyli kapelusza.



Zajęcia plastyczne na podstawie baśni „Dzwonceczek”

Podczas zajęć plastycznych często dokonywała się projekcja utworu literackiego – dzieci wykonując prace przenosiły swoje wyobrażenia o bohaterach z książki na papier. Każdy element kapelusza (jego kolor, ozdoby) nie są bez znaczenia dla małego twórcy.

Baśnie filmowe umożliwiają rozwijanie wyobraźni dziecka, jego wrażliwości estetycznej, zapoznają z otaczającym je światem, pokazują, jak ważna jest przyjaźń, oparta na zaufaniu, lojalności i prawdzie. Wzbudzają szacunek do siebie i do innych.

W swoich zbiorach audiowizualnych posiadamy kolekcję baśni z wytwórni Walta Disneya<sup>42</sup>, które są uniwersalne, jeśli chodzi o ich tematykę i ponadczasowe z punktu widzenia przekazywanych w nich wartości moralnych czytelnych dla każdego.

Kolejną grupą filmów przeznaczonych dla dzieci i młodzieży są adaptacje filmowe lektur szkolnych, które w ostatnich latach cieszą się dużą popularnością, w wersji drukowanej odstraszały młodych czytelników z jednej strony trudnym językiem, z drugiej zaś obszerną zawartością. Mimo wzrastającej liczby adaptacji literatury dziecięco-młodzieżowej, nie zawsze ich poziom artystyczny stoi na wysokim, czy też dobrym poziomie. Jednak, jak wykazały różnorodne badania<sup>43</sup> ten rodzaj filmów zachęca młodych czytelników do przeczytania utworu literackiego, na podstawie którego został on nakręcony. Tym samym adaptacje filmowe pełnią ważną rolę budzenia zainteresowań czytelniczych wśród dzieci i młodzieży.

Dwukrotnie przeprowadziliśmy akcję wspólnie z klasami 1-4 szkół podstawowych, polegającą na zapoznaniu, bądź utrwaleniu lektury szkolnej poprzez czytanie jej fragmentów i wyświetlanie filmów. Pierwsza z nich asygnowana tytułem „Tydzień z Mu-

<sup>42</sup> M. in. *Mulan, Piękna i Bestia, Królowna Śnieżka, Dzwonnik z Notre Dame, Dzwonceczek* i In.

<sup>43</sup> J. Koblewska-Wróbel, *Op. cit.*, s. 32.

minkami”, zorganizowana została z okazji X Ogólnopolskiego Tygodnia Głośnego Czytania. Akcja cieszyła się dużym powodzeniem wśród najmłodszych. W spotkaniach wzięło udział blisko 450 młodych odbiorców. Dzieci przychodziły poszczególnymi klasami wraz z nauczycielami, którzy po projekcji filmu<sup>44</sup> przeprowadzali z nimi dyskusję na poruszane w utworze tematy.



Czytanie opowieści o Muminkach – zajęcia biblioterapeutyczne

Dopełnieniem zajęć biblio- i filmoterapeutycznych a zarazem połączeniem ekspresji wyobraźniowo – wizualnej było zorganizowanie konkursu plastycznego „Kochamy Muminki”. Celem jego było rozwijanie wyobraźni przywołującej przeżycia z przeczytanej lektury oraz wyrażenie ich w twórczości plastycznej, a przy tym rozwijanie umiejętności manualnych. Konkurs adresowany był do tej samej grupy wiekowej, czyli uczniów szkół podstawowych, klas I – III. Ogółem wpłynęło 137, różnorodnych w swej formie i technice, prac.



Wybrane prace konkursowe – różnorodność technik

<sup>44</sup> *Lato Muminków; Muminki: Latawiec i inne historie; Muminki: złota rybka.*

Wyobraźnia dziecięca nie miała granic, kolorystyka, jak i mnogość technik plastycznych dały niesamowite wrażenia wzrokowe i spełniły przede wszystkim funkcję estetyczną. Jury miało wiele problemów z wyłonieniem zwycięzców, ostatecznie postanowiło przyznać aż 14 nagród i 27 wyróżnień. Laureaci otrzymali nagrody książkowe i pamiątkowe dyplomy.



Wernisaż wystawy pokonkursowej „Kochamy Muminki” - gala nagrodzonych

Cykl o Muminkach Tove Jansson to jedne z najbardziej znanych opowieści dla dzieci. Uniwersalność tych książek gwarantuje zarówno młodym jak i starszym czytelnikom niezapomniane chwile pełne ciepła, mądrości, ale też - tak charakterystycznej dla literatury skandynawskiej – magii i tajemniczości. Mimo zastosowania w filmach o Muminkach animacji lalkowej, różniącej się zasadniczo od rysunkowej – malarskiej, dzieci nie miały problemu z odbiorem przekazu i jak widać ze statystyki wypożyczeń, są one bardzo chętnie oglądane.

Nie mniejszym zainteresowaniem cieszyła się akcja „Tydzień z Mikołajkiem”, którą prowadzimy w pierwszych dniach grudnia. Któż nie zna przygód Mikołajka, stworzonego przez René Goscinno i Jean-Jacques`a Sempé. *Mikołajek* to opowieść szczególnie dla dziecięcej płci męskiej - przedstawia bowiem świat widziany oczami chłopców, którzy bratersko bronią honoru swojej płci i nie zadają się z delikatnymi dziewczynkami. Jednak opowiedziane literacko w przezabawny sposób historie sympatycznego urwisa oraz udanie przeniesiona na ekran ekranizacja animowana i fabularna, czynią z tego utworu ponadczasową historię. Dla młodszych widzów mamy cztery części przygód o Mikołajku, zawierające po kilka odcinków, tak jak przedstawione to jest w książce. Ciekawa, trójwymiarowa animacja komputerowa, żywa, ale realistyczna kolorystyka i świetny dubbing, przyciągają uwagę dzieci, a tym samym silniej oddziałują na ich wyobraźnię. Dla nieco starszych odbiorców posiadamy fabularną ekranizację tego utworu. Świetna gra aktorska oraz dubbing, utrzymanie w wersji komediowej, pozwala się przenieść młodemu widzowi w rzeczywistość głównego bohatera.



Zajęcia literackie, filmowe, czy to plastyczne, wymagają od dzieci pełnej koncentracji. Nie mogą długo trwać i powinny być przerywane zajęciami ruchowymi. Panie z Oddziału Dziecięcego mają w swoich zbiorach publikacje oraz pomoce naukowe (chusty, karty do gry itp.) z wydawnictwa Klanza, które wykorzystują w czasie zajęć z młodym czytelnikiem – odbiorcą. Z materiałów tych również korzystają nauczyciele i wychowawcy.



Zabawy ruchowe z chustą – jako przerywnik między zajęciami

Praca z młodzieżą wymaga większego przygotowania, szczególnie merytorycznego oraz dobrej znajomości poszczególnych odbiorców. Dlatego też zajęcia filmowe z tą grupą wiekową przeprowadzane są w naszej bibliotece przez nauczycieli danych klas lub psychologów bądź pedagogów szkolnych. Poruszane podczas seansu problemy mogą różnie wpływać na stany emocjonalne widza, stąd wynika potrzeba obecności wymienionych osób.

Do pracy indywidualnej lub grupowej z młodzieżą godnym uwagi i wartym polecenia są serie filmów „Gazety Wyborczej”, które do filmów dołączone mają kilkudziesięciostronicowe książki. Pierwsza z serii **Wyborcza Poleca** prezentuje kolekcję 30 filmów wszechczasów, międzynarodowej kinematografii o różnorodnej tematyce. Każda z książek zawiera m. in. opis filmu wraz z jego podłożem historyczno-społecznym, informacje o reżyserze i jego twórczości filmowej. Omówienie głównego problemu poruszanego w filmie oraz charakterystykę wybranego aktora.

Drugą serią filmową tegoż wydawnictwa jest **Biblioteka Gazety Wyborczej** obejmująca ok. 30 tytułów – ekranizacje filmowe lektur szkolnych dla szkół gimnazjalnych i średnich<sup>45</sup>. W materiale drukowanym znaleźć można obszernie prezentacje literackiego pierwowzoru (geneza, konstrukcja tekstu, charakterystyka postaci, tło historyczne), przydatne terminy teoretyczno-literackie, omówienie ekranizacji (kulisy powstania, warsztat realizatorów, komentarze producentów), mini leksykon wiedzy filmowej (przydatne terminy, pojęcia i informacje). Jest to znakomita pomoc dydaktyczna, uzupełnienie szkolnej lektury.

<sup>45</sup> Wykaz tytułów podano w bibliografii.

Z tej samej serii posiadamy w naszej Mediatece dzieła Williama Shakespeare'a, będące spektaklami Teatru Telewizji BBC w mistrzowskim wykonaniu przez angielskich aktorów. Dołączona do filmu książka wyjątkowo nie zawiera streszczenia utworu ani charakterystyki poszczególnych postaci, posiada natomiast przekład sztuki napisany przez znanego pisarza i cenionego tłumacza literatury angielskiej i amerykańskiej Macieja Słomczyńskiego. Jako jedyny przełożył on wszystkie dzieła Williama Shakespeare'a na język polski.

Jak wiadomo, dramaty Szekspira nie są dziełami łatwymi, tym bardziej dla młodzieży. Niektóre z nich, jako lektury szkolne, sprawiają młodym czytelnikom wiele problemów, przede wszystkim z uwagi na język jakim są napisane. W tym celu połączenie tekstu pisanego z obrazem jest świetną okazją do oswojenia czytelnika z utworami poczytnego pisarza i wglębnienia się w ich temat - akcję. Kolekcja ta zatem pełni przede wszystkim funkcję czytelniczą, czyli zachęcającą do czytania literatury angielskiej.

Bardzo ważne funkcje terapeutyczne pełnią filmy edukacyjne dla młodzieży. Mamy w swoich zbiorach specjalną ofertę instruktażowych programów audiowizualnych, przeznaczonych dla młodzieży, psychologów, wychowawców oraz rodziców nastolatków. Zawierają one skuteczne metody radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych, a profesjonalność i rzetelność przekazywanej w nich wiedzy - wydane przez Państwowe Wydawnictwo Naukowe - czyni z nich atrakcyjną formę przekazu.

Część z tych filmów składa się na serię „Problemy Nastolatków”: *Asertywność – sztuka bycia sobą; AIDS – jak go uniknąć, AIDS – wszystko, co powinieneś wiedzieć; Alkohol – droga do nikąd; Dzieci rodzące dzieci – blaski i cienie macierzyństwa; Kokaína i amfetamina a organizm człowieka; Marihuana a organizm człowieka; Przemoc i agresja – jak się im przeciwstawić; Przygnębnienie i apatia – jak sobie z nimi radzić; Dzieci maltretowane i molestowane – jak o tym mówić.*

Pozostałe filmy z tej grupy tematycznej przeznaczone są dla konkretnej grupy wiekowej i zawierają propozycje wykorzystania programu na zajęciach w szkole oraz słowniczek podstawowych terminów: *Palenie tytoniu a fizjologia człowieka* (dla wszystkich powyżej 12 lat); *Epitafium dla narkomana – trzy wstrząsające historie opowiedziane przez ofiary uzależnienia* (dla młodzieży powyżej VI klasy szkoły podstawowej); *Jak leki i narkotyki wpływają na nasz organizm – substancje chemiczne a metabolizm człowieka* (dla młodzieży powyżej VI klasy szkoły podstawowej).

Problematyka poruszana w wyżej wymienionych filmach jest bardzo trudna a zarazem delikatna, dlatego też projekcje filmów prowadzimy tylko w uzgodnieniu ze szkołami i w obecności szkolnego psychologa bądź pedagoga. Naturalnie są one wypożyczane instytucjom oświatowym, psychologom oraz zainteresowanej młodzieży.

Kolejną grupą filmów edukacyjnych są audycje telewizyjne o charakterze dokumentalnym, pomocnicze w nauczaniu przedmiotowym dla szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Serię „Powszechna Wideoteka Edukacyjna” przygoto-

wało Ministerstwo Edukacji i Sportu. W swym zbiorze mamy dwanaście części tego cyklu, a ich zakres obejmuje:

- historię, wiedzę o społeczeństwie – poznawanie historii polskich miast i regionów, historia polskich oficerów uwięzionych w polskich obozach jenieckich, a następnie zamordowanych w obozach Katynia, Ostaszkowa, Starobielska,
- edukację regionalną – dziedzictwo kulturowe w regionie, edukację ekologiczną i przyrodniczą – poznawanie uroków polskich krajobrazów oraz wpływ naszej gospodarki na ich przekształcanie, doskonalenie umiejętności jak orientować się w terenie, jak zrobić szkic i mapę, jak opisać miejsce zamieszkania, warunki naturalne i zagospodarowanie terenu,
- język polski – ukazanie rozwoju pisarstwa związanego ściśle z podróżami (sylwetki J.U. Niemcewicza, J. I. Kraszewskiego, J. Iwaszkiewicza),
- muzykę – doskonalenie umiejętności gry na gitarze,
- astronomię i fizykę – prześledzenie rozwoju fizyki na przestrzeni dziejów,
- matematykę – przykłady zastosowania wiedzy matematycznej w naukach ścisłych i w praktyce, utrwalenie wybranych pojęć i definicji matematycznych,
- edukację filozoficzną, etyka, wiedza o kulturze – inspiracje do przemyśleń nad problemami wiary i jej potrzeby, a także zasad moralnych wynikających z religii, jak również z etyki laickiej,
- edukację europejską, podstawy przedsiębiorczości – jak korzystać z programów unijnych dla młodzieży oraz różnych form współpracy europejskiej, wskazanie możliwości nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z innych krajów,
- czytelniczo-medialną,
- geografę z ochroną i kształtowaniem środowiska – budowa geologiczna Karpat, zobrazowana przestrzeń geograficzna i przyrodnicza gór, konieczność ich ochrony.

Filmy o tematyce przyrodniczej oraz z różnych dziedzin sztuki, jak malarstwo, rzeźba, muzyka itp. pełnią przede wszystkim funkcję estetyczną a także poznawczą. Można je wykorzystać w kilku zakresach:

- jako środek budzenia wrażliwości uczniów różnymi dziedzinami sztuki,
- jako środek budzenia wrażliwości na piękno przyrody,
- jako środek podnoszenia życia kulturalnego.

Film może pełnić różne funkcje terapeutyczne, w zależności od poruszanego w nim tematu, a z uwagi na przynależność tego medium do szeroko rozumianej sztuki, pełni podobne do niej funkcje<sup>46</sup>:

- w y c h o w a w c z ą – wzbogacającą życie wewnętrzne jednostki,
- r o z w o j o w ą – mającą związek z treściami jakie niesie ze sobą sztuka-film,

<sup>46</sup> Podział wg E. J. Koniecznej, *Arteterapia w...*, s. 142. Por.: A. M. Łaszcz, *Op. cit.*, s. 38-39.



- p o z n a w c z o - s t y m u l a c y j n ą – jako szuka filmowa dostarczająca informacji i mobilizująca do aktywności poznawczej,
- k o m u n i k a c y j n ą i e k s p r e s y j n ą – uspołeczniające jednostkę w grupie i umożliwiające swobodne wypowiedzianie się
- k u l t u r o z n a w c z ą – zapoznającą się z dobrami kultury poprzez percepcje wzrokową i/lub słuchową
- r e k r e a c y j n o – l u d y c z n ą – zaspokajającą naturalne potrzeby człowieka, jaką jest zabawa,
- t e r a p e u t y c z n ą – dostarczającą pozytywnych uczuć związanych z estetycznym przeżywaniem sztuki filmowej, wywołująca *katharsis*, nastrój relaksacji, rozluźnienia psychofizycznego, aktywizującą do dalszej samodzielnej działalności na rzecz samego siebie i innych.

**W przeprowadzanych zajęciach z dziećmi, film pełni funkcję edukacyjną, poprzez** - dostarczenie uczniom informacji o otaczającym świecie i o nich samych. **Rekreacyjna** funkcja sprowadza się do stworzenia dziecku warunków umożliwiających wypoczynek, nabrania dystansu do swoich problemów, jak również regeneracji sił potrzebnych do ich przezwyciężania. Natomiast **korekcyjna** - kompensacja uszkodzonych mechanizmów zdrowymi lub dążenie do zniwelowania ich negatywnych skutków.

## 5. Zakończenie

Forma przekazu, jaką jest film towarzyszy dziecku już od najwcześniejszych lat, będąc często pierwszym kontaktem ze sztuką, tym samym stanowiąc istotny element w poznawaniu i opanowywaniu świata realnego. Oferta filmów dla dzieci i młodzieży nadających się do zajęć terapeutycznych jest bardzo duża, jednak to zadaniem terapeuty jest dokonywanie doboru gatunkowego i tematycznego filmu, biorąc pod uwagę potrzeby i możliwości odbiorcy. W obecnym czasie, gdzie kino bardzo się rozwinęło a wytwórnice filmowe prześcigają się w produkcjach, filmoterapia ma szerokie pole do pracy z młodą odbiorcą, poczynając od filmów animowanych, rysunkowych często przedstawiających bajkowe, baśniowe obrazy, poprzez filmy fabularne, po instruktażowe, dokumentalne, reportaże, nowele, czy impresje.

Niebezpieczeństwo złego doboru filmów do wieku najczęściej zdarza się, jak twierdzi J. Koblewska-Wróblowa<sup>47</sup>, kiedy zakłada się, że film z bohaterem dzieckiem w roli głównej jest filmem przeznaczonym dla dzieci lub też, że film nakręcony dla dzieci jest zawsze filmem odpowiednim dla tej grupy wiekowej. Nie mniejszym błędem jest jednostronne dobieranie repertuaru, słabo uwzględniającego zainteresowania młodocianych odbiorców lub kierującego się wyłącznie tymi upodobaniami oraz sugerowanie się

---

<sup>47</sup> J. Koblewska-Wróblowa, *Op. cit.*, s. 38. Zob. też: M. Hendrykowski, *Op. cit.*, s. 14.

treścią bez uwzględnienia tego, czy środki wyrazu filmu są odpowiednie dla dziecka w danym wieku.

Z uwagi na podstawową funkcję biblioteki, jaką jest promocja czytelnictwa oraz na prowadzonych zajęciach, bazujących na książce dziecięcej, skupiono się głównie na przedstawieniu pracy w grupie z filmem z młodym czytelnikiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

W zajęciach filmowych z młodym odbiorcą, przeprowadzonych Miejskiej Biblioteki publicznej w Bolesławcu dominują bajki i baśnie, w wersji animowanej. Te pierwsze pełnią funkcje przede wszystkim wychowawcze i przeznaczone są dla przedszkolaków, które potrzebują prostych form obrazowych, aby móc zrozumieć ich odbiór.

Baśń filmowa z kolei jest odpowiednim utworem do rozpoczęcia edukacji filmowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym, jak pisze Ewelina Konieczna<sup>48</sup>. Ten rodzaj filmu „daje możliwość kształtowania umiejętności rozpoznawania tradycyjnych wątków fabularnych, znanych schematów i struktur baśniowych oraz dostarcza dzieciom satysfakcji z odkrywania znaczeń, jakie niosą zdarzenia i postaci filmowe. [...]

Filmoterapia, podobnie jak biblioterapia, najczęściej stosowana jest do celów rewalidacyjnych. Dostarcza wsparcia psychicznego. Celem filmoterapii jest też resocjalizacja i profilaktyka, czemu służą filmy zarówno fabularne, popularnonaukowe jak i edukacyjne.

Niniejsza praca nie wyczerpuje tematu funkcji terapeutycznych filmów dziecięcych i młodzieżowych. Zajęcia z filmem są pewnym *novum* w naszej bibliotece, zebrana literatura pomocna do napisania niniejszej pracy, jak i śledzenie ukazywania się nowych opracowań dotyczących filmoterapii pozwolą poszerzyć wiedzę w tym kierunku i uatrakcyjnić formę tych zajęć.

Wybór filmografii podanej w załączniku dokonany został z uwagi na wartości, jakie przekazują dane filmy oraz na podstawie zainteresowania użytkowników – widzów. Wykaz ten będzie zaczątkiem do powstania filmografii adnotowanej naszej Mediateki, stanowiąc istotne źródło w pracy z filmem, nie tylko dla bibliotekarzy, ale również dla terapeutów, nauczycieli, pedagogów, psychologów i zainteresowanych osób.

---

<sup>48</sup> E. J. Konieczna, Baśń w literaturze i w filmie, s. 249.

## Bibliografia

- Analiza i interpretacja utworu filmowego w szkole*, praca zbiorowa pod red. H. Depty, Warszawa 1980
- Bałutowski D., *Jak oglądać filmy z młodzieżą. Film fabularny w psychoedukacji, terapii, profilaktyce*, Warszawa 2010
- Czeczot-Gawrak Z., *Współczesna francuska teoria filmu*, Wrocław 1982
- Czernianin W., *Teoretyczne podstawy biblioterapii*, Wrocław 2008, rozdział *Film jako narzędzie terapeutyczne*
- Depta H., *Film i wychowanie*, Warszawa 1975
- Depta H., *Kultura filmowa – wychowanie filmowe*, Warszawa 1979
- Frydel-Jasińska E., *Terapia przez sztukę*, [w:] *Sztuka w kontekście oddziaływania na człowieka*, L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz (red), Zielona Góra 2006, s. 143
- Gołębiewska I., *Sztuka i jej terapeutyczne znaczenie w filmie jako forma oddziaływania w dziedzinie filmoterapii – tradycja czy nowość?*, <http://ilonagolebiewska.blog.pl/id,5986739,title,Sztuka-i-jej-terapeutyczne-znaczenie-w-filmie-jako-forma-oddziaływania-w-dziedzinie-filmoterapii-tradycja-czy-nowosc,index.html?tica-id=6dc15> [dostęp: 15.12.2011]
- Helman A., Pitrus A., *Podstawy wiedzy o filmie*, Gdańsk 2008
- Hendrykowski M., *Polski film fabularny dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994
- Jarecka U., *Bohater filmu animowanego*, „Kwartalnik Filmowy” 2003, nr 41/42, s. 335-347
- Jędrzycka-Hamera A., *Doktor film*. Rozm. przepr. Salwa O., „Film” 2009, nr 4, s. 46-47
- Jędrzejczak A., *Rudzi wredni ulubieńcy*, „Polityka” 2004, nr 52/53, s. 128-131
- Kielar M., *Rola filmu animowanego w pracy wychowawczo-dydaktycznej przedszkola*, Warszawa 1978
- Koblewska-Wróbłowa J., *Film fabularny w szkole*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1964
- Konieczna E. J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2003, rozdz. *Filmoterapia*
- Konieczna E. J., *Baśń w literaturze i w filmie. Rola baśni filmowej w edukacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2005
- Kossakowski A., *Polski film animowany 1945-1974*, Wrocław 1977
- Kozubek M., *Realny świat – możliwy świat. Rola w kształtowaniu tożsamości młodzieży społecznie niedostosowanej*, „Kwartalnik Filmowy” 2008, nr 62-63, s. 292-306
- Kruszewski T., *Kinoterapia – wprowadzenie do nowej techniki biblioterapeutycznej*, [w:] *Biblioterapia – z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki*, T. 2 pod red. M. Fedorowicz i T. Kruszewskiego, Toruń 2007
- Łaszcz A. M., *Zastosowanie filmu w terapii psychologicznej*, [w:] *Między psychologią a sztuką. Materiały z I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej*; red. nauk. Pałuchowski W. J., Stańko-Kaczmarek M., Poznań 2011
- Morawski S., *Kultura filmowa młodzieży*, Warszawa 1977

- Mytnik J., *Filmoterapia jako samodzielny rodzaj arteterapii*, „Arteterapia” 2010, nr 3, s. 27-28
- Mytnik J., *Muzyka filmowa i kolorystyka filmu jako czynnik filmoterapii*, „Arteterapia” 2010, nr 4, s. 28-31
- Mytnik J., *Problem widza jako odbiorcy filmu w filmoterapii*, „Arteterapia” 2011, nr 1, s. 21-23
- Plisiecki J., *Film i sztuki tradycyjne*, Lublin 2005
- Sadowska Małgorzata, *Filmy które leczą*, <http://zwiarciodlo.pl/2010/psychologia/warszaty/filmy-ktore-lecza> [dostęp: 15.12.2011]
- Staszczyszyn B., *Będąc z dzieckiem, bądź jak dziecko*, „Film” 2010, nr 12, s. 50-51
- Stradomski Wiesław, *O sztuce filmowania: zarys metodyki i estetyki*. Warszawa 1980
- Wawrzyn K., *Film jako materiał terapeutyczny wykorzystywany w pedagogice specjalnej*, <http://www.dzieciecegraffiti.pl/index.php?action=readmore&idc=15&id=168&print=1> [dostęp: 15.12.2011]
- Wierzewski W., *Film i literatura*, Warszawa 1983
- Więckowska K., *Obraz niepełnosprawności w filmach rysunkowych dla dzieci*, „Szkoła Specjalna” 2010, nr 2, s.138-147
- Wojnicka J., Katafiasz O., *Słownik wiedzy o filmie*, Bielsko-Biała 2005
- Zarębski K. J., *Różne oblicza zielonego ogra*, „Kino” 2004, nr 7/8, s. 47-49
- Żygulski K., *Uwagi socjologa*, „Film” 1972, nr 31, s. 6-7

## **Filmografia Mediateki Miejskiej Biblioteki Publicznej w Bolesławcu (w wyborze) Adaptacje filmowe**

### **Dla dzieci**

#### **Animowane:**

- Brzydkie kaczątko i inne historie* (seria: Pan Andersen Opowiada). - Warszawa: Cass Film Entertainment Group, 2004. – 1 dysk optyczny DVD (78 min)
- Zbiór filmów o Kubusiu Puchatku na podstawie książek A. A. Milne’a:  
*Kubus i Hefalumpy*. - Warszawa: Imperial, [2006]. 1 dysk optyczny DVD (67 min)
- Niezwykła przygoda Kubusia Puchatka*. - Warszawa: Imperial, 1999. - 1 dysk optyczny DVD (73 min)
- Nowe przygody Kubusia Puchatka. Jak piórko na wietrze*. - Warszawa: Imperial, [2009]. - 1 dysk optyczny DVD (44 min)
- Nowe przygody Kubusia Puchatka. Puchatek na Dzikim Zachodzie*. - Warszawa: Imperial, [2009]. - 1 dysk optyczny DVD (43 min)
- Nowe przygody Kubusia Puchatka. Wielki napad na miód*. - Warszawa: Imperial, [2009]. - 1 dysk optyczny DVD (44 min)

Zbiór filmów o Mikołajku na podstawie książki René Gosciniego i Jean-Jacques'a Sempé pt. „Mikołajek” (każda z części zawiera poszczególne przygody z tytułowej książki)

*Mikołajek. Cz. 1. Wszyscy kumple Mikołajka.* - Warszawa: Best Film, 2009. - 1 dysk optyczny DVD (70 min)

*Mikołajek. Cz. 2. Dziewczyny kontra chłopaki.* - Warszawa: Best Film, 2009. - 1 dysk optyczny DVD (80 min)

*Mikołajek. Cz. 3. Mikołajek ma kłopoty.* - Warszawa: Best Film, [2011]. - 1 dysk optyczny DVD (70 min)

*Mikołajek. Cz. 4. Pomysłowe chłopaki.* - Warszawa: Best Film, 2009. - 1 dysk optyczny DVD (80 min)

*Pinokio* - Warszawa: SPI International Polska, 2002. - 1 dysk optyczny DVD (106 min) (na podst. książki „Pinokio” Carlo Collodi)

*Przygody Małego Księcia* - Warszawa: Epel Poland Entertainment, cop. 2007. - 4 dyski optyczne DVD (ok. 600 min) (na podst. książki „Mały książę” A. de Saint-Exupéry)

*Szewczyk dratewka* - Film zrealizowany w teatrze lalek, 2001. - 1 kasetę VHS, (60 min) (adaptacja utworu Marii Kownackiej pod tym samym tytułem)

*Wio, Leokadio!* - Warszawa: Media Way, 2005. - 1 dysk optyczny DVD (80 min) (animacja lalkowa, na podst. książki Joanny Kulmowej, przez UNESCO została uznana za jedną z najlepszych na świecie książek dla dzieci)

### **Fabularne:**

*Ania z Zielonego Wzgórza* / reż., scen. Kevin Sullivan; scen. Joe Wiesenfeld; zdj. René Ohashi; muz. Hagood Hardy; wyk. Megan Follows, Colleen Dewhurst, Richard Farnsworth [i in.]. - Warszawa: Epel Poland, 2007. - 2 dyski optyczne DVD (195 min) (na podst. powieści Lucy Montgomery pod tym samym tytułem)

*Antek* / reż. i scen. Wojciech Fiwek. - Warszawa: Telewizja Polska, 2008. - 1 dysk optyczny DVD (50 min) (seria: Ekranizacje Literatury; ekranizacja noweli Bolesława Prusa pod tym samym tytułem)

*Awantura o Basię* / reż., scen. Maria Kaniewska; scen. Kazimierz Karcelli [właśc. Korcelli]; zdj. Antoni Wójtowicz; muz. Lucjan Kaszycki; wyk. Małgorzata Piekarska, Janina Macherska, Ewa Krasnodębska [i in.]. - Warszawa: Media Way, [2005]. - 1 dysk optyczny DVD (86 min) (na podst. powieści Kornela Makuszyńskiego pod tym samym tytułem)

*Dzieci z Bullerbyn* / reż. Lasse Hallström; scen. Astrid Lindgren; zdj. Jens Fischer; muz. Georg Riedel; wyk. Linda Bergstrom, Anna Sahalin, Harald Lonnbro, Hernik Larsson [i in.]. - Warszawa: Monolith Video, [2004]. - 1 dysk optyczny DVD (87 min) (na podst. książki Astrid Lindgren pod tym samym tytułem)

- Kamizelka* / reż. Stanisław Jędryka; scen. Zdzisław Skowroński. - Warszawa: Telewizja Polska S.A, [2008]. - 1 dysk optyczny DVD (44 min) (seria: Ekranizacje Literatury; ekranizacja noweli Bolesława Prusa pod tym samym tytułem)
- Katarynka* / scen. na podst. noweli Bolesława Prusa Zdzisław Skowroński; reż. Stanisław Jędryka. - Warszawa: Telewizja Polska, [2008]. - 1 dysk optyczny DVD (28 min) (seria: Ekranizacje Literatury; ekranizacja noweli Bolesława Prusa pod tym samym tytułem)
- Mikołajek* / reż. Laurent Tirard; scen. Grégoire Vigneron, Alain Chabat. - Warszawa: TiM, 2009. - 1 dysk optyczny (DVD) (87 min) (na podst. książki René Goscinne'a i Jean-Jacques'a Sempé pod tym samym tytułem)
- O dwóch takich, co ukradli księżyc* / reż. Jan Batory ; scen. Jan Brzechwa, Jan Batory ; zdj. Bogusław Lambach; muz. Adam Walaciński; wyk. Lech Kaczyński, Jarosław Kaczyński, Ludwik Benoit [i in.]. - Warszawa: MediaWay, [2005]. - 1 dysk optyczny DVD (75 min) (na podst. powieści Kornela Makuszyńskiego pod tym samym tytułem)
- Opowieść wigilijna* / reż. David Hugh Jones; scen. Karol Dickens; muz. Stephen Warbeck; [wyk.] Patrick Stewart, Liz Smith, Joel Grey [i in.]. - Warszawa: Epel-pol, 1999. - 1 dysk optyczny DVD (95 min) (na podst. powieści Karola Dickensa pod tym samym tytułem)
- Opowieści z Narnii. Lew, czarownica i stara szafa* / reż. Andrew Adamson ; scen. Ann Peacock [i in.]. - Warszawa: CD Projekt, [2010]. - 1 dysk optyczny DVD (137 min) (na podst. powieści C. S. Lewisa pod tym samym tytułem)

## **Dla młodzieży**

Kolekcja Biblioteka Gazety Wyborczej - ekranizacje lektur szkolnych (+ omówienie lektury szkolnej):

*Chłopi*

*Dziady*

*Dżuma*

*Faraon*

*Ferdydurke*

*Folwark zwierzęcy*

*Granica*

*Hamlet*

*Krzyżacy*

*Lalka*

*Ludzie bezdomni*

*Moralność Pani Dulskiej*

*Noce i dnie*  
*Pan Tadeusz*  
*Panny z wilka*  
*Popiół i diament*  
*Pożegnanie z Marią*  
*Proces*  
*Przedwiośnie*  
*Stary człowiek i morze*  
*Szyfrowe prace*  
*Wesele*  
*Wierna rzeka*  
*Zemsta*

Kolekcja Biblioteka Gazety Wyborczej – (spektakl Teatru TV BBC + wersja drukowana sztuki):

*Antoniusz i Kleopatra*  
*Burza*  
*Hamlet*  
*Jak wam się podoba*  
*Juliusz Cezar*  
*Komedia omyłek*  
*Król Lear*  
*Kupiec wenecki*  
*Makbet*  
*Miarka za miarkę*  
*Otello*  
*Poskromienie złościcy*  
*Romeo i Julia*  
*Ryszard III*  
*Sen nocy letniej*  
*Serc starania stracone*  
*Titus Andronicus*  
*Wesołe niewiasty z Windsoru*  
*Wiele hałasu o nic*  
*Zimowa opowieść*  
*Żywot śmierci króla Jana*



## Filmy edukacyjne

### **Seria Problemy Nastolatków** (do wykorzystania w pracy wychowawczej)

- Aids: jak go uniknąć* / konsultacja Andrzej Stapiński. Warszawa: AIMS Media, 1999. 1 kasetę VHS (34 min)
- Aids: wszystko co powinieneś wiedzieć* / konsultacje wersji polskiej Andrzej Stapiński. - Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 1995. - 1 kasetę VHS (28 min)
- Alkohol droga donikąd* / konsultacja Bogusław Habrat. - Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 1999. - 1 kasetę VHS (27 min)
- Asertywność: sztuka bycia sobą*. - Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 1997. - 1 kasetę wideo VHS (27 min)
- Dzieci maltretowane i molestowane: jak o tym mówić*. - Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 1998. - 1 kasetę VHS (30 min)
- Dzieci rodzące dzieci: blaski i cienie wczesnego macierzyństwa*. - Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 1999. - 1 kasetę VHS (17 min)
- Epitafium dla narkomana – trzy wstrząsające historie opowiedziane przez ofiary uzależnienia* / oprac. Halina Galera. - Warszawa: AIMS Media, 1995. - 1 kasetę VHS (ok. 17 min) (dla młodzieży powyżej VI klasy szkoły podstawowej)
- Jak leki i narkotyki wpływają na nasz organizm: substancje chemiczne a metabolizm człowieka* / konsultacje Krystyna Suchorska. - Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 1995. - 1 kasetę VHS (22 min)
- Kokaina i amfetamina a organizm człowieka* / konsultacja Bogusław Habrat. - Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 1998. - 1 kasetę VHS (14 min)
- Marihuana a organizm człowieka* / konsultacja Bogusław Harbat. - Warszawa: AIMS Media, 1997. - 1 kasetę VHS (22 min)
- Palenie tytoniu a fizjologia człowieka* / konsultacja Krzysztof Przewoźniak. - Warszawa: AIMS Media, 1995. - 1 kasetę VHS (ok. 19 min) (dla wszystkich powyżej 12 lat)
- Przemoc i agresja: jak się im przeciwstawiać* / Wydawnictwo Naukowe PWN. - Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 1999. - 1 kasetę VHS (41 min)
- Przygnębienie i apatia: jak sobie z nimi radzić* / konsultacja Krzysztof Jedliński. Warszawa: AIMS Media, 1997. 1 kasetę VHS (25 min)

### **Seria Powszechna Wideołeka Edukacyjna**

#### Filmy dla szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych:

- Gitarowe ABC* – muzyka, wiedza o kulturze. - Warszawa: MENiS, 2004. - 1 kasetę VHS (100 min)
- Wielka historia małych miast* – historia, historia i społeczeństwo, edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie. - Warszawa: MENiS, 2004. - 1 kasetę VHS (125 min)

*Wyprawy z Azymutem* – edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie, edukacja ekologiczna i przyrodnicza. – Warszawa: MENiS, 2004. – 1 kasetę VHS (200 min)

Filmy dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych:

*Czym jest...od Platona do Newtona* – fizyka i astronomia, technika, wiedza o społeczeństwie. – Warszawa: MENiS, 2004. – 1 kasetę VHS (250 min)

*Europa na wynos* – edukacja europejska, historia i wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości. – Warszawa: MENiS, 2004. – 1 kasetę VHS (190 min)

*Od Platona i Newtona...* - fizyka, astronomia. – Warszawa: MENiS, 2004. – 1 kasetę VHS (140 min)

*Polska w ogniu. Katyń* – historia, edukacja europejska, edukacja regionalna, edukacja czytelnicza i medialna. – Warszawa: MENiS, 2004. – 1 kasetę VHS (50 min)

*Przez Karpaty* – geografia z ochroną i kształtowaniem środowiska, edukacja regionalna, edukacja ekologiczna. – Warszawa: MENiS, 2004. – 2 kasetę VHS (125 min. i 150 min)

*Romantyczne podróże do Polski* – język polski, historia, uczestnictwo w kulturze, edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie. – Warszawa: MENiS, 2004. – 1 kasetę VHS (180 min)

*Spisane na kamiennych tablicach* – edukacja filozoficzna, etyka, wiedza o społeczeństwie. – Warszawa: MENiS, 2004. – 1 kasetę VHS (150 min)

*Tajniki matematyki* – matematyka. – Warszawa: MENiS, 2004. – 1 kasetę VHS (195 min)

**Seria Wielkie Tajemnice Historii**

*Siedem cudów świata.* – Cromwell Production, 1999. – 1 dysk optyczny DVD (60 min)

*Wyprawy krzyżowe.* – A&E Televisions Networks, 2005. – 1 dysk optyczny DVD (46 min)

*Zagubione skarby Azteków i Majów.* – Cromwell Production, 1999. – 1 dysk optyczny DVD (60 min)

**Anna Szemplińska**

Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski

**Danuta Borecka-Biernat**

Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski

## **Działalność naukowa Profesorów Instytutu Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego, jako przestrzeń inspiracji do powstania akademickiego ośrodka biblioterapii**

*The scientific activity of Professors of the Institute of Psychology of the University of Wrocław, as a space of inspiration for the creation of an academic bibliotherapy center*

### **Abstrakt:**

Artykuł jest antycypacją planowanej na wiosnę 2016 roku Ogólnopolskiej Konferencji naukowej pt. „Biblioterapia w ośrodkach akademickich” organizowanej przez redakcję „Przeglądu Biblioterapeutycznego” i Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich oraz Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu. Niniejszy artykuł przedstawia kontekst historyczny i naukowy w jakim zaistniała biblioterapia w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego. Działalność naukowa Profesorów obejmuje swoim zasięgiem lata 1946-2015 i jest przyczynkiem do zaistnienia biblioterapii jako dyscypliny akademickiej.

### **Słowa kluczowe:**

historia psychologii, Instytut Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego, „Studia Podyplomowe Biblioterapii”, „Przegląd Biblioterapeutyczny”, biblioterapia w ośrodkach akademickich.

### **Abstract:**

This article is an anticipation of the Nationwide Conference „Bibliotherapy in academic centers” organized in 2016 by the „Bibliotherapy Review”, Polish Librarians Association and University of Lower Silesia in Wrocław. This article presents the historical and scientific context in which bibliotherapy occurred at the Institute of Psychology of the University of Wrocław. The scientific activity of Professors covers the years 1946-2015 and is a contribution to the occurrence of bibliotherapy as an academic discipline.

### **Keywords:**

History of Psychology, Institute of Psychology, University of Wrocław, „Postgraduate Bibliotherapy Studies”, „Bibliotherapy Review”, Bibliotherapy in academic centers.

Studia na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Wrocławskiego od 1945 roku organizowane były przede wszystkim przez przybywających na ziemię odzyskane na-

ukowców z Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie oraz z Uniwersytetu Wileńskiego. Prowadzono je według przedwojennych programów. W marcu 1946 roku pierwszy swój wykład we Wrocławiu wygłosił uczeń prof. Kazimierza Twardowskiego - **prof. Mieczysław Kreutz** (1893-1971), który do 1939 roku kierował Katedrą Psychologii we Lwowie. Wykład Profesora miał zachęcić studentów do wyboru psychologii, jako kierunku studiów, zarysowywał przedmiot badań psychologii i jej metody badawcze.<sup>1</sup> Same studiowanie psychologii prof. Kreutz przedstawiał jako trudne, wymagające specjalnych uzdolnień – sytuował psychologię na pograniczu nauk biologicznych i humanistycznych, był przekonany i wyraźnie to głosił, że wiedzę psychologiczną należy budować opierając się na gruntownej znajomości faktów.<sup>2</sup> Prof. M. Kreutz włożył ogromny wkład pracy w organizowanie życia naukowego w powojennym Wrocławiu<sup>3</sup> ze szczególnym ukierunkowaniem na uruchomienie studiów psychologicznych, co udało się już w maju 1946 roku, kiedy to powołano do istnienia Katedrę Psychologii. Następnie w jej ramach powstał Zakład Psychologii Ogólnej, którego w latach 1946-1952 prof. M. Kreutz był kierownikiem jak również dyrektorem Instytutu Pedagogicznego<sup>4</sup>. Równocześnie piastował funkcję przewodniczącego Wrocławskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, który powołał do istnienia. Profesor prowadził liczne zajęcia dydaktyczne z psychologii ogólnej i eksperymentalnej, zwracał szczególną uwagę na kształcenie u swych uczniów umiejętności prawidłowego stosowania pojęć naukowych, przeprowadzania badań eksperymentalnych oraz dokonywania analizy różnych zjawisk psychicznych.<sup>5</sup> Przebywając we Wrocławiu opublikował monografie „*Podstawy psychologii. Studium nad metodami i pojęciami współczesnej psychologii*” oraz „*Główne kierunki psychologii współczesnej*”. Był orędownikiem introspekcyjnego podejścia do zjawisk psychicznych, czemu dawał jednoznaczny wyraz we wszystkich swoich pracach. Pisał „*metoda introspekcyjna jest metodą podstawową, zasadniczą, bo gdyby jej nie było, nie byłoby metod pośrednich, nie wiedzielibyśmy w ogóle nic o zjawiskach psychicznych, choćby nawet jako nieświadome istniały*”.<sup>6</sup> Wskazując na ontologiczną odrębność zjawisk psychicznych od zjawisk fizycznych, odrzucił idee stosowania w poznaniu psychologicznym jakichkolwiek metod nauk przyrodniczych, co stawiało go w opozycji wobec behawioryzmu a później psychologii poznawczej, był wybitnym introspekcjonistą<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> I. Koczanowicz-Dehnel, L. Koczanowicz, 2013 „Czy psychologia może się obejść bez introspekcji? Wrocławskie czasy profesora Mieczysława Kreutza” w: Przegląd Psychologiczny T.56, 2013, nr 2, s.131-143

<sup>2</sup> M. Porębska, 1991, „40 lat psychologii w Uniwersytecie Wrocławskim”, Wrocław, s.5-15

<sup>3</sup> M. Porębska, 1991, s.7

<sup>4</sup> Z. Skorny, 1980, „Mieczysław Kreutz” w: Uczni Wrocławscy 1945-1979, Wrocław, s.66-67

<sup>5</sup> Z. Skorny, 1973, Profesor Mieczysław Kreutz (1893-1971) w: Acta Universitatis Wratislaviensis, Prace Psychologiczne T.2,s.3-5

<sup>6</sup> M. Kreutz, 1949: Podstawy psychologii, Warszawa, s.26

<sup>7</sup> B. Garczyńska, D. Doliński, 2006 „Historia wrocławskiej psychologii od jej początków do roku 2005”, Wrocław 502-503

Naczelnym celem w badaniach naukowych prof. Kreutza stała się obrona introspekcji jako metody, bez której jak twierdził, psychologia staje się karykaturą samej siebie.<sup>8</sup> Początkowo jego jedynym współpracownikiem był dr Witold Kruk-Ołpiński, który uzyskał tytuł doktora w przedwojennej Warszawie, jednak już jesienią 1946 roku do zespołu dołącza **dr Helena Słoniewska** ( 1897-1982 ) również uczennica prof. K. Twardowskiego<sup>9</sup> i współpracownica prof. M. Kreutza ze Lwowa. Organizuje ona, obok już działającego Zakładu Psychologii Ogólnej - Zakład Psychologii Wychowawczej. Zgodnie ze Spisem Wykładów w Uniwersytecie Wrocławskim miała w roku akademickim 1947/1948, jako kierownik wspomnianego zakładu dwugodzinny wykład pt. *Wybrane zagadnienia z psychologii wychowawczej* wraz z ćwiczeniami do tego tematu oraz dwugodzinny wykład pt. *Psychologia rozwojowa*.<sup>10</sup> Planowała zorganizowanie zaplecza dla praktyk psychologicznych w postaci wzorowo prowadzonych placówek psychologii stosowanej. W tym celu podjęła się zadania kierowania Wojewódzką Poradnią Zdrowia Psychicznego. Bardzo dbała, żeby jej zespół gruntownie opanowywał metody psychologiczne i z wielką starannością przygotowywała go w czasie prowadzonych przez siebie zajęć dydaktycznych.<sup>11</sup> W latach 1947-1949 dr H. Słoniewska brała udział w pracach Towarzystwa Naukowej Organizacji i Zarządzania prowadząc m.in. organizowane przez tą placówkę badania. Od czerwca 1947 do 1950 roku kierowała Oddziałem Wrocławskim Państwowego Instytutu Higieny Psychiczej oraz weszła w skład utworzonego wówczas Wrocławskiego Towarzystwa Filozoficznego im. Kazimierza Twardowskiego. W latach 1950-53 była vice-przewodniczącą a w latach 1953-68 przewodniczącą Oddziału Polskiego Towarzystwa Psychologicznego we Wrocławiu. W 1954 roku napisała pracę pt. „*Psychologiczna analiza zainteresowań*”, do której materiały zbierała od 1950 roku z zamiarem habilitacji, niestety drukiem praca ukazała się dopiero 1959 roku w Poznaniu.<sup>12</sup>

Prof. M. Kreutz i dr H. Słoniewska bardzo dobrze uzupełniali się w pracy w Katedrze Psychologii, on kierował przygotowaniem ogólnym i teoretycznym studentów, ona przygotowaniem do pracy w zakresie psychologii stosowanej. Tak zaplanowane zajęcia skutkowały tym, że studia psychologiczne we Wrocławiu w pierwszych latach powojennych zaczęły się szybko rozwijać, oba zakłady organizowały podstawową bazę materialną i skupiły grono zapalonych młodych psychologów.<sup>13</sup> Katedra Psychologii zajmowała początkowo pomieszczenia na II i III piętrze budynku przy pl. Nankiera 4, organizowano tu z ogromnym wysiłkiem niezbędne zaplecze naukowo-dydaktyczne. Ogólnie pierwszy okres uczelni scharakteryzować można jako potężny wysiłek skierowany na zabezpieczenie ocalałych budynków i resztek sprzętów jakie w nich pozostały po działaniach

<sup>8</sup> I. Koczanowicz-Dehnel, L. Koczanowicz, 2013, s. 140

<sup>9</sup> R. Jadcak, 1997 „Helena Słoniewska: wierna pamięci i wskazaniom programowym Kazimierza Twardowskiego” w: *Kultura i Edukacja* nr 1-2, s.91-98

<sup>10</sup> R. Jadcak, 1997, s. 93

<sup>11</sup> M. Porębska, 1991, s.5-15

<sup>12</sup> R. Jadcak, 1997, s.95-96

<sup>13</sup> M. Porębska, 1991, s.9

wojennych oraz organizowanie niezbędnej bazy do normalnego funkcjonowania.<sup>14</sup> W Katedrze nie było pomocy naukowych, wszystko przygotowywano samodzielnie, kompletowano Bibliotekę z książek w języku niemieckim zabezpieczonych przez Bibliotekę Uniwersytecką. Dopiero po przeniesieniu ze Lwowa do Wrocławia księgozbioru Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, studenci uzyskali szerszy dostęp do literatury w języku polskim.<sup>15</sup> Biblioteka istniała właściwie od początku istnienia Katedry, o co z wielką starannością zabiegał prof. M. Kreutz.<sup>16</sup> We wspomnieniach pierwszych studentów psychologii można przeczytać „na początku nie było nic, ani książek, ani krzesel (...) Chodziłam z przyjaciółmi do biblioteki na Piasku i godzinami przerzucałam książki w piwnicy, wybierając te, które dotyczyły psychologii. Profesor Kreutz przeglądał je dokładnie i wpisywał do inwentarza”.<sup>17</sup> W takiej atmosferze wrocławski ośrodek psychologiczny rozwijał się i nabierał niebagatelnej znaczenia w kraju.

Pod opieką prof. M. Kreutza habilitował się dr Tadeusz Tomaszewski i dr Andrzej Lewicki, którzy wkrótce stali się liderami w ośrodkach psychologicznych w Warszawie i Poznaniu. Doktoryzował się również **Marian Kulczycki** (1924- 1995),<sup>18</sup> który szybko dołączył do pionierów psychologii wrocławskiej, jako jeden z pierwszych studentów prof. M. Kreutza - już w czasie studiów pracował w Zakładzie Psychologii Ogólnej, początkowo jako wolontariusz, następnie demonstrator a od 1950 roku jako asystent. Doktorat z filozofii obronił w 1952 roku na podstawie dysertacji pt. „*Niektóre warunki myślenia produktywnego*”. Równolegle w latach 1950-1957 studiował medycynę i jako lekarz pracował w Wojewódzkiej Poradni Zdrowia Psychicznego, skąd czerpał bogactwo doświadczeń i wiedzy klinicznej.

We wrześniu 1951 roku z Wydziału Humanistycznego wyodrębniono Wydział Filozoficzno-Historyczny, w którym znalazła się również Katedra Psychologii i jej dwa zakłady, niestety był to początek większych zmian na uczelni.<sup>19</sup> Świetny okres rozwoju wrocławskiej psychologii na Uniwersytecie Wrocławskim zahamowała w 1952 roku decyzja Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego ograniczająca kształcenie psychologów jedynie do Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie przeniesiony został prof. Kreutz. Katedrę Psychologii we Wrocławiu zredukowano do trzech osób, kierownictwo Katedry otrzymuje dr H. Słoniewska, którą powołano na stanowisko docenta a asystentami zostali wspomniani wyżej dr M. Kulczycki i mgr **Maria Porębska**. Głównym zadaniem Katedry stało się pedagogiczno-psychologiczne przygotowanie studentów na kierunkach nauczycielskich do pracy w szkolnictwie (1952-1967). Katedra utrzymywała się przez prowa-

<sup>14</sup> M. Porębska, 1991, s.6

<sup>15</sup> <http://psychologia.uni.wroc.pl/?q=historia2&page=1>

<sup>16</sup> I. Indeka, K. Chatzipentidis, 2013 Biblioteka Instytutu Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego w latach 1972-2012, s.45-55

<sup>17</sup> W. Dybalska, 2002 Po Bożym Narodzeniu na studia [rozmowa z prof. Marią Porębską] w: Gazeta Wyborcza, nr 301, 28-29 grudnia, dodatek Wrocław, s.7

<sup>18</sup> M. Porębska, M. Straś-Romanowska, A. Czapiga, 2015 Historia Instytutu Psychologii we Wrocławiu (w druku)

<sup>19</sup> E. Okręglicka-Forysiak (oprac.), 2005 Informator o studiach na rok akademicki 2005/2006, s.11



dzenie wykładów i ćwiczeń z psychologii na różnych kierunkach w ramach przedmiotu „*Elementy nauk pedagogicznych*”<sup>20</sup>. Wraz z uruchomieniem studiów pedagogicznych na Uniwersytecie Wrocławskim w roku akademickim 1957/58 zwiększyły się obowiązki Katedry Psychologii, co umożliwiło zatrudnienie mgr **Zbigniewa Skornego** (1926-2012). Wykonując obowiązki dydaktyczne, pracownicy Katedry nie zaprzestawali aktywnej działalności naukowej. Dr M. Kulczycki przygotował rozprawę habilitacyjną a mgr M. Porębska i mgr Z. Skorny uzyskali stopnie naukowe doktorów oraz podjęli przygotowania do rozpraw habilitacyjnych, wszyscy publikowali liczne artykuły.<sup>21</sup> Dysertacja doktorska Z. Skornego nosiła tytuł „*Kierunki, treść i geneza zainteresowań psychologicznych*” a M. Porębskiej „*Analiza zachowania się pod wpływem trudności*”, po obronie M. Porębska podjęła dodatkową pracę w Poradni Zdrowia Psychicznego, gdzie kierowała oddziałem obserwacyjnym dla dzieci. Pod patronatem pracowników Katedry pręźnie działał Wrocławski Oddział Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, który w 1956 roku zorganizował ogólnopolski zjazd PTP. Zespół Katedry nie zaprzestawał też aktywnych działań na rzecz przywrócenia studiów psychologicznych na Uniwersytecie Wrocławskim, w celu popularyzacji psychologii prowadzone były liczne wykłady w różnych instytucjach, na terenie Dolnego Śląska zbierano dane pozwalające wyliczyć niezbędną ilość miejsc zatrudnienia dla psychologów w całym regionie.<sup>22</sup>

1 października 1968 roku powtórnie uruchomiono studia psychologiczne na Uniwersytecie Wrocławskim, kierownictwo Katedry Psychologii powierzono wówczas docentowi dr hab. M. Kulczyckiemu, który habilitował się na Uniwersytecie w Poznaniu na podstawie rozprawy „*Kształtowanie racjonalnych poczuc winy*”. Jest to też data przejścia na emeryturę doc. H. Słoniewskiej. W roku 1968 odbył się przewód habilitacyjny dr M. Porębskiej a rok później dr Z. Skornego, na stanowisku asystenta stażysty został zatrudniony mgr **Michał Dąbek** (1943 -2009 ). 4 stycznia 1972 roku Katedra zostaje przemianowana na Instytut Psychologii w skład, którego wchodzi Zakład Psychologii Ogólnej, Zakład Psychologii Wychowawczej, Zakład Psychologii Rozwojowej i Zakład Psychologii Osobowości. Dyrektorem Instytutu do 1975 roku pozostawał prof. M. Kulczycki (21 V 1973 r. uzyskał tytuł profesora nadzwyczajnego),<sup>23</sup> który również w latach 1974-1978 pełnił funkcję Dziekana Wydziału Filozoficzno-Historycznego. Przemianowanie Katedry w Instytut wiąże się też ze zmianą siedziby, wraz z Instytutem Pedagogiki dostaje on do użytku odrębny gmach przy ul. Jana Władysława Dawida 1, gdzie mieści się do dziś.

Prof. M. Kulczycki koncentrował swoje zainteresowania na psychologii klinicznej, zajmował się głównie psychologicznymi aspektami funkcjonowania człowieka chorego

<sup>20</sup> M. Porębska, 1991, s.10

<sup>21</sup> M. Porębska, 1991, s.11

<sup>22</sup> M. Porębska, 1996 „Wspomnienie o Profesorze Marianie Kulczyckim” W; Acta Universitatis Wratislaviensis nr 1831, Prace Psychologiczne T.46, s. 7-12

<sup>23</sup> M. Porebska, 1996, s.9



somatycznie. Syntezą tych dociekań jest jego książka „*Psychologiczne problemy człowieka chorego. Z zagadnień współpracy pracownika służby zdrowia z pacjentem*”. W bibliografii jego prac obok rozpraw naukowych pojawiają się opracowania popularnonaukowe adresowane do lekarzy, nauczycieli, rodziców, pracowników różnych instytucji.<sup>24</sup> Dwoje pozostałych profesorów zwraca swe naukowe zainteresowania w kierunku psychologii rozwojowo-wychowawczej. M. Porębska publikuje „*Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*”, zarysowana przez koncepcją rozwoju indywidualnego wsparta później dowodami empirycznymi stanowiła podstawę teoretyczną realizowanego w kolejnych latach (1985-1990) tematu badawczego „*Pozycja w rodzinie a rozwój indywidualny człowieka*”. Wyniki tej pracy opublikowała w monografii pod swoją redakcją pt. „*Kształtowanie się podstaw rozwoju psychicznego człowieka w rodzinie*”. Prof. M. Porębska w 1968 roku po doc. H. Słoniewskiej przejęła przewodnictwo we Wrocławskim Oddziale Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, piastowała też funkcję zastępcy dyrektora Instytutu Psychologii i kierownika Zakładu Psychologii Rozwoju a w roku 1978 została dyrektorem Instytutu.<sup>25</sup>

Pracownicy Zakładu Psychologii Wychowawczej pod kierownictwem prof. Z. Skornego koncentrowali się natomiast na problematyce dotyczącej psychologicznych oddziaływań wychowawczych i postępowania korekcyjnego. On sam skupiał swoje zainteresowania na procesach socjalizacji i aspiracji młodzieży<sup>26</sup> oraz na metodologii badań psychologicznych. Był autorem programu nauczania psychologii, który przez wiele lat obowiązywał na studiach nauczycielskich. W latach 1969-1998 prof. Z. Skorny pełnił liczne funkcje, był prodziekanem Wydziału Filozoficzno-Historycznego, dyrektorem Instytutu Psychologii, kierownikiem Zakładu Psychologii Nauczania i Wychowania, członkiem Komisji Programowej Psychologii w Ministerstwie Oświaty, członkiem Zespołu Dydaktyczno-Wychowawczego Psychologii przy Ministerstwie Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, przewodniczącym Sekcji Psychologii Stosowanej przy Wrocławskim Oddziale Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Dorobek naukowy prof. Z. Skornego obejmuje 10 książek w tym „*Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*”, „*Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*”, czy ostatnia z wydanych drukiem w 1993 roku „*Problemy samopoznania i samorozwoju*”. Prof. Z. Skorny był też autorem licznych artykułów, szczególną uwagę w jego dorobku należy zwrócić na prace z zakresu arteterapii i biblioterapii np. „*Emocje a korekcyjna funkcja biblioterapii*”, „*Arteterapia a zaburzenia emocjonalne*”, „*Teorie psychologiczne jako podstawa arteterapii*”, „*Psychospołeczne mechanizmy agresywnego zachowania się a arteterapia*”. Można przyjąć, że prof. Z. Skorny był prekursorem biblioterapii w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego.

<sup>24</sup> M. Porębska, 1996, s.11

<sup>25</sup> D. Borecka-Biernat, 2012 „Zbigniew Skorny (1926-2012)” w Przegląd Biblioterapeutyczny R.2, 2012, s.179-181

<sup>26</sup> B. Garczyńska, D. Doliński, 2006, s.504-505

Inną równie wybitną postacią tamtego czasu była zatrudniona w Katedrze Psychologii po habilitacji na Uniwersytecie Wrocławskim na podstawie rozprawy „*Psychologia zachowania się kobiet w wieku starszym*” **prof. Jadwiga Różycka** (1913-1990). Tytuł magistra psychologii J. Różycka uzyskała już w 1936 roku w Poznaniu pod kierunkiem prof. Stefana Błachowskiego<sup>27</sup> a następnie do wybuchu II wojny światowej promotorem jej pracy naukowej był prof. Stefan Baley. We Wrocławiu w Instytucie Psychologii w latach 1972-1975 prof. J. Różycka kierowała kolejnym powstałym w Instytucie zakładem - Psychologii Stosowanej<sup>28</sup> a w latach 1973 - 1977 Zespołem do Badań Neurotyzmu. Zwieńczeniem tej działalności była monografia „*Neorotyzm w aspekcie psychologicznym na podstawie badań empirycznych*”. Autorka zdobyła uznanie w kraju i za granicą, była członkiem Międzynarodowego Towarzystwa Psychologii Stosowanej (IAAP), Polskiego Towarzystwa Psychologicznego oraz Polskiego Towarzystwa Higieny Psychiczej. Od 1976 roku utrzymywała kontakt naukowy z Uniwersytetem w Birmingham oraz z Uniwersytetem im. Karola w Pradze.<sup>29</sup>

Lata 70-te we wrocławskim ośrodku psychologicznym to również prace dr **Wiesława Łukaszewskiego**, który uzyskał stopień doktora na Uniwersytecie Warszawskim. We Wrocławiu zorganizował zespół, wraz z którym prowadził badania empiryczne oparte na rozwijanej przez siebie poznawczej koncepcji osobowości, ich wyniki opublikował w książce „*Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*”, która długo była najczęściej cytowaną pozycją w dziedzinie poznawczej psychologii osobowości. Równie ważnymi jego książkami były „*Struktura Ja a działanie w sytuacjach zadaniowych: empiryczne studium nad funkcjami osobowości*” oraz „*Szanse rozwoju osobowości*”, gdzie stawiał nowatorską na swoje czasy tezę, że istotą osobowości jest zasób wiedzy podmiotu i sposób formalnej organizacji tej wiedzy.<sup>30</sup> Prof. W. Łukaszewski w latach 1975-1977 oraz w 1981-1982 pełnił funkcję dyrektora Instytutu Psychologii oraz funkcję kierownika Zakładu Psychologii Osobowości, jego zespół organizował ogólnopolskie konferencje naukowe. W 1982 roku prof. Łukaszewski wraz z częścią swojego zespołu (m.in. W. Gromski, A. Szmajke, D. Bocheńska, B. Dolińska, D. Doliński) przenosi się do Opoła, gdzie tworzy kolejny dynamiczny ośrodek. Instytut Psychologii we Wrocławiu nie zaprzestaje jednak intensywnych badań i rozwoju.

Lata 80-te dla Instytutu Psychologii to rozwój w dziedzinie psychologii pracy i zarządzania, kolejno otrzymują stopnie doktora habilitowanego wspomniani wcześniej M. Dąbek i **Jerzy Mączyński**. M. Dąbek od 1973 roku kierował Zakładem Psychologii Ogólnej, który przejął po prof. M. Kulczyckim. Wśród tytułów jego publikacji wymie-

<sup>27</sup> M. Porębska, M. Straś-Romanowska, A. Czapiga, 2015 Historia Instytutu Psychologii we Wrocławiu (w druku)

<sup>28</sup> M. Jędrzejczak, 1992 „Doc.dr hab. Jadwiga Różycka (ur.1913 r.- zm.1990r.) w: Problemy życiowe, sytuacje trudne, zaburzenia rozwoju osobowości Acta Universitatis Wratislaviensis nr 1215 Prace Psychologiczne 26, s.3-7

<sup>29</sup> M. Jędrzejczak, 1992, s. 5

<sup>30</sup> B. Garczyńska, D. Doliński, 2006, s.505

nić należy „*Psychologiczne mechanizmy podejmowania decyzji ryzykownych przez dzieci*”, „*Psychologia pracy*”, „*Zainteresowanie własną pracą jako podstawa rozwoju zawodowego*” a ostatnią pozycją w jego dorobku była monografia wydana w 2000 roku „*Menedżerowie okresu transformacji*”, która odpowiadała na aktualne zmiany zachodzące w zakresie psychologii pracy i organizacji. Zainteresowania badawcze prof. M. Dąbka miały nie mały wpływ na powierzenie mu w 1991 roku przez społeczność akademicką funkcji dyrektora Instytutu Psychologii, którą piastował do 1996 roku. Był to czas dużych zmian w Instytucie, kolejno na emeryturę odchodzą pionierzy psychologii wrocławskiej, którzy na wiele lat wyznaczyli kierunek uniwersyteckiej psychologii – prof. Maria Porębska, prof. Marian Kulczycki, prof. Zbigniew Skorny. Obecni pracownicy Instytutu Psychologii są w większości uczniami i nie rzadko kontynuatorami poglądów swoich mistrzów.<sup>31</sup> To w trakcie ich kadencji Instytut wykształcił kadrę naukowo-dydaktyczną, systematycznie wzrastała liczba przeprowadzanych przewodów doktorskich i publikacji naukowych a pracownicy owocnie skupili się na zadaniach zespołowych, czego przykładem był np. wspomniany zespół prof. M. Porębskiej, czy zespół prof. W. Łukaszewskiego.

Zmieniająca się sytuacja polityczna w kraju była inspiracją i możliwością pojawienia się nowych trendów rozwoju psychologii. Czas zmian pokoleniowych był nieuchronny, jednak nie powodował osłabienia pozycji Instytutu, wiąże się raczej z ustabilizowaniem rangi i pozycji wrocławskiej psychologii. Wśród osób, które dość szybko zauważyły nowe możliwości dla nauki polskiej w czasie zmian ustrojowych był niewątpliwie prof. Jerzy Mączyński. Zajmował się procedurami delegowania decyzji kierowniczych w procesach zarządzania. Od 1991 roku był kierownikiem Zakładu Psychologii Zarządzania. W swoim dorobku, posiada ponad sto opublikowanych prac, w tym siedem pozycji książkowych. Na uwagę zasługuje fakt, że 40% jego dorobku opublikowano w języku angielskim. Prof. J. Mączyński rozślawił Instytut na świecie tym, że w latach 1980-1997 odbył 16 krótko i długoterminowych staży naukowych jako Visiting Professor w USA, Wielkiej Brytanii, Austrii, Holandii, Francji, Finlandii, co przyczyniło się do owocnej współpracy naukowej ze znaczącymi ośrodkami naukowymi na świecie. Publikował w renomowanych czasopismach naukowych, jak również włożył wiele pracy w redagowanie czasopism „*Polish Psychological Bulletin*” oraz był założycielem czasopisma „*Polish Journal of Applied Psychology*”, które do dziś jest wydawane przez Instytut Psychologii i znajduje się na ministerialnej liście czasopism punktowanych.

Po odejściu z pracy w 1996 roku prof. J. Mączyńskiego, Zakład Psychologii Zarządzania przejął **prof. Stanisław Witkowski**, który habilitował się w 1996 roku na podstawie rozprawy „*Psychologiczna prognoza efektywności kierowania. Możliwości i ograniczenia*”. Prof. S. Witkowski jest autorem wielu prac z dziedziny zarządzania, warto wspomnieć „*Psychologiczne wyznaczniki sukcesu*”, „*Psychologia sukcesu*” a też „*Suk-*

<sup>31</sup> M. Straś-Romanowska, 2013 Drogi rozwoju psychologii wrocławskiej, s.7

ces w zarządzaniu” będący wynikiem jego wieloletniej współpracy z prof. Tadeuszem Listwanem z Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu. Prof. S. Witkowski był następcą prof. M. Dąbka i piastował stanowisko dyrektora Instytutu Psychologii w latach 1996-2002. Z jego kadencją związane jest otwarcie studiów psychologii wieczorowej i podyplomowych studiów z zakresu psychologii zarządzania.

W Instytucie systematycznie wzrasta liczba samodzielnych pracowników naukowych, wśród nich znalazła się **Maria Straś-Romanowska**, która w 1995 roku uzyskała habilitację na podstawie rozprawy „*Los człowieka jako problem psychologiczny*”. Prof. M. Straś-Romanowska jest psychologiem humanistycznym i autorką prac z zakresu psychologii osobowości. Początkowo w Instytucie Psychologii kierowała Zakładem Psychologii Ogólnej a następnie Zakładem Psychologii Osobowości. W latach 2002-2008 podjęła się kierowania Instytutem Psychologii jako dyrektor, stanowisko to piastowała przez kolejne dwie kadencje, w ich trakcie w 2006 roku uruchomiono Stacjonarne Studia Doktoranckie Psychologii. Prof. M. Straś-Romanowska zainicjowała w Instytucie Psychologii badania z dziedziny psychologii personalistyczno-egzystencjalnej, problematyce tej poświęcona jest m.in. książka: „*Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*”. Kolejną przestrzenią badań prof. M. Straś-Romanowskiej jest metodologia badań jakościowych w psychologii, co znalazło wyraz m. in. w tomie pt. „*Metody jakościowe w psychologii współczesnej*”. Pod jej kierunkiem zapoczątkowany został cykl ogólnopolskich konferencji naukowych poświęconych problematyce badań narracyjnych w psychologii.<sup>32</sup> Wypromowała wielu doktorów i była recenzentką w licznych przewodach habilitacyjnych. Wspecjalizowała się w dziedzinie psychologii jakości życia, jest współautorką *Kwestionariusza Poczucia Jakości Życia* i *Kwestionariusza inteligencji duchowej*, obecne jej badania i publikacje skupiają się wokół problematyki starzenia się i starości, w tym godności człowieka starszego. Jej kluczową publikacją w ostatnich latach jest rozdział w podręczniku „*Psychologia rozwoju człowieka*” pod red. Janusza Trempały (Warszawa, PWN, 2012).

Do niedawna w Zakładzie Psychologii Osobowości zatrudniona była również dr hab. **Barbara Mróz** obecnie profesor nadzwyczajny Uczelni Zawodowej zagłębia Miedziowego w Lubinie, szkoły stworzonej i prowadzonej przez wspomnianego wcześniej prof. S. Witkowskiego. Prof. B. Mróz w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego pracowała w latach 1992-2014, opracowała szereg projektów dotyczących psychologii osobowości i problematyki aksjologicznej ludzi odnoszących sukcesy osobiste oraz zawodowe. Jej zainteresowania badawcze skupiają się też wokół psychologii twórczości i psychologii zarządzania. Jest autorką ponad 80 artykułów naukowych znajdujących się w poważnych czasopismach psychologicznych. Do osiągnięć naukowych prof. B. Mróz należy weryfikacja Modelu Osobowościowo-Aksjologicznego MOA w poczuciu jakości życia oraz badania podłużne zrealizowane na grupie wybitnych ak-

---

<sup>32</sup> <http://www.psychologia.uni.wroc.pl/?q=historia2&page=15>

torów polskich. Wyniki swoich badań opublikowała w książkach „*Osobowość wybitnych aktorów polskich. Studium różnic międzygeneracyjnych*”, „*Poczucie jakości życia u pracowników wyższego szczebla. Uwarunkowania osobowościowe i aksjologiczne*”, czy w publikacji pod swoją redakcją „*Functioning in the workplace. Quantitative and qualitative psychological research*”.

Obok wspomnianych wyżej Zakładu Psychologii Zarządzania i Zakładu Psychologii Osobowości w Instytucie Psychologii funkcjonuje obecnie jeszcze sześć innych aktywnie działających. Zakład Psychologii Ogólnej założony jeszcze przez prof. Kreutza jest dziś kierowany przez uczennicę prof. Kulczyckiego – prof. **Bożenę Jandę-Dębek**, która piastuje tę funkcję od 2005 roku po uzyskaniu na Uniwersytecie UAM w Poznaniu tytułu doktora habilitowanego. W latach 2008-2012 pełniła też funkcję prodziekana do spraw Studiów Niestacjonarnych na Wydziale Nauk Historycznych i Pedagogicznych a od 2013 roku jest ekspertem w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego do spraw oceny wniosków o stypendia ministra. Prof. B. Janda-Dębek jest autorka kilkudziesięciu artykułów i rozdziałów w książkach, na uwagę zasługuje jej monografia na temat dystansu interakcyjnego „*Daleko czy blisko : dystans interakcyjny w wybranych sytuacjach społecznych*”, pod jej redakcją ukazała się także książka „*Psychologia współczesnego człowieka*”. Od ponad dwudziestu lat przedmiotem jej zainteresowań badawczych jest komunikacja niewerbalna, w tym zagadnienia związane z proksemiką . Kolejnym obszarem jej pracy badawczej jest psychologia kłamstwa, w tym empiryczna weryfikacja jednej z hipotez koncepcji umowy społecznej Johna Toobe’go i Ledy Cosmides dotyczącej uwarunkowanej ewolucyjnie ludzkiej zdolności do wykrywania oszustów i kłamców. W ostatnich latach prof. B. Jandę-Dębek koncentruje się także na badaniach z dziedziny psychologii środowiskowej. Jest współautorką polskiej adaptacji *Kwestionariusza spostrzeganej jakości zamieszkiwanego środowiska i przywiązania do miejsca* (PREQ NA). Prowadzi m.in. badania na temat podmiotowych korelatów oceny jakości środowiska zurbanizowanego, których wyniki prezentowane były na konferencjach międzynarodowych. Prof. Janda-Debek jest opiekunem licznych prac doktorskich.

Zakład Psychologii Wychowawczej prowadzony początkowo przez doc. H. Słoniewską jest dziś Zakładem Psychologii Edukacji i Wychowania kierowanym przez prof. **Danutę Borecką - Biernat** uczennicę prof. Z. Skornego. Jej dorobek naukowy mieści się w obszarze psychologii wychowawczej i jest skoncentrowany na problemie zachowania się młodzieży w okresie dorastania w społecznych sytuacjach trudnych, co też oddaje tytuł jej pracy habilitacyjnej „*Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych*”. Opublikowała 9 książek związanych z tym zagadnieniem i ponad 100 artykułów oraz rozdziałów w książkach w kraju i za granicą, za szczególne należy uznać „*Zachowania agresywne i nieśmiałe młodzieży w sytuacjach ekspozycji społecznej*” oraz współautorską „*Social problems of the contemporary families*” .W latach 1996-1998 współpracowała z Uniwersytetem Pedagogicznym w Wilnie zajmując



się zachowaniem uczniów szkół polskich na Litwie a w 2014 roku prowadziła wykłady dydaktyczne w ramach Programu LLP/Erasmus w Instytucie Komunikacji i Mediacji w Uniwersytecie Mykolo Remerio w Wilnie. Jest członkiem kilku Rad Naukowych czasopism wydawanych w kraju i za granicą.

Zakład Psychologii Edukacji i Wychowania reprezentuje również prof. **Anna Oleszkowicz**, która od roku 2008 pełni funkcję dyrektora Instytutu Psychologii. Z jej kadencją wiąże się znaczny rozwój instytutu, w tym otwarcie Studiów Podyplomowych Biblioterapii (2010/2011) których kierownikiem został dr Wiktor Czernianin piastujący od 1993 roku funkcję kierownika Biblioteki Instytutu Psychologii. Zainteresowania badawcze prof. A. Oleszkowicz obejmują okres adolescencji i wczesnej dorosłości, w tym kryzysy rozwojowe, kształtowanie się tożsamości, psychospołeczne uwarunkowania poczucia dorosłości, jak również zjawisko maksymalizmu moralnego. Pełniła i nadal pełni szereg ważnych funkcji w Instytucie Psychologii, w latach 1990 – 1999 była vice-dyrektorem ds. dydaktycznych, w latach 1996-2008 kierownikiem studiów wieczorowych a w latach 1999-2008 kierownikiem Zakładu Psychologii Wychowawczej. Za swoją działalność na rzecz Instytutu i Uniwersytetu została odznaczona Medalem Edukacji Narodowej. Wspomnieć należy także jej książki jak *„Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg”*, *„Bunt młodzieńczy-uwarunkowania, formy, skutki”*, czy *„Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji”*, której jest współautorką wraz dr hab. Alicją Senejko obecnym kierownikiem Zakładu Psychologii Rozwoju, którym przez 21 lat nieprzerwanie od czasu jego powstania kierowała doc. dr hab. M. Porębska.

**Dr hab. A. Senejko** swoje psychologiczne wykształcenia zawdzięcza studiom psychologicznym odbytym na kilku uniwersytetach : w Warszawie, Rostowie i Petersburgu, pracę doktorską oraz kolokwium habilitacyjne obroniła na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Interesują ją problemy z pogranicza psychologii rozwoju, psychologii osobowości i psychologii społecznej, jednak obrona psychologiczna człowieka i jej rola w prawidłowym rozwoju to podstawowy problem badawczy jaki zajmuje ją od okresu studiów. Obecnie swoje fascynacje skupia wokół szeroko rozumianych zagadnień specyfiki doświadczenia globalizacji przez człowieka. W ramach zainteresowań naukowych zajmuje się też specyfiką rozwoju adolescentów i młodych dorosłych, zwłaszcza kształtowaniem tożsamości. Spopularyzowała model stylów kształtowania tożsamości Michała Berzonsky’ego i metodę mierzącą style na rynek polski. Z prac przez nią wydanych należy też wspomnieć *„Obrona psychologiczna jako narzędzie rozwoju: na przykładzie adolescencji”* i *„Aktywność obronna dzieci”* oraz liczne artykuły w periodykach psychologicznych w języku polskim i angielskim.

Wymieniając kolejne Zakłady działające w Instytucie Psychologii nie sposób pominąć Zakładu Psychologii Klinicznej i Zdrowia, którego założycielem był prof. M. Kulczycki. Zakład dziś prowadzony jest przez prof. **Alicję Kuczyńską** (od 1994 roku). Prof. A. Kuczyńska jest autorką monografii *„Sposób na bliski związek. Zachowania wiq-*

zące w nawiązaniu i utrzymaniu bliskich związków”, również „Podręcznika do oceny Płci Psychologicznej”, redaktorem 5 prac zbiorowych oraz ponad 70 artykułów i rozdziałów w książkach. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół psychologii klinicznej i psychoseksuologii oraz psychologii społecznej, głównie psychologii więzi, płci i komunikacji. Wypromowała 15 doktorów i ponad 200 magistrantów, od 2005 roku jest redaktorem naczelnym czasopisma „Polish Journal of Applied Psychology”, którego założycielem, jak wcześniej wspomniano był prof. J. Mączyński. Jest też przewodniczącą Rady Naukowej powstałego w 2011 roku „Przeglądu Biblioterapeutycznego”, którego założycielem jest dr W. Czernianin. Należy zaznaczyć, że „Przegląd Biblioterapeutyczny” to kolejne czasopismo naukowe wydawane przez Instytut Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego, które znalazło się na ministerialnej liście czasopism punktowanych, konsoliduje środowisko biblioterapeutów w Polsce.

Zakład Psychologii Klinicznej i Zdrowia reprezentowany jest również przez prof. **Grażynę Dolińską-Zygmunt** oraz dr hab. **Barbarę Dolińską** - absolwentki Instytutu Psychologii we Wrocławiu. Prof. G. Dolińska - Zygmunt pracuje na Uniwersytecie Wrocławskim od 1977 roku, gdzie została zatrudniona zaraz po swoim magisterium przez prof. Kulczyckiego, pod kierunkiem którego napisała i obroniła w 1986 roku pracę doktorską pt. „*Niektóre psychologiczne zagadnienia przerywania ciąży*”. Habilitację uzyskała w 2001 roku na Uniwersytecie Gdańskim z zakresu psychologii zdrowia. Pełniła funkcję kierownika Zakładu Psychologii Klinicznej w latach 1995-2002 i 2006-2007. Jest redaktorką pierwszego w Polsce podręcznika z zakresu psychologii zdrowia „*Podstawy psychologii zdrowia*” i autorką monografii „*Podmiotowe uwarunkowania zachowań promujących zdrowie*”. Jest autorką licznych artykułów poświęconych problematyce psychologicznych uwarunkowań zdrowia, wypromowała 5 doktorów oraz ponad 200 magistrantów. Natomiast B. Dolińska jest zarówno doktorem nauk medycznych jak i psychologii klinicznej, zajmuje się społeczną psychologia kliniczną, jest autorką monografii „*Placebo*”, „*Bezdiagnoza. Perspektywa społeczno-kulturowa*” oraz artykułów z zakresu psychopatologii, technik wpływu społecznego, psychologicznych aspektów klęsk żywiołowych, psychologicznych aspektów prokreacji i placebo. W 2014 roku uchwałą Rady Instytutu Psychologii UAM w Poznaniu uzyskała stopień doktora habilitowanego powiększając grono samodzielnych pracowników naukowych Instytutu Psychologii we Wrocławiu.

Nie można pominąć też faktu, że w latach 1989-2001 w Instytucie Psychologii byli zatrudnieni znani dziś w kraju profesorowie **Maciej Dymkowski**, **Dariusz Doliński** czy **Czesław Nosal**, którzy istotnie przyczynili się do rozwoju badań psychologicznych w kraju a tym samym do rozwoju Instytutu. Autor „*Diagnozy typów umysłu*” i „*Twórczego przetwarzania informacji*” prof. Cz. Nosal skupił wokół siebie zespół, który przekształcił się w Zakład Psychologii Umysłu (działający w latach 1994-1998). Prof. M. Dymkowski autor „*O samowiedzy i poznawaniu siebie*” w 1991 roku powołał do istnienia w Instytucie



Psychologii Zakład Eksperymentalnej Psychologii Społecznej, w 1992 roku dołączył do niego prof. D. Doliński i przez dziesięć lat swojej działalności zakład skupiał wielu pracowników. W 2001 roku kierownictwo nad nim przejął prof. **Andrzej Szmajke**, który wraz ze swoimi współpracownikami przyczynił się do dalszego wzrostu i znaczenia badań nad społecznymi aspektami funkcjonowania człowieka. W obrębie jego zainteresowań znalazły się badania dotyczące percepcji interpersonalnej, autoprezentacji, atrakcyjności interpersonalnej, egotyizmu, psychologii zachowań politycznych i psychologii sportu. Uczniem prof. A. Szmajke jest dr hab. **Piotr Sorokowski**, który zdecydował się na bardzo egzotyczne badania a ich zwieńczeniem była praca doktorska dotycząca atrakcyjności długości nóg i związków atrakcyjności człowieka z jego sukcesem reprodukcyjnym. Zainteresowania naukowe i badawcze dr hab. P. Sorokowskiego obejmują w szczególności adaptacyjną rolę kanonów urody i piękna oraz ludzkie strategie w doborze płciowym, które analizował m.in. wśród plemion Himba w Namibii i Yali w Papui Zachodniej oraz Hadza i Dagota w Tanzanii. Jest autorem lub współautorem ponad 50 artykułów naukowych z zakresu szeroko pojętej psychologii ewolucyjnej, międzykulturowej i społecznej, był stypendystą Fundacji na rzecz Nauki Polskiej (2008 i 2009) i laureatem stypendium badawczego polskiej edycji „National Geographic” (2009), laureatem nagród naukowych: im. Andrzeja Malewskiego (nadanej przez Komitet Polskiej Akademii Nauk), im. Roberta Zajonca (nadanej przez Polskie Stowarzyszenie Psychologii Społecznej) oraz im. Piotra Jaśkowskiego. Jest członkiem International Society for Human Ethology, członkiem zarządu Polskiego Towarzystwa Nauk o Człowieku i Ewolucji oraz założycielem Cross-Cultural Research Group<sup>33</sup>. W roku 2011 po odejściu z Instytutu Psychologii prof. A. Szmajke przejął kierownictwo nad Zakładem Eksperymentalnej Psychologii Społecznej i w roku 2014 habilitował się w tej dziedzinie.

Prace empiryczne z zakresu psychologii społecznej w Instytucie Psychologii poświęcone prywatnym koncepcjom natury ludzkiej realizuje **prof. Kinga Lachowicz – Tabaczek**, która w roku akademickim 2011/12 wyodrębniła z wyżej opisywanego Zakładu Psychologii Społecznej własny Zakład Badań nad Strukturą Ja - najmłodszy z dziś istniejących w Instytucie Psychologii. Prof. K. Lachowicz-Tabaczek jest autorką licznych prac z zakresu samooceny, w 2006 roku uzyskała tytuł doktora habilitowanego na podstawie książki „*Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*”.<sup>34</sup> Zajmuje się zagadnieniem samooceny i stworzyła koncepcję samooceny jako monitora zasobów energetycznych i emocjonalnych.

Wpływ na rozwój Instytutu szczególnie w dziedzinie metodologii badań psychologicznych miał **prof. Władysław Jacek Paluchowski**, pracujący wprawdzie na drugim etapie, ale w sposób bardzo zaangażowany. Prof. W. J. Paluchowski w latach 1998-2013 kierował Zakładem Metodologii Badań Psychologicznych. Wielu uczonych z Instytutu

---

<sup>33</sup> <http://www.charaktery.eu/personalia/4162/Piotr-Sorokowski/>

<sup>34</sup> B. Garczyńska, D. Doliński, 2006, s.506

Psychologii swoją pracą naukową wpisało się w dorobek polskiej psychologii, a w niektórych obszarach zaczęło nawet wytyczać nowe perspektywy. Klimat naukowy psychologii wrocławskiej ożywiali swoją aktywnością nie wspomniani tu wcześniej uczeni **prof. Eugeniusz Żabski** (logik), autor m.in. książki „*Nauka w oczach metodologów: o niektórych metodach badawczych z punktu widzenia logiki*”, który pracował w instytucie w latach 1969-2011 oraz **prof. Robert Saciuk** (filozof) pracujący w instytucie w latach 1987-2010, który kierował Zakładem Filozoficznych Podstaw Psychologii, autor m.in. książki „*Psychoanaliza i neopsychoanaliza*”.<sup>35</sup> W tej atmosferze mogła rozwijać się też biblioterapia, która mieści się dziś przede wszystkim w obszarze badań kierownika Biblioteki Instytutu Psychologii **dr Wiktora Czernianina** kustosa dyplomowanego. Jego udział w badaniach biblioterapeutycznych obejmuje głównie problematykę teoretyczną. Mechanizmy terapeutycznego oddziaływania szeroko pojmowanej sztuki słowa przedstawił w licznych artykułach, a także w monografii „*Teoretyczne podstawy biblioterapii*”. Jest autorem rozdziałów w różnych publikacjach książkowych i artykułach problemowych drukowanych w recenzowanych czasopismach oraz redaktorem naczelnym rocznika naukowego „*Przegląd Biblioterapeutyczny*” wydawanego przez Instytut Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego.

## **Bibliografia:**

- D. Borecka-Biernat, 2012 „Zbigniew Skorny (1926-2012)” w; *Przegląd Biblioterapeutyczny* R.2, 2012, s.179-181
- W. Dybalska 2002, „Po Bożym Narodzeniu na studia [rozmowa z prof. Marią Porębską]” w: *Gazeta Wyborcza*, nr 301, 28-29 grudnia, dodatek Wrocław, s.7
- B. Garczyńska, D. Doliński, 2006 „Historia wrocławskiej psychologii od jej początków do roku 2005” w: *Śląska Republika Uczonych Vol.2* (red.) M. Hałub, A. Mańko-Matysiak, Wrocław, s.492-509
- I. Indeka, K. Chatzipentidis 2013” *Biblioteka Instytutu Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego w latach 1972-2012*” w: *Drogi rozwoju psychologii wrocławskiej. Tom jubileuszowy z okazji 45-lecia studiów psychologicznych w Uniwersytecie Wrocławskim*, (red.) M. Straś-Romanowska, Acta Universitatis Wratislaviensis, nr 3546, *Prace Psychologiczne* 62, Wrocław, s.45-55
- R. Jadczyk, 1997 „Helena Słoniewska: wierna pamięci i wskazaniom programowym Kazimierza Twardowskiego” w: *Kultura i Edukacja* nr 1-2, s.91-98
- M. Jędrzejczak, 1992 „Doc. dr hab. Jadwiga Różycka (ur.1913 r.- zm.1990r.)” w: *Problemy życiowe, sytuacje trudne, zaburzenia rozwoju osobowości*, Acta Universitatis Wratislaviensis, nr 1215, *Prace Psychologiczne* 26, Wrocław, s.3-7

<sup>35</sup> M. Porębska, M. Straś-Romanowska, A. Czapiga, 2015 *Historia Instytutu Psychologii* ( w druku)

- I. Koczanowicz-Dehnel, L. Koczanowicz 2013 „Czy psychologia może się obejść bez introspekcji? Wrocławskie czasy profesora Mieczysława Kreutza” w: Przegląd Psychologiczny T.56, 2013, nr 2, s.131-143
- M. Kreutz 1949 „Podstawy psychologii”, Warszawa, s.26
- E. Okręglika-Forysiak (oprac.)2005 Informator o studiach na rok akademicki 2005/2006
- M. Porębska 1991 „40 lat psychologii w Uniwersytecie Wrocławskim” w: 40 lat psychologii w Uniwersytecie Wrocławskim. Historia, kierunki rozwoju i aktualne osiągnięcia (red.) M. Porębska, Acta Universitatis Wratislaviensis, nr 1195, Prace Psychologiczne 25,Wrocław, s.5-15
- M. Porębska, 1996 „Wspomnienie o Profesorze Marianie Kulczyckim” w: Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu T.3 (red.) S. Witkowski, Acta Universitatis Wratislaviensis, nr 1831, Prace Psychologiczne T.46, Wrocław, s. 7-12
- M. Porębska, M. Straś-Romanowska, A. Czapiga, 2015 Historia Instytutu Psychologii (w druku)
- Z. Skorny, 1980 „Mieczysław Kreutz” w: Uczeń Wrocławscy 1945-1979, Wrocław, s.66-67
- Z. Skorny, 1973 „Profesor Mieczysław Kreutz (1893-1971)” w: Acta Universitatis Wratislaviensis, nr 174, Prace Psychologiczne T.2, Wrocław, s.3-5
- M. Straś-Romanowska, 2013 „Drogi rozwoju psychologii wrocławskiej. Tom jubileuszowy z okazji 45-lecia studiów psychologicznych w Uniwersytecie Wrocławskim”, (red.) M. Straś-Romanowska, Acta Universitatis Wratislaviensis, nr 3546, Prace Psychologiczne 62, Wrocław, s.7

<http://psychologia.uni.wroc.pl/?q=historia2&page=1>

<http://www.charaktery.eu/personalia/4162/Piotr-Sorokowski/>



**Dział Międzynarodowy**

***International Department***



**Witold Podskarbi**

Student III roku Filologii Polskiej  
Uniwersytet Wrocławski

## **Wywiad z członkinią Rady Naukowej „Przeglądu Biblioterapeutycznego” Panią Srikanthaluxmy Arulanantham (Sri Lanka)**

### ***Interview with Associate Editor of Bibliotherapy Review - Srikanthaluxmy Arulanantham (Sri Lanka)***

#### **Wstęp**

W ramach seminarium „Tekstologia i edytorstwo” na III roku filologii polskiej powstała praca *Mamo, tato, co to jest wojna? Czyli jak tłumaczyć wojnę dzieciom, czytając książki*. Przeprowadzona mailowo rozmowa z Panią Srikanthaluxmy Arulanantham jest częścią owej pracy, na którą złożyła się jeszcze konwersacja między innymi z redaktor naczelną Wydawnictwa Literatura, Wiesławą Jędrzejczyk oraz z Dorotą Hartwich z wrocławskiego Wydawnictwa Format.

Przeprowadzone rozmowy zostały dopełnione fragmentami wybranych przeze mnie książek. Moim celem było stworzenie małego poradnika dla rodziców, którzy często zmuszeni są odpowiadać na trudne pytania dzieci.

**Witold Podskarbi:** Biblioterapia to wciąż mało znana dziedzina. Jak często ludzie na Sri Lance korzystają z tego rodzaju terapii?

**Srikanthaluxmy Arulanantham:** Na Sri Lance biblioterapia również jest dopiero w fazie rozwoju. Zaledwie jedno albo dwa badania są prowadzone w fazie wstępnej.

Biblioterapia nie jest oficjalnie dostępna na Sri Lance, ale pomimo braku nazewnictwa terapii jako „biblioterapii”, Sri Lanka ma kilka wyjątkowych rozwiązań w tego rodzaju leczenia. Na przykład praktyki religijne związane z biblioterapią również są stosowane w społeczeństwie.

**W.P:** Jak nazywacie osobę, która wykorzystuje biblioterapię?

**S.A:** Póki co nie ma u nas takiego specjalisty. My, bibliotekarze jesteśmy przeszkoleni, aby sugerować książki, które mogą pomóc zwalczać stres albo radzić sobie z utratą ukochanej osoby.



**W.P:** Czy możesz powiedzieć coś o realnych efektach biblioterapii? O jakimś przypadku wyleczenia albo zniwelowania problemu.

**S.A:** Nie przeprowadzono jeszcze u nas wymiernych badań. Jednak jesteśmy w stanie świadomie wykorzystywać książki w celach leczniczych.

Prowadzimy Fundację na rzecz Rozwoju Świadomości Bibliotecznej. Jest to organizacja pozarządowa, która promuje czytelnictwo od najmłodszych lat. Zazwyczaj fundacja organizuje od dwóch do trzech wystaw każdego roku pod różnymi nazwami (Informacyjne Oko; Ścieżka do wiedzy; Świat Wiedzy; Trójwymiarowa biblioteka). Podczas wystaw organizujemy kącik pod nazwą „Medycyna prewencyjna” albo „Lekarstwo dla duszy” z książkami, które mogą dodawać odwagi czytelnikom, włączając uczniów i studentów.

**W.P:** Jakie książki wykorzystujecie w leczeniu traumy powojennej?

**S.A:** Zazwyczaj są to biografie ludzi, którzy stali się niepełnosprawni. Wykorzystujemy również książki powiązane z psychologią, a także nasze klasyki („Mahabharata”, „Ramayana”). Wśród lektur są książki opowiadające prawdziwe historie społeczności lokalnych, zmagających się z problemami i biedą. Ważne są też książki poruszające sprawy etyki.

**W.P:** Wybieracie książki indywidualnie dla każdego pacjenta czy może istnieje jakiś kanon książek?

**S.A:** Mamy kolekcję książek i każdej osobie, która przyjdzie na terapię pozwalamy wybrać interesującą pozycję. Zauważyliśmy, że starsi ludzie często wybierają książki religijne. Natomiast dzieci wolą biografie i dzieła związane z tematyką etyki. Młodzież jest zainteresowana tymi książkami, które mają związek z psychologią.

**W.P:** Uważasz, że powinniśmy rozmawiać z dziećmi o wojnie, czy raczej powinniśmy chronić je przed złem?

**S.A:** Zdecydowanie powinniśmy rozmawiać. Ze względu na tło społeczne, polityczne, ekonomiczne, edukacyjne i kulturalne każdej rodziny, dzieci mają różne doświadczenia. Wiedza na temat wojny nauczy ich i poprowadzi właściwą drogą, kiedy zmierzą się z problemami albo z samą wojną w swoim życiu.

**W.P:** Wyobraźmy sobie sytuację: dziecko ogląda telewizję i nagle słyszy słowo „wojna”, widzi strzelających ludzi i pyta: „Mamo, tato, co to jest wojna?”

Jak powinni zareagować rodzice?

**S.A:** Trzeba zaznaczyć, że wojna oczywiście nie jest nowym zjawiskiem. Kiedy dziecko zaczyna poznawać i uczyć się historii kraju, wie coraz więcej o wojnie. Poza tym ludzkość jest wypełniona wiekami wojen. Dlatego myślę, że jest mało prawdopo-

dobne, żeby dziecko zadało takie pytanie. Jeśli jednak padnie to pytanie, rodzice powinni wytłumaczyć pochodzenie wojny, posługując się prostym przykładem, tym samym powinni także doradzić dziecku, jak można uniknąć wojny, np. poprzez zachowanie społecznej harmonii.

Rodzice mogą także sugerować książki, które mogą pomóc zrozumieć przyczyny i skutki wojen. Czytając książki, dzieci mogą stać się świadome różnych sytuacji, które pojawiają się w ich życiu, a tym samym mogą kształtować swoje myślenie i dzięki temu cieszyć się spokojnym życiem.

**W.P:** Na czym polega wyjątkowość biblioterapii? Dlaczego książki mogą pomóc zrozumieć pewne rzeczy lepiej od innych form terapii?

**S.A:** Czytając, zawsze poszerzamy swoją wiedzę. Z doświadczenia wiemy, że osoby, które czytają są mniej narażone na wpływy związane z wojną, lepiej radzą sobie z jej skutkami. Możemy porównać wielkie straty innych społeczności na świecie, jeśli tylko będziemy czytać książki. Czytanie jest po prostu najlepszym rozwiązaniem na wszelkie problemy. Jestem pod wrażeniem napisu, który można przeczytać na jednej z bibliotek w Egipcie: „Lek na duszę”. To jedno hasło skłoniło mnie do badań nad biblioterapią.

Nie ma wątpliwości, że biblioterapia ma kilka wyjątkowych cech w porównaniu z innymi formami terapii. Są to między innymi: swoboda wykorzystania, brak efektów ubocznych, jeśli przerwiemy terapię, to bez znaczących uszczerbków, nie potrzeba specjalistycznego sprzętu, nie jest potrzebna opieka przed i po terapii.



**Sprawozdania, materiały,  
programy**

*Reports & Programs*



**Anna Kapusta**

Doktorantka

Instytut Socjologii

Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

**Agnieszka Rachwalska**

Instytut Psychologii Procesu

Warszawa

## **Biblioterapeutyczny program eksploracyjny**

### ***The Bibliotherapeutical Program of Exploration Locality***

**Tytuł programu:** „Szczęście jest muzyką serca. Trzeba tylko umieć je usłyszeć w sobie, a potem dać je usłyszeć innym”. Jakość życia w doświadczeniu dziecka.

#### **Abstrakt:**

Biblioterapeutyczny program eksploracyjny zatytułowany „*Szczęście jest muzyką serca. Trzeba tylko umieć je usłyszeć w sobie, a potem dać je usłyszeć innym*”. Jakość życia w doświadczeniu dziecka został zrealizowany w dwu, wiejskich gminach Małopolski, Gminie Czernichów i Gminie Piekary. Program dotyczył popularyzacji pojęcia biblioterapii w lokalnych, wiejskich społecznościach. Tworzyły go dwa wydarzenia, dwa warsztaty biblioterapeutyczne przeprowadzone we wsiach Czernichów i Piekary. Warsztaty przeznaczone były dla dzieci w wieku szkolnym, jednak ich odbiorcami stali się także mieszkańcy wsi oraz rodziny i nauczyciele dzieci. W programie wzięły udział także wolontariuszki - seniorki oraz wolontariuszki - licealistki. Autorkami tego programu są Anna Kapusta i Agnieszka Rachwalska, biblioterapeutki-praktyczki.

#### **Słowa kluczowe:**

Biblioterapia, program społeczny, dziecko, jakość życia, lokalność

#### **Abstract:**

The bibliotherapeutical program of exploration locality entitled „*The hapiness is the music of the heart. We need only to hear them in our heart and then let other hear in their hearts*”. *The quality of life experienced by children* was carried out in two, rural communities in Małopolska region of Poland, in Czernichów Municipality and in Piekary Municipality near Kraków. The programe concerned of the popularization of the concept of bibliotherapy in local, rural communities. The program was consisted by two events, two bibliotherapeutical workshops, which were conducted in two villages: Czernichów and Piekary. The bibliotherapeutical workshops were dedicated to school-age children, but their customers were rural residents, children's families and children's teachers from villages also. In the program took part two groups of volunteers: the senior volunteers and the young volunteers from high school girls. The program was prepared by Anna Kapusta and Agnieszka Rachwalska, who are bibliotherapists-practices.

#### **Keywords:**

Bibliotherapy, social program, child, quality of life, locality

## 1. Wprowadzenie do tematu

### 1.1. Biblioterapeutyczny program eksploracyjny

Dlaczego nie wprowadzić pracy biblioterapeutycznej do lokalnej, wiejskiej społeczności? Takie pytanie zadałyśmy sobie, przyglądając się małopolskiej rzeczywistości likwidacji lub zagrożenia likwidacjami wiejskich bibliotek, ciągle słabej świadomości wspierania czytelnictwa wśród dzieci przez ich rodziny w małych, lokalnych, wiejskich ośrodkach, relatywnie słabej współpracy wiejskich szkół z rodzicami uczniów, z organizacjami pozarządowymi i ciągle aktualnego naznaczenia wsi innymi bolączkami, z trudem budowanego w Polsce kapitału społecznego lokalnych wspólnot. W tym niezwykle szerokim, i niemożliwym wręcz do śladowego zdiagnozowania w niniejszym projekcie, kontekście społecznym powstał pomysł na **biblioterapeutyczny program eksploracyjny**. Nadałyśmy mu takie miano, aby uwypuklić jego lokalny i – rzecz by można – przygodny, zdarzeniowy charakter. **Eksploracyjny** - oznacza w naszej intencji: rozpoznawczy, diagnostyczny, wstępny. Zaplanowałyśmy, że przeprowadzimy dwa spotkania z biblioterapią w wiejskich szkołach, sąsiadujących z sobą gmin małopolskich i będą to wydarzenia angażujące nie tylko uczniów, ale i ich rodziców (działanie informacyjne), nauczycieli (działanie edukacyjne) oraz szeroko rozumianą lokalną społeczność (działanie promocyjne). A zatem biblioterapeutyczny program eksploracyjny oznacza metodę edukacyjno-promocyjnego wprowadzenia pojęcia biblioterapii do lokalnych, wiejskich społeczności poprzez przeprowadzenie pojedynczych wydarzeń-spotkań biblioterapeutycznych, w naszym projekcie dwu, pojedynczych warsztatów, w dwu sąsiadujących z sobą gminach wiejskich. Takie wydarzenia mają na celu swoiste wszczęcie do lokalnych świadomości zbiorowych funkcjonowania biblioterapii jako metody terapeutycznej pracy z tekstem. Dzięki takim właśnie wydarzeniom lokalna społeczność ma szansę w ogóle usłyszeć o biblioterapii i niejako nabrać apetytu na spotkania biblioterapeutyczne. Zasmakować, aby szukać ponownie tego smaku. W naszym projekcie wybrałyśmy dwie, sąsiadujące z sobą gminy małopolskie: Czernichów i Liszki oraz dwie instytucje szkolne. W Czernichowie była to szkoła Zespół Szkół Rolnicze Centrum Kształcenia Ustawicznego, w Gminie Liszki – Szkoła Podstawowa w Piekarach. Oba wydarzenia włączone zostały w szerszy kontekst tworzenia różnorodnych więzi społecznych, inspirowanych spotkaniami biblioterapeutycznymi. Naszą zasadą kreowania tych wydarzeń stało się programowe angażowanie w ich realizację jak najszerszych środowisk lokalnych otwartych na współpracę z nami w ramach wolontariatu młodzieży (Piekary) i seniorów (Czernichów). Biblioterapeutyczny program eksploracyjny to także bowiem opracowana przez nas metoda aktywizacji lokalnych społeczności do odkrycia na nowo ich własnych potencjałów społecznych pod pretekstem spotkania biblioterapeutycznego, a zarazem promocja społeczna biblioterapii w środowiskach lokalnych. Program został zrealizowany i dzięki temu wzbogacimy go sprawozdaniami z obu spo-



tkań oraz rekomendacjami dla biblioterapeutów zainteresowanych lokalnością jako bogatym środowiskiem dla rozwoju biblioterapii. Eksploracja to rozeznanie i rozpoznanie terenu. Eksploracja odsłania pole dla dalszych, pogłębianych strategii.

## 1.2. Jakość życia w doświadczeniu dziecka

Pierwsza część tytułu naszego programu brzmi: „Szczęście jest muzyką serca. Trzeba tylko umieć je usłyszeć w sobie, a potem dać je usłyszeć innym”. To cytat z opowiadania terapeutyczno-logopedycznego zatytułowanego *Szczęśliwa Żabka*, które przygotowałyśmy wspólnie (opowiadanie napisała Anna Kapusta, a ćwiczenia logopedyczne do niego opracowała Agnieszka Rachwalska)<sup>1</sup> jako podstawę dla naszego programu biblioterapeutycznego. W opowiadaniu tym kwestię cytowaną tytułem wypowiada dorosła bohaterka *Pani Ryba, co Ma Głos* do dziecięcej bohaterki, *Szczęśliwej Żabki*. W fabule opowiadania dorosła bohaterka wspiera realizację marzeń dziecięcej bohaterki i w ten sposób rodzi się nowa jakość życia w doświadczeniu żabiego dziecka. Program biblioterapeutyczny, którego podstawą literacką stała się *Szczęśliwa Żabka* dotyczy więc jakości życia w doświadczeniu dziecka utożsamianej przez nas ze szczęściem. W naszej intencji dziecko z warsztatów biblioterapeutycznych wynieść ma przekonanie, że może ono już od najmłodszych lat brać odpowiedzialność za własne szczęście, czyli swą jakość życia. Może ono – na miarę swoich kompetencji – umieć o sobie dbać. Ustaliliśmy, iż ważne są dwa komponenty tej dziecięcej **jakości życia**: **1. wsparcie dobrego dorosłego** i do niego dziecko powinno umieć się zwrócić oraz **2. troska o własne marzenia**, czyli świadomość bycia indywidualną, spełnioną jednostką. W ten sposób bilansują się dziecięca zależność od dorosłych i dziecięca niezależność we własnych marzeniach. A zatem jakość życia, a więc szczęście byłoby syntezą więziotwórczego wsparcia dobrego dorosłego i niezawisłego prawa do własnych marzeń. Taki tok myślenia wynika z naszej fabuły terapeutycznej, ale jego korzenie sięgają – w polskim kontekście – szerokiego horyzontu pedagogiki odziedziczonej w dziełach Janusza Korczaka<sup>2</sup>. Najkrócej mówiąc: żywimy przekonanie, że dzieci nie należy infantylizować. Dzieci bowiem w swej dziecięcej zależności nie są własnością dorosłych, lecz powinny one od najmłodszych lat utwierdzone być w ich autonomii, aby budować mogły świadomie przyszły kapitał wysokiej, holistycznej jakości życia, czyli brać odpowiedzialność za własne szczęście, ową „muzykę serca”. Odpowiedzialność ta to świadomość wartościowych, wspierających więzi, to „muzyka serca”, którą usłyszawszy w sobie można „dać usłyszeć innym”. W Polsce problem dobrego dorosłego utożsamiany jest niemalże wyłącz-

---

<sup>1</sup> Zob. Anna Kapusta, Agnieszka Rachwalska, *Szczęśliwa Żabka. Opowiadanie logopedyczno-terapeutyczne*, „Hejnał Oświatowy”, R: 2015, Nr 1(139), s. 24-26.

<sup>2</sup> Zob. Janusz Korczak. *Bibliografia przedmiotowa w wyborze*, oprac. Aleksandra Czajkowska, Konin 2012, ss. 22., [Za:] [http://www.pbpkonin.pl/files/korczak\\_bibliografia\\_przedmiotowa.pdf](http://www.pbpkonin.pl/files/korczak_bibliografia_przedmiotowa.pdf), [Dostęp: 11.02.2015., godz. 19.58.]

nie z kontekstem terapeutycznym<sup>3</sup>, w naszej zaś intencji dobry dorosły zyskać miał dla dzieci walor dorosłego wspierającego na co dzień, nie tylko w działaniach naprawczych i interwencyjnych, ale właśnie w realizacji marzeń. Holistycznie rozumiana jakość życia dzieci, niestety, nadal w Polsce jest problemem społecznym, który dopiero powoli zyskuje respekt i uwagę ekspertów. Według badań ekspertów Funduszu Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci (UNICEF), finalizowanych w 2007 roku, pod względem uogólnionej satysfakcji z jakości życia dzieci Polska (wśród krajów rozwiniętych) znajduje się dopiero na 21 miejscu<sup>4</sup>. Wynik ten powinien motywować nas dorosłych do wyężonej pracy nad poprawą jakości życia dzieci, ich szczęścia jako poczucia spełnienia i satysfakcji. Wszak ze szczęśliwych dzieci wyrastają szczęśliwi i twórczy dorośli. Jakość życia doświadczana jako szczęście jest także fundamentem rozwoju każdego społeczeństwa. Im wcześniej nauczymy więc dzieci dbania o siebie i własną jakość, tym większa szansa na spełnienie. Poczucie wysokiej jakości życia, czyli doświadczanie szczęścia, daje nam nadzieje i siły na rozwój.

## 2. Założenia programu

### 2.1. Przeznaczenie

Program przeznaczony jest jednocześnie dla jego **czynnych uczestników, czyli bezpośrednich odbiorców** oraz **biernych, pośrednich**. **Czynnymi uczestnikami** są dzieci w wieku od 5 do 8 lat i takie dzieci właśnie uczestniczyły w naszych warsztatach. Podczas warsztatów w Czernichowie grupa dzieci była zróżnicowana, spośród 6 z nich: 2 chłopców było objętych nauczaniem przedszkolnym (5 lat), zaś 2 było w wieku lat 7, 1 dziewczynka miała 6 lat, a 1 była w wieku lat 7. W Piekarach grupa była jednolita wiekowo, 6 dzieci w wieku lat 8, w tym 1 dziewczynka i 5 chłopców. Do odbiorców **czynnych i bezpośrednich** należały też osoby wspierające przeprowadzenie warsztatów jako wolontariuszki. W Czernichowie były to dwie seniorki w wieku 60 i 70 lat, w Piekarach 3 uczennice w wieku od 15 do 17 lat. Do dalszych **odbiorców pośrednich** zaliczamy też osoby zaangażowane przez nas jako wspierające przedsięwzięcie i objęte naszymi działaniami edukacyjnymi i informacyjnymi, dotyczącymi biblioterapii, w Czernichowie była to 1 nauczycielka Zespołu Szkół Rolnicze Centrum Kształcenia Ustawicznego i 3 mamy dzieci, w Piekarach zaś 2 nauczycielki Liceum Ogólnokształcącego „Radosna Nowina 2000”, które opiekowały się wolontariuszkami-uczennicami i 1 nauczycielka Szkoły Podstawowej w Piekarach, opiekująca się dziećmi uczestniczący-

<sup>3</sup> Zob. Bożena Aksamit, *Jeden bliski dorosły*, „Gazeta Wyborcza”, Duży format, 28.11.2013., [Za:] [http://wyborcza.pl/duzyformat/1,134722,15029262,Jeden\\_bliski\\_dorosly.html](http://wyborcza.pl/duzyformat/1,134722,15029262,Jeden_bliski_dorosly.html), [Dostęp: 11.02.2015., godz. 21.05.]

<sup>4</sup> Zob. UNICEF Office of Research (2013), Warunki i jakość życia dzieci w krajach rozwiniętych. Analiza porównawcza, Innocenti Report Card 11, UNICEF Office of Research, Florencja, ss. 56., [Za:] <file:///C:/Users/Ania/Downloads/Warunki%20jako%20C5%9B%C4%87%20C5%BCyca%20dzieci%20w%20krajach%20rozwni%C4%99tych.pdf>, [Dostęp: 11.02.2015., godz. 22.10.]

mi w warsztatach. Rodzice dzieci z Piekar otrzymali także informację o charakterze warsztatów podczas rekrutacji ich dzieci do udziału w nich, a nauczycielka opiekująca się klasą drugą, z której pochodzili ci uczniowie, zobowiązała się do przekazania rodzicom relacji z warsztatów. W Czernichowie w warsztatach uczestniczyły jako obserwatorzy, wykonujące z dziećmi ćwiczenia logopedyczne i ruchowe, ich mamy oraz inne słuchaczki studium: Opiekun Medyczny oraz szkoły Policealnej w zawodzie Opiekun Osoby Starszej. Osoby te brały udział w dniu 16. grudnia 2014 roku w prezentacji Anny Kapusty, dotyczącej funkcjonowania biblioterapii. Dzieci uczestniczące w warsztatach były dziećmi słuchaczek tych kierunków i przybyły one na warsztaty wraz z mamami, goszcząc w policealnej szkole dla dorosłych w Czernichowie. Biernymi-pośrednimi odbiorcami naszych wydarzeń biblioterapeutycznych była też szersza, lokalna społeczność wsi gmin Czernichów i Piekary, gdyż relacje z warsztatów opublikowane zostały na publicznych stronach obu szkół<sup>5</sup>, a następnie na forach internetowych lokalnych społeczności. Materiały z warsztatów udostępniła też na swojej autorskiej stronie biblioterapeutycznej Anna Kapusta<sup>6</sup>. Wydarzenia te budziły w odbiorze lokalnym wiele pozytywnych emocji. Wiele osób zainteresowało się biblioterapią i chętnie o nią dopytywało.

Program tego typu przeznaczony jest więc dla wielu lokalnych grup odbiorców, zarówno dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, jak i ich nauczycieli i rodziców, wolontariuszy, ale i osób dorosłych, które z dużym zainteresowaniem czytają o podobnych warsztatach, przekonując się do cennych wartości wynikających z praktykowania biblioterapii. W nasze warsztaty angażowali się pozytywnie, niekiedy bardzo emocjonalnie, czytelnicy relacji internetowych z nich. *Szczęśliwa Żabka* to w gruncie rzeczy tekst dla każdego: i dziecka, i dorosłego. Dzieci odbierają go często i dosłownie, i metaforycznie, a dorośli odkrywają w nim własne, ukryte „wewnętrzne dziecko”. W ten sposób rodzi się pozytywna więź biblioterapeutyczna.

## 2.2. Czas trwania.

Warsztaty w Czernichowie trwały jedną godzinę zegarową, odbyły się w dniu 20. grudnia 2014. roku, od 9.00. do 10.00., natomiast całe spotkanie miało miejsce aż do godziny 12.00. Po warsztatach dzieci rozmawiały z seniorkami, zwiedzały szkołę i ogród przyszkolny. Warsztaty w Piekarach trwały 1,5 godziny zegarowej, odbyły się w dniu 3. lutego 2015. roku, od godziny 13.30. do 15.00. Bezpośrednio po warsztatach dzieci zostały odebrane przez rodziców. Były to dwa, różne, pojedyncze wydarzenia bibliotera-

<sup>5</sup> Zob. Relacje – Strona Zespołu Szkół Centrum Kształcenia Ustawicznego w Czernichowie: [Za:] [http://www.czernichow.edu.pl/viewpage.php?page\\_id=1138](http://www.czernichow.edu.pl/viewpage.php?page_id=1138), [Dostęp: 11.02.2015., godz. 22.45.], relację tę zamieściło także Starostwo Powiatowe w Krakowie: [Za:] <http://edukacja.powiat.krakow.pl/>, [Dostęp: 11.02.2015., godz. 22.46.], - Strona Szkoły Podstawowej w Piekarach: [Za:] <http://www.sppiekary.szkolna.net/wydarzenia/news/warsztat-biblioterapeutyczny-w-piekarach>, [Dostęp: 11.02.2015., godz. 22.48.]

<sup>6</sup> Zob. Anna Kapusta, *Biblioterapia i tekstoterapia: strona autorska*, [Za:] <https://www.facebook.com/pages/Anna-Kapusta-biblioterapia-i-tekstoterapia-strona-autorska/277537065768342?ref=hl>, [Dostęp: 11.02.2015., godz. 22.50.]

peutyczne. W obu przypadkach warsztaty poprzedziły jednak działania edukacyjne i informacyjne dotyczące biblioterapii. W Czernichowie mamy dziecięcych uczestników brały udział w prezentacji Anny Kapusty dotyczącej biblioterapii w dniu 16. grudnia 2014. roku, w Piekarach do pracy biblioterapeutycznej przeszkolone zostały przez Annę Kapustę trzy wolontariuszki w dniu 29. stycznia 2015. roku. A zatem nasze wydarzenia biblioterapeutyczne osadzone zostały w szerszym kontekście promocji społecznej idei biblioterapii.

### **2.3. Częstotliwość spotkań**

W naszym przypadku były to dwa, pojedyncze warsztaty-wydarzenia biblioterapeutyczne i dwie, uprzednie akcje szkoleniowe. Uznajemy, że jest to wzorzec dobrej praktyki w tym zakresie w przeprowadzeniu tego typu programu w wiejskiej, lokalnej społeczności.

### **2.4. Miejsce spotkań**

W Czernichowie miejscem spotkania była zabytkowa aula szkoły, wybrana ze względu na jej przestronny charakter i zamierzony akcent na swoistą „gościnność” instytucji dla dzieci, które przybyły do szkoły dla ich mam (szkoła dla dorosłych), w Piekarach była to zaś przytulna klasa szkolna, bowiem dzieci były tu „u siebie”. Sugerujemy posługiwanie się tym właśnie kluczem doboru przestrzeni: miejsca „świętecznego”, jeśli dzieci przybywają do obiektu nieznanego im wcześniej lub miejsca „oswojonego”, jeśli są u siebie, na przykład we własnej szkole. Ważne, żeby była to przestrzeń przestronna, umożliwiająca swobodny ruch dzieci i ekspresyjną prezentację fabuły opowiadania w komfortowych warunkach bez zbędnych ograniczeń.

### **2.5. Struktura zajęć**

Zajęcia przewidziane programem mają charakter jednolity, rozpoczynają się i kończą badaniem nastrojów uczestników (ewaluacja formatywna), wykorzystują tekst literacki, mają część wstępną, zasadniczą i podsumowującą, zawierają zabawy integracyjne i swoiste mikrorytuały tworzenia grupy, przestrzeni bezpiecznych więzi biblioterapeutycznych (formuły słowne prowadzących typu: „przenosimy się do krainy opowieści”, „tutaj jesteśmy bezpieczni”, „wracamy do naszego życia”, „zamykamy opowieść”, „podziękujmy sobie za piękną pracę”, etc.).

## **3. Cele programu (główne i szczegółowe)**

**Głównym celem** naszego programu jest wprowadzenie do czynnego słownika dzieci, czyli zaistnienie w świadomości dziecka (na miarę jego możliwości rozwojowych) ważnych i trudnych pojęć: jakości życia, utożsamianej ze szczęściem oraz funkcji

i roli dobrego dorosłego. Te dwa pojęcia, skorelowane ze świadomością indywidualnego prawa dziecka do marzeń i ich realizacji tworzyć mają podwaliny pod budowę postawy odpowiedzialności za siebie w życiu codziennym. To cel główny programu. **Celami szczegółowymi** jest konsekwentne wdrażanie dziecka w pozytywne funkcjonowanie w lokalnych sieciach społecznych, czyli aktywna, świadoma samorealizacja i poszukiwanie najlepszych zasobów dla rozwoju osobistego. Dzieci widząc wolontariuszki, uczennice lub seniorki, wywodzące się z ich lokalnych środowisk uczą się otrzymywać i dawać wsparcie, doświadczają radości współpracy i bycia odpowiedzialnymi. A zatem celem wtórnym wobec wprowadzenia pojęć jakości życia, dobrego dorosłego i odpowiedzialności za marzenia stają się ważne w całej biografii nawyki praktykowania pozytywnych emocji, umiejętności zdrowej, zrównoważonej współpracy, akceptacji, gotowości do pracy na rzecz innych i wyrażania postawy wdzięczności. Dzięki temu realnym jest budowanie społecznego potencjału dziecka. I dzieci takie wartości werbalizowały w toku naszych warsztatów, autentycznie ciesząc się obecnością i pracą biblioterapeutyczną, wykonywaną specjalnie dla nich. Wyrażały także gotowość takiej samej jak wolontariuszki, postawy pracy na rzecz innych ludzi. Potrafiły wyrażać postawę wdzięczności i otwartości na współpracę w rozwoju.

#### 4. Treści

Podczas warsztatów poruszane były tematy dotyczące roli i funkcji dobrego, wspierającego dorosłego, zadań zawodowych i etosu terapeuty, psychologa, logopedy, pedagoga, nauczyciela szkolnego, bliższej i dalszej rodziny oraz przyjaciół. Przedmiotem dyskusji stawała się odpowiedzialność dziecka za siebie, szacunek dla więzi prywatnych i publicznych (wsparcie i jego rola w życiu człowieka), wiara we własne marzenia, odwaga bycia sobą, praca nad sobą, systematyczna korekta wad, umiejętność dostrzegania mocnych i słabych stron własnych i cudzych. Rozmowy dotyczyły także codziennej jakości życia, szczęścia, zadowolenia, rozwoju. Szczególną uwagę poświęcałyśmy również szczegółowemu wyjaśnieniu znaczenia wolontariatu jako nie tylko formy pracy na rzecz innych, ale i kreatora własnego poczucia wartości. Dzieci uczyły się również doceniać własną lokalność, dostrzegać lokalne walory wsi i osób żyjących w małych wspólnotach.

#### 5. Procedury osiągnięcia celów

##### 5.1. Metody

**1. Metoda podająca:** słuchanie czytanego tekstu - słuchanie przez dziecko opowiadania czytanego mu przez osobę dorosłą (seniorki) lub młodzież (licealistki) [biblioterapia podstawowa], **2. metody aktywizujące: indywidualne** - elementy pantomimy, elementy pracy z ciałem, elementy ludoterapii (zabawy dowolne kukielkami-pacynkami), elementy

ćwiczeń profilaktyczno-logopedycznych (trening poprawnej wymowy), elementy treningu relaksacyjnego i antystresowego, formułowanie przez dzieci indywidualnych wypowiedzi o wysłuchanym tekście, dyskusja dzieci moderowana przez prowadzące warsztat, elementy arteterapii, **grupowe**: rozmowa w grupie dziecięcej, praca w parach, **zespołowe**: wspólne zabawy i ćwiczenia ruchowe wszystkich uczestniczących w zajęciach, elementy muzykoterapii i komentarze o niej na forum warsztatów ze strony prowadzących warsztaty i ich uczestników (użycie między innymi nagrania autentycznego „głosu” żab, które było pretekstem do zauważania roli „głosów natury” w wysokojakościowym życiu człowieka, wraz z pytaniami o dziecięce doświadczenia kontaktu z lokalną przyrodą ich wsi).

**5.2. Formy pracy:** indywidualna, grupowa, zespołowa.

### **5.3. Materiały i środki wykorzystane do warsztatów**

Tekst literacki – opowiadanie *Szczęśliwa Żabka*, kosz wiklinowy, dwa płócienne obrusy (bordowy i żółty), kukielki-pacynki: postaci *Szczęśliwej Żabki* i *Pani Ryby*, *co Ma Głos*, arkusze papieru, kredki, mazaki, papierowe postaci żabek, taśma dwustronna, kolorowe, nadmuchane balony, muzyka relaksacyjna (autentyczne nagranie odgłosów przyrody polskiej: rechot żab, szum płynącej wody [z zasobów własnych autorek programu]), komputer, zastawa stołowa i dzbanek z zieloną herbatą dla dzieci, herbatniki.

## **6. Literatura przedmiotu (literatura wykorzystana do zajęć i literatura dla prowadzących):**

### **6.1. Literatura wykorzystana do zajęć:**

#### **6.1.1. Podstawa literacka warsztatów**

Kapusta A., *Szczęśliwa Żabka*, „Hejnał Oświatowy”, R: 2015, Nr 1(139), s. 25-26.<sup>7</sup>

#### **6.1.2. Materiały pomocnicze**

*Konspekt zabaw i ćwiczeń relaksacyjnych* [dok. elektr.] <http://pibs.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2014/10/konspekt-zaj%C4%99%C4%87-Wonjarowska-i-Zasadni.pdf> [Dostęp: 14.01.2015., godz. 10.20.]

---

<sup>7</sup> Opowiadanie to zostało wyróżnione w konkursie czasopisma dla nauczycieli i wychowawców „Sygnał”, Oficyny Wydawniczej M oraz Fundacji Anny Dymnej „Mimo Wszystko”, przeprowadzonym pod hasłem „Mimo wszystko. Bajki terapeutyczne” i pod konkursowym tytułem *Mimo wszystko mogę śpiewać* jest ono obecnie dostępne w wolnym dostępie na stronie czasopisma „Sygnał”, [Za:] [http://sygnał.oficynamm.pl/wp-content/uploads/2015/01/Anna-Kapusta\\_Mimo-wszystko-mog%C4%99-%C5%9Bpiewa%C4%87.pdf](http://sygnał.oficynamm.pl/wp-content/uploads/2015/01/Anna-Kapusta_Mimo-wszystko-mog%C4%99-%C5%9Bpiewa%C4%87.pdf), [Dostęp: 12.02.2015., godz. 8.50.]



Zabawy i ćwiczenia relaksacyjne [dok. elektr.] <http://lubliniecsosw.pl/lubliniecsosw/tornado/pliki/zabawy%20i%20wiczenia/relaks.doc> [Dostęp: 16.01.2015., godz. 12.50.]

Szablony żabek [dok. elektr.] [http://pl.123rf.com/photo\\_15143988\\_sze%C5%9B%C4%87-rysunki-%C5%BCaba-na-bia%C5%82ym-tle,-przedstawiaj%C4%85ce-r%C3%B3z%C5%BCne-emocje.html](http://pl.123rf.com/photo_15143988_sze%C5%9B%C4%87-rysunki-%C5%BCaba-na-bia%C5%82ym-tle,-przedstawiaj%C4%85ce-r%C3%B3z%C5%BCne-emocje.html) [Dostęp: 06.01.2015., godz. 18.18.]

## 6.2. Literatura dla prowadzących

Aksamit B., *Jeden bliski dorosły*, „Gazeta Wyborcza”, Duży format, 28.11.2013. [dok. elektr.], [http://wyborcza.pl/duzyformat/1,134722,15029262,Jeden\\_bliski\\_dorosly.html](http://wyborcza.pl/duzyformat/1,134722,15029262,Jeden_bliski_dorosly.html), [Dostęp: 11.02.2015., godz. 21.05.]

„Biblioterapeuta”, Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego, R: 2014, Nr 2(67), ss. 56.

Cungi Ch., Limousin S., *Jak się relaksować stosując odpowiednią metodę*, przeł. Waśko-Bongiraud A., red. Chojnacka-Wittenberg B., Wydawnictwo Czarna Owca 2010, ss. 157.

Gerhardt S., *Znaczenie miłości. Jak uczucia wpływają na rozwój mózgu*, przeł. B. Radwan, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, ss. 190.

Hayes S. C., Stroshal K. D., Wilson K. G., *Terapia akceptacji i zaangażowania. Proces i praktyka uważnej zmiany*, przeł. M. Kapera, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, ss. 511.

Janusz Korczak. *Bibliografia przedmiotowa w wyborze*, oprac. A. Czajkowska, Konin 2012, ss. 22. [dok. elektr.], [http://www.pbpkonin.pl/files/korczak\\_bibliografia\\_przedmiotowa.pdf](http://www.pbpkonin.pl/files/korczak_bibliografia_przedmiotowa.pdf), [Dostęp: 11.02.2015., godz. 19.58.]

Kapusta A., Rachwalska A., Szczęśliwa Żabka. *Opowiadanie logopedyczno-terapeutyczne*, „Hejnał Oświatowy”, R: 2015, Nr 1(139), s. 24-26.

*Koncepcja przywiązania*, pod red. B. Józefik i G. Iniewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, ss. 249.

Leahy R. L., Tirch D., Napolitano L. A., *Regulacja emocji w psychoterapii. Podręcznik praktyka*, przeł. K. Zamojska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, ss. 406.

Mearns D., Thorne B., *Terapia skoncentrowana na osobie*, przeł. M. Cierpisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, ss. 231.

Rosengren B. D., *Rozwijanie umiejętności w dialogu motywującym. Podręcznik praktyka z ćwiczeniami*, przeł. M. Cierpisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, ss. 423.

UNICEF Office of Research (2013), *Warunki i jakość życia dzieci w krajach rozwiniętych. Analiza porównawcza*, Innocenti Report Card 11, UNICEF Office of Research, Florencja 2013, ss. 56. [dok. elektr.], <file:///C:/Users/Ania/Downloads/Warun>

[ki%20i%20jako%C5%9B%C4%87%20%C5%BCycia%20dzieci%20w%20krajach%20rozwi%C4%99tych.pdf](#), [Dostęp: 11.02.2015., godz. 22.10.]

### 6.3. Netografia dodatkowa

Anna Kapusta, *Biblioterapia i tekstoterapia: strona autorska*, <https://www.facebook.com/pages/Anna-Kapusta-biblioterapia-i-tekstoterapia-strona-autorska/277537065768342?ref=hl>, [Dostęp: 11.02.2015., godz. 22.50.]

Strona internetowa Szkoły Podstawowej w Piekarach: <http://www.spiekary.szkolna.net/wydarzenia/news/warsztat-biblioterapeutyczny-w-piekarach>, [Dostęp: 11.02.2015., godz. 22.48.].

Strona internetowa Starostwa Powiatowego w Krakowie: <http://edukacja.powiat.krakow.pl/>, [Dostęp: 11.02.2015., godz. 22.46.]

Strona internetowa Zespołu Szkół Centrum Kształcenia Ustawicznego w Czernichowie: [http://www.czernichow.edu.pl/viewpage.php?page\\_id=1138](http://www.czernichow.edu.pl/viewpage.php?page_id=1138), [Dostęp: 11.02.2015., godz. 22.45.].

## 7. Przewidywane osiągnięcia:

Jesteśmy przekonane, że zarówno czynni, jak i bierni (bezpośredni i pośredni) odbiorcy naszego programu zyskali kapitał nowej wiedzy i umiejętności, zogniskowanych wokół biblioterapii i jej potencjałów społecznych. Dzieci uczestniczące w naszych warsztatach dowiedziały się, kim jest dobry dorosły, co to jest jakość życia i jak funkcjonuje wolontariat. Dzięki pracy biblioterapeutycznej dzieci nauczyły się publicznego, na forum grupy, doceniania własnych marzeń i predyspozycji, a także empatycznej akceptacji dla barier i wad własnych i cudzych, które nie muszą determinować indywidualnych marzeń i planów. Dzieci podczas zajęć warsztatowych uczyły się aktywnego radzenia sobie z problemami i wyzwaniem współpracy w grupie, nabywały także umiejętności otwartego proszenia o wsparcie oraz świadomego udzielania wsparcia innym. Elementy ćwiczeń logopedycznych, pracy z ciałem oraz treningu kreatywnego myślenia miały także na celu wspieranie rozwoju ich indywidualnej ekspresji w codziennym życiu. Dzieci pracowały również nad treningiem relaksacji i redukcji codziennego stresu. Pośredni zaś odbiorcy naszego programu: wolontariuszki, nauczyciele, rodzice i lokalna społeczność zetknęli się po raz pierwszy z pojęciem i funkcjonowaniem biblioterapii jako metody terapeutycznej i pedagogicznej pracy z tekstem. Sądzimy, że animowane tego typu wydarzeniami biblioterapeutycznymi lokalne społeczności wsi mogą zyskać szansę aktywizacji swych wspólnot.

## 8. Ewaluacja

W programie stosowałyśmy ewaluację formatywną. Badałyśmy nastrój dzieci-uczestników warsztatów na początku i na końcu zajęć. W Czernichowie dzieci tworzyły (mimicznie) „minki obojętnej, wesołej lub smutnej żabki”, a w Piekarach wybierały i naklejały na ubrania żabki-ordery, odpowiednio „obojętne, wesołe lub smutne”. Dzieci z Piekar napisały także wyjątkowe pamiętniki-relacje z warsztatów, opatrzone rysunkami - „szlaczkami”. W pamiętnikach wyrażały one swoje zaciekawienie i radość z warsztatów oraz prośby o kolejne, podobne spotkania.

Projekt nie był całościowo ewaluowany sumatywnie, jednak docierające do nas informacje zwrotne od czynnych i biernych uczestników programu pozwalają sądzić, że nasza praca biblioterapeutyczna zyskała spore uznanie i sympatię lokalnych społeczności wsi. Wiele osób zwracało się z pytaniami o możliwość kontynuacji tego typu wydarzeń biblioterapeutycznych w lokalnej społeczności. Nauczycielki podkreślały również otwartość rodziców na tego typu działania.

## 9. Scenariusze zajęć (tematy):

\* Warsztat przeprowadzony w Czernichowie: „Nikt nie rodzi się doskonały, każdy ma swoje wady, ale tylko od nas zależy, co z nimi zrobimy” (Figura dobrego dorosłego w biografii dziecka).

\* Warsztat przeprowadzony w Piekarach: „Żabko, już dawno jesteś gotowa, żeby spełnić swoje marzenia, masz je od dawna w sercu” (Marzenia w życiu dziecka).

## 10. Załączniki do całego programu

### 10.1. Tekst opowiadania *Szczęśliwa Żabka*

#### **Anna Kapusta, *Szczęśliwa Żabka***

Było sobie Królestwo. Śpiewające Królestwo Sadržawki. W królestwie tym mieszkały Ryby i Żaby. Ryby pluskały, kręcąc przy tym bajecznie pyszczkami, a Żaby kumkały, szeroko otwierając usta. W Królestwie tym wszyscy kochali muzykę i śpiew, nic dziwnego więc, że i ryby, i żaby miały tu swoje chóry. Żaby miały swój chór - Rechetki, a ryby - Królestwo Śpiewających Ryb. Wydawać by się mogło, że każdy mieszkaniec Śpiewającego Królestwa Sadržawki był szczęśliwy. Wszędzie przecież królowała muzyka i śpiew, żabi i rybi. Ale tak nie było. Obok sadzawki codziennie smutno kumkała mała Żabka. Było jej tak smutno, bo nie należała ona do żadnego z chórów. Wprawdzie miała nawet ona słuch absolutny, co oznacza, że słyszała każdą, najmniejszą nutkę, ale nie mogła śpiewać, ba ... nawet śmiało mówić nie mogła. Biedna, mała Żabka wiedziała, że wymawia inaczej niż inne żabki trudne głoski *sz* i *cz*. Wiedziała o tym, bo miała przecież ów słuch absolutny i im bardziej o tym myślała, tym bardziej ściszała głos, a w końcu prawie w ogóle przesta-

ła otwierać usta. Skutek był taki, że nie rozmawiała już z nikim, bo codziennie rano uciekała nad sadzawkę i smutno, prawie niesłyszalnie kumkała, płacząc w lustro wody. Jej marzenie o śpiewie w chórze Rechotek rozpuszczało się jak lzy w lustrze wody. Odpywało. Pozostawiało smutek. Żabka czuła się coraz gorzej i nie wierzyła już, że kiedykolwiek jej smutny los ulegnie zmianie. Pewnego dnia, kiedy jak zwykle przycupnięta i ukryta nad sadzawką zaszlochała głośniej, miał stać się dla niej cud:

„Cemu jestem nieścieśliwa” - zakumkała smutno jak zawsze i zamilkła, zawstydzona sama przed sobą swą mową, a jej płacz usłyszała, idąca właśnie na próbę rybiego chóru Pani Ryba, Co Ma Głos. Pani Ryba była nauczycielką rybiego śpiewu i codziennie widziała małą Żabkę ukrywającą się przy sadzawce. Tego dnia postanowiła pomóc, bo smutek zasmucał już całe Królestwo:

„Witaj Żabko!” - powiedziała. Żabka zawstydzila się ogromnie, zamknęła usta i dopiero po chwili odrzekła: „Dzień dobry”. Zrobiła to jednak tak cicho, że Pani Ryba musiała podплыnąć do szuwarów uderzając płetwą o brzег.

„Jak się nazywasz?” - zapytała, aby rozpocząć rozmowę.

„Jestem Żabka” - odpowiedziała Żabka i uderzyła w szloch. Pani Ryba była nauczycielką od wielu lat i od razu zorientowała się, że Żabka unika kontaktu, bo wstydzi się swoich problemów.

„Widzę Żabko, że coś cię dręczy i chyba wiem, co” - kontynuowała. „W Śpiewającym Królestwie Sadzawki wszyscy jesteśmy przyjaciółmi, i ryby, i żaby, bo każdy z nas śpiewa” - mówiła spokojnie. Na to wszystko Żabka rozplakała się już na dobre:

„Chciałabym śpiewać w chórze, ale się wstydzę nawet mówić. Codziennie uciekam z domu nad sadzawkę i ukrywam się, żeby nikt mnie nie słyszał”.

„Och! Rozumiem cię, bo kiedyś też byłam małą rybką i miałam podobny problem. Moje usta nie były po prostu wyćwiczone i prawie ich nie otwierałam. Teraz jestem dorosła i uczę małe rybki śpiewu, więc moja historia jest dla nich ważna” - opowiadała Pani Ryba.

„Naprawdę?” - wykrzyknęła, po raz pierwszy tak głośno Żabka. „Naprawdę można mówić lepiej, jak się tak nie umie?” - pytała ze łzami w oczach Żabka.

„Ależ oczywiście. Nikt nie rodzi się doskonały, każdy ma swoje wady, ale tylko od nas zależy, co z nimi z robimy” - odrzekła z uśmiechem Pani Ryba i mówiła dalej: „Mam pomysł, nauczę cię różnych ćwiczeń i codziennie, po drodze na próbę mojego chóru, będę je z Tobą wykonywać. Nie musimy o tym nikomu mówić, jeśli nie chcesz, to będzie nasza Rybio-Żabia Wielka Tajemnica. Może być?” - Oczywiście Żabka zgodziła się z radością.

Następnego dnia Pani Ryba dotrzymała obietnicy i rano Żabka rozpoczęła nową przygodę. Pani Ryba usiadła przy brzegu i najpierw zwróciła się do Żabki:

„Wykorzystaj lustro wody, spójrz w swoje odbicie jak w łazienkowe lustro i obserwuj uważnie swoje usta, Żabko.” - powiedziała. Żabka przyjrzała się sobie w lustrze

wody i zobaczyła w nim swoje odbicie. „Teraz pozwól swoim ustom poszaleć” - uśmiechnęła się Pani Ryba. „Niech będą, jak mały żrebak! Pozwól im cmokać, prychać, paraskać, no dalej...” Żabka roześmiała się na to wspomnienie o żrebaku i figlom nie było końca. Usta jej same cmokały, paraskały, prychały, a śmiech był coraz głośniejszy. Potem Pani Ryba powiedziała: „A teraz spójrz na mnie i bądź moim lustrem. Zamykaj usta w rybi dzióbek, a potem otwieraj je tak, jakbyś chciała mnie połknąć, no dalej!” Żabka naśladowała ruchy ust Pani Ryby i świetnie się przy tym bawiła. „Teraz przejeżdż palcami po ustach tak, jakbyś smarowała je miodem i potem zliz ten miód, jak mały, leśny niedźwiadek” - Pani Ryba uśmiechała się coraz szerzej, bo sama też lubiła miód, a Żabka zapomniała już dawno o całym smutku. „Teraz zamknij ten zlizany miodek w ustach” - Pani Ryba zaciśnęła mocno zęby, co natychmiast powtórzyła za nią Żabka. „A teraz pierwsza lekcja śpiewu, zaśpiewamy razem, ty po żabiemu, a ja po rybiemu melodyjkę: A-O-U-E-Y-I. Ty nie będziesz mnie słyszeć, ale za to zobaczysz, co robią moje śpiewające usta i dzięki temu, nauczysz się jej po swojemu, po żabiemu, no i będziemy ją razem śpiewać”. Tak też się stało. Żabka śpiewała, czytając z ust Pani Ryby, jak prawdziwi, dorośli dyrygenci czytają melodie z nut. Śpiewały razem i uśmiechały się do siebie. Po chwili Pani Ryba zaproponowała:

„A teraz, Żabko, ja będę twoim lustrem, będę naśladować twoje żabie ruchy ust. Pokaż mi, jak żaba nadyma usta jak balon, bądź cała balonem”. Żabka nadęła się tak mocno, że prawie zamieniła się w balon i jak balon wypuściła z siebie powietrze. Policzki najpierw napęczniały, a potem opadły. Zabawy było przy tym, co niemiara. Żabka śmiała się bez przerwy. Pani Ryba razem z nią.

„Świetnie!” - powiedziała Pani Ryba. „Widzisz, ja się od Ciebie uczę bycia Żabką, a to doskonała lekcja, przyda mi się w Królestwie Śpiewającej Sadzawki”. Po chwili odpoczynku, który wypełniał śmiech rozbawionej Żabki, obie na nowo pompowały i spuszczały powietrze z zarumienionych policzków-balonów, i Pani Ryba, i Żaba. „A teraz, na koniec, pogłaszczmy nasze policzki za to, że tak pięknie pracowały. Rób tak zawsze, Żabko, dziękuj sobie, że jesteś taką mądrą i piękną Żabką”. I Żabka głaskała policzki, uśmiechając się do swego odbicia w lustrze wody.

I tak już codziennie, od wiosny do jesieni, Pani Ryba, po drodze na próbę chóru, ćwiczyła małą Żabkę. Żabka czuła się coraz lepiej. Najpierw cieszyły ją same spotkania z Panią Rybą, potem zauważyła, że zaczyna coraz głośniej i śmielej mówić, w końcu trudne *ś* i *ć* zaczęły zamieniać się w dostojne *sz* i *cz*. Pewnego dnia Żabka przyszła nad tafelę jeszcze wcześniej niż zwykle i wykrzyknęła sama do siebie: „Jestem Szczęśliwą Żabką!”. Nie mogła uwierzyć, ale wypowiedziała to, usłyszała i *sz*, i *ż*, i rozplakała się z tej radości. Wtedy nad brzeg sadzawki podpłynęła Pani Ryba. Żabka od razu powtórzyła swoje stwierdzenie „Jestem Szczęśliwą Żabką”. I znów wszystko poszło świetnie. Pani Ryba z dumą powiedziała wtedy: „Żabko, już dawno jesteś gotowa, żeby spełnić

swoje marzenia, masz je od dawna w sercu. Biegnij prędko do Rechetek, właśnie dziś jest próba dla nowych, chętnych do śpiewania w chórze, żabek”.

I Żabka pobiegła na próbę. Zaśpiewała, a potem zarechotała z radości. I nikt nie domyśliłby się nawet, że kiedyś miała problem, którego się tak wstydziła, gdyby sama o tym głośno i z dumą nie opowiedziała. Wtedy Pani Dyrygentka, Śpiewająca Rechetka, orzekła, że skoro taka jest jej historia, to będzie już na stałe, z powodzeniem uczyć w chórze pięknej wymowy. I tak się też stało. Żabka uczyła, ile tchu w płucach wszystkie śpiewające żabki. Razem było im wesoło i dobrze. Na sam koniec sezonu śpiewaczego w Królestwie Śpiewającej Sadzawki odbył się wspólny koncert Ryb i Żab. Dwa chóry wystąpiły wspólnie, a całe Królestwo wypełniło się śpiewem prawdziwej radości, bo żadna mała Żabka nie była już smutna. Ani mała, ani duża. Żabka wystąpiła nawet solo na Zielonym Mostku, który kiedyś wydawał się jej nieosiągalny. Wtedy też ta sama, co kiedyś, choć odmieniona radością, Szczęśliwa Żabka napisała symfonię na rybio-żabi chór mieszany pod tytułem „Jestem Szczęśliwą Żabką” i nawet rybi głos radości słyszały wtedy wszystkie i Ryby, i Żaby. Bo szczęście jest muzyką serca! Trzeba tylko umieć usłyszeć je w sobie, a potem dać je słyszeć innym.

## 10.2. Zdjęcia kukielek-pacynek *Szczęśliwej Żabki i Pani Ryby, co Ma Głos*

Wykonanie kukielek-pacynek: *Szczęśliwa Żabka* – Barbara Rachwalska, *Pani Ryba, co Ma Głos* – Marta Kosek, fotografie: Joanna Marzęcka.



## 11. Scenariusze zajęć wraz z załącznikami do nich

### 11.1.A. Czernichów (scenariusz: Anna Kapusta)

**Anna Kapusta**

#### **Scenariusz warsztatów biblioterapeutycznych**

**Temat:** „Nikt nie rodzi się doskonały, każdy ma swoje wady, ale tylko od nas zależy, co z nimi zrobimy” (Figura dobrego dorosłego w biografii dziecka).

#### **Cele ogólne:**

1. Wprowadzenie do czynnego słownika dziecka pojęcia „dobrego dorosłego” jako osoby, do której dziecko może się zwrócić z każdym swym problemem.



2. Przygotowanie dziecka do osobistego, aktywnego poszukiwania wspierających go więzi z osobami dorosłymi (samoopieka i odpowiedzialność za siebie jako wartości).
3. Wdrożenie do samodzielnego budowania przez dziecko zaufania do siebie samego i ufności wobec wspierających go dorosłych (wartość odwagi w przełamywaniu wstydu).
4. *Pani Ryba, co Ma Głos* – ciocia, nauczycielka, terapeutka – przygotowanie dziecka do poszukiwania wspierających go więzi z dobrymi dorosłymi, także poza nuklearnym systemem rodzinnym (wartość więzi alternatywnych w życiu dziecka).

#### **Cele szczegółowe:**

1. Trening kulturalny dla dzieci (kultura żywego słowa) w zakresie budowania umiejętności słuchania czytanego tekstu literackiego (ćwiczenie uważności dzieci – słuchanie opowiadania zatytułowanego *Szczęśliwa Żabka* autorstwa Anny Kapusty).
2. Wyrabianie nawyku współuczestnictwa dziecka i jego opiekuna w edukacji ustawicznej, jako że dzieci przybędą na warsztat wraz z matkami, które podczas warsztatu uczestniczyć będą w zajęciach w ramach zaocznych kursów dla dorosłych: Studium Opiekuna Medycznego (publiczność) oraz Studium Opieki nad Osobą Starszą (mamy i ich dzieci uczestniczące czynnie w warsztacie) w Zespole Szkół Rolnicze Centrum Kształcenia Ustawicznego w małopolskim Czernichowie (nauka budowania szacunku dziecka dla czasu i potrzeb rozwojowych dorosłego opiekuna, praca nad samodzielnością dziecka).
3. Nauka komunikacji dziecka z seniorem, jako że w warsztatach uczestniczyć będą seniorki, emerytowane nauczycielki (wolontariuszki czytające głośno dzieciom, z podziałem na role, opowiadanie *Szczęśliwa Żabka*).
4. Nauka dziecka aktywnej pracy nad sobą: integracja ćwiczeń profilaktyczno-logicznych z innymi zabawami edukacyjnymi (korelacja pracy terapeutycznej z zabawą edukacyjną).

#### **Warunki techniczne**

**Termin przeprowadzenia warsztatów:** 20 grudnia 2014 roku, w godzinach od 9.00. do 10.00.

**Liczba uczestników warsztatów:** 5 dzieci, 2 seniorki, emerytowane nauczycielki (wolontariuszki).

**Wiek uczestników:** dzieci - 5-7 lat, seniorki – 60-70 lat.

**Miejsce przeprowadzenia warsztatów:** Aula (sala z odnowionym parkietem) w Zespole Szkół Rolnicze Centrum Kształcenia Ustawicznego w Czernichowie, Czernichów 1, 32-070 Czernichów.



**Czas trwania zajęć:** 1 godzina zegarowa, przy czym bezpośrednio po warsztatach nastąpią dowolne zabawy przy użyciu kukiełek-pacynek i rozmowy dzieci z seniorkami-emerytowanymi nauczycielkami, w oczekiwaniu na mamy uczestniczące w tym czasie (po warsztacie) w zajęciach własnych, czas przewidziany na takie zabawy po warsztatach to także 1 godzina zegarowa.

**Metody i formy realizacji:**

Metoda podająca: słuchanie przez dziecko opowiadania czytanego mu przez osobę dorosłą (biblioterapia właściwa), metody aktywizujące: indywidualne, elementy pantomimy, elementy pracy z ciałem, elementy ludoterapii (zabawy dowolne kukiełkami-pacynkami), elementy ćwiczeń profilaktyczno-logopedycznych (trening wymowy), formułowanie przez dzieci indywidualnych wypowiedzi o wysłuchanym tekście, dyskusja moderowana przez prowadzącą warsztat.

**Materiały i środki wykorzystane do warsztatów:**

1. Kosz wiklinowy, dwa płócienne obrusy: bordowy, używany w początkowej części zajęć, żeby skupiał uwagę dzieci, żółty na koniec zajęć, który ma symbolizować szczęśliwe, słoneczne zakończenie.; 2. Kukielki-pacynki: postaci *Szczęśliwej Żabki* i *Pani Ryby, co Ma Głos*. Przy okazji zabaw dowolnych z elementami ludoterapii dzieci otrzymają informację, iż wykonały je dla nich osoby dorosłe, żabkę przygotowała Barbara Rachwalska, mama Agnieszki Rachwalskiej, autorki ćwiczeń logopedycznych, a rybę: Marta Kosek, siostra prowadzącej warsztaty. Kukielki są kukielkami, używane na specjalnych patyczkach drewnianych, a założone na palce mogą tworzyć pacynkowy teatrzyk paluszkowy. W ten sposób pacynki „pomagają” w ćwiczeniach manualnych.

**Literatura:** Autorskie opowiadanie terapeutyczno-logopedyczne *Szczęśliwa Żabka* napisane przez Annę Kapustę, a przygotowane we współpracy z Agnieszką Rachwalską, która opracowała ćwiczenia logopedyczne.

**Ewaluacja:** Formatywna, na początku i na końcu zajęć nastąpi badanie nastrojów dzieci poprzez ćwiczenie pantomimiczne („zrób minka żabki: wesołą, smutną lub obojętną”) i artykulacyjne pod tytułem „chór żabek” (wesołe, smutne lub obojętne „zakumkanie” każdego z dzieci, a w ten sposób stworzenie wspólnego, żabięgo chóru (szczegółowy opis koncepcji ćwiczenia: ewaluacji dalej).

**Przebieg zajęć**

**I część:**

Wstępna integracja grupy. Jeszcze zanim dzieci, seniorki i prowadząca wejdą do auli, dzieci spacerują wspólnie z nimi po budynku szkolnym (dawny pałac magnacki). Ten spacer integruje grupę, nadając jej spójny kształt. Punktem finalnym spaceru jest dotarcie do drzwi auli.

**II część:**

Dzieci wchodzi do auli, wprowadzone tam przez prowadzącą warsztat. W środku sali stoi, przykryty bordowym, płóciennym obrusem kosz wiklinowy. Dwie seniorki-

wolontariuszki stoją obok kosza i witają dzieci słowami: „Witajcie w krainie opowieści”. Dzieci, seniorki i prowadząca zaproszone zostają do kręgu, w którym na parkiecie wspólnie siadają. Dzieci siadają więc w kręgu, pośrodku nadal stoi przykryty bordowym płótnem kosz. Prowadząca przedstawia się, a następnie pyta po kolei każdego z uczestników o imię i wiek: „Niech każdy powie, jak ma na imię i ile ma lat i dzieci, i nasze seniorki”. Każdy odpowiada. Prowadząca prosi najmłodsze dziecko o odkrycie kosza. Dziecko odkrywa kosz i zachęcone wyjmuje kukielki-pacynki z kosza. Kukielki-pacynki „przywitać się” mają z każdym z uczestników poprzez przewędrowanie w kręgu z rąk do rąk i powrót do rąk najmłodszego dziecka. Wtedy prowadząca pomaga dziecku ubrać pacynki na paluszki i prosi, aby usiadło na powrót w kręgu. Teraz wszystkie dzieci poproszone są o wspólne „zakumkanie” na powitanie Żabki i zrobienie „kółeczka” buzią na powitanie Ryby. Następnie prowadząca zaprasza teraz dzieci do wspólnego „kumkania” w żabim chórze słowami: „niech chór żabek zakumka”. Dzieci „kumkają”. Po wspólnym „kumkaniu” pada pytanie: „jak się dziś czujecie, żabki? Niech każda żabka powie, jak się czuje: smutno, wesoło, czy obojętnie i zrobi smutną, wesołą lub obojętną minkę”. Wtedy każde dziecko mówi, jak się czuje, a potem robi żabią minkę (po kolei, w kręgu, wstępne badanie nastrojów). Po tym okrążeniu żabich nastrojów i minek prowadząca mówi: „Zapraszam, Was teraz do Królestwa Śpiewającej Sadzawki. Nasze Panie nauczycielki-seniorki przeczytają specjalnie dla Was opowiadanie, które ja – także specjalnie dla Was – napisałam.” Następuje czytanie opowiadania *Szczęśliwa Żabka* z podziałem na role (narrator – prowadząca, *Szczęśliwa Żabka* i *Pani Ryba, co Ma Głos* – seniorki-nauczycielki).

#### **Po odczytaniu opowiadania.**

Kolejny etap warsztatów stanowić będą ćwiczenia terapeutyczno-logopedyczne. Prowadząca powie do dzieci: „Podziękujmy naszym Paniom-Seniorkom za piękne czytanie”. Dzieci dziękują. Dziecko, które opiekowało się kukielkami-pacynkami poproszone zostaje o przekazanie swoich podopiecznych Paniom-Seniorkom. Następnie prowadząca mówi: „A teraz Żabka i Ryba zaproszą Was do wspólnej zabawy. Wstańcie i powtarzajcie razem z nami”. Prowadząca demonstruje ćwiczenia logopedyczne, kukielki-pacynki „pomagają”, wszyscy wspólnie wykonują ćwiczenia. Każde ćwiczenie powtórzone zostać powinno trzy razy.

Prowadząca instruuje. „Obudźmy nasze buzie, tak jak Żabka ćwiczyła z Panią Rybą: cmokamy: cmok-cmok, parskamy: parsk-parsk, prychamy: prrr (trzy powtórzenia). Po tym ćwiczeniu dzieci naprzemiennie wykonują ćwiczenie <<dzióbek - usta>> [ściągnięcie ust – rozszerzanie ust], (trzy powtórzenia). Potem robimy z buzi balony: pompujemy i spuszczaemy z nich powietrze (trzy powtórzenia). Następnie masujemy wargi palcami (trzy razy)”.

Po partii tych ćwiczeń prowadząca wyraża zachętę do dalszych ćwiczeń. „A teraz, dzieci, zaśpiewamy jak na próbie żabiego chóru Rechotek każdą z samogłosek: A, O, U,

E, Y, I (każda samogłoska odśpiewana trzy razy). A teraz będziemy małymi żabkami: poruszajcie policzkami <<jak żaba>>” (napinanie policzków wraz z wargami, wydymanie i wciąganie policzków do wewnątrz, także trzy powtórzenia). Na koniec tej partii ćwiczeń prowadząca zaprasza: „Podziękujemy naszej buzi za tak piękną pracę. Pomasujcie Wasze policzki” (masowanie policzków dłońmi okrężnymi ruchami, trzy powtórzenia).

Po zakończeniu wszystkich tych ćwiczeń dzieci, seniorki i prowadząca ponownie siadają w kręgu. Prowadząca mówi: „A teraz porozmawiamy o tym, co przydarzyło się naszej Szczęśliwej Żabce” (rozmowa moderowana z dziećmi). Prowadząca zagaja rozmowę pytaniami: „Porozmawiamy o tym: Dlaczego Żabka stała się Szczęśliwą Żabką? Kto jej w tym pomógł? Kto był dobrym dorosłym? Co to znaczy: dobry dorosły? Czy Wy znacie kogoś, kto Wam może pomóc w Waszych kłopotach? Kto Wam zwykle pomaga?” Dzieci wypowiadają się swobodnie, mówić powinno każde z dzieci. Po tej wstępnej dyskusji miejsce mieć będzie następna partia dyskusji i kolejne pytania: „Dlaczego warto powiedzieć dorosłemu, kiedy jest Wam smutno? Komu możecie jeszcze powiedzieć, oprócz Waszej rodziny, kiedy dzieje się coś złego?” Dzieci powinny wymienić na przykład nauczycieli, znajomych, lekarzy. Wtedy prowadząca zapyta: „A czy Wy wiecie, kim jest terapeuta? Czy ktoś był kiedyś na przykład u logopedy, czym się zajmuje taka osoba?” Jeśli ktoś z dzieci korzysta z pomocy logopedy, zostanie poproszone o wypowiedź: „Opowiedz innym, jak pomaga Ci logopeda”. Następnie dzieci będą miały szansę podsumować swoje przemyślenia i wypowiedzieć się na temat – pytanie: „Co by było, gdyby *Szczęśliwa Żabka* nie spotkała *Pani Ryby*, *co Ma Głos*?”. Po wypowiedziach padnie stwierdzenie prowadzącej: „Pamiętajcie zawsze o tym, żeby zaufać dobremu dorosłemu, może być to ktoś z rodziny albo nauczyciel, znajomy, lekarz. Na pewno jest ktoś, kto Wam pomoże. Warto zaufać i być szczęśliwym, tak jak nasza *Szczęśliwa Żabka*”. Pamiętajmy wszyscy, że: „Nikt nie rodzi się doskonały, każdy ma swoje wady, ale tylko od nas zależy, co z nimi zrobimy”.

### **Podsumowanie:**

Po wykonaniu ćwiczeń i odbyciu rozmowy (dyskusji moderowanej) prowadząca poprosi dzieci: „A czy teraz możecie wspólnie <<zakumkać>>, razem ze Szczęśliwą Żabką?”. Następnie powie: „A teraz pożegnajmy Żabkę i Rybę i odłóżmy je do kosza.” Dzieci odkładają kukielki-pacynki do kosza. Potem następuje komentarz: „Teraz, najstarsza osoba spośród nas, przykryje kosz żółtym obrusem radości, by tak, jak i *Szczęśliwej Żabce*, było nam wesoło.” Po złożeniu pacynek-kukielek do kosza i przykrycia go żółtym płótnem wszyscy raz jeszcze siadają w kręgu i następuje końcowe badanie nastrojów. Prowadząca mówi: „Niech każdy powie, czy jest teraz wesołą, smutną, czy obojętną żabką, czy coś się zmieniło od początku spotkania?” Każdy z uczestników wypowiada się. Wtedy prośba zostaje pogłębiona: „Zróbcie minkę Waszej Żabki, jak ona się czuje?” Dzieci robią miny. Na koniec dzieci poproszone zostaną o zamknięcie spo-

tkania: „Podziękujmy sobie wszyscy nawzajem za wspólne bycie w opowieści. Wszyscy głośno mówią: „Dziękuję”.

Po zakończeniu warsztatu dzieci pozostają jeszcze około godziny na sali pod opieką prowadzącej i senierek-nauczycielek, rozmawiają z nimi i między sobą. Mogą jeszcze pobawić się kukielkami-pacynkami. Celem tego wspólnego przebywania jest nawiązanie bliższego kontaktu z seniorkami, czyli trening komunikacji ze starszym pokoleniem. Dzieci odbierane są z warsztatów przez mamy powracające z własnych zajęć edukacyjnych. Dzieci wypiją herbatę i zjedzą herbatniki.

### 11.1.B. Czernichów (sprawozdanie)

**Spotkanie z seniorkami w Zespole Szkół Rolnicze Centrum Kształcenia Ustawicznego w Czernichowie. Warsztaty biblioterapeutyczne** (opracowanie: Agnieszka Marzęcka<sup>8</sup>).

W dniu 20. grudnia 2014 r. odbyło się spotkanie z dwoma seniorkami, przygotowane i przeprowadzone przez Annę Kapustę. Głównym celem wydarzenia była aktywizacja seniorów w czasie warsztatów biblioterapeutycznych oraz integracja z nimi dzieci we wspólnym czytaniu opowiadania i wykonaniu ćwiczeń terapeutyczno-logopedycznych. Ważnym elementem warsztatów był także udział Mam, słuchaczek Szkoły Policealnej Opiekun Osoby Starszej w ćwiczeniach senierek z dziećmi. Seniorki – emerytowane nauczycielki – wystąpiły w inscenizacji opowiadania terapeutyczno-logopedycznego dedykowanego dorosłym i dzieciom. Podstawą literacką warsztatów było autorskie opowiadanie terapeutyczno-logopedyczne *Szczęśliwa Żabka* napisane przez Annę Kapustę, a przygotowane we współpracy z Agnieszką Rachwalską, która opracowała ćwiczenia logopedyczne. W roli bohaterek opowiadania wystąpiły zaproszone seniorki. *Panią Rybą, co Ma Głos* była Helena Kapusta, a *Szczęśliwą Żabką* – Barbara Rachoń. Autorką scenariusza biblioterapeutycznego i narratorką w opowiadaniu *Szczęśliwa Żabka* była Anna Kapusta. W teatryku paluszkowym dzieci – uczestników warsztatów (zaproszone do udziału w spotkaniu dzieci Słuchaczek Szkoły Policealnej Opiekun Osoby Starszej w Czernichowie) zagrały ręcznie wykonane kukielki-pacynki: *Pani Ryba, co Ma Głos*, przygotowana przez Martę Kosek i *Szczęśliwa Żabka*, którą uszyła Barbara Rachwalska.

W warsztatach uczestniczyły także Mamy wykonujące razem z dziećmi i seniorami ćwiczenia terapeutyczno-logopedyczne. Kukielki-pacynki pomagały pokonywać bariery artykulacyjne i ośmiały dzieci w trudniejszych ćwiczeniach. W roli dobrych dorosłych, a więc osób, do których dzieci mogą się zwrócić z każdym problemem wystąpiły seniorki-emerytowane nauczycielki. Dzięki temu dzieci uczyły się aktywnego budowania zaufania do wspierających dorosłych, a seniorki mogły spożytkować swe doświad-

---

<sup>8</sup> Nauczycielka w Zespole Szkół Rolnicze Centrum Kształcenia Ustawicznego w Czernichowie, która koordynowała organizację warsztatów biblioterapeutycznych w Czernichowie.

czenia zawodowe, wspierając dzieci. I dzieci, i seniorki komunikowały sobie wartości współpracy obu generacji, potrzebnych sobie w nawiązywaniu wzajemnych relacji.

### 11.1.C. Czernichów (Trzy, wybrane zdjęcia z warsztatów)



Wykonanie Fotografii: Agnieszka Marzęcka.

### 11.1.D. Czernichów (Płyta CD zawierająca pełną dokumentację fotograficzną z warsztatów w Czernichowie w załączeniu do niniejszego programu: Zob. CD1. Czernichów).

### 11.2.A. Piekary (scenariusz: Agnieszka Rachwalska)

**Agnieszka Rachwalska**

**Scenariusz warsztatów biblioterapeutycznych**

**Temat:** „Żabko, już dawno jesteś gotowa, żeby spełnić swoje marzenia, masz je od dawna w sercu” (Marzenia w życiu dziecka).

#### **Cele ogólne:**

1. Uspokojenie i relaksacja sprzyjające regeneracji psychicznej.
2. Kształtowanie umiejętności wypowiedzania się w formie ruchowej i plastycznej.
3. Kształtowanie umiejętności formułowania poprawnych wypowiedzi ustnych.
4. Rozwijanie zdolności i umiejętności myślenia, wyobraźni i działania twórczego - wyobrażenie sobie swoich marzeń, nazwanie ich a następnie przedstawienie w formie plastycznej.
5. Uświadomienie prawa do posiadania własnych marzeń bez względu na możliwość ich spełnienia.

#### **Cele szczegółowe:**

1. Poruszanie się zgodnie z rytmem muzyki, wyzwalamie spontaniczności.
2. Ćwiczenie koncentracji uwagi.
3. Nabywanie umiejętności wsłuchiwanie się w ciało.
4. Uzyskanie lepszego samopoczucia.

5. Ćwiczenie sprawności manualnych i ruchowych poprzez wykorzystanie różnych rekwizytów – zabawa z balonami, rysowanie.

**Termin przeprowadzenia warsztatów:** 3 lutego 2015 r. (w godz. 13.30 – 15.00)

**Liczba uczestników warsztatów:** 6 dzieci, 3 wolontariuszki (uczennice Liceum Ogólnokształcącego w Piekarach)

**Wiek uczestników:** dzieci - 7 lat, wolontariuszki – 16-17 lat

**Miejsce przeprowadzenia warsztatów:** Szkoła Podstawowa w Piekarach k/Krakowa

**Czas trwania zajęć:** 1,5 godziny

**Metody i formy realizacji:** metoda podająca: dzieci słuchają opowiadania czytanego głośno przez osoby dorosłe; metody aktywizujące: elementy pracy z ciałem, elementy muzykoterapii, zabawy ruchowe, dyskusja dydaktyczna dzieci moderowana przez prowadzące warsztat.

**Materiały i środki wykorzystane do warsztatów:** tekst literacki, kukielki-pacynki: postaci Szczęśliwej Żabki oraz Ryby, co Ma Głos, papierowe postaci żabek, nadmuchane balony, arkusze papieru, kredki, pisaki, muzyka relaksacyjna.

**Literatura:** Autorskie opowiadanie terapeutyczno-logopedyczne *Szczęśliwa Żabka* napisane przez A. Kapustę, we współpracy z A. Rachwałską, która opracowała ćwiczenia logopedyczne.

**Ewaluacja:** Formatywna. Na początku i na końcu zajęć odbywa się badanie nastrojów dzieci, z wykorzystaniem papierowych postaci żabek, które odzwierciedlają różne stany emocjonalne (radość, smutek, obojętność).

**Przebieg zajęć:**

**Zapoznanie i wstępne badanie nastrojów.**

Prowadzące witają uczestników warsztatu. Wszyscy ustawiają się w okręgu, po czym jedna z prowadzących przekazuje w zamkniętej dłoni stojącemu obok dziecku „Iskierkę” i przedstawia się słowami: „Mam na imię..., lubię...”. „Iskierka” wędruje kolejno do pozostałych uczestników, którzy przedstawiają się w podobny sposób. Po zapoznaniu odbywa się wstępne badanie nastrojów. Każde z dzieci otrzymuje trzy papierowe żabki, które wyrażają różne emocje: zadowolenie, smutek, obojętność. Dziecko wybiera postać tę, której mina najbardziej odpowiada jego aktualnemu nastrojowi. Prowadzące pomagają przykleić wybraną żabkę do ubrania dziecka za pomocą taśmy dwustronnej.

**Odczytanie opowiadania „Szczęśliwa Żabka” i rozmowa o marzeniach.**

Wszyscy uczestnicy zajmują miejsca siedzące. Wolontariuszki odczytują opowiadanie „Szczęśliwa Żabka”, wykorzystując przy tym pacynki, które przedstawiają główne bohaterki opowiadania: Szczęśliwą Żabkę oraz Rybę, co Ma Głos. Po zakończeniu czytania prowadzące inicjują rozmowę z uczestnikami na temat marzeń. Zadają pytania pomocnicze: „Co to znaczy marzyć?”, „Jakie było największe marzenie Szczęśliwej Żabki i co sprawiło, że to marzenie się spełniło?”, „Czy marzenia zawsze się spełniają?”.



„Czy warto wierzyć w swoje marzenia?”, „Czy marzenia są ważne i potrzebne?”, „Jeśli tak, to dlaczego?”, „Co zrobić aby wspomóc spełnienie marzeń”? Prowadzące kierują rozmową w ten sposób, aby finalnie grupa doszła do następujących wniosków: marzenia nadają życiu cel; dzięki marzeniom życie jest przyjemne i kolorowe; marzenia nie zawsze spełniają się natychmiast lub w 100%, ale nie jest to powód do rezygnacji z dążenia do tego, co chcemy osiągnąć; marzenia warto wesprzeć aktywnym działaniem, np. nawiązać kontakt z osobami, które mogą pomóc w ich realizacji, ważne jest również samodzielne zdobywanie wiedzy i specjalizowanie się w wybranej, interesującej nas dziedzinie. Na zakończenie rozmowy prowadzące proszą dzieci aby te opowiedziały o swoich marzeniach.

### **Ćwiczenia ruchowo-relaksacyjne przy muzyce relaksacyjnej.**

Po dyskusji prowadzące zapraszają uczestników do wzięcia udziału w zabawach ruchowo-rozluźniających, w których wykorzystane będą nadmuchane balony oraz odpowiednio dobrany podkład muzyczny. Zabawy podzielone są w następujący sposób:

#### *A. Indywidualne odbijanie balonów*

Każde dziecko otrzymuje jeden balon. Z pierwszymi dźwiękami muzyki dzieci wyrzucają balony w górę i odbijają je nieprzerwanie, uważając by te nie upadły na podłogę.

#### *B. Odbijanie balonów w parach*

Dzieci dobierają się w pary i stają naprzeciwko siebie. Zadaniem partnerów w parze jest odbijanie między sobą jednego balona.

#### *C. Odbijanie balonów w grupie*

Dzieci stoją w rozproszeniu, każde trzyma balon. Na znak dany przez prowadzącą wszyscy jednocześnie wyrzucają balony w powietrze, a następnie odbijają ten, który znajduje się najbliżej.

Po zakończeniu ćwiczenia balony zostają odłożone w jedno miejsce.

#### *D. Lustro*

Uczestnicy stają w parach, twarzami zwrócenii do siebie. W rytmie spokojnej muzyki pierwsza osoba z pary zmienia powoli mimikę twarzy wykonując różne miny (np. marszczenie czoła, nadmuchiwanie policzków, ściągnięcie ust i nosa). Druga osoba stara się ją wiernie naśladować. Następnie pierwsza osoba wykonuje powolny ruch ręką lub nogą, może też poruszać tułowiem. Partner podąża za tym ruchem – zupełnie jak w lustrze. Na końcu pierwsza osoba wydaje z siebie dźwięk. Osoba towarzysząca stara się w miarę wiernie ten dźwięk powtórzyć. Ruch i dźwięk mogą być połączone ze sobą i zharmonizowane. Po jakimś czasie partnerzy zamieniają się rolami.

Po zakończeniu zabaw ruchowych przeprowadzone zostaje z dziećmi ćwiczenie oddechowe „Pływająca żabka”. Ćwiczenie wykonywane jest przy akompaniamencie muzyki relaksacyjnej z odgłosami natury. Prowadząca prosi dzieci aby podążyły za jej głosem: „Stańcie swobodnie. Wasze stopy powinny być rozstawione na szerokość bioder. Skoncentrujcie się teraz na swoim oddechu. Oddychajcie powoli. Bierzcie głęboki długi wdech



nosem i wypuszczajcie powietrze ustami. Teraz wyobraźcie sobie, że jesteście małymi żabkami, płynącymi swobodnie w przyjemnie orzeźwiającej wodzie. Wypuście powietrze i przysuńcie na wysokości klatki piersiowej wyciągnięte do przodu ramiona, aż dotkną się one wewnętrznymi powierzchniami dłoni. Górna część pleców jest przy tym trochę zaokrąglona, głowa lekko pochylona. Przy każdym wdechu odsuńcie wyciągnięte ramiona tak daleko do tyłu, jak to tylko możliwe. Jednocześnie unieście głowę do góry i uwypuklijcie klatkę piersiową. Z każdym wdechem otwieracie się w ten sposób na wpływające do waszych płuc powietrze, a przy wydechu zamykacie się. Wyglądacie jak piękne małe żabki. Powtórzcie te ruchy dłoni sześć razy, a potem wsłuchajcie się chwilę w swoje wnętrze z zamkniętymi oczami. Pomyślcie teraz o swoich marzeniach”.

#### **Tworzenie mapy marzeń.**

Przy dźwiękach muzyki relaksacyjnej dzieci przystępują do tworzenia własnej mapy marzeń, wykorzystując otrzymane arkusze papieru oraz kolorowe kredki. Gotowe prace zostają zaprezentowane w wybranym miejscu sali i omówione kolejno przez ich autorów. Dzieci zostają poinformowane, że rysunki stanowią ich własność i mogą być przez nie zabrane do domu.

#### **Symboliczne „wypuszczenie marzeń” przy użyciu balonów.**

Prowadzące proszą uczestników o wybranie dla siebie po jednym balonie spośród tych, które użyte były wcześniej podczas zabaw ruchowych. Dzieci, za pomocą mazaków, rysują na swoich balonach elementy twarzy oraz wymyślają dla nich imiona – w ten sposób powstają „czarodziejskie balony marzeń”. Następnie dzieci mówią balonom o swoich marzeniach (może być szeptem), prosząc je o pomoc w ich realizacji, po czym wypuszczają je wysoko w powietrze.

#### **Końcowe badanie nastrojów i pożegnanie.**

Prowadzące pytają dzieci, czy ich nastroje uległy zmianie. Uczestnicy mogą teraz podmienić papierową żabkę, przyklejoną do ubrania. Po zbadaniu nastrojów prowadzące żegnają się z dziećmi, dziękując im za spotkanie i wspólnie spędzony czas.

#### **Bibliografia:**

Kapusta A., *Szczęśliwa Żabka*, „Hejnał Oświatowy”, R: 2015, Nr 1(139), s. 25-26.

*Konspekt zabaw i ćwiczeń relaksacyjnych* [dok. elektr.]

<http://pibs.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2014/10/konspekt-zaj%C4%99%C4%87-Wonjarowska-i-Zasadni.pdf> [Dostęp: 14.01.2015., godz. 10.20.]

*Zabawy i ćwiczenia relaksacyjne* [dok. elektr.] <http://lubliniecsosw.pl/lubliniecsosw/tornado/pliki/zabawy%20i%20cwiczenia/relaks.doc> [Dostęp: 16.01.2015., godz. 12.50.]

*Szablony żabek* [dok. elektr.] [http://pl.123rf.com/photo\\_15143988\\_sze%C5%9B%C4%87-ryunki-%C5%BCaba-na-bia%C5%82ym-tle,-przedstawiaj%C4%85ce-r%C3%B3%C5%BCne-emocje.html](http://pl.123rf.com/photo_15143988_sze%C5%9B%C4%87-ryunki-%C5%BCaba-na-bia%C5%82ym-tle,-przedstawiaj%C4%85ce-r%C3%B3%C5%BCne-emocje.html) [Dostęp: 06.01.2015., godz. 18.18.]

### 11.2.B. Piekary (sprawozdanie)

**Spotkanie Pani Ryby, co Ma Głos i Szczęśliwej Żabki z Dziećmi oraz Wolontariuszkami w Szkole Podstawowej w Piekarach** (opracowanie: Anna Kapusta).

W dniu 3. lutego 2015., w godzinach od 13.30. do 15.00. w Szkole Podstawowej w Piekarach sześcioro uczniów drugiej klasy gościło kukielki-pacyнки: Panią Rybę, co Ma Głos i Szczęśliwą Żabkę. Ci specjalni goście przybyli do Dzieci w ramach warsztatów biblioterapeutycznych. A było to tak, jak to w pięknych opowieściach bywa. Wtedy, kiedy pomyśl spotyka na swej drodze życzliwość i chęć działania. Anna Kapusta opowiedziała Pani Małgorzacie Perlińskiej, wychowawczyni w Liceum Ogólnokształcącym Centrum Edukacyjne „Radosna Nowina 2000” o tym, że napisała opowiadanie *Szczęśliwa Żabka* i wraz z Agnieszką Rachwalską tworzą na jego podstawie program biblioterapeutyczny. A ponieważ Anna Kapusta mieszka w pobliskich Wołowicach postanowiła ona przeprowadzić warsztat biblioterapeutyczny w Piekarach, w jej ulubionej lokalnie miejscowości, miejscu długich spacerów i skarbów historii. Pani Małgorzata Perlińska zaproponowała wtedy bezcenną pomoc trzech utalentowanych Wolontariuszek, które bardzo chciały także „zrobić coś” dla lokalnej społeczności Piekar jako uczennice znakomitego Liceum Ogólnokształcącego w Piekarach. W dniu 29. stycznia 2015. roku Anna Kapusta przeprowadziła krótkie szkolenie instruktażowe o idei biblioterapii oraz metodach pracy biblioterapeutycznej dla uczennic: Anna Makuły, Agnieszki Piwowarczyk i Alicji Żurek, które koordynowała Pani Małgorzata Perlińska. Uczennice zgodziły się przygotować piękne (z podziałem na role) czytanie *Szczęśliwej Żabki* dla dzieci ze Szkoły Podstawowej w Piekarach. Następnie wsparcia projektowi udzieliła Pani Aleksandra Starowicz, nauczycielka i wychowawczyni w Liceum Ogólnokształcącym w Piekarach, która uzyskała zgodę na przeprowadzenie warsztatów od Dyrektorki Szkoły Podstawowej w Piekarach, Pani Grażyny Wrony-Drobczyk. I tak: w dniu 3. lutego 2015. roku Pani Aleksandra Starowicz przywiozła do Szkoły Podstawowej w Piekarach trzy Wolontariuszki: Annę Makułę, Agnieszkę Piwowarczyk i Alicję Żurek. Na miejscu czekały już na uczennice Anna Kapusta i Agnieszka Rachwalska, ugoszczone i zaopiekowane przez Panią Elżbietę Nęckę. Warsztaty trwały od godziny 13.30. do 15.00. z udziałem sześciorga dzieci, które wysłuchały *Szczęśliwej Żabki*, namalowały mapy marzeń i sprawiły prowadzącym warsztat oraz Wolontariuszkom wiele radości. Bo praca biblioterapeutyczna to przede wszystkim radość spotkania z tekstem, który leczy, wspiera rozwój i daje nadzieję. Anna Kapusta i Agnieszka Rachwalska dziękują za tę właśnie Radość - Paniom: Małgorzacie Perlińskiej, Aleksandrze Starowicz, Grażynie Wronie-Drobczyk, Elżbiecie Nęckiej, Uczennicom: Annie Makułe, Agnieszce Piwowarczyk, Alicji Żurek oraz Rodzicom, którzy powierzyli im swoje Dzieci, ale najbardziej: Samym Dzieciom za wyobraźnię i odwagę ich marzeń!

### 11.2.C. Piekary (Trzy wybrane zdjęcia z warsztatów)



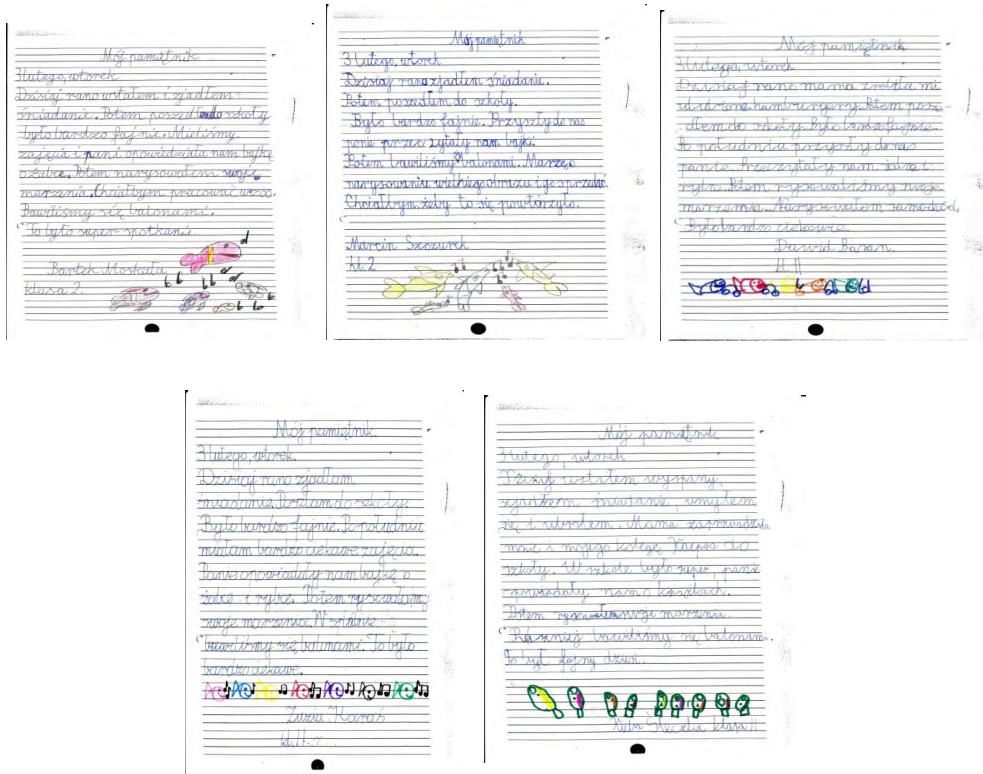
Wykonanie fotografii: Agnieszka Rachwalska i Anna Kapusta

**11.2.D. Piekary (Płyta CD zawierająca pełną dokumentację fotograficzną z warsztatów w Piekarach w załączeniu do niniejszego programu: Zob. CD2. Piekary).**

**11.2.E. Piekary (Szablony żabek do badania nastrojów)**



**11.2.F. Piekary (Pamiętniki uczniów, opieka: Elżbieta Nęcka<sup>9</sup>)**



<sup>9</sup> Nauczycielka w Szkole Podstawowej w Piekarach.



# Wskazówki dla autorów

## *Guidelines for Authors*

### Wskazówki dla autorów

Artykuł zapisany jako dokument tekstowy w formacie DOC prosimy przesłać drogą elektroniczną na adres: [k.chatzipentidis@psychologia.uni.wroc.pl](mailto:k.chatzipentidis@psychologia.uni.wroc.pl)

Prosimy o używanie pisma Times New Roman. Wielkość pisma:

- imię i nazwisko autora (autorów), ich afiliacja – 12;
- tytuł opracowania wyśrodkowany i pogrubiony – 14;
- śródtytuły wyśrodkowane, bez numeracji – 12;
- tekst podstawowy, odstęp między wierszami 1,5, marginesy 2,5 cm – 12.

Cytaty prosimy pisać kursywą, bez cudzysłowu, dłuższe cytaty prosimy wydzielać z tekstu, odstęp między wierszami 1,0.

Tabele i rysunki prosimy ponumerować kolejno w całym artykule i opatrzyć odpowiednio tytułem lub podpisem:

- rysunki w postaci elektronicznej prosimy dostarczać w formatach importowalnych do programu MS Word, np. tif, jpg, bmp, eps, pcx, wmf;
- rysunki sporządzone w wewnętrznym programie MS Word powinny stanowić całość;
- elementy powinny być zgrupowane (nie powinny być rysowane bezpośrednio w pliku tekstowym).

Odsyłacze należy umieszczać w strukturze tekstu w nawiasach (np. Czernianin 2008, s.63).

Tekst powinien zawierać bibliografię.

Do artykułu należy dołączyć streszczenie lub abstrakt w języku polskim i w języku angielskim wraz z tytułem. Abstrakt, np. według następującego porządku: 1) przedmiot i cel badań, 2) metoda badań, 3) rezultat badań, 4) konkluzja.

Minimalny okres oczekiwania na opublikowanie tekstu wynosi ok. 6 miesięcy (półrocznik). W przypadku, gdy opinie na temat oferowanego tekstu są rozbieżne, okres oczekiwania może być dłuższy.

Materiały nadesłane do redakcji (wydruki, płyty CD) nie są zwracane.

Redakcja prosi autorów publikacji o ujawnianie informacji o podmiotach przyczyniających się do powstania publikacji (wkład merytoryczny, rzeczowy, finansowy). Główną odpowiedzialność za podanie tych informacji ponosi autor zgłaszający artykuł. „Ghostwriting”, „guest authorship” są przejawem nierzetelności naukowej, a wszelkie wykryte przypadki będą demaskowane.



# Recenzenci

## *Consulting editors*

### **Recenzenci/ *Consulting editors*:**

Prof. dr hab. Zbigniew Andres

Dr Lucyna Biały

Prof. UW. dr hab. Danuta Borecka-Biernat

Prof. UMCS dr hab. Stanisława Byra

Dr Dorota Chmielewska-Łuczak

Dr Małgorzata Czerwińska

Dr Furmanowska Mirosława

Dr hab. Artur Jazdon

Dr Marta Kochan-Wójcik

Prof. APS dr hab. Agnieszka Konieczna

Prof. UW. dr hab. Andrzej Ładyżyński

Dr Wanda Matras-Mastalerz

Dr Joanna Piskorz

Dr Ryszard Poprawa

Dr Małgorzata Prokosz

Prof. UW. dr hab. Alicja Senejko

Prof. APS dr hab. Bernadeta Szczupał

Dr Anita Stefańska

Prof. UP w Krakowie, dr hab. Jolanta Zielińska

Prof. WSNS Pedagogium w Warszawie, dr hab. Hanna Żuraw

Prof. UWM dr hab. Agnieszka Żyta



# ZOSTAŃ BIBLIOTERAPEUTĄ!

Instytut Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego zaprasza na  
**STUDIA PODYPLOMOWE BIBLIOTERAPII**

---

Studia przeznaczone są dla:

- wychowawców i nauczycieli
- bibliotekarzy i polonistów
- psychologów i pedagogów
- pracowników służb socjalnych, pracowników służby zdrowia oraz osób duchownych

Na studiach zdobędziesz wiedzę i umiejętności z zakresu zastosowania biblioterapii w rozwiązywaniu psychologicznych i pedagogicznych problemów osób chorych, nieprzystosowanych społecznie, potrzebujących wsparcia psychicznego na różnych etapach życia.

Studia pomogą Ci wzbogacić warsztat pracy o nowe, szersze spojrzenie na książkę i pokażą możliwości działań terapeutycznych w oparciu o materiał czytelniczy.

Studia adresowane są przede wszystkim do osób zainteresowanych praktycznym zastosowaniem biblioterapii, niemniej jednak program uwzględnia też przygotowanie do pracy naukowej w dziedzinie biblioterapii, metodologię badań naukowych, zgodnie z zaleceniami organizacji międzynarodowych zajmujących się standardami edukacji w zakresie terapii przez sztukę.

Czas trwania studiów: 2 semestry, 248 h praktyki i teorii

**[www.psychologia.uni.wroc.pl](http://www.psychologia.uni.wroc.pl)**