

PSYCHOEDUKACJA

**W PROCESIE WSPOMAGANIA REHABILITACJI
OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ**

Redakcja naukowa
Piotr Majewicz, Maria Kościółek, Ewa Dyduch

PSYCHOEDUKACJA

**W PROCESIE WSPOMAGANIA REHABILITACJI
OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ**

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne 798

PSYCHOEDUKACJA

W PROCESIE WSPOMAGANIA REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

Redakcja naukowa
Piotr Majewicz, Maria Kościółek, Ewa Dyduch

Recenzenci

prof. dr hab. Bożena Grochmal-Bach

dr hab. Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk, prof. UZ

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2017

redaktor: Jolanta Grzegorzek

łamanie: Jadwiga Czyżowska-Maślak

projekt okładki: Janusz Schneider

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-8084-065-2

DOI 10.24917/9788380840652

Wydawnictwo Naukowe UP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel. / faks 12 662-63-83, tel. 12 662-67-56

e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa: Zespół Poligraficzny WN UP

Wstęp

Książka, którą oddajemy w Państwa ręce, powstała w wyniku realizacji projektu badawczego przygotowanego przez pracowników Katedry Dydaktyki Specjalnej i Psychoedukacji Instytutu Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Poza obecnymi oraz byłymi pracownikami IPS w projekcie wzięli udział także pedagodzy-praktycy, co wzbogaciło przedstawianą problematykę o doświadczenia wyniesione wprost z codziennej działalności rehabilitacyjnej. Jest to niezwykle cenne, gdyż uzupełnia zawarte w książce propozycje programowe o rzeczywiste problemy, z których rozwiązaniem musi radzić sobie każdy zawodowo czynny pedagog specjalny, rehabilitant, terapeuta zajęciowy, czy też psycholog pracujący z osobami z niepełnosprawnością.

Proponowane w opracowaniu programy psychoedukacyjne stanowią swego rodzaju formę wsparcia procesu rehabilitacji. Umożliwiają przesunięcie podejmowanych działań na kontinuum „przetrwanie – dobrostan” (por. Ingleharta za: Boski 2010) w kierunku drugiego z biegunów, a w konsekwencji podniesienie jakości życia osób z niepełnosprawnością. Jest to efektem postulatów formułowanych przez względnie jeszcze nowy nurt w naukach społecznych/humanistycznych, jakim jest psychologia pozytywna. Koncentracja na dodatnich aspektach psychospołecznego funkcjonowania, a więc na sile, zdrowiu, zaletach człowieka, stała się nadrzędną ideą tego nurtu (Seligman 2004; Sheldon, King 2001). Rozwój umiejętności, wzbogacanie wszelkich zasobów jest głównym celem działań praktycznych realizowanych na gruncie tej orientacji. Nadal w stanie tworzenia jest pozytywna psychologia rehabilitacji, ale również działania pedagogów specjalnych coraz częściej oscylują wokół wspomnianej problematyki. Z każdym rokiem coraz bardziej wyrównywane są dotychczasowe dysproporcje pomiędzy zainteresowaniem korekcją wszelkich nieprawidłowości i zaburzeń, co bezsprzecznie było dominującym elementem tradycyjnej rehabilitacji, a rozwijaniem posiadanego potencjału i wzbogacaniem wszelkich zasobów osobistych. Można powiedzieć, że głównym celem jest osiągnięcie zrównowżenia w omawianym obszarze rehabilitacji (por. Dunn, Dougherty 2005). Oczywiście w rehabilitacji od dawna był obecny paradygmat pozytywnego ukierunkowania (Obuchowska 1987), ale jego praktyczna realizacja była zwykle marginalizowana. W pedagogice specjalnej również zwracano uwagę nie tylko na deficyty, ale i na mocne strony człowieka, np. w procesie kompensacji, niemniej jednak te dodatnie strony były ujmowane głównie w konwencji niwelowania bądź ograniczania skutków deficytów związanych z niepełnosprawnością i niejako towarzyszyły działaniom podstawowym, skoncentrowanym na wszelkich nieprawidłowościach rozwoju, zaburzeniach

i wyraźnej patologii. Współczesne spojrzenie na niepełnosprawność i rehabilitację zmierza wyraźnie do zrównoważenia zainteresowania zarówno deficytami, jak i mocnymi stronami (Majewicz 2015, s. 26). Dotychczasowe braki w tym zakresie po części uzupełnia psychoedukacja, która ukierunkowana jest na rozwój zasobów osobistych, w tym również umiejętności. Należy tutaj zaznaczyć, że już w latach 90. XX wieku zajęcia psychoedukacyjne zostały wprowadzone do planów studiów z zakresu pedagogiki specjalnej w WSP w Krakowie (obecnie Uniwersytet Pedagogiczny). Starania o wdrożenie wspomnianych zajęć podjęła dr Teresa Oleńska-Pawlak, która z ogromnym zaangażowaniem i pasją realizowała je przez kolejne lata. Z czasem techniki psychoedukacyjne, programowanie zajęć oraz ich praktyczna realizacja stały się nieodłącznym elementem merytorycznego i metodycznego przygotowania przyszłych pedagogów specjalnych w Instytucie Pedagogiki Specjalnej UP w Krakowie. Większość proponowanych w książce programów została opracowana przez absolwentów pedagogiki specjalnej w UP w Krakowie, którzy obecnie są pracownikami IPS bądź pedagogami-praktykami.

Praca składa się z czterech części. Pierwsza z nich poświęcona jest teoretyczno-praktycznym podstawom konstruowania programów psychoedukacyjnych w pracy z osobami z niepełnosprawnością. Ze względu na zróżnicowane zastosowanie psychoedukacji, jej odmienne cele, trudno jest sformułować uniwersalną definicję. Istnieją jednak pewne elementy wspólne, które pozwalają stworzyć określenie bazowe. Tym zagadnieniom poświęcony jest pierwszy rozdział tej części. W następnych starano się zwrócić uwagę czytelników na istotne zagadnienia, które mogą pomóc w prawidłowym merytorycznie i metodycznie opracowaniu, realizacji i ewaluacji programu. Mogą być także pomocą (wskazaniem) do przeprowadzania modyfikacji gotowego programu psychoedukacyjnego, z którego chce skorzystać pedagog specjalny lub terapeuta.

Druga część, dotycząca rozwijania zasobów osobowościowych dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, zawiera cztery rozdziały. Prezentowane teksty i zaproponowane programy psychoedukacyjne odnoszą się do kształtowania poczucia własnej wartości, rozwoju motywacji do nauki, empatii i społecznej komunikacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością.

W trzeciej części poruszone zostały zagadnienia wspierania rozwoju psychomotorycznego osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Wpływ stymulacji sensomotorycznej na poprawę funkcjonowania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną ukazano na przykładzie pracy z dzieckiem z autyzmem. Następnie zaprezentowano program usprawniania umiejętności manualnych u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Ostatni rozdział tej części ma na celu ukazanie możliwości stymulowania wyobraźni uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną za pośrednictwem aktywności plastycznej opartej na wzajemnie ze sobą powiązanych procesach ekspresji plastycznej i percepcji dzieł sztuki wizualnej.

W ostatniej, czwartej części niniejszej monografii podjęto problem wspomaganie rozwoju samostanowienia dorosłych osób z niepełnosprawnością, a więc rozwijania umiejętności życiowych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, potrzebnych do podjęcia przez nich aktywności zawodowej, oraz osiągnięcia autonomii życiowej przez osoby z niepełnosprawnością ruchową.

Redaktorzy składają serdeczne podziękowania Recenzentom – dr hab. prof. AIK Bożenie Grochmal-Bach oraz dr hab. prof. UZ Zdzisławie Janiszewskiej-Nieścioruk za wnikliwe i życzliwe recenzje, które nadały ostateczny kształt niniejszej publikacji.

Piotr Majewicz
Maria Kościótek
Ewa Dyduch

Bibliografia

- Boski P. (2010). *Kulturowe ramy zachowań społecznych*. Warszawa: PWN, ACADEMICA Wydawnictwo SWP.
- Dunn D.S., Dougherty S.B. (2005). Prospects for a positive psychology of rehabilitation. *Rehabilitation Psychology*, 50, s. 305–311.
- Majewicz P. (2015). Pozytywna psychologia rehabilitacji jako teoretyczno-praktyczna realizacja paradygmatu pozytywnego ukierunkowania. W: J. Głodkowska (red.), *Personalistyczne ujęcie fenomenu niepełnosprawności*. Warszawa: APS.
- Obuchowska I. (1987). Obecne i nieobecne paradygmaty w pedagogice specjalnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, s. 29–33.
- Seligman M.E.P. (2004). Psychologia pozytywna. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: PWN.
- Sheldon K.M., King L. (2001). Why Positive Psychology is Necessary. *American Psychologist*, 56 (3).

CZĘŚĆ I

Teoretyczno-praktyczne podstawy
konstruowania programów psychoedukacyjnych
w pracy z osobami z niepełnosprawnością

Psychoedukacja jako forma stymulacji rozwoju osób z niepełnosprawnością

Psychoedukacja w perspektywie psychokorekcji i stymulacji rozwoju

Współcześnie istnieje wiele form wspomaganie rozwoju osób z niepełnosprawnością. Są wśród nich działania związane z psychokorekcją rozwoju oraz działania związane ze stymulacją (psychostymulacją) rozwoju (por. Kaja 1997).

W pierwszym przypadku mamy do czynienia z działaniami zmierzającymi do zmiany wymiarów osobowości oraz form zachowania, które są dezadaptacyjne, na akceptowane społecznie i przystosowawcze. Chodzi więc o „naprawę” tego, co zostało zaburzone lub nieprawidłowo ukształtowane. Korekcja i kompensacja odgrywają tu zasadniczą rolę. Modyfikacja nieprawidłowych form zachowania, a pierwotnie również cech, dyspozycji i poszczególnych wymiarów osobowościowych, jest zatem głównym celem psychokorekcji, która wykorzystuje techniki z obszaru psychoterapii oraz modyfikacji zachowania. Przy czym te ostatnie opierają się przede wszystkim na metodach behawioralnych, zwłaszcza tam, gdzie możliwość osiągnięcia porozumienia na poziomie poznawczym jest znacznie ograniczona, jak ma to miejsce chociażby w sytuacji osób z autyzmem wczesnodziecięcym, czy też osób z głębszą oraz głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Ponadto w procesie psychokorekcji wykorzystywane są prawidłowo rozwinięte funkcje oraz ukształtowane w sposób pożądanym zachowania, które mogą stanowić element kompensujący wszelkie braki i nieprawidłowości.

Drugi wariant wspomaganie związany jest ze stymulacją rozwoju, a więc z rozwijaniem i kształtowaniem aspektów osobowości oraz zachowania, które są prawidłowo uformowane, ale mogą w wyniku wsparcia osiągnąć wyższy poziom. Jak podkreśla Janusz Kirenko, wspieranie nie polega na wyręczaniu osób z niepełnosprawnością w różnych działaniach, ale ma na celu ich usprawnianie i doskonalenie. Jest praktyczną realizacją jednej z zasad rehabilitacji, która brzmi: „Pomagam tobie, abyś umiał sam sobie pomóc” (Kirenko 2002, s. 19). I właśnie z tym wymiarem wsparcia wiążą się zajęcia psychoedukacyjne reali-

zowane w praktyce pedagogiki specjalnej. W tym miejscu należy podkreślić, że znaczenie wspomnianych praktycznych działań znacznie wzrosło, gdy przeniesiony został akcent z kultury przetrwania na jakość życia. Głównym problemem danego społeczeństwa, czy też grupy społecznej przestało być już przetrwanie fizyczne, teraz zasadniczym celem stało się życie ciekawe, wzbogacające, radosne i konstruktywne (por. Boski 2010, s. 567). Oczywiście podstawowym warunkiem takiej modyfikacji są czynniki polityczno-ekonomiczne w skali makro, ale też indywidualna sytuacja ekonomiczna, która powinna zapewniać co najmniej „posiadanie egzystencjalne”, a więc takie, w którym zaspokojone są podstawowe potrzeby człowieka (jedzenie, picie, schronienie itp.). Gdy wspomniane posiadanie egzystencjalne nie jest osiągnięte, rola wszelkich działań z kręgu stymulowania rozwoju jest mocno ograniczona, żeby nie powiedzieć – zbędna. Trudno bowiem mówić o wspieraniu rozwoju w sytuacji zmagania się z przetrwaniem biologicznym. Można stwierdzić, co zresztą będzie truizmem, że dopiero zaspokojenie podstawowych potrzeb stwarza warunki do rozwijania potencjalnych zasobów i kształtowania nowych umiejętności podnoszących jakość życia.

Jednym ze środków wspierających dążenia do osiągnięcia tak ujętych celów jest psychoedukacja. Można ją traktować jako formę stymulacji rozwoju, ale również formę pomocy psychologicznej w postaci profilaktyki ukierunkowanej na jednostkę, czy też istotny element procesu leczenia osób z zaburzeniami psychicznymi lub przewlekłymi chorobami somatycznymi. W pierwszym przypadku, kiedy mówimy o psychoedukacji w kontekście stymulowania rozwoju, psychoedukację rozumie się jako zorganizowany proces uczenia się określonych umiejętności psychologicznych, takich jak: efektywne komunikowanie się, prowadzenie negocjacji, mediacji, asertywność, rozwiązywanie problemów natury społecznej, ale również umiejętności wychowawczych, obejmujących przygotowanie do prowadzenia zajęć grupowych z dziećmi, młodzieżą, czy też osobami dorosłymi (por. Sawicka 1998). Ponadto w ramach psychoedukacji mieści się rozwijanie umiejętności twórczych, szybkiego czytania, uczenie się mnemotechnik itd. Najogólniej rzecz ujmując, stymulacja rozwoju obejmuje wszystkie zajęcia psychoedukacyjne, które mają na celu rozwój określonych umiejętności. Poza tym psychoedukacja wiąże się zwykle z poszerzaniem wiedzy w danym zakresie, a ponieważ zajęcia organizowane są najczęściej w formie grupowej, mają również aspekt emocjonalno-społeczny. Tak więc poza poznawczo-behawioralnym wymiarem psychoedukacji należy również wymienić wymiar afektywny oraz interpersonalny, bowiem każda forma zajęć grupowych pociąga za sobą doświadczenia emocjonalno-społeczne. Inaczej mówiąc, psychoedukacja ukierunkowana jest przede wszystkim na rozwijanie bądź nabywanie umiejętności, w tym poszerzanie lub zdobywanie nowej wiedzy, a także na gromadzenie nowych doświadczeń. Może być realizowana w postaci treningów umiejętności profesjonalnych, np. kierowniczych czy wychowawczych; może mieć formę treningu zadaniowego, który zmierza np. do

zmiany lub utrwalenia pełnionej roli społecznej; może również przybierać postać zajęć warsztatowych, których celem jest poznanie konkretnych metod oraz form pracy z określoną grupą osób, jak ma to miejsce w przypadku pedagogów-praktyków przygotowujących się do prowadzenia zajęć grupowych, np. o charakterze profilaktyczno-edukacyjnym.

W obrębie psychoedukacji realizowanej w zakresie stymulacji rozwoju istnieje zatem szereg zróżnicowanych celów i form, co implikuje brak całkowitej jednorodności prowadzonych zajęć. W tym miejscu należy również wspomnieć o innych rodzajach pomocy psychologicznej, które wykorzystywane są w celach wspierania rozwoju. Jest to przede wszystkim trening interpersonalny i w pewnym stopniu również socjoterapia, która znajduje się na pograniczu stymulacji rozwoju i psychokorekcji. Najmniej elementów wspólnych z psychoedukacją rozumianą w powyższy sposób wykazuje psychoterapia, co zresztą jest zrozumiałe ze względu na odmienny cel tej ostatniej, jakim jest dokonywanie korekcji występujących zaburzeń psychicznych. Powracając jednak do zajęć z zakresu stymulacji rozwoju, trzeba wskazać na istotne różnice pomiędzy psychoedukacją a treningiem interpersonalnym. Przede wszystkim trening jest ukierunkowany na zmianę tych właściwości i kompetencji, które leżą u podstaw nawiązywania i utrzymywania satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi, sięga więc głębszych warstw osobowości niż nabywanie nowych umiejętności w ramach psychoedukacji. Poza tym ma zwykle mniej ustrukturalizowaną formę niż zajęcia psychoedukacyjne, które są z góry zaplanowane i ukierunkowane na kształtowanie konkretnej umiejętności. Również socjoterapia różni się w tym względzie od psychoedukacji. Chociaż zawiera elementy ćwiczenia nowych zachowań i umiejętności, ukierunkowana jest na zmiany psychokorekcyjne, które nie są bezpośrednim celem psychoedukacji.

Omówione różnice nie zaprzeczają istnieniu „części wspólnej” wszystkich wymienionych rodzajów działań. To, co łączy psychoedukację, trening interpersonalny, socjoterapię, a nawet psychoterapię (w wersji grupowej) wiąże się z pożądaną atmosferą bezpieczeństwa, zaufania oraz życzliwości w relacjach pomiędzy uczestnikami spotkań. Są to swego rodzaju grupy rozwoju osobistego, które dostarczają zwykle intensywnych doświadczeń umożliwiających lepsze funkcjonowanie na poziomie interpersonalnym (por. Schneider Corey, Corey 1995), ale również indywidualnym. Istota omawianych zajęć polega na powiększaniu wiedzy o sobie i o innych ludziach, na pomocy w uświadamianiu sobie zmian, które chce się wprowadzić w życie, i wreszcie na dostarczaniu narzędzi koniecznych do dokonania wspomnianych zmian. W toku zajęć każdy uczestnik, wchodząc w interakcje z innymi osobami, w sytuacji pełnego zaufania wobec otoczenia, ma okazję wypróbowania nowych form zachowania i uzyskania informacji zwrotnych. W efekcie nie tylko może przetestować nowe formy zachowania w przyjaznym środowisku, ale dowiadyuje się również, jak jest postrzegany przez innych ludzi

(por. Majewicz 2006). Wspólna dla wymienionych rodzajów zajęć jest również forma organizacyjna większości ćwiczeń, a więc krąg, który zapewnia bezpośredni kontakt wszystkich uczestników oraz pozwala na sprawne, szybkie, nieprowadzące do znużenia realizowanie krótkich ćwiczeń (tzw. rundka).

Kulturowe ramy psychoedukacji

Omawiając różne formy stymulacji rozwoju nie sposób nie wspomnieć o kontekście kulturowym i w pewnym sensie także historycznym (Boski 2010, s. 575–579). Sam termin „trening psychologiczny” ma już w polskich warunkach ponad 40-letnią tradycję. Jego początków należy jednak szukać w USA i w działalności Kurta Lewina, który po II wojnie światowej skoncentrował się na metodach optymalizacji demokratycznych procesów kierowania oraz pracy grupowej. Utworzył on National Training Laboratories (NTL), których celem było wspomaganie w nowo powstałym państwie Izrael funkcjonowania kibuców, komun rolniczych i życia społecznego. Po pewnym czasie z tych form wspomagania zrodziły się treningi motywacji osiągnięć oraz przywództwa. Drugim źródłem współczesnych zajęć treningowych była psychoterapia grupowa, a przede wszystkim psychodrama wprowadzona przez Jacoba Moreno. Jednak dopiero utworzenie w połowie lat 60. XX wieku tzw. grup spotkaniowych (*encounter groups*), opartych na humanistycznej teorii Carla Rogersa, wprowadziło zajęcia treningowe na stałe do naszego życia społecznego. W Polsce ruch treningowy zapoczątkowali: psychiatra Kazimierz Jankowski oraz psycholog Jerzy Mellibruda, którzy po pobycie w USA na początku lat 70. XX wieku rozpoczęli w naszym kraju realizację treningów interpersonalnych. Jednak przeszczepienie amerykańskiej formuły treningowej na polskie warunki w jej ortodoksyjnej wersji, a więc ekstremalnie indywidualistycznej, bez należytej adaptacji, spowodowało, że trening stał się przejawem amerykanizacji, przykładem akulturacji bez wyjeżdżania z kraju. Jak podkreśla Paweł Boski (2010, s. 579):

[...] każde oddziaływanie treningowe jest nacechowane kulturowo, żadne nie ma walorów uniwersalnych. Trening interpersonalny, jaki z naiwnym entuzjazmem wprowadziliśmy przed czterema dekadami, a praktykujemy do dziś, nie jest niczym innym jak uczeniem Polaków przebywających w kraju i nie będących kandydatami na emigrantów, wzorców kultury amerykańskiej jako zasad codziennego funkcjonowania psychologicznego.

W tym miejscu warto wspomnieć o kulturowych różnicach, widocznych chociażby w zakresie postrzegania asertywności, która jest wyjątkowo częstym przedmiotem zajęć psychoedukacyjnych. Swoją popularność treningi zachowań asertywnych zawdzięczają przede wszystkim utylitarności w życiu społecznym.

Umiejętność swobodnego i kontrolowanego wyrażania uczuć, obrony siebie, własnych praw, a także zwracania się o pomoc w razie potrzeby, czy też inicjowania, podtrzymywania, ale także ograniczania komunikacji z różnymi ludźmi (por. Sęk 1988) jest niewątpliwie przydatna, ale ze względu na uwarunkowania kulturowe może być różnie oceniana. Na przykład w licznych ujęciach teoretycznych, ale również w analizach empirycznych, przedstawia się asertywność jako przeciwieństwo agresji, a także uległości, i określa się mianem trzeciej drogi w kontaktach interpersonalnych. Jednak nie zawsze tak jest, a raczej nie wszędzie na świecie. Wyniki badań dotyczące relacji pomiędzy asertywnością oraz agresją u młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz młodzieży pełnosprawnej, przeprowadzone w naszym kraju (Majewicz, Mikrut 2014), wskazują na krzyżowanie się niektórych form obu zachowań. Oznacza to, że poszczególne sposoby zachowania mogą być kwalifikowane zarówno jako asertywne, jak i jako agresywne. Różnica polega w takiej sytuacji na składniku emocjonalnym – czy jest on dodatni, czy też ma znak ujemny. W pierwszym przypadku zachowanie zostanie określone jako asertywne, natomiast w drugim jako agresywne. Ponadto różnice kulturowe powodują, że to samo zachowanie będzie inaczej ocenione przez mieszkańców np. USA, a zupełnie inaczej przez np. Japończyków. Można przypuszczać, że analogiczne wyniki badań amerykańskich nie wskazałyby na istotną zależność na przykład między „napastliwością słowną” a zachowaniami asertywnymi, natomiast w drugim przypadku, tj. w Japonii, byłaby ona prawdopodobnie dodatnia i znacznie silniejsza niż w badaniach polskich. Zaznaczają się tu wyraźnie różnice między kulturą skrajnie indywidualistyczną (USA) a kulturą kolektywistyczną (Japonia). Inaczej mówiąc, czynnik kulturowy ma w tym zakresie ogromne znaczenie.

W międzynarodowych badaniach GLOBE (Boski 2010) pozycje poszczególnych krajów w zakresie nasilenia asertywności bardzo się różnią. Blisko krańca oznaczonego jako nasilona asertywność znajdują się USA, przeciwległą pozycję, czwartą od końca, zajmuje Japonia, natomiast Polska lokuje się na pozycji środkowej (35. pozycja na 61 ocenianych państw), podobnie jak inne kraje Europy Środkowej. Patrząc z kulturowego punktu widzenia można powiedzieć, że asertywność jest krystalicznym przejawem indywidualizmu w życiu społecznym. Człowiek jest tu widziany jako jednostka osaczona przez innych. Warto jednak zaznaczyć, że w krajach Dalekiego Wschodu zachodnia asertywność jawi się jako brak dojrzałości społecznej. Jest to spowodowane oczekiwaniem umiejętności wpasowywania się w układ relacji z innymi, a nie akcentowania swojej indywidualności, własnego ja.

Tak więc ocena asertywności z punktu widzenia normy kulturowej, społecznej nie jest jednoznaczna, jednak patrząc na użyteczność wspomnianych zachowań, należy przyznać, że w wielu sytuacjach mogą być one korzystne i umożliwić zabezpieczenie własnych praw i realizację potrzeb. Przy okazji warto wspomnieć

jeszcze o istotnym zagrożeniu związanym z realizacją w ramach psychoedukacji treningów zachowań asertywnych. Chodzi o bezrefleksyjne uczenie konkretnych technik, bez uwzględnienia zaplecza poznawczego w postaci obrazu samego siebie. Pominięcie kształtowania adekwatnego i pozytywnego obrazu własnej osoby oraz związanej z nim samoakceptacji nie pozwala mówić o prawdziwej asertywności. We wspomnianym przypadku mielibyśmy raczej do czynienia z zachowaniami powierzchownie asertywnymi, u podłoża których może leżeć skłonność do manipulacji, egoizm, a nawet wrogość. Poza tym powierzchowna asertywność, realizowana przez osoby submisyjne, o względnie niskiej samoocenie, może – wskutek dysonansu między realizowanymi w praktyce zachowaniami a strukturami poznawczymi – prowadzić do poczucia winy i wtórnie wpływać na obniżenie samooceny. Najbardziej efektywne w takim przypadku jest połączenie metod behawioralno-kognitywnych. Wskazują na to nie tylko analizy teoretyczne, ale również obserwacje kliniczne nad przebiegiem i kształtowaniem zachowań asertywnych (por. Mączyński 1991; Poprawa 2000).

Psychoedukacja w promocji zdrowia i profilaktyce

W promocji zdrowia psychoedukacja odgrywa zasadniczą rolę, gdyż jest jednym z głównych narzędzi praktycznej realizacji przyjętych zadań. Działania związane z upowszechnianiem wiedzy przydatnej dla wszystkich osób współdziałających w interdyscyplinarnych zespołach, które tworzą i nadzorują konstruowanie narodowych, wojewódzkich, miejskich, osiedlowych oraz szkolnych programów promujących zdrowie, mają charakter psychoedukacji. Również kształtowanie zasobów zdrowotnych oraz zachowań prozdrowotnych opiera się głównie na działaniach psychoedukacyjnych. Upowszechnianie wiedzy wśród wszystkich przedstawicieli zawodów związanych z kształtowaniem zachowań prozdrowotnych w toku socjalizacji, wychowania, a także leczenia jest jednym z ważniejszych zadań psychoedukacyjnych. Wspomniane poszerzanie wiedzy powinno obejmować zarówno treści odnoszące się do psychologicznych teorii i modeli zdrowia, jak i do podstawowych zasad związanych z kształtowaniem, utrzymaniem, a także jego ochroną. Istotne znaczenie ma również formowanie kompetencji życiowych i rozwojowych człowieka, w tym umiejętności określania własnych aspiracji oraz ich zaspokajania w sposób adekwatny do możliwości, sprostanania wymaganiom środowiska, różnym sytuacjom trudnym, jak również zadaniom rozwojowym w toku całego życia. Jest to związane z kształtowaniem zasobów i zachowań zdrowotnych (por. Sęk 2005, s. 260–261).

Wśród zasobów osobowości sprzyjających zdrowiu można wyróżnić metasoboty i zasoby szczegółowe. Pierwsze z nich są złożonymi właściwościami psychologicznymi umożliwiającymi skuteczne radzenie sobie ze stresem, w tym

korzystanie z wszelkich dostępnych osobowych i środowiskowych zasobów. Pozwalają one chronić jednostkę przed stresem oraz skutecznie sobie z nim radzić. Konstruktem takim jest opisana przez Suzanne Kobasę (Poprawa 2001) tzw. twardość, określana jako osobowościowy styl odporności na stres, a także poczucie koherencji – pojęcie stworzone przez Aarona Antonovsky'ego (1995, 1997), na które składa się poczucie zrozumiałości, zaradności i sensowności. Według autora omawianego pojęcia.

[koherencja] jest to globalna orientacja człowieka, wyrażająca stopień, w jakim człowiek ten ma dominujące, trwałe, choć dynamiczne poczucie pewności, że (1) bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturuwany, przewidywalny i wytłumaczalny; (2) dostępne są zasoby, które pozwolą mu sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce; (3) wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania (Antonovsky 1995, s. 34).

Poczucie koherencji jest kluczowym pojęciem orientacji salutogenetycznej, która odrzuca dychotomiczny podział na zdrowie i chorobę, a dokładniej na ludzi zdrowych i chorych, przyjmując natomiast kontinuum, którego jednym końcem jest zdrowie, a drugim choroba. Podstawowym problemem jest odpowiedź na pytanie, co powoduje, że dany człowiek znajduje się w tym, a nie innym punkcie kontinuum i co sprawia, że przesuwa się w kierunku krańca oznaczonego jako zdrowie. Chodzi więc o wyjaśnienie zdrowia, a nie choroby. Głównym zadaniem jest zatem ustalenie położenia danej osoby na kontinuum i pomoc w przesuwaniu się w kierunku zdrowia (por. Majewicz 2003).

Z kolei drugi wyróżniony poziom zasobów, czyli zasoby szczegółowe osobowości, konstruuje – zdaniem Władysławy Pileckiej (1999) – zasoby poznawcze, na które składają się: pewne wymiary obrazu samego siebie; zasoby instrumentalne, a więc określone umiejętności, oraz zasoby noetyczne, które nadają życiu sens. Do pierwszej z wyróżnionych grup zasobów należą: samoświadomość, samoakceptacja, poczucie własnej wartości, a także poczucie własnej skuteczności. Umożliwiają one orientację we własnej osobowości, wiarę i zaufanie do siebie oraz przekonanie o własnych możliwościach, motywują również do wytrwałego działania. Jest ono możliwe także dzięki zasobom instrumentalnym, takim jak: umiejętności społeczne (empatia, umiejętności komunikacyjne, umiejętności wglądu społecznego), umiejętności radzenia sobie (poszukiwanie informacji, bezpośrednie działanie, umiejętność kontrolowania własnych stanów emocjonalnych, procesy intrapsychiczne – w postaci mechanizmów obronnych, zwracanie się do innych o pomoc) oraz umiejętności korzystania ze wsparcia (emocjonalnego, informacyjnego oraz instrumentalnego) innych osób. Bardzo ważną grupą zasobów są także zasoby określane mianem noetycznych (autonomia, odpowiedzialność, otwartość, cierpienie i nadzieja). Przejawiają się one w sposobie od-

niesienia człowieka do świata wartości, a co za tym idzie w poszukiwaniu sensu w świecie zewnętrznym oraz sensu własnego życia.

Rozwijanie powyższych zasobów wpływa korzystnie m.in. na podejmowane decyzje i zachowania zdrowotne. Dzieje się tak dlatego, gdyż rozbudowane zasoby pozwalają na bardziej skuteczne kierowanie własną aktywnością, a więc realizację zachowań zależnych od woli. Rolą psychoedukacji w omawianym kontekście jest zatem rozwijanie kompetencji osobistych i zawodowych osób, na które działania z zakresu promocji zdrowia i profilaktyki są ukierunkowane, ale również wykonawców wspomnianych działań. Jest to profilaktyka ukierunkowana na jednostkę (Ostaszewski 2008, s. 493–494), związana ze stanem wiedzy, przekonań, systemem wartości oraz stylem życia każdego człowieka. Jej praktyczna realizacja odbywa się poprzez szkolenia, warsztaty oraz treningi. Jest więc psychoedukacją, która ma swoje źródła w psychologii prewencji (psychoprofilaktyce). W takim ujęciu rozwijanie kompetencji osobistych i zawodowych pedagogów jawi się jako istotny aspekt działań profilaktycznych ukierunkowanych na osobę. Za najważniejsze obszary psychoedukacji należy uznać poprawę kontaktu pomiędzy osobą wspomagającą, w tym przypadku pedagogiem, a osobą wspomaganą lub grupą takich osób, a więc wychowankami. Ponadto istotnym elementem jest formowanie motywacji prospołecznej pedagoga oraz wszelkich cech i umiejętności służących pomaganiu, a zatem: empatii, otwartości, autentyczności, umiejętności rozumienia drugiej osoby, okazywania jej zainteresowania, troski itp. Jest to możliwe poprzez różne formy psychoedukacji, ukierunkowane zarówno na wiedzę, jak i na konkretne umiejętności psychologiczne.

Psychoedukacja w procesie rehabilitacji osób niepełnosprawnych oraz przewlekle chorych

Poza stymulacją rozwoju, promocją zdrowia oraz prewencją psychoedukacja znalazła również zastosowanie w obszarze rehabilitacji oraz leczenia. Jest stosowana w działaniach rehabilitacyjnych obejmujących różne grupy osób z niepełnosprawnością (niepełnosprawność intelektualna, zaburzenia ze spektrum autyzmu, niepełnosprawność sensoryczna, ruchowa) oraz osób z przewlekłymi chorobami somatycznymi (przede wszystkim choroby nowotworowe, schorzenia kardiologiczne, cukrzyca, astma) i zaburzeniami psychicznymi (np. schizofrenia, choroba afektywna dwubiegunowa). Stanowi obecnie stały element holistycznej rehabilitacji tych osób, tak jak zalecenia dietetyczne czy usprawnianie ruchowe. Opiera się na mocnych stronach człowieka i koncentruje na teraźniejszości. Akcentuje znaczenie umiejętności psychologicznych, sposobów radzenia sobie, współpracy i upodmiotowienia w procesie leczenia (Dixon 1999; Marsh 1992). Na przykład w rehabilitacji osób z całościowymi zaburzeniami rozwoju psycho-

edukacja koncentruje się na rozwijaniu: umiejętności wykonawczych, samoobsługi oraz samodzielności, umiejętności spędzania wolnego czasu, umiejętności związanych z aklimatyzacją w szkole lub pracy, umiejętności komunikacyjnych, umiejętności interpersonalnych (Mesibow i in. 2002). Nieco inne tematy są przedmiotem psychoedukacji skierowanej do osób z niepełnosprawnością sensoryczną czy fizyczną. W odniesieniu do tej grupy osób, zwłaszcza osób z niepełnosprawnością ruchową, podstawowe zagadnienia psychoedukacji to: nowe metody leczenia, problemy seksualności i płodności, umiejętności społeczne, w tym asertywność, prawne przepisy odnoszące się do osób z niepełnosprawnością, bariery architektoniczne i społeczne, możliwości rekreacji, a także problemy higieny, funkcjonowania pęcherza oraz jelit, zapobiegania odleżynom, zagadnienia związane z dietą, stosowaniem leków oraz nadużywaniem substancji psychoaktywnych (por. Richards i in. 2010). Tak więc psychoedukacja obejmuje różne obszary funkcjonowania, które mieszczą się w ramach rozwijania umiejętności oraz poszerzania wiedzy. Ogólnie rzecz ujmując:

Psychoedukacja jest treningiem wzmacniającym pacjenta, skierowanym na promowanie świadomości i proaktywnej postawy, dostarczanie narzędzi do radzenia sobie i życia z przewlekłą chorobą (tj. zwiększania współpracy w leczeniu, wczesnego rozpoznawania symptomów nawrotu choroby, kształtowania stylu życia, radzenia sobie z kryzysami, poprawie komunikacji) oraz zmiany zachowań i postaw związanych z chorobą. Psychoedukacja zastępuje winę odpowiedzialnością, bezradność postawą proaktywną, a zaprzeczanie zamienia na świadomość (Colom 2011, s. 339).

W przypadku osób z chorobami somatycznymi oraz zaburzeniami psychicznymi psychoedukację traktuje się jako formę pomocy psychologicznej. Przeznaczona jest ona zarówno dla osób chorych, jak i ich rodzin oraz przyjaciół. Jej celem jest nie tylko powiększanie wiedzy o chorobie oraz możliwościach jej leczenia, ale również, a może przede wszystkim, rozwijanie umiejętności, które pozwolą skutecznie radzić sobie z sytuacją choroby, rozpoznawać swoje uczucia, zredukować stres, poprawić komunikację z lekarzem itd. Istotne jest opanowanie umiejętności zadawania pytań personelowi medycznemu – i to zarówno przez pacjenta, jak i przez jego bliskich. Do najważniejszych obszarów związanych z psychoedukacją należy informowanie o przyczynach choroby, sposobach leczenia, a także o możliwościach radzenia sobie ze skutkami ubocznymi terapii (jak ma to miejsce np. w leczeniu chorób onkologicznych). Kolejnym ważnym obszarem jest dokonywanie zmian w sferze emocjonalnej pacjenta poprzez uczenie technik redukcji stresu, w tym również treningów relaksacyjnych, rozpoznawania i nazywania własnych emocji, a także umiejętności wyrażania uczuć. Niezwykle istotnym elementem psychoedukacji jest też doskonalenie umiejętności nawiązywania i prowadzenia efektywnego dialogu z lekarzem oraz innymi przedsta-

wicielami personelu medycznego oraz poszerzenie wiedzy na temat możliwości uzyskania pomocy socjalnej w czasie choroby (por. Mehl 2011).

Jak wskazują wyniki badań, najbardziej efektywna jest psychoedukacja prowadzona w dialogu: pacjent – rodzina – terapeuta (za: Chądzyńska, Meder, Charzyńska 2009). Ma to szczególne znaczenie w przypadku leczenia chorób psychicznych, gdzie w rezultacie zastosowania metod, technik i programów edukacyjnych zmierza się do ułatwienia pacjentowi powrotu do zdrowia lub ograniczania skutków choroby czy niepełnosprawności (McFarlane za: Chądzyńska i in. 2011). Jak podkreśla Grzegorz Mączka i współpracownicy (2010, s. 90), współcześnie trudno jest sobie wyobrazić prawidłowe lub inaczej mówiąc kompleksowe postępowanie terapeutyczne w leczeniu osób z chorobą afektywną dwubiegunową (CHAD)¹, niezawierające, poza farmakoterapią, także psychoedukacji wraz z innymi działaniami terapeutycznymi. Jest to analogiczna sytuacja do leczenia osób chorujących na cukrzycę, gdzie nie można pominąć wagi zrozumienia przez pacjenta istoty terapii, znaczenia monitorowania poziomu cukru we krwi, dobierania odpowiedniej dawki insuliny czy wreszcie umiejętności wykonywania iniekcji w sposób regularny i zgodny z zaleceniami lekarza.

Jak widać, nie sposób pominąć psychoedukacji w procesie leczenia osób z różnymi chorobami przewlekłymi, zarówno somatycznymi, jak i psychicznymi. Wśród celów programów psychoedukacyjnych realizowanych w tym zakresie należy wymienić przede wszystkim: osiągnięcie przez pacjenta akceptacji choroby oraz zrozumienie konieczności leczenia, czynne zapobieganie nawrotom choroby, zmniejszenie nasilenia negatywnych emocji, uaktywnienie osoby chorej i przejście przez nią części odpowiedzialności za leczenie, uwrażliwienie na to, że stresujące wydarzenia życiowe, zwłaszcza w przypadku chorób psychicznych, mogą być czynnikami nasilającymi, a nawet wyzwalającymi kolejny nawrót choroby (por. Meder 2003, s. 311). Przykładem działań praktycznych zmierzających do osiągnięcia wymienionych celów jest barceloński program psychoedukacyjny (Colom, Vieta za: Mączka i in. 2010, s. 90–91), który składa się z 21 sesji, podzielonych na pięć części. Pierwsza część dotyczy prezentacji grupy, przyjętych zasad oraz zawiera informacje związane z wiedzą o chorobie. Druga związana jest z regułami stosowania się do zaleceń leczenia, a trzecia z unikaniem zagrożeń wynikających z nadużywania substancji psychoaktywnych. Czwarta część kładzie nacisk na wczesne rozpoznawanie nowych epizodów, a piąta skoncentrowana jest na znaczeniu regularności nawyków oraz radzenia sobie ze stresem.

1 Choroba afektywna dwubiegunowa (CHAD) charakteryzuje się występowaniem zaburzeń nastroju w postaci zespołów depresyjnych i maniakalnych. Pomiedzy epizodami depresji oraz manii lub hipomanii występują zwykle okresy remisji, w których brak jest objawów chorobowych lub są one zaznaczone w niewielkim stopniu. Dawniej CHAD nazywana była psychozą maniakalno-depresyjną lub cyklofrenią. Leczenie obejmuje farmakoterapię, psychoterapię oraz psychoedukację (por. Bilikiewicz, Landowski, Radziwiłłowicz 2008, s. 107–116).

Wszystkie wymienione części programu w sposób szczegółowy przedstawia poniższe zestawienie:

„Sesje składające się na barceloński program psychoedukacyjny:

Sesja 1. Wprowadzenie. Prezentacja grupy i obowiązujących w niej zasad
Wiedza o zaburzeniu

Sesja 2. Co to jest zaburzenie afektywne dwubiegunowe?

Sesja 3. Czynniki etiologiczne i wywołujące epizody

Sesja 4. Symptomy I: mania i hipomania

Sesja 5. Symptomy II: depresja i epizody mieszane

Sesja 6. Rozwój zaburzenia i rokowanie

Stosowanie się do zaleceń dotyczących leczenia

Sesja 7. Leczenie I: leki normotymiczne

Sesja 8. Leczenie II: leki stosowane w terapii manii

Sesja 9. Leczenie III: leki przeciwdepresyjne

Sesja 10. Stężenie leków normotymicznych w surowicy

Sesja 11. Cięża i poradnictwo genetyczne

Sesja 12. Psychofarmakologia a terapie alternatywne

Sesja 13. Ryzyko związane z przerwaniem leczenia

Unikanie nadużywania substancji psychoaktywnych

Sesja 14. Substancje psychoaktywne: ryzyko w zaburzeniach dwubiegunowych

Wczesne rozpoznawanie nowych epizodów

Sesja 15. Wczesne rozpoznawanie manii i hipomanii

Sesja 16. Wczesne rozpoznawanie epizodów depresyjnych i mieszanych

Sesja 17. Co robić, kiedy rozpozna się nowy epizod?

Regularność nawyków i radzenia sobie ze stresem

Sesja 18. Regularność nawyków

Sesja 19. Techniki kontroli stresu

Sesja 20. Strategie rozwiązywania problemów

Sesja 21. Zakończenie”

(Colom, Vieta za: Mączka i in. 2010, s. 90–91)

Na podstawie przedstawionych informacji można stwierdzić, że psychoedukacja odpowiada na wciąż niedostatecznie zaspokojone potrzeby osób z chorobami przewlekłymi w zakresie poznania swojej choroby, współudziału w leczeniu, a także umiejętności kontrolowania własnego stanu. Jest zatem niezbędnym, wręcz koniecznym elementem złożonego procesu leczenia i rehabilitacji.

Uwagi końcowe

Ze względu na szerokie zastosowanie psychoedukacji zarówno w stymulacji rozwoju (w tym w promocji zdrowia i profilaktyce), jak i w procesie leczenia oraz rehabilitacji trudno jest przyjąć jedną, uniwersalną jej definicję. Zróznicowanie celów, zadań oraz form, a także obszarów psychoedukacji implikuje odmienność sposobów jej ujmowania. Jednak to, co wydaje się wspólne, to ukierunkowanie działań psychoedukacyjnych na zwiększanie zasobów osobistych. Można więc przyjąć, że psychoedukacja jest to zespół zaplanowanych, ustrukturalizowanych działań mających na celu rozwój zasobów osobistych w sferze emocjonalno-motywacyjnej, poznawczej, noetycznej oraz instrumentalnej, a także umiejętności mobilizowania i wykorzystywania ich w procesie radzenia sobie w sytuacjach trudnych, przede wszystkim zaś zwiększania poczucia dobrostanu (*well-being*), w efekcie czego osiągnąony jest wyższy poziom jakości życia.

Należy wspomnieć, że zagadnienia związane z problematyką jakości życia osób przewlekle chorych i niepełnosprawnych są jednym z głównych przedmiotów analiz współczesnej pedagogiki specjalnej i psychologii rehabilitacji (m.in. Janiszewska-Nieścioruk 2005; Palak 2006; Palak, Lewicka, Bujnowska 2006; Sadowska 2006; Zasępa, Ślaski 2007; Stauden, Okła 2007; Wehmeyer 2013). Podejmowanych jest szereg działań praktycznych, zmierzających do zwiększania poczucia dobrostanu i zarazem osiągnięcia wyższego poziomu jakości życia. Jednym z nich jest psychoedukacja skierowana bezpośrednio do osób przewlekle chorych i niepełnosprawnych, ale również do członków ich rodzin i przyjaciół.

Bibliografia

- Antonovsky A. (1995). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*. Warszawa: Fundacja IPN.
- Antonovsky A. (1997). Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia. W: I. Hezsen-Niejodek, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia*. Warszawa: PWN.
- Bilikiewicz A., Landowski J., Radziwiłłowicz P. (2008). *Psychiatria. Repetytorium*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Boski P. (2010). *Kulturowe ramy zachowań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Chądzyńska M., Meder J., Charzyńska K. (2009). Uczestnictwo w psychoedukacji osób chorych na schizofrenię – analiza zajęć z perspektywy pacjentów. *Psychiatria Polska*, 43 (6), s. 693–704.
- Chądzyńska M., Meder J., Charzyńska K., Drożdżyńska A. (2011). Psychoedukacja dla osób chorujących na schizofrenię – wstępna analiza sposobów prowadzenia zajęć. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 20 (3), s. 201–206.
- Colom F. (2011). Keeping therapies simple: psychoeducation in the prevention of relapse in affective disorders. *The British Journal of Psychiatry*, 198 (5), s. 338–340.

- Dixon L. (1999). Providing services to families of persons with schizophrenia: Present and future. *Journal of Mental Health Policy and Economics*, 2, s. 3–8.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (red.) (2005). *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Impuls.
- Kaja B. (1997). Wstęp. W: B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Kirenko J. (2002). Siła i natężenie wsparcia społecznego kierowanego do osób z niepełnosprawnością ruchową. *Nasze Forum*, 2–3 (6–7), s. 13–20.
- Majewicz P. (2003). Leonardo w nurtach rzeki, czyli zachowania twórcze studentów w perspektywie salutogenetycznej. *Przegląd Lekarski*, 60, s. 119–121.
- Majewicz P. (2006). Wspomaganie procesu kreatywnej adaptacji osób niepełnosprawnych w kontekście edukacyjnym. W: J. Szempruch (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości – strategie rozwoju*. Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Majewicz P., Mikrut A. (2014). Relationship between assertive behaviors and aggression of youth with mild intellectual disability. W: P. Krajčí, M. Lezo, M. Fuchsová (red.), *Inovácie v teórii a praxi výchovnej a komplexnej rehabilitácie osôb so zdravotným postihnutím*. Bratislava: Irys, s. 21–38.
- Marsh D. (1992). Working with families of people with serious mental illness. W: L. VandeCreek, S. Knapp, T.L. Jackson (red.), *Innovations in clinical practice: A sourcebook*. Sarasota, FL: Professional Resource Press, vol. 11, s. 389–402.
- Mączka G., Grabski B., Gierowski J.K., Dudek D. (2010). Psychoedukacja grupowa w kompleksowym leczeniu choroby afektywnej dwubiegunowej – doświadczenia krakowskie. *Psychiatria Polska*, 44 (1), s. 89–100.
- Mączyński J. (1991). Behawioralny, kognitywny i behawioralno-kognitywny trening asertywności. *Przegląd Psychologiczny*, 4.
- Meder J. (2003). *Rehabilitacja*. W: A. Bilikiewicz, S. Pużyński, J. Rybakowski, J. Wciórka (red.), *Psychiatria*. Wrocław: Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner.
- Mehl U. (2011). Grupy psychoedukacyjne. W: M. Dorfmueller, H. Dietzfelbinger (red.), *Psychoonkologia. Diagnostyka – metody terapeutyczne*. Wrocław: Elsevier Urban & Partner.
- Mesibow G., Schopler E., Schaffer B., Landrus R. (2002). *Profil psychoedukacyjny dla młodzieży i dorosłych (AAPEP). Zindywidualizowana ocena i terapia dzieci autystycznych oraz dzieci z zaburzeniami rozwojowymi*, t. IV. Warszawa: Twigger.
- Ostaszewski K. (2008). Zapobieganie używaniu substancji psychoaktywnych. W: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: PWN.
- Palak Z. (red.) (2006). *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Lublin: UMCS.
- Palak Z., Lewicka A., Bujnowska A. (red.) (2006). *Jakość życia a niepełnosprawność – konteksty psychopedagogiczne*. Lublin: UMCS.
- Pilecka W. (1999). Choroba przewlekła w życiu i rozwoju dziecka. W: W. Pilecka, P. Majewicz, A. Zawadzki, *Jak wspomagać psychospołeczny rozwój dzieci niepełnosprawnych somatycznie*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

- Poprawa R. (2000). Co znaczy być asertywnym? W: B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju*, t. II. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Richards J.S., Kewman D.G., Richardson E., Kennedy P. (2010). Spinal cord injury. W: R.G. Frank, M. Rosenthal, B. Caplan (red.), *Handbook of rehabilitation psychology*. Washington: APA, s. 9–23.
- Sadowska S. (2006). *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Kraków: Impuls.
- Sawicka K. (1998). *Socjoterapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Schneider Corey M., Corey G. (1995). *Grupy. Zasady i techniki pomocy psychologicznej*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości PTP.
- Sęk H. (1988). Rola asertywności w kształtowaniu zdrowia psychicznego. Ustalenia metodologiczne. *Przegląd Psychologiczny*, 3.
- Sęk H. (2005). Promocja zdrowia i prewencja zaburzeń z perspektywy psychologii. W: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, Warszawa: PWN.
- Stauden S., Okła W. (red.) (2007). *Jakość życia w chorobie*. Lublin: KUL.
- Wehmeyer M.L. (red.) (2013). *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability*. New York: Oxford University Press.
- Zasępa E., Ślaski S. (red.) (2007). *Jakość życia osób niepełnosprawnych i ich rodzin. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AKAPIT.

Projektowanie programu psychoedukacyjnego w kontekście pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną

We współczesnej edukacji kształtowanie i rozwijanie umiejętności życiowych (zwanych też psychospołecznymi lub osobistymi i społecznymi) stanowi priorytetowe zadanie. Umiejętności te są nie tylko motorem rozwoju każdego człowieka w kierunku uzyskania takiego poziomu niezależności w działaniu, myśleniu, decydowaniu o sobie i swoim postępowaniu, aby mógł on efektywnie radzić sobie z zadaniami i wyzwaniami codziennego życia, ale także pozwalają na poznanie samego siebie, swoich możliwości i ograniczeń, pomagają w rozwiązywaniu swoich problemów, decydują o możliwości świadomego i rozsądnego kierowania własnymi wyborami i podejmowania decyzji, są warunkiem budowania dobrych relacji z otoczeniem, sprzyjają aktywnemu uczestnictwu w życiu społecznym (za: Sokołowska 2007, s. 444). Stanowią również podstawę dobrego zdrowia i samopoczucia oraz satysfakcjonującego życia.

Umiejętności życiowe nabierają szczególnego znaczenia w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną. Osoby te są często nadmiernie uzależnione od innych ludzi w wielu dziedzinach funkcjonowania, konsekwencją czego jest ich ubezwłasnowolnienie, zepchnięcie na margines życia społecznego, postrzeganie przez pryzmat utartych schematów i stereotypów jako bezradnych, bezwolnych, mających trudności w rozwiązywaniu najprostszych codziennych życiowych problemów (Dyduch 2009, s. 340).

Niepełnosprawność intelektualna to zaburzenie charakteryzujące się deficytami w zakresie ogólnych zdolności umysłowych, takich jak: rozumowanie, rozwiązywanie problemów, planowanie, myślenie abstrakcyjne, wydawanie osądów, zdobywanie wiedzy w systemie edukacyjnym i przez doświadczenia, oraz deficytami w funkcjonowaniu przystosowawczym, wyrażającymi się przez ograniczenia w udziale i istnieniu w jednym lub wielu aspektach codziennej aktywności, takich jak: komunikacja, udział w życiu społecznym, funkcjonowanie w szkole i w pracy, osobnicza niezależność w środowisku domowym i otoczeniu społecznym (por. Bobińska, Pietras, Gałęcki 2012, s. 32–33). Deficyty te spowalniają proces rozwoju, co w istotny sposób ogranicza możliwości rozwojowe człowieka we wszystkich sferach (fizycznej, emocjonalnej, poznawczej i społecznej).

Indywidualny rozwój to ciągła interakcja między organizmem a środowiskiem, dzięki niej tworzą się wzajemne relacje w wyniku obcowania, poznawania, wielokierunkowego działania: z, na, przez nie. Niepodzielność tak rozumianego procesu interakcji sprawia, że wzbogaca się repertuar własnego doświadczenia i możliwości przyswajania świata, kształtują się schematy czynności i ich symboliczne reprezentacje, tworzą się znaczenia (symbole, wartości) wypracowane i wynegocjowane w kontekstach społeczno-przeżyciowych (por. Baran 2007, s. 7).

W pracy rehabilitacyjnej z osobami z dysfunkcją intelektualną należy równolegle – oprócz zabezpieczenia rozwojowych i potencjalnych możliwości funkcjonowania fizycznego – ukierunkować oddziaływanie na umiejętności komunikowania się, gdyż tworzą one, w naszym przekonaniu, podstawę i następowe działania przygotowujące do rozwijania i ewentualnej korektury innych umiejętności życiowych. Konsekwencją nieprzywiązywania znaczenia do tak rozumianej kierunkowości pracy rehabilitacyjnej jest np. niskie poczucie własnej wartości.

Ograniczenie rozwoju mowy skutkuje w wielu przypadkach powstaniem tzw. bariery komunikacyjnej, utrudniającej rozwój i funkcjonowanie.

Zdaniem Della Hymesa (za: Rakowska 1997, s. 139) kompetencja komunikacyjna to wiedza użytkowników danego języka na temat reguł posługiwania się nim w zależności od sytuacji i roli społecznej, nabywana w procesie socjalizacji. Przejawia się w określonym zasobie sprawności komunikacyjnych (językowej, społecznej, sytuacyjnej i pragmatycznej) umożliwiających wypowiedanie myśli, uczuć oraz stosowanie języka w różnych jego funkcjach (ekspresywnej, impresywnej i symbolicznej).

Wartości to standardy ludzkich myśli, postaw i zachowań oraz te wszystkie cele, normy i zasady postępowania, potwierdzone przez codzienne doświadczenie, które umożliwiają rozwój oraz osiągnięcie trwałej satysfakcji życiowej.

Wartości mają kluczowe znaczenie w życiu każdego człowieka, a także społeczności, w jakiej przychodzi mu funkcjonować. Określają, kim człowiek jest, jak żyje i jak traktuje innych ludzi, wpływają na sferę jego przeżyć i decydują o kierunkach i sposobach działania. Wolność człowieka umożliwia mu samodzielność w wyborze tego, co jest dla niego ważne, cenne, co jest warte poświęcenia, co będzie stanowiło dla niego cel. Przyjęty przez człowieka system wartości wpływa na jego osobowość, nadaje sens jego życiu (Dyduch 2010, s. 139).

W permanentnie reformującej się oświacie polskiej niezbędnymi filarami są od lat dwie koncepcje edukacyjne: holistycznej promocji zdrowia oraz edukacji humanistycznej. Koncepcje te mają istotne znaczenie dla procesu edukacji (rehabilitacji) z trzech powodów:

- świadomego rozumienia przez nauczycieli prymatu edukacji indywidualnej nad edukacją socjalizującą (najpierw praca z osobą, potem z grupą);
- uczenia do umiejętności życiowych, a nie tylko dla wiedzy;
- ukierunkowania strategii projektowania i realizacji programów psychoedukacyjnych, których hasło brzmi: „Znam siebie – rozumiem świat”.

Jak sądzimy, pierwszy z podanych powodów jest zrozumiały i można by rzecz optymistycznie – powoli realizowany.

Drugi powód wymaga doprecyzowania. W literaturze przedmiotu umiejętności życiowe dzieli się na cztery grupy:

1. Ja – umiejętności potrzebne do rozwoju osobistego.
2. Ja i Ty – umiejętności potrzebne do utrzymywania więzi z drugim człowiekiem.
3. Ja i Inni – umiejętności potrzebne do utrzymywania kontaktu z innymi.
4. Ja i konkretne sytuacje – umiejętności niezbędne do nauki i pracy, prowadzenia życia rodzinnego, spędzania czasu wolnego.

Celem niniejszego opracowania jest powód trzeci, czyli prezentacja strategii projektowania i realizacji programów psychoedukacyjnych wspomagających rehabilitację osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Punktem wyjścia jest rozumienie przez pedagoga specjalnego działań wspierających, stymulujących i korygujących rozwój osobowy jednostki przez jej aktywne poznawanie, wyrażanie, opisywanie siebie i otoczenia, m.in. w formule programów psychoedukacyjnych. Takie programy mają istotne znaczenie w pracy rehabilitacyjnej z osobami z różnymi rodzajami niesprawności. Prowadzący program, czyli w omawianej sytuacji: pedagog specjalny, terapeuta, jest jednocześnie:

- projektantem sytuacji zadaniowych;
- stymulatorem i facylitatorem procesów aktywnego poznania siebie (działam – przeżywam – działam) i świata przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną;
- inspiratorem osobowych relacji w grupie.

Struktura projektowania programu psychoedukacyjnego

Przystępując do projektowania programu psychoedukacyjnego, należy uwzględnić następujące sytuacje terapeutyczne, mające charakter zadaniowy oraz progresywne:

- odreagowanie emocjonalne,
- rozwijanie i/lub korygowanie sądów poznawczych o sobie i innych,
- stymulację i korektę dotychczasowych zachowań.

Należy również wziąć pod uwagę 3-etapową strukturę:

- I. Diagnoza i wiedza o zaburzonych obszarach w funkcjonowaniu psychospołecznym jednostki i grupy.
- II. Orientacja w programach profilaktycznych i psychoedukacyjnych w literaturze przedmiotu.
- III. Wiedza dotycząca metodyki konstruowania programu i jego ewaluacji.

Z naszych wieloletnich doświadczeń i badań (Oleńska-Pawlak 1999) wynika, że najczęściej zaburzone są następujące obszary funkcjonowania psychospołecznego:

- komunikowanie się, w tym wyrażanie uczuć, mówienie o sobie,
- poczucie własnej wartości (zawyżone lub zaniżone),
- radzenie sobie z sytuacjami trudnymi, w tym brak umiejętności rozwiązywania konfliktów i kierowania konfliktem, traktowanym jako źródło informacji i pracy nad nim,
- umiejętności radzenia sobie z przebywaniem w grupie (rodzina, grupa koleżeńska, nieznajomi, percepcja siebie i mojej osoby przez innych),
- obszar zdrowotny (świadomość własnego ciała i jego budowy, rozpoznawania jego potrzeb w kontekście zachowań higienicznych, fizycznych, żywieniowych).

Wymienione powyżej obszary rozwojowe człowieka zostały bardzo wnikliwie opisane w piśmiennictwie nauk społecznych, zwłaszcza psychologiczno-pedagogicznych – zarówno w zakresie teorii, jak i praktyki.

Naszym zamiarem jest zwrócenie uwagi terapeutów na istotne słowa-kлючe – zagadnienia, które mogą pomóc w ukierunkowaniu projektu programu w sposób prawidłowy merytorycznie i metodycznie. Mogą być także pomocą (wskazaniem) do przeprowadzania modyfikacji gotowego programu psychoedukacyjnego, z którego chce skorzystać terapeuta.

Wybrałyśmy dwa fundamentalnie ważne obszary: komunikowanie się i poczucie własnej wartości. W naszej opinii każda praca – czy to profilaktyczna, czy rehabilitacyjna – powinna rozpoczynać się od uczenia i korekty funkcjonowania w tych właśnie obszarach.

W obszarze komunikowania się – wyrażania uczuć i mówienia o sobie pożądane ustrukturyzowanie treści dotyczących tego obszaru to:

- komunikowanie się ze sobą,
- komunikowanie się z drugą osobą,
- komunikowanie się z grupą,
- komunikowanie się słowne i bezsłowne,
- aktywne słuchanie,
- asertywność,
- rozmawianie, przemawianie,
- rozwiązywanie konfliktów.

W obszarze dotyczącym kształtowania się własnej wartości prawidłowe postępowanie metodyczne powinno wynikać z przestrzegania hierarchii potrzeb Abrahama Masłowa, które determinują życiowe zachowania każdego człowieka, bez względu na jego wiek i sprawność psychofizyczną. Kluczowymi kierunkami powinny być kolejno:

- bezpieczeństwo fizyczne,
- bezpieczeństwo emocjonalne,

- świadomość własnej tożsamości,
- poczucie przynależności,
- kompetencja (Battie B. Youngs, za: Vos, Dryden 2000, s. 268).

Zrozumienie powyższych kierunków pracy terapeutycznej dotyczącej funkcjonowania psychospołecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną, zaprezentowanych na przykładach obszarów: komunikowanie się i poczucie własnej wartości, wymaga zrozumienia kompetencji psychologicznych pedagoga¹ oraz kompetencji pedagoga specjalnego². W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele różnych klasyfikacji kompetencji. W opisanych przez Hannę Hamer (1994) kompetencjach psychologicznych, które wraz z autorką przyjęłyśmy za podstawowe w pracy pedagogicznej, wprowadziłyśmy zmiany mające na celu nadanie tym kompetencjom hierarchii i struktury metodycznej o szerokim spektrum zastosowania (już przeszło 10 lat temu Teresa Oleńska-Pawlak proponowała refleksyjny namysł nad ich kolejnością).

Dla potrzeb projektowania programu psychoedukacyjnego opracowana struktura kompetencji psychologicznych jest nie tylko bazą rozwoju osobistego pedagoga i uczestników, ale też kolejną proponowaną przez nas inspiracją do ukierunkowania pracy terapeutycznej.

Naszym zdaniem podstawą kompetencji psychologicznych pedagoga specjalnego jest dobór takich gier i zabaw, które mają uczyć:

- redukcji i kontrolowania emocji, stresu,
- umiejętności porozumiewania się (aktywne słuchanie, asertywność, rozmawianie, rozwiązywanie konfliktów, w tym negocjowanie),
- świadomości najczęstszych przyczyn zakłóceń w komunikowaniu się³,
- elastyczności w dostosowaniu własnego stylu nauczania (pracy) do potrzeb uczestników programu,
- budowania klimatu do pracy w zgranych zespołach uczestników, dobranych nie tyle losowo, ile z zastosowaniem przemyślanych kryteriów (np. tempo pracy, preferowane kanały modalne, poziom sprawności analizatorów, poziom wiedzy i umiejętności),
- motywowania do działań (w tym samokontroli i samooceny),

1 Hanna Hamer (1994) wyróżnia następujące kompetencje pedagoga: psychologiczne, specjalistyczne, dydaktyczne.

2 Teresa Oleńska-Pawlak (1999) wymienia następujące kompetencje pedagoga specjalnego: komunikowanie się, kompetencje autonomiczne i autokreacyjne, kompetencje instrumentalne i kompetencje usprawniające.

3 Hamer (1994, s. 46–55) do przyczyn zakłóceń w komunikowaniu się ludzi zalicza: niepełną świadomość własnych motywów w pracy z dziećmi, nieuwzględnianie u uczniów ich możliwości percepcyjnych, intelektualnych, doświadczeniowych, sprzeczność języka z mową ciała, przedwczesną interpretację motywów zachowania się ucznia, filtr percepcyjny – to, co chcę usłyszeć, brak świadomości, że komunikowanie się jest procesem dwustronnym.

- pozytywnego nastawienia do siebie i ludzi, rozumianego jako efekt realizowanych powyżej działań.

Jak wiadomo, współczesna edukacja, a także rehabilitacja ma na celu uczenie do umiejętności życiowych, w związku z czym należy podkreślić rangę opracowanych przez UNICEF i WHO w 2000 roku grup i rodzajów umiejętności życiowych. Analizując jednak treść tych propozycji, stwierdzamy, że jest to kolejny przykład braku uwzględnienia namysłu metodycznego, a więc tworzenia krok po kroku sytuacji zadaniowych, uwzględniających stopniowanie trudności w nabywanych umiejętnościach życiowych, zwłaszcza przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. W związku tym kolejna nasza propozycja przemyślanej struktury oddziaływań na rozwój psychospołeczny tych osób dotyczy hierarchizacji przez terapeutę grup umiejętności i ich rodzajów (tab. 1).

Tabela 1. Strukturyzacja umiejętności życiowych w pracy psychoedukacyjnej terapeuty (z uwzględnieniem pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną)

I. Umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem	II. Umiejętności do budowania samoświadomości	III. Umiejętności do budowania własnego systemu wartości	IV. Umiejętności interpersonalne	V. Umiejętności podejmowania decyzji
1. Radzenie sobie z lękiem 2. Radzenie sobie z presją grupy 3. Poszukiwanie pomocy	1. Budowanie obrazu własnego ciała 2. Identyfikacja własnych mocnych i słabych stron 3. Samokontrola i samoocena 4. Budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby	1. Rozpoznawanie podobieństw między płciami i ludźmi 2. Rozumienie norm społecznych 3. Rozróżnianie zachowań anty- i prospołecznych 4. Tworzenie własnej hierarchii wartości 5. Tworzenie hierarchii zachowań prospołecznych 6. Odpowiedzialność za podjęte decyzje	1. Porozumiewanie się słowne i bez-słowne 2. Aktywne słuchanie 3. Przekazywanie i przyjmowanie informacji zwrotnych 4. Asertywność (zwłaszcza odmawianie) 5. Rozmawianie 6. Rozwiązywanie konfliktów i negocjowanie 7. Współdziałanie w grupie i ze społecznością	1. Identyfikacja sytuacji ryzykownych dla siebie i innych 2. Przewidywanie konsekwencji własnych zachowań 3. Poszukiwanie innych sposobów zachowań w sytuacjach niebezpiecznych dla zdrowia i życia 4. Myślenie krytyczno-kreatywne w rozwiązywaniu problemów

Naszym zdaniem przestrzeganie podanej struktury we wszystkich wyżej wymienionych obszarach rozwoju człowieka ułatwi uczestnikom programu psychoedukacyjnego pracę nad sobą, a pedagogom specjalnym pozwoli uniknąć chaosu merytorycznego w projektowaniu pracy terapeutycznej, zwłaszcza w programach psychoedukacyjnych.

Strategia w realizacji programu psychoedukacyjnego

Kolejnym etapem w projektowaniu programu psychoedukacyjnego jest zaznaczenie (wyodrębnienie) trzech jego części: OBSZARU, SCENARIUSZY oraz – zaprojektowanych do nich – SPOTKAŃ⁴.

Dla zrozumienia znaczenia strukturyzacji przekazywanej wiedzy i umiejętności w zakresie np. wyrażania uczuć podajemy przykładowy spis treści do obszaru: słucham, mówię, rozumiem (lub: słucham, mówię i rozumiem siebie i ludzi). Do tak zatytułowanego obszaru zostały opracowane dwa scenariusze oraz 29 spotkań.

Obszar: SŁUCHAM, MÓWIĘ, ROZUMIEM

Scenariusz I: SŁUCHAM SIEBIE I INNYCH

*Słyszę, słyszę, ale co słyszę, nie słyszę,
mówię, mówię, ale co mówię, nie mówię.*

Spotkania:

1. Co mówi do mnie moje ciało? (lub: Gdyby moje ciało mogło mówić, co by powiedziało?)
2. Co słyszą moje uszy, co widzą moje oczy?
3. Co mi przeszkadza w słuchaniu siebie i kolegów?
4. Co mi daje słuchanie siebie?
5. Co mam robić, aby słuchać ludzi, którzy do mnie mówią? (2 spotkania)
6. Ćwiczę aktywne słuchanie, bo chcę być lubiany i szanowany. (3 spotkania)
7. Aby porozumiewać się, nie wystarczą mi tylko uszy, oczy i usta.
8. Słucham, mówię i rozumiem całym sobą. (3 spotkania)

Scenariusz II: CHCĘ SIĘ POROZUMIEĆ ZE SOBĄ I Z INNYMI

Spotkania:

1. Co mi utrudnia rozumienie siebie?
2. Wyrażam swoje myśli i uczucia. (3 spotkania)
3. Jak nie zrobić sobie i innym krzywdy w wyrażaniu emocji?
4. Co myślę o sobie.
5. Co mi przeszkadza w mówieniu o sobie?
6. Co myślą o mnie moi koledzy?
7. Jak mam reagować na krytykę i zewnętrzne naciski? (2 spotkania)
8. Mam prawo być sobą?
9. Jak mogę bronić swoich praw? (3 spotkania)
10. Nie boję się odmawiać i mówić „nie”.
11. Co mam robić, aby być empatycznym?

4 Na zajęciach z projektowania programów psychoedukacyjnych słuchacze często pytają, ile ma być scenariuszy i spotkań. Odpowiadamy, że zależy to od wiedzy terapeuty i potrzeb uczestników programu.

Doceniając znaczenie pracy rehabilitacyjnej nad kształtowaniem i stymulacją poczucia własnej wartości, zaprojektowałyśmy przykładowy obszar: dostrzegamy i budujemy swoją wartość (lub dostrzegamy znaczenie budowania swojej wartości). W tak zatytułowanym obszarze zostały zaplanowane trzy scenariusze i 29 spotkań.

Obszar: DOSTRZEGAMY I BUDUJEMY SWOJĄ WARTOŚĆ

Scenariusz I: JESTEM

Spotkania:

1. Jak zmieniłem (zmieniłam) się od urodzenia?
2. Co wiem o sobie i chcę wam powiedzieć? Ep⁵
3. Co lubię, a czego nie lubię jeść?
4. Jak wyglądam w oczach kolegów?
5. Za co się lubię, za co lubią mnie koledzy?
6. Co mi się w sobie podoba?
7. Co chciałbym (chciałabym) w sobie zmienić?
8. Moje radości i zmartwienia.
9. O czym marzę? I co dalej...?
10. Co sprawia mi przykrość, co mnie złości i jak sobie z tym radzę?
11. Co ma wpływ na mój nastrój?
12. Mój czas wolny.
13. Moje korzyści ze słuchania siebie.
14. Jak okazuję uczucia, by mnie akceptowali?
15. Moje emocje nie przeszkadzają w byciu akceptowanym i lubianym.
16. Moje prawa i obowiązki służą mi codziennie.

Scenariusz II: DZIAŁAM

Spotkania:

1. Moje mocne strony, jak mi pomagają, w czym mi przeszkadzają?
2. Moje potrzeby, motor czy kotwica?
3. Czuję i współodczuwam, bo chcę być empatyczny.
4. Co chcę u siebie doskonalić?
5. Co mogę dać z siebie innym?
6. Co mam jeszcze zrobić, żeby rozumieć siebie i innych ludzi?

Scenariusz III: WARTOŚCIUJĘ

Spotkania:

1. Co jest dla mnie ważne?
2. Kto lub co ma na mnie wpływ?

5 W dalszej części artykułu zamieszczono opis przebiegu tego spotkania. Ep oznacza rozpoczęcie ewaluacji początkowej.

3. Moje plany i cele na bliższy i dalszy czas.
4. Oceniam siebie i innych.
5. W czym jestem podobny, czym się różnię od moich znajomych?
6. Co toleruję, co akceptuję?
7. Czy coś mi przeszkadza, by być kimś, kim chcę być?

Jako alternatywę proponujemy następujące scenariusze:

- Chcę się czuć bezpiecznie.
- To jaki ja jestem i kim jestem (moja tożsamość)?
- Co jest dla mnie ważne i wartościowe?
- Jak okiełzać własne emocje?
- Wiem, co robię i co mogę zrobić dla siebie i ludzi.
- Mam swoje plany i wiem, jak je zrealizować.

Projektowanie spotkań psychoedukacyjnych

Etap projektowania spotkania wymaga świadomości istnienia stałych jego elementów oraz przemyślanej celowości, a także postępowania metodycznego zgodnego z zasadami edukacji i terapii.

Każde spotkanie ma trzy fazy:

- rozgrzewającą (lub relaksacyjną), tzw. ćwiczenia na rozgrzewkę;
- specjalistyczną, tzw. ćwiczenia specjalistyczne;
- zamykającą, tzw. ćwiczenia na zamknięcie.

W pierwszej fazie dobór zabaw/gier ma na celu rozładowanie napięcia i/lub pobudzenie psychofizyczne. Treść ćwiczeń powinna uwzględniać takie elementy, jak: oddychanie, makroruchy, rozciąganie i napinanie, kontakt fizyczny; pożądane są zabawy (co najmniej 2–3 ćwiczenia) ze wzrastającą dynamiką. W fazie specjalistycznej dobór zadań wynika z tytułu spotkania i zaplanowanych celów szczegółowych. W ostatniej fazie, zamykającej, wybieramy takie zabawy, które pozwolą „wyjść” z roli, uwolnią doznane przeżycia i zintegrują grupę.

W projektowaniu programów psychoedukacyjnych (głównie modyfikacji gotowych programów) należy też zwrócić uwagę na inne, bardzo istotne z terapeutycznego punktu widzenia elementy metodyczne, a mianowicie:

- komunikaty informujące o przebiegu zabawy oraz pytania do uczestników zajęć;
- formułowanie celów i tytułów zajęć;
- ewaluację programu.

Komunikaty kierowane do uczestników zajęć

W zdecydowanej większości opublikowanych programów propozycje gier i zabaw mają charakter opisowy, a nie formę komunikatu bezpośrednio kierowanego do odbiorcy.

Wypracowanie prawidłowego komunikatu o przebiegu zabawy pozwoli na zwięzłość i jasność wypowiedzi, ustrzeże przed chaosem przekazywanych treści, a w rezultacie ułatwi ich zrozumienie oraz stworzy uczestnikom klimat do zaangażowania się w proponowaną grę.

Takie postępowanie ma szczególne znaczenie w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Istotną częścią komunikatu są pytania⁶, których celem jest aktywizacja i ukierunkowanie refleksji uczestników zajęć. Przy czym wyraźnie chcemy zaznaczyć, że nie powinno się formułować pytań do każdej gry i zabawy, gdyż zbyt duża dawka słownych komunikatów powoduje tzw. szum informacyjny oraz utrudnia słuchanie przez uczestnika sygnałów płynących z jego ciała i z zewnątrz, co przeszkadza w świadomej interioryzacji (jeśli istnieje taka możliwość psychiczna u danej osoby). Tylko w części specjalistycznej spotkania proponujemy formułowanie pytań po każdym wykonanym ćwiczeniu. Dobrze byłoby, aby pytania (najwyżej 2–3) uwzględniały zasadę stopniowania trudności oraz wynikały z zaprojektowanych celów szczegółowych.

Pytania mające wartość merytoryczną i terapeutyczną to pytania skierowane bezpośrednio do uczestnika, spełniające warunek otwartości – umożliwiające szerokie spektrum wypowiedzi, skłaniające do tworzenia, a nie odtwarzania doznanych doświadczeń.

Pytania otwarte skłaniają osobę do wyrażania swoich myśli, do ukazania ich treści i znaku emocjonalnego, co stanowi dla osób prowadzących i uczestniczących w zajęciach bardzo ważne źródło informacji diagnostycznych i terapeutycznych, a także wytwarza szczególny rodzaj pożądaných interakcji między uczestnikami. Pomocne zwroty w omawianym rodzaju pytań to: Co myślisz? Co uważasz?

Jakie masz odczucia? Co czujesz? Co sądzisz? Co według Ciebie? Gdybyś mógł zaproponować...? Co zaproponowałbyś? Jak oceniasz? Jak jest Twoje zdanie (opinia)? Co chciałbyś dodać (zmienić)?

Dobrze sformułowane pytania powinny zatem:

- uwrażliwić uczestnika,
- ukazać mu znaczenie doświadczeń zdobytych w czasie zabawy,
- uświadomić mu, jak zachował się w zabawie, jakich uczuć doznał, jak reagował na zachowania innych członków grupy, jak jego zachowania oddziaływały na innych.

Aby osiągnąć powyższe cele, można zadać następujące pytania:

- Jak możesz wyciągnąć wnioski aktualnie?
- Jak możesz wyciągnąć wnioski na przyszłość?
- Jak chciałbyś wykorzystać to doświadczenie?

6 Pytania stanowią podstawę dialogu, który jest niezbędny zwłaszcza w edukacji i rehabilitacji dla prawidłowego rozwoju człowieka.

- Co chciałbyś zmienić?
- Co masz zrobić, aby zmienić swoje zachowanie?

Warto też wymienić rodzaje pytań sformułowanych nieprawidłowo, niestety bardzo często spotykanych w opublikowanych programach i w praktyce edukacyjnej. Są to mianowicie:

- pytania zamknięte zaczynające się od zwrotu „czy”, które służą jedynie odтворzeniu, nie skłaniają do refleksji, ograniczają wypowiedzi uczestnika do słów: tak, nie, nie wiem. Biorąc pod uwagę celowość pracy terapeutycznej ukierunkowanej na wyrażanie, analizowanie stanów emocjonalnych własnych i innych osób, pytania zamknięte można uznać za bezwartościowe. Wyjątek stanowią tu sytuacje, które wymagają jednoznaczności, tzw. wy-czyszczenia;
- pytania złożone z 2–3 pytań zadanych jednocześnie. Pytania takie utrudniają zapamiętanie i skupienie się tylko na jednym wątku, stwarzają „szum informacyjny”, co w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną powoduje ich zniechęcenie i wycofanie się z aktywności zabawowej;
- pytania zaczynające się od „dlaczego”. W formule zajęć psychoedukacyjnych ukierunkowanych na stymulację i/lub korekturę sfery emocjonalnej osobowości człowieka (m.in. na potrzeby, mechanizmy obronne, treść przeżyć, motywację) tak przekazywane pytania nabierają charakteru oceniająco-rozliczeniowego. Są pożądane w dydaktyce przedmiotu, ale nie w wychowaniu czy terapii, o czym się w codziennym życiu zapomina. W rozumnym i empatycznym podejściu osób prowadzących program psychoedukacyjny najważniejsze jest, że uczestnik chce mówić, przekazać, co zrobił, odczuł, a nie proszenie, przymuszanie go do uzasadnienia. Można przyjąć następujące wskazanie: ważne jest, że mówi, czyni, a nie jak i dlaczego tak robi.

Reasumując, dobrze sformułowane pytania uświadamiają uczestnikowi w naturalny sposób jego reakcje i zachowania. Pozwalają na porównanie aktualnych przeżyć, zachowań z dotychczasowymi doświadczeniami i z innymi osobami. Innymi słowy, sprzyjają rozwijaniu autorefleksji i refleksji. Pozwalają także zrozumieć znaczenie otwartego, jasnego rozpoznawania, nazywania i wyrażania różnych doznań, ułatwiają uczestnikom rozwój osobisty, w tym osiągnięcie dobrostanu psychicznego i społecznego.

Przed przystąpieniem do realizacji programu warto zapoznać kogoś z tekstem instrukcji i pytaniami, wiemy bowiem z doświadczenia, że bardzo często studenci prezentujący swoje scenariusze zdziwieni byli reakcjami kolegów, zgłaszających krytyczne uwagi typu: instrukcja zbyt szybko mówiona, nazbyt obszerna, mało zrozumiała, pytania nieprawidłowe, w tym chaotyczne i infantylne, w zbyt dużej ilości.

Kilka uwag o zachowaniu prowadzącego wobec wypowiadających się uczestników:

- Nie ograniczamy im czasu i zakresu wypowiedzi, gdyż powoduje to niepokój i narzuconą sytuację kontroli.
- Nie oceniamy ich wypowiedzi, gdyż ważne jest dla nas, że chcą mówić, co myślą i czują.
- Zwracamy uwagę na dobrowolność wypowiedzi, którą ułatwi wykonywanie zadań w małych 2–3-osobowych grupach oraz ustawienie uczestników w tzw. kręgu.
- Prosimy, aby uczestnicy stosowali wypowiedzi podmiotowe czy osobiste, mówili w swoim imieniu, bez odwoływania się do innych, czy też w formie bezosobowej (używać należy języka JA, a nie TY).

Formułowanie celów i tytułów zajęć

Każde działanie profesjonalne wymaga zaplanowania celów ogólnych i szczegółowych (operacyjnych). W opisywanym projekcie programu psychoedukacyjnego sugerujemy formułowanie celów ogólnych do wybranych obszarów rozwoju, a w ich ramach – scenariuszy⁷.

Cele szczegółowe powinny być zaprojektowane do każdego spotkania.

Ważne jest staranne przemyślenie zaplanowanych celów zgodnie z zasadami pedagogiki specjalnej i terapii; osoba projektująca program powinna posiadać solidną wiedzę na temat wybranej problematyki.

Ponieważ w podstawach naszej pracy rehabilitacyjnej kierujemy się dwoma wspomnianymi na początku opracowania koncepcjami, w których człowiek stanowi centrum, zwracamy uwagę na podmiotową formę tytułów zarówno obszarów, scenariuszy, jak i spotkań, a w dwóch ostatnich stosujemy tytuł w pierwszej osobie, np.:

Tytuł obszaru: *Chcemy się rozumieć*

Tytuł scenariusza: *Prezentuję siebie*

Tytuł spotkania: *Co lubię w sobie?*

Wstęp i ewaluacja

Kolejnymi ważnymi elementami struktury programu są wstęp i ewaluacja. Pełnią one ważną funkcję informacyjną na temat całokształtu przyjętych oddziaływań zarówno dla osób projektujących, jak i dla odbiorców (samokontrola).

We wstępie powinny znaleźć się: ogólna charakterystyka podmiotów, uzasadnienie celowości pracy, opis programu, czyli uzasadnienie jego struktury i metodyki, a także opis ewaluacji.

W ogólnej charakterystyce wymieniamy wiek podmiotów, dla których zaprojektowano program, ich specyficzne potrzeby psychospołeczne, miejsce reali-

⁷ Z naszej praktyki wiemy, że zaplanowanie celów ogólnych do wybranego obszaru ułatwia projektowanie tytułów scenariuszy, a dobór celów szczegółowych do tytułu spotkania stanowi o celowym poszukiwaniu gier i zabaw.

zacji rehabilitacji, a także przyjęty kierunek (kierunki) oddziaływań psychoedukacyjnych.

Uzasadnienie podjętych oddziaływań wynika z:

- orientacji w teorii i w badaniach wybranego problemu, co świadczyłoby o rozumieniu znaczenia wzajemnego przenikania się teorii i praktyki;
- badań własnych dokonanych w danej placówce (np. ewaluacji przeprowadzonych w różnych obszarach jej funkcjonowania);
- osobistych doświadczeń wynikających z praktyki.

Bardzo istotny jest opis struktury i specyficznej metodyki programu; jego opracowanie ułatwi pytanie: Co i w jakim celu chcemy osiągnąć?

Kierunki (kierunek) oddziaływań psychoedukacyjnych wyrażone w tytułach wybranych obszarów funkcjonowania psychospołecznego obligują do zaprojektowania celów ogólnych i podania informacji, gdzie są umieszczone cele szczegółowe⁸, stanowiące podstawę efektywności programu (jeśli są zrealizowane).

Ponieważ każde spotkanie składa się ze stałych etapów (ćwiczenia na rozgrzewkę, ćwiczenia specjalistyczne, ćwiczenia na zamknięcie), należy wymienić je we wstępie oraz uzasadnić celowość wybieranych gier i zabaw.

Warto też wymienić inne ważne elementy: zastosowane metody, techniki i formy pracy oraz specyficzne zasady.

Etyczne postępowanie wymaga podania autorów źródłowych informacji – zarówno w przypadku teorii, jak i przyjętej metodyki oraz gier (zabaw) interakcyjnych⁹.

Pożądanie jest uwzględnienie w omawianym wstępie osobistych refleksji i wynikających z nich różnych modyfikacji programu, uwarunkowanych dostosowaniem go do aktualnych potrzeb uczestników oraz tzw. zasobów środowiska materialowego i ludzkiego.

W ogólnych uwagach o realizacji programu należy umieścić:

- wiek i liczbę uczestników,
- przewidywany czas trwania całości programu oraz pojedynczych spotkań,
- porę dnia i miejsce spotkań.

W reformowanej od lat polskiej oświacie nie ma zbyt wielu innowacyjnych elementów; powraca się głównie do koncepcji znanych od początku XX wieku. Jednym z nowatorskich elementów jest rozumienie problematyki oceniania efek-

8 Z punktu widzenia metodycznego powinno się do każdego celu ogólnego zaprojektować cele szczegółowe.

9 Bardzo często stosuje się modyfikację prezentowanych w literaturze przedmiotu gier i zabaw, a dotyczy ona: komunikatów kierowanych do uczestników, toku, pytań, a także kolejności zabaw. Należy to we wstępie zaznaczyć.

tów, zwanego aktualnie ewaluacją¹⁰. W rozumieniu ewaluacji pomagają tzw. sokratejskie pytania:

- Co chcę ewaluować?
- W jaki sposób i czym?
- Kiedy to robię?

Ewaluacja jest bardzo istotną częścią każdej profesjonalnej pracy i jej projektowanie powinno zaczynać się od pierwszej fazy konstrukcji programu, czyli od identyfikacji problemu. Zaplanowanie ewaluacji pozwala zorientować się, jak zbadać skuteczność projektu, w odniesieniu do kogo, czego oraz poczynić zmiany nawet w trakcie realizacji programu. Ewaluacja jest przykładem na znaczenie tzw. informacji zwrotnej w porozumiewaniu się i rozumieniu siebie, pod warunkiem że zaplanujemy formę utrwalenia wypowiedzi uczestników i stworzymy sytuację do samorefleksji oraz samooceny.

Do tego celu najlepiej nadaje się metoda projekcyjna, a w jej ramach techniki graficzne i werbalne¹¹. Przykładowymi narzędziami mogą być testy zdań i historyjek niedokończonych oraz rysunki. W literaturze źródłowej jest również wiele zabaw, które mogą posłużyć do ewaluacji.

W przebiegu ewaluacji należy uwzględnić trzy etapy:

- ewaluację początkową (Ep),
- ewaluację końcową (Ek),
- ewaluację sumującą (Es) dla uczestników i prowadzącego program.

Na każdym z wymienionych etapów, w wybranym ćwiczeniu do ewaluacji, bardzo starannie planujemy graficzny i merytoryczny zapis instrukcji.

Prawidłowe zbadanie efektywności założonego celu polega na zastosowaniu tego samego narzędzia, ćwiczenia na wszystkich etapach, z wyjątkiem ewaluacji końcowej; wówczas na karcie ćwiczeniowej (Ek) na końcu zamieszczamy polecenie, czy też pytania skłaniające uczestnika do autorefleksji i samooceny. Treść wypowiedzi uczestnika, zapisana samodzielnie bądź przy pomocy terapeuty, pozwala szybko zorientować się w prawidłowym doborze ćwiczenia ewaluacyjnego do założonego wcześniej celu, a także wstępnie ocenić jego postępy.

Istotne jest także zaplanowanie, kiedy wkraczymy z ćwiczeniem o znaczeniu ewaluacyjnym. Naszym zdaniem najlepiej umieścić informację o tym w spisie treści programu, przy tytule danego spotkania, zaznaczając w danym obszarze, przy każdym ze scenariuszy, kiedy zaplanowaliśmy ewaluację początkową (Ep) i końcową (Ek).

Poniżej zamieszczamy propozycję przebiegu spotkania zatytułowanego: Co wiem o sobie i chcę wam powiedzieć.

10 Należy przypomnieć, że proces edukacji i rehabilitacji tworzą trzy filary działań: projektowanie – realizacja – ewaluacja.

11 Jak zastosować niektóre z narzędzi w ewaluacji ukazała Oleńska-Pawlak (1999).

Obszar: Dostrzegamy i budujemy swoją wartość

Scenariusz: Jestem

Spotkanie: CO WIEM O SOBIE I CHCĘ WAM POWIEDZIEĆ (2 godz.)

Cele szczegółowe: Uczestnik:

- prezentuje siebie w dowolnej formie opisu,
- ćwiczy (próbując swoich sił) prezentację swojej osoby na forum publicznym, jakim jest grupa,
- poznaje siebie i swoich kolegów, słuchając ich wypowiedzi,
- ćwiczy umiejętność aktywnego słuchania poprzez rozumienie, wykonywanie poleceń i dopytywanie.

Ćwiczenia na rozgrzewkę

Węzeł (Vopel 1999)

Pomoce: melodia tańca cygańskiego *Hej tam pod lasem* z płyty CD: „Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą” (Bissinger-Ćwierz 2007)

UWAGA: przed rozpoczęciem prowadzący obserwuje, jakie kolory dominują w grupie, tak aby móc je zastosować podczas formułowania poleceń w trakcie zabawy. Kolor najrzadziej występujący powinien być wymieniony w poleceniu jako ostatni, tak aby węzeł mógł się rozpaść.

Przebieg ćwiczenia:

Podzielę Was na trzy grupy¹². Za chwilę wcielicie się w rolę akrobatów. Pamiętajcie, że podczas zabawy możecie się przemieszczać, ale tylko razem z kolegami, z którymi będziecie spleceni w węzeł. Stańcie prosię w kole, prawą ręką dotknijcie u innego dziecka czegoś, co jest niebieskie, może to być nawet maleńka plamka, pozostawcie tam Waszą dłoń. Następnie dotknijcie lewą ręką u drugiego uczestnika czegoś, co jest białe, również pozostawcie tam Waszą dłoń. Teraz niech Wasza prawa stopa dotknie u wybranej osoby czegoś, co jest czarne, pozostawcie tam stopę i spróbujcie dotknąć lewą stopą czegoś, co jest brązowe. Znajdźcie kogoś, kto ma coś czerwonego, i dotknijcie go głową.

Bardzo ważne jest, aby przed rozpoczęciem ćwiczenia przewietrzyć salę i zastosować ćwiczenia rozciągające i napinające, pamiętając o prawidłowym oddechu.

Ogon smoka (Jachimska 1994)

Pomoce: melodia tańca chorwackiego: „*Kolo von Srem*” z płyty CD: „Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą” (Bissinger-Ćwierz 2007), losy równe liczbie uczestników (jeden z nich zawiera napis „smok”, inny „ogon smoka”, pozostałe są puste).

Przebieg ćwiczenia:

Przygotowałam dla Was losy, jeden z nich zawiera napis „smok”, inny „ogon smoka”, pozostałe losy są puste. Nie pokazujcie nikomu swojego losu.

12 Prowadzący stosuje odpowiednie zabawy, prowadzące do doboru losowego członków stanowiących grupę.

Osoba, która wylosowała karteczkę z napisem „smok”, zaczyna zabawę. Zadaniem jej jest złapanie uczestnika, który ma karteczkę z napisem „ogon smoka”. Kto zostanie złapany (i ma pusty los), staje za smokiem, chwyta go za ramiona i teraz wspólnie kontynuują łapanie.

Zabawa trwa, dopóki „smok” nie złapie swojego „ogona”. Jeżeli „smok” złapie „ogon”, zabawa – poprzedzona ponownym losowaniem – zaczyna się od początku.

Zatłoczony tramwaj (Chomczyńska-Miliszkiewicz, Pankowska 2000)

Pomoce: melodia tańca izraelskiego *Saley Gardens* z płyty z CD: „Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą” (Bissinger-Ćwierz 2007).

Przebieg ćwiczenia:

Stańcie jak najbliżej siebie, w dwóch rzędach, twarzami do siebie. Osoby stojące na końcu kolejno przeciskają się pomiędzy rzędami, ku przodowi, jak w zatłoczonym tramwaju. Potem ustawcie się na początku szeregów, tworząc „ściany” tramwaju dla następnych. Zabawa trwa do momentu aż każdy z Was przejdzie pomiędzy rzędami.

Ćwiczenia specjalistyczne

Moje imię drogą do mnie (Portman 2004, modyfikacja własna)

Pomoce: kartki A4 i pisaki w różnych kolorach dla wszystkich uczestników ćwiczenia, tablice i pineski do powieszenia prac uczniów.

Przebieg ćwiczenia:

Każdy z Was otrzyma kartkę, na której napiszecie na środku, w pionie, dużymi, drukowanymi literami swoje imię (lub nazwisko, jeśli ma bardzo mało liter w imieniu). Do każdej litery dopiszcie cechę, która Was w jakiś sposób charakteryzuje, może zaczynać się na pierwszą literę Waszego imienia bądź zawierać literę w swojej cesze. Jeżeli do jakiejś litery Waszego imienia nie znajdziecie charakteryzującej Was cechy, możecie ją opuścić.

Macie teraz czas na wykonanie pracy a po zakończeniu niech każdy z Was wybierze miejsce, gdzie chce zawiesić swoją pracę, tak aby koledzy mogli się z nią zapoznać.

Omówienie:

- Co Cię zaskoczyło podczas czytania opisów stworzonych przez Twoich kolegów?
- Jeżeli jeszcze raz miałbyś stworzyć swój opis, to co byś zmienił (dodał)?

Gdybyś był / była (Jachimska 1994, modyfikacja własna)

Pomoce: losy z wypisanymi imionami i nazwiskami uczestników, plansza (papier pakowy) z wypisanymi zdaniem skojarzeń (załącznik)

Przebieg ćwiczenia:

Będziemy opisywali się przy pomocy skojarzeń. Każdy z Was wyciągnie los z imieniem kolegi, nie mówiąc, kogo wylosował. Będzie tę osobę opisywał, posługując się przykładami skojarzeń wypisanymi na planszy. Usiądźmy w kręgu, zaczynać będzie osoba po mojej prawej stronie.

Omówienie:

- Co Cię zaskoczyło podczas słuchania opisu Twojej osoby?
- Które ze skojarzeń pasują do Ciebie?
- Z czym się nie zgadzasz?

Załącznik:

- Gdybyś był/była drzewem
- Gdybyś był/była rośliną
- Gdybyś był/była zwierzęciem
- Gdybyś był/była kolorem
- Gdybyś był/była porą roku
- Gdybyś był/była kwiatem
- Gdybyś był/był filmem
-

To Ja (Portman 2004, modyfikacja własna) „Ep”

Pomoce: kartki A4, kolorowe czasopisma, przybory do pisania, nożyczki, klej, papier pakowy 1/4

Przebieg ćwiczenia:

Dostaniecie ode mnie teraz różne materiały do wykonania ciekawej pracy. Są to: kolorowe czasopisma, gazety, przybory do pisania, rysowania, malowania. Celem pracy będzie opowiadanie o sobie. Waszym zadaniem będzie przeniesienie na papier treści opowiadania o sobie w wybranej przez siebie technice. Każdy z Was otrzyma ode mnie kartę z poleceniami do pracy. W odpowiednie według Was miejsca wpiszą cechy swojego zachowania, wyglądu, upodobań, które Was charakteryzują.

Po wykonaniu pracy podzielę Was na 3-osobowe grupki. Stańcie w trzech rzędach, twarzą do mnie, w każdym rzędzie musi Was być tyle samo. Osoby w środkowym rzędzie wyciągną obydwie ręce na boki, łapiąc za ręce sąsiadów. W trójkach, które powstały, zajmijcie miejsca siedzące. Przekażcie sobie wzajemnie prace, które każdy z Was wykonał, tak aby każdy członek grupy zapoznał się z pracą swojego kolegi. Potem rozpocznijcie wymianę spostrzeżeń o każdej pracy, ale bez jej oceniania. Następnie autor danej pracy komentuje to, co usłyszał od swoich kolegów, objaśnia, co chciał o sobie powiedzieć.

Teraz połączę Was w większe grupy, stosując technikę „śnieżnej kuli”. Zaczynając od okna, pierwsza grupa 3-osobowa łączy się z siedzącą tuż obok grupą 3-osobową itd. W 6-osobowej grupie ustalcie sami, kto rozpoczyna prezentację siebie ukazaną w swojej pracy.

Omówienie:

- Czy pamiętasz, co Cię zaskoczyło podczas przygotowywania się i wykonywania tej zabawy?
- Które skojarzenia w pracach kolegów zaciekały, zdziwiły Cię?

- Co chcielibyście dopowiedzieć koledze do jego prezentacji?
- Co byś zmienił aktualnie w wykonanej przez Ciebie pracy?

UWAGA: Prowadzący prosi uczestników o złożenie na swoich pracach podpisu wraz z datą i oddanie ich. Informuje, że każdy otrzyma swoją pracę pod koniec spotkania.

Załącznik 1: Karta ewaluacji początkowej do zabawy „To Ja” Ep

Podsuwam Ci pomysł identyfikacji, porównania siebie z: roślinami, drzewami, owocami, różnymi przedmiotami, porami roku, krajobrazem, kolorami.

Po dokonanych wyborach (wyborze) wykonaj opis siebie dowolną techniką, wpisując gdzie uważasz swoje cechy wyglądu zewnętrznego, charakteru, zachowania, upodobań, poglądów.

Załącznik 2: Karta ewaluacji końcowej do zabawy „To Ja” Ek

Podsuwam Ci pomysł identyfikacji, porównania siebie z: roślinami, drzewami, owocami, różnymi przedmiotami, porami roku, krajobrazem, kolorami.

Po dokonanych wyborach (wyborze) wykonaj opis siebie dowolną techniką, wpisując gdzie uważasz swoje cechy wyglądu zewnętrznego, charakteru, zachowania, upodobań, poglądów.

Załącznik 3: Karta ewaluacji sumującej do zabawy „To Ja” Es

1. Porównaj swoje prace. Jakie myśli nasuwają Ci się po porównaniu tych dwóch prac?

.....

2. Czy są, a jeśli tak, to na czym polegają różnice?

.....

Należy przewidzieć sytuacje zapisywania przez prowadzącego ustnych wypowiedzi uczestnika. W zależności od możliwości poznawczych i zasobu słownictwa uczestników, prowadzący przewiduje przygotowanie tekstu (planszy) z konkretnymi nazwami w danej grupie tematycznej. Taka podpowiedź ułatwi wykonanie ćwiczenia.

Ćwiczenia na zamknięcie

Most – modyfikacja własna na podstawie ćwiczeń Weroniki Sherborne

Pomoce: melodia tańca boliwijskiego *Carnevalito* z płyty CD: „Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą” (Bissinger-Ćwierz 2007)

Przebieg ćwiczenia:

Zdejmijcie wasze obuwie. Połóżcie się na brzuchu, jedna osoba bardzo blisko drugiej, postarajcie się ułożyć tak ciasno, aby stworzył się z Was most. Pierwsza osoba od lewej strony ma za zadanie przeturlikać się po plecach wszystkich uczestników. Pamiętajcie, aby leżeć bardzo ciasno obok swojego sąsiada, tak żeby nie było żadnych dziur w moście. Schylcie nisko głowy, a osoba, która będzie się turlikać, proszę, aby trzymała ręce wyciągnięte wzdłuż głowy, by równo turlikać się po plecach kolegów. Ćwiczenie kończy się, kiedy każdy uczestnik przeturlika się przez most.

UWAGA: bardzo ważne jest, aby przed rozpoczęciem ćwiczenia porządnie wywietrzyć salę i – jeżeli to możliwe – wykonać ćwiczenia napinające, nie zapominając o oddychaniu.

Tunel – modyfikacja własna na podstawie ćwiczeń Weroniki Sherborne

Pomoce: melodia *Swing w uliczce* z płyty CD: „Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą” (Bissinger-Ćwierz 2007)

Przebieg ćwiczenia:

Pozostańcie w pozycji leżącej na brzuchu, tworząc taki sam ciasny most jak w poprzednim ćwiczeniu. Teraz podnieście się na palcach nóg i na dłoniach, tak aby tym razem powstał tunel. Wyobraźcie sobie, że jesteście żołnierzami i waszym zadaniem jest jak najszybsze przeczołganie się przez tunel. Zaczynamy od prawej strony mostu.

Hamak – źródło zasłyszane, modyfikacja własna

Pomoce: koc, podkład z muzyką relaksacyjną z odgłosami przyrody, losy: tyle naklejek (obrazków), ilu jest uczestników ćwiczenia, dobranych tak, aby po ich rozlosowaniu mogły powstać grupy liczące po pięć osób, koszyczek/pudełko do losowania.

Przebieg ćwiczenia:

Wyciągnijcie teraz z koszyczka swój los, zobaczcie, co przedstawia wasza naklejka (obrazek) i odszukajcie uczestników, którzy wylosowali to samo. Stańcie w grupach, teraz dowiedzcie się od siebie nawzajem, która osoba z waszej grupy jest najmłodsza – bierzcie pod uwagę dzień, miesiąc i rok urodzenia. Osoba, która jest najmłodsza, siada na środku koca, pozostali chwytają cztery rogi koca, tworząc w ten sposób hamak. Teraz niech każda z grup uniesie lekko koc do góry i kołysze nim delikatnie. Osoba będąca w środku hamaku może się położyć i – jeżeli ma ochotę – zamknąć oczy.

Po wykonaniu ćwiczenia stajemy w kręgu, tyłem do siebie, trzymając się za ręce. Staramy się powoli zbliżać do środka kręgu, tworząc ścisły kłębek. Na hasło „koniec zabawy” rozbiegamy się swobodnie po sali, wydając z siebie dźwięk *uffff*.

Podajemy również propozycje tematów spotkań dotyczących samoświadomości dziecka, stosunków w grupie oraz marzeń i planów dziecka. Można je realizować na indywidualnych i grupowych zajęciach terapeutycznych, jak również na zajęciach wychowawczych.

I. SAMOŚWIADOMOŚĆ DZIECKA

Jaki jestem.

Moje sukcesy, moje porażki.

Ja jako zwierzę.

Moje lęki.

Ja i moja choroba.

Moja rodzina.

Co widzi we mnie mój przyjaciel?

Co myśli o mnie moja Pani?

Czego się boję?

Jak widzą mnie rodzice?

Jak widzą mnie nauczyciele (koledzy)?

Czego nie lubię u kolegów (nauczycieli, rodziców)?

Moje marzenia.

II. STOSUNKI W GRUPIE

Nasza grupa.

Moje miejsce w grupie.

Grupa jako zwierzęta.

Grupa jako cyrk.

Czego oczekuję od grupy?

Różdżką zamienię kolegów w...

Różdżką zamienię nauczycieli (rodziców) w...

III. MARZENIA I PLANY

Moje trzy życzenia.

Ja za 5 lat.

Mój dom w przyszłości.

Gdybym był czarodziejem...

Jakim zwierzęciem chciałbym być?

Jaki chciałbym być?

Refleksje wynikające z analizy opublikowanych programów psychoedukacyjnych i praktyki własnej

Aktualnie mamy dostęp do wielu programów profilaktycznych i psychoedukacyjnych, zawierających szeroki zakres treści dotyczących stymulacji i korekcji rozwoju na różnych etapach ontogenezy człowieka. Jesteśmy jednak przekonane,

że żadnego „gotowego” programu nie można wdrożyć bez jego modyfikacji – oczywiście nie rozważamy sytuacji samodzielnego projektowania programu. Konieczność modyfikacji uwarunkowana jest różnymi grupami czynników, z których za najważniejsze uważamy:

- wiedzę i umiejętności terapeutyczne osoby projektującej i/lub prowadzącej program;
- orientację w aktualnych i potencjalnych możliwościach fizycznych i psychospołecznych uczestników programu, zwłaszcza osób z dysfunkcją intelektualną;
- świadomość pierwotnych przyczyn zdiagnozowanych obszarów zaburzeń w funkcjonowaniu danej grupy osób (osoby);
- warunki organizacyjno-socjalne;
- nieprawidłowości metodyczne występujące w opublikowanych programach. Wyjaśnienia wymaga ostatnia z wymienionych grup czynników.

Zarówno na etapie organizacji, jak i realizacji programu psychoedukacyjnego należy zwracać uwagę na błędy metodyczne, które nie sprzyjają budowaniu przyjaznego klimatu na zajęciach, utrudniają pobudzanie motywacji uczestników, nie mówiąc już o braku możliwości realizacji założonych celów.

Nieprawidłowości w procesach percepcyjnych, rozproszenie uwagi, niski poziom rozumienia treści to dostateczne powody, które mogą zniechęcić osoby z niepełnosprawnością intelektualną (i nie tylko) do udziału w zabawach. Wywołanie u uczestników programu motywacji emocjonalnej i poznawczej staje się zatem warunkiem osiągnięcia założonych przez terapeutę celów.

Proponujemy zatem zapoznanie się z „Kodeksem antyterapeutycznych działań”¹³.

Nie mogę:

- nie uwzględniać strukturalności w projektowanym programie, w tym w spotkaniach;
- formułować tytułów spotkań w formie bezosobowej;
- formułować celów szczegółowych jako ogólne!
- w celach szczegółowych stosować wyłącznie czasowników dokonanych (np. wie, zna, rozumie);
- podczas projektowania celów wprowadzać chaosu metodycznego (zasada logiki i stopniowania trudności);

13 Wskazówki metodyczne, zwane „Kodeksem antyterapeutycznych działań”, zostały opracowane przez Teresę Oleńską-Pawlak w wyniku wieloletniej pracy ze studentami pedagogiki specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie nad ich projektami opracowanymi dla osób z różnymi niesprawnościami, w ramach kursowego przedmiotu *Projektowanie programów psychoedukacyjnych*. W pracach studentów dominowało naśladownictwo gotowych, opublikowanych programów oraz, ogólnie mówiąc, brak zrozumienia znaczenia pracy terapeutycznej i ortodydaktyki.

- nie pamiętać o różnych formach pracy (terapeutyczna efektywność to stosowanie formy grupowej i indywidualnej);
- zaczynać zajęć/spotkania od ustalenia zasad, reguł pracy w grupie lub podania zasad gotowych, wcześniej przez kogoś opracowanych;
- prezentować przebiegu gier, zabaw w ogólnym opisie (należy zapisać opracowany bezpośredni komunikat do uczestników);
- nie podawać informacji, w jakim celu, po co uczestnicy mają to zrobić (wtórną rzeczą jest, kiedy się to podaje);
- podawać w komunikacie określenia czasu (np. „Macie 5 minut na”...);
- wyznaczać lidera i sekretarza (obniżamy motywację innych);
- podawać komunikatu: „Podzielcie się na grupy” na początku programu (podział losowy, potem kryterialny);
- podpowiadać, sugerować wypowiedzi, rzekomo dla ułatwienia, zrozumienia treści gry/zabawy (prowadzi to do bezrefleksyjnego naśladownictwa);
- stwarzać braku możliwości do prezentacji wyników pracy przez wszystkie grupy (uczestników);
- stosować komunikatu: „Z czym ci się kojarzy...?”, jeśli celem jest rozumienie pojęcia, przyczyny, a nie skojarzenia, np. z osobą i sytuacją;
- tworzyć sytuacji do rywalizacji, bycia najlepszym, najszybszym;
- tworzyć sytuacji w grach, zabawach, w których brakuje krzesła, wychodzi się za drzwi, staje się na środku, staje się na oknie lub stole;
- zaczynać pracy od negatywnych emocji, przykładów, z wyjątkiem otworzenia tzw. wentylu bezpieczeństwa (wypuszczam z siebie negatywne emocje);
- ograniczać w komunikatach zakresu i czasu wypowiedzi;
- narzucać uczestnikom kolorów bądź tylko jednej techniki plastycznej (np. nie każdy lubi, umie rysować);
- nie zaprojektować do scenariusza ćwiczenia o znaczeniu ewaluacyjnym (E), które jest narzędziem do oceny stanu wyjściowego i końcowego;
- być uczestnikiem gier i zabaw.

Samodzielne projektowanie i efektywną realizację programu ułatwi także namysł nad pytaniem: Jak zaprojektować zajęcia dotyczące najczęściej występujących problemów, które utrudniają życie ludziom, takich jak: agresja, konflikty, różne uzależnienia, lękliwość, nieśmiałość?

Po analizie wielu opublikowanych propozycji odnoszących się do wymienionych powyżej problemów pojawia się jednoznaczna refleksja: brakuje w nich namysłu metodycznego, w tym zwłaszcza stopniowania trudności i zindywidualizowania.

Proponujemy zatem następującą strategię sześciu kroków, do zastosowania w każdym z wymienionych problemów:

1. Stwarzamy sytuacje, w których poprzez dobór odpowiednich gier i zabaw interakcyjnych orientujemy się, co uczestnicy wiedzą i chcą nam powiedzieć na dany temat. Pomocnicze pytanie brzmi: Co wiecie?, a nie: Co to

jest? Nie dążymy do zdefiniowania problemu, a także sami nie naprowadzamy, nie stosujemy miniwykładu.

2. W trakcie zabaw prowadzimy do samodzielnych bądź grupowych wypowiedzi, określających, w jakich sytuacjach, miejscach ten problem występuje, uwidacznia się.
3. W wyniku przeprowadzonych gier dowiadujemy się od uczestników, jak się wówczas ludzie zachowują (ta osoba), jak się to objawia, czyli analizujemy wspólnie charakterystyczne symptomy, robimy ich gradację, uświadamiamy swoje i wspólne uczucia i zachowania.
4. Uświadomienie w wyniku przeprowadzonych gier, jakie są przyczyny omawianego problemu. Planujemy, jeśli to możliwe, samodzielne dochodzenie do ustaleń.
5. Stwarzamy sytuację do zorientowania się, jak każdy z uczestników radzi sobie z danym problemem oraz jakie zna inne sposoby zaradzenia. Dopiero na tym etapie prowadzący podaje inne, nieznane uczestnikom sposoby radzenia sobie z danym problemem.
6. Uczestnik wybiera sobie nowe, odpowiadające mu strategie reagowania i w odpowiednio zaprojektowanych zabawach ćwiczy je kilkakrotnie.

Zakładamy, że pedagog-terapeuta posiadał odpowiednią orientację w wybranych przez siebie programach psychoedukacyjnych, zakładamy, że zrobi użytek z posiadanej intuicji i empatii. Nie wystarczy to jednak do uniknięcia tzw. pułapek, niebezpieczeństw, słowem – do umiejętnego zachowania się w różnych sytuacjach pojawiających się w relacjach interpersonalnych. W tym celu proponujemy zapoznać się z opracowaniami autorstwa Andrzeja Kołodziejczyka, Klausa Vopla, Marii Król-Fijewskiej, Hanny Hamer. Opisane przez autorów zasady pracy z grupą, pułapki, niebezpieczeństwa, repertuar reakcji i sposobów interwencji bardzo ułatwią początki pracy terapeutycznej z jednostką i z grupą.

Aby nabrać pewności w metodycznym postępowaniu, warto przestrzegać następujących wskazówek:

- Przestrzegaj idei etapów spotkania.
- Wspomagaj, wspieraj, ukierunkowuj, ale nie narzucaj. Bądź facylitatorem, a nie przywódcą.
- Modyfikuj to, co zaplanowałeś, w zależności od potrzeb twoich i podopiecznych, czy też od aktualnej sytuacji.
- Nie oceniaj, nie rozliczaj.
- Przestrzegaj dobrowolności wypowiedzi.
- Nie wprowadzaj gotowego regulaminu (zasad) zabaw w grupie, zwłaszcza na samym początku zajęć. Zasady tworzą się w naturalny sposób w trakcie zajęć.
- Przestrzegaj kulturalnego zachowania się oraz tolerancji dla inności.
- Nie infantylijzuj, nie wyęczaj, nie podpowiadaj.

- Stwarzaj, zwłaszcza na początku zajęć, sytuacje do dzielenia się osobistą wiedzą i doświadczeniem. Pracuj na wypowiedziach osobistych uczestników, wynikających z ich odczuć, a nie na przykładach innych ludzi.
- Przestrzegaj mówienia we własnym imieniu.
- Stwarzaj sytuację do wzajemnego zadawania sobie pytań.
- Przemysł, na jakim etapie spotkania zapoznasz uczestników z celem (celami), sensem tego, co robią; twórz sytuację, aby sami do tego doszli.
- Zaczynaj pracę od zaakcentowania pozytywnych emocji, cech danej osoby, gdyż jest to źródło motywacji dla niej do dalszej zabawy.
- Stosuj metafory, jeśli ma to pomóc w przełamaniu oporu w mówieniu o sobie.
- Stosuj pochwały, wzmocnienia, głównie do konkretnej osoby, a nie ogólnie do grupy.
- Nie zapominaj, że cisza i czas są ważnym elementem w komunikacji, zwłaszcza w interakcjach.
- Nie traktuj siebie jako członka grupy, ponieważ, przy małym doświadczeniu, stracisz kontrolę nad różnymi sytuacjami.

Konkluzja

Dobrze opracowany i realizowany program daje terapeutcie możliwość obserwowania i rejestrowania bezpośrednio efektów pracy, co stanowi jego niezaprzeczalny walor, a odpowiedni dobór ćwiczeń do ewaluacji sprawia, że świadomie doskonalone będą umiejętności psychoedukacyjne, konieczne w pracy pedagoga, zwłaszcza specjalnego.

Warto, aby nie traktować programu wyłącznie instrumentalnie. W naszej opinii stanowi on bowiem przykład świadomych, systemowych i systematycznych działań profilaktycznych i korekcyjnych, przynoszących w krótkim czasie efekty – zarówno terapeutom, jak i uczestnikom.

Bibliografia

- Baran J. (2007). Modelowanie umiejętności komunikacyjnych dzieci z niepełnosprawnością. Perspektywa socjokulturowa-histeryczna. W: J. Baran, A. Mikrut (red.), *Umiejętności komunikacyjne osób z niepełnosprawnością. Teoria, diagnoza, wspomaganie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Bissinger-Ćwierz U. (2007). *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą* (książka + CD). Poznań: Klanza.
- Bobińska K., Pietras T., Gałęcki P. (2012). *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*. Wrocław: Continuo.

- Brześkiewicz Z. (1996). *Super słuchanie. Jak słuchać i być słuchanym*. Warszawa: Agencja Wydawnicza COMES.
- Buzan T. (2003). *Potęga umysłu*. Warszawa: MUZA SA.
- Chomczyńska-Miliszekiewicz M., Pankowska D. (2000). *Polubić szkołę*. Warszawa: WSiP.
- Cooper P. (1994). *Sprawne porozumiewanie się*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Dyduch E. (2010). System wartości młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. W: I. Bieńkowska (red.), *W kręgu resocjalizacji i wybranych zagadnień rozwoju oraz funkcjonowania osób niepełnosprawnych*, t. 2. Kraków: Wydawnictwo „Scriptum”.
- Dyduch E. (2009). Kierowanie sobą jako umiejętność życiowa młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. W: D. Baczała, J.J. Bleszyński, M. Zaorska (red.), *Osoba z niepełnosprawnością – opieka, terapia, wsparcie*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Fijewski P. (1997). *Nasze spotkania*. Warszawa: Fundacja ETOH.
- Hamer H. (1994). *Klucz do efektywności nauczania*. Warszawa: Veda.
- Jachimski M. (1994). *Grupa bawi się i pracuje, cz. I*. Wałbrzych: Oficyna Wydawnicza UNUS.
- Jak żyć z ludźmi. Program profilaktyczny dla młodzieży (1989)*. Warszawa: Agencja Informacji Użytkowej.
- Kędzior-Niczyporuk E. (2003). *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy*. Lublin: Wydawnictwo Klanza.
- Kołodziejczyk A., Czemirowska E. (1993). *Spójrz inaczej*. Kraków: Polskie Stowarzyszenie Psychologów Praktyków Educatio.
- Korporowicz L. (red.) (1997). *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kossakowska A. (red.) (1996). *Przedszkolaka krok pierwszy*. Warszawa: Fundacja Dzieci i Młodzieży.
- Król-Fijewska M. (1993). *Trening asertywności*. Warszawa: PTP.
- Oleńska-Pawlak T. (1999). Konstruowanie i ewaluacja programu psychoedukacyjnego dla dzieci leczonych w ośrodkach specjalistycznych. W: H. Kosętka, J. Wyczęsany (red.), *Edukacja zdrowotna dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Portman R. (2004). *Gry i zabawy kształtujące pewność siebie*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Rakowska A. (1997). Kompetencja komunikacyjna dziecka niepełnosprawnego. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Pedagogiczne*, XX, s. 139–148.
- Sherborne W. (2006). *Ruch rozwijający dla dzieci*. Warszawa: PWN.
- Sokołowska M. (2007). Umiejętności życiowe. W: B. Wojnarowska (red.), *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: PWN.
- Waters M. (1999). *Słownik rozwoju osobistego*. Warszawa: Medium.

- Wyczesany J. (2006). Samoocena uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. W: J. Wyczesany, Z. Gajdzica (red.), *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Vopel K. (1999). *Witajcie oczy! Gry i zabawy ruchowe dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat*, cz. 3. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Vopel K. (1999a). *Gry i zabawy interakcyjne*, cz. I–IV. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Vopel K. (1999b). *Poradnik dla prowadzących grupy*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Vopel K. (1999c). *Gry i zabawy ruchowe dla dzieci*, cz. I–V. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Vopel K. (1999d). *Zabawy interakcyjne*, cz. I–VI. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Vos J., Dryden G. (2000). *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Wydawnictwo Moderski i S-ka.

Standardy konstruowania programu edukacyjnego

Teoria programu

Wiedza teoretyczna jest podstawą każdej dziedziny naukowej, można ją uogólniać i stosować w różnych sytuacjach. Teoretyczne podstawy ukazują pojęciową konstrukcję dyscypliny, umożliwiając analizę i syntezę danych, organizowanie pojęć i zasad, odnajdywanie nowych zależności i idei, pozwalając domyślać się przyszłości.

Allan C. Ornstein i Francis P. Hunkins (1998) uznali teorię za podstawę działania, gdyż nadaje ona kierunek myśleniu. Z tego powodu w pedagogice teoria programu traktowana jest jako namiastka filozofii. Filozofia podejmuje bowiem istotne kwestie, z których rodzą się teorie.

Większość programistów docenia znaczenie teorii, jednak różnie ją definiuje.

Termin „teoria” (Adamek 2005) oznacza w języku greckim „stan czuwania umysłu”, rodzaj „bezpośredniego oglądania prawdy”. Napotykając trudności w jej interpretacji, twierdzi Irena Adamek, wyciąga się często wnioski o ograniczonej wartości danej teorii.

Teoria programu zajmuje się zagadnieniami o ogromnym osobistym znaczeniu dla zwykłych ludzi, porusza, zdaniem pedagogów, zagadnienia najwyższej wagi (Walker, Soltis 2000; Dylak 2000).

Zagadnienie programu edukacyjnego dostarcza wielu problemów teoretycznych, wciąż jednak znajdujemy się w okresie budowania teorii programu i dyskusji prowadzonych przez teoretyków programowania. Brakuje jednomyślności co do tego, jaka teoria programu edukacyjnego będzie dobra i jaki program będzie dobry. Pedagog programista tworząc program musi pogłębić znajomość aspektów teoretycznych programu, sięgając do wiedzy psychologicznej, socjologicznej, historycznej i biologicznej. Mocne osadzenie programu w podstawie teoretycznej gwarantuje określenie efektów, które mają fundamentalne znaczenie w indywidualnych programach.

Na podstawie teorii można określić rzeczywistość. Ornstein i Hunkins (1998, s. 164) wymieniają cztery funkcje teorii: opisywanie, przewidywanie, wyjaśnianie i kierowanie działaniem. Każda z nich jest jednakowo ważna i wszystkie wzajemnie się przenikają.

Wśród wielu modeli teorii programu dominują dwa: scjentystyczny i humanistyczny. Teorie scjentystyczne przyczyniły się do rozwoju nauk przyrodniczych. Według najszerszej definicji „teoria to wiązka logicznie powiązanych twierdzeń, które uogólniają szczegółowe przypadki i dostarczają ich wyjaśnienia. W tym celu teoria scala całe mnóstwo danych i sądów ich dotyczących” (Ornstein, Hunkins 1998, s. 163).

Teorie humanistyczne określają miejsce człowieka w świecie. W teoriach programu pedagogicznego wyraźnie zaznaczają się wpływy orientacji filozoficznej i humanistycznej. Teoria filozoficzna i humanistyczna jest oparta na wartościach i daje wskazówki do działania. Najważniejsze dla takich teorii jest stopienie w jedność elementów emocjonalnych i fizycznych z intelektualnymi. Łączą one idee z działaniem, wskazując drogi poznania. Z tego względu są istotne dla programujących pedagogów.

Humanizm (Dylak 2000, Kawecki 2003) jest najstarszą ideologią w edukacji, preferującą kulturowe dziedzictwo wspierane tradycyjnymi przedmiotami nauczania. Celem kształcenia jest tutaj „rozwój intelektu dokonujący się poprzez przekazywanie ogółowi członków społeczeństwa najwspanialszych składników oraz istoty i ducha tego dziedzictwa”.

Kolejnym układem odniesienia dla tworzących programy do pracy z dziećmi jest progresywizm, który (Dylak 2000) nie koncentruje się na przedmiotach, ale na dziecku. Istotne są w tym przypadku swobodne wybory i działania wykonywane przez dziecko, kosztem nawet społecznego porządku i dyscypliny. Najważniejsze jest, by uczyć dziecko myślenia dla jego własnego dobra, dla przyszłości.

Przedstawiciel progresywizmu w pedagogice John Dewey oparł swą teorię programu na stwierdzeniu, że indywidualny rozwój dziecka przypomina rozwój ludzkości, a do treści kształcenia należy włączyć te formy działań praktyczno-wychowawczych, którym ludzkość zawdzięcza swój rozwój (Okoń 2001, s. 72).

Główną ideą systemu Deweya jest nauczanie przez działanie. Dziecko doświadczając, manipulując, wytwarzając przeżywa i przyswaja wiedzę o rzeczach, zjawiskach i czynnościach. Poznawanie powinno więc mieć charakter czynnościowy. Zasady doboru treści i metod kształcenia muszą być skoncentrowane wokół psychicznych właściwości dziecka, jego potrzeb i preferencji. Podstawową ideą takiego programu jest działalność doświadczalna, uczenie się, poznawanie przez empirię. Programowanie wymaga od programisty znajomości podstaw teorii humanistycznej ześrodkowanej właśnie na dziecku i jego działaniu.

Taki program sprzyja indywidualnemu i społecznemu rozwojowi dziecka, poczuciu tożsamości i własnej wartości. Teoria wpływa, a nawet steruje ustaleniem procedur, metod i umiejętności zawartych w programie. Wykorzystanie do programowania kryteriów podejścia humanistycznego sprzyja dzieciom niepewnym, innym, zagubionym. Holistyczne postrzeganie dziecka wymaga od nauczyciela jedynie inspiracji, wsparcia, gdy wchodzi ono w rozmaite interakcje, poszukuje, rozwiązuje problemy. Nauczyciel organizuje sytuacje, materiały, czasem prowokuje.

W aktualnie funkcjonujących programach szkolnych dostrzega się rekonstrukcjonizm, który koncentruje się na społeczeństwie, a właściwie (Dylak 2000) na konieczności jego zmiany. Proces nauczania jest postrzegany jako sposób doskonalenia, ulepszania społeczeństwa. Niekiedy celem jest spowodowanie zmiany istniejących systemów wartości (Komorowska 1999; Stanley 1992).

W Polsce po okresie dominacji scjentyzmu i behawioryzmu dopiero niedawno powstały warunki do innego „myślenia” o programie (Gołębniak 2004). Konstruowanie nowego programu edukacyjnego nie jest jednak czynnością jednorazową, a permanentnym działaniem w dialogu.

Psychologiczne podstawy programu

Już od czasów Deweya, który akcentował mocno dziecko jako centrum edukacji, psychologia miała i ma nadal ogromny udział w tworzeniu i kreowaniu programów. Powinnością programisty jest poznanie najnowszych badań z dziedziny motywacji uczniów i ich metod zdobywania wiedzy.

Ornstein i Hunkins (1998, s. 90) proponują chronologiczny podział teorii uczenia się. Za najstarsze uważają teorie behawiorystyczne albo asocjacyjne, następnie wymieniają teorie poznawczo-procesualne, a jako ostatnie teorie fenomenologiczne i humanistyczne.

Teoria behawiorystyczna wywarła ogromny wpływ na pedagogikę w ubiegłym wieku. Pedagodzy wykorzystywali jej zasady przy tworzeniu programów. Najistotniejsze, zaraz po realizacji treści programu, było odniesienie przez uczniów sukcesu. W tym celu dokonywali bardzo dokładnych analiz i na ich podstawie wyznaczali sztywne przepisy postępowania, z dokładnie wyznaczonymi metodami. Jeśli przy realizacji pierwotnej konstrukcji programu uczeń nie odnosił sukcesu, rozdzielano program na mniejsze części, przestrzegając zasady nagród i wzmocnień oczekiwanych zachowań. To warunki środowiskowe (Zimbardo 1999) determinują zachowanie dziecka, poszczególne bodźce środowiskowe kontrolują określone rodzaje zachowania, a wychowanie w głównej mierze decyduje o tym, kim dziecko będzie.

W procesie dydaktycznym, zdaniem Ornsteina i Hunkinsa (1998, s. 98), behawioryści kładą nacisk na:

- usuwanie luk utrudniających uczenie się i nabywanie umiejętności,
- trafnie, dobrze określone cele bliskie i odległe,
- dostosowanie materiału dydaktycznego do możliwości dziecka,
- kształtowanie zachowania za pomocą wskazanych zadań,
- uważne nadzorowanie czynności ucznia i modelowania,
- metody wywoływania modelowych zachowań, ćwiczenia, powtórki,

- stosowanie wzmocnień, nagród i innych metod generujących utrwalenie materiału,
- ciągle ocenianie i diagnozowanie potrzeb ucznia.

Wielki wkład w rozwój behawiorystycznej teorii uczenia się wniósł Edward L. Thorndike (za: Kawecki 2005, s. 137), opisując uczenie się jako powiązanie pomiędzy bodźcem i reakcją. Owe powiązania, czyli „koneksje”, stanowiły podstawę jego teorii określanej mianem koneksjonistycznej. Sformułował on też prawo efektu i prawo ćwiczenia. Prawo efektu tłumaczył uczuciem zadowolenia, które wpływa na każde uczenie się, a prawo ćwiczenia – liczbą powiązań pomiędzy bodźcem a reakcją. Po modyfikacjach tych prawidłowości autor uznał, iż ćwiczenie bez nagrody nie jest skuteczne. Thorndike swoimi poglądami wywarł ogromny wpływ na rozwój behawiorystycznej teorii uczenia się.

Wielu programistów i nauczycieli skłania się ku teoriom poznawczym, których przedmiotem zainteresowania jest myślenie i procesy odpowiadające za gromadzenie wiedzy: uwaga, zapamiętywanie, oczekiwanie, rozwiązywanie problemów, fantazjowanie i świadomość. Głównym zadaniem człowieka jest dążenie do powiększania i rozwoju swego potencjału, w zgodzie z czynnikami społecznymi i kulturowymi (Zimbardo 1999).

W modelu poznawczym zachowanie jest tylko częściowo zdeterminowane przez środowisko. Holistyczne podejście do psychologii człowieka pozwala na całościowe postrzeganie dziecka. Większość teorii poznawczych zakłada, że rozwój i dojrzewanie człowieka przechodzi przez kolejne fazy. Reprezentantem podejścia rozwojowego jest szwajcarski psycholog Jean Piaget.

Rozwój poznawczy w ujęciu Piageta (Piaget 1999; Zimbardo 1999) opiera się na: schematach, asymilacji i akomodacji oraz czterech stadiach rozwojowych poznania. Te trzy składniki stanowią podstawę teorii.

Inteligencja sensoryczna, na której opiera się poznanie niemowlęce, składa się, zdaniem Piageta, z umysłowych struktur, które nazywa on schematami. Są to trwałe zdolności (Piaget 1992, 1999) do wykonywania określonych rodzajów sekwencji działania, takich jak: ssanie, patrzenie, popychanie i chwytanie.

Początkowo poznanie sensomotoryczne jest podporządkowane fizycznej obecności przedmiotów. Z czasem struktury umysłowe włączają reprezentacje symboliczne postrzeganej rzeczywistości. Rozwój poznawczy u Piageta jest zdeterminowany przez proces asymilacji i akomodacji (Wood 2006).

Asymilacja (Schaffer 2005, s. 187) to „przyswajanie informacji przy użyciu już znanych struktur umysłowych, natomiast akomodacja to modyfikacja struktur umysłowych w celu przyswojenia nowych informacji”.

Te dwa przeplatające się procesy odzwierciedlają mechanizm poznania. Dziecko przyswaja nową rzeczywistość, utrzymuje i wzbogaca to, co już istnieje; jednocześnie poszerza swoje doświadczenia, działania, dostosowując je do wymagań środowiska. Pchane ciekawością bada, odkrywa, poznaje nowe sytuacje.

W celu poznania wykorzystuje różne możliwości, a konsekwencje starannie odnotowuje.

Wnikliwe obserwacje dzieci w różnym wieku skłoniły Piageta (Schaffer 2005; Donaldson 1986; Zimbardo 1999) do sformułowania poglądu, że dziecko pojmuje świat skokowo, a nie w sposób ciągły. Drogę rozwoju poznawczego dziecka, od narodzin do dojrzałości, podzielił na cztery stadia: sensoryczno-motoryczne, przedoperacyjne, stadium operacji konkretnych i stadium operacji formalnych. W najwcześniejszym stadium, sensoryczno-motorycznym, od urodzenia do końca 2 r.ż. niemowlę ma ograniczoną wiedzę i ograniczone myślenie, a jego zachowanie jest wynikiem raczej spostrzeżeń niż myślenia wyobrażeniowego. W stadium przedoperacyjnym, trwającym od około 2 r.ż. do około 7 r.ż., dziecko rozwija myślenie symboliczne, potrafi się bawić na niby, rozwija i kształtuje swój język. W stadium operacji konkretnych, od około 7 r.ż. do około 11 r.ż. dziecko nabywa zdolności wykonywania wielu operacji myślowych opartych na konkretnych. W ostatnim stadium, operacji formalnych, dziecko nabywa zdolności rozumowania abstrakcyjnego i hipotetycznego. Stadia układają się hierarchicznie według narastającej złożoności i zintegrowania operacji umysłowych (Zimbardo 1999). Następstwo stadiów jest stałe, natomiast czynniki dziedziczne i środowiskowe mogą mieć wpływ na tempo rozwoju poznawczego jednostki.

Podstawowe założenia Piageta: asymilacja, akomodacja, równowaga i doświadczenie deweyowskie stanowiły podstawę do zaprezentowania przez Hildę Taba trzech zasad organizowania programów dydaktycznych:

- ciągłości – gwarantuje ćwiczenie umiejętności,
- sekwencyjności – każde nowe doświadczenie zbudowane jest na poprzednim, jednak pogłębia i poszerza go,
- integracji – to powiązanie elementów programu ze sobą, tak aby nie stanowiły wyizolowanych treści.

Planowanie jakichkolwiek działań dydaktycznych musi być skoordynowane z wiekiem dziecka, w którym dane procesy myślowe mogą się pojawić (Orstein, Hunkins 1998; Kawecki 2003).

Poznawcze teorie uczenia się przekonują o znaczącej roli środowiska w ogólnym dojrzewaniu i rozwoju poznawczym. Pomagają zrozumieć zróżnicowanie ludzi w zakresie poziomu myślenia i rozwiązywania problemów. Obecnie większość programistów przyjmuje orientacje poznawcze, które dostarczają logicznej metody organizowania działalności dydaktycznej.

Trzecim nurtem teorii uczenia się, po behawioryzmie i teoriach poznawczych, jest psychologia fenomenologiczna, nazywana także humanistyczną. Fenomenologia ujmuje człowieka całościowo z jego postaciami, uczuciami, doświadczeniem bodźców i oddziaływaniem na środowisko (Ornstein, Hunkins 1998, s. 117). Metodą psychologii fenomenologicznej jest badanie bezpośrednie-

go doświadczenia jako czyjejs rzeczywistości. Zachowanie jednostki tłumaczy się jej samooceną i tym, jak percypuje ona siebie, jak się ocenia.

Dziecko, aby mogło nabywać wiedzę o otaczającym świecie, musi mieć najpierw zaspokojone potrzeby, które układają się w pewną sekwencję. Abraham Maslow przedstawił następującą hierarchię ludzkich potrzeb, wyróżniając potrzeby:

- fizjologiczne (pożywienia, wody, odpoczynku),
- bezpieczeństwa (wygody, spokoju, wolności od strachu),
- przynależności (więzi, afiliacji, miłości),
- szacunku (zaufanie do siebie, poczucie własnej wartości i kompetencji),
- poznawcze (wiedzy, rozumienia, nowości),
- estetyczne (harmonii i piękna),
- samorealizacji (posiadanie sensownych celów).

Po zaspokojeniu potrzeb biologicznych i potrzeb bezpieczeństwa dziecko odczuwa potrzebę uczestnictwa, kochania i bycia kochanym. Dziecko niekochane nie będzie czuło sympatii do siebie i nie będzie wyrażało chęci poznawania, ale będzie szukało miłości i aprobaty (Zimbardo 1999). Najistotniejsze w uczeniu się, zdaniem Maslowa, jest doświadczenie i właściwości człowieka: wybór, twórczość, wartościowanie, samorealizacja, godność. Ważne było zainteresowanie rozwojem psychicznym i możliwościami uczenia się.

Twórca programu (Ornstein i Hunkins 1998) powinien postrzegać dziecko holistycznie. W trakcie realizacji programu dziecko powinno być aktywne i pozytywnie nastawione do wszelkich doświadczeń, a samorealizacja i poczucie spełnienia uczynią je szczęśliwym i zdrowym.

Carl Rogers (za: Ornstein, Hunkins 1998) uznał, że każdy człowiek buduje rzeczywistość na podstawie swoich spostrzeżeń. Ze względu na odmienność spostrzeżeń rzeczywistość ta może być różna dla poszczególnych dzieci. Uczenie się powinno być zupełnie swobodne, a program nastawiony na progres, a nie na efekt. Programując sytuacje dydaktyczne, należy znać potrzeby dziecka i kierować się sensem psychologicznym, a nie poznawczym.

Rogers odnosi się także do samej terapii, podkreślając jej znaczenie w procesie dydaktycznym. Proponuje, by programiści i nauczyciele wykorzystywali ją jako metodę uczenia się.

Fenomenolodzy, poszukując dróg zrozumienia potrzeb dziecka, jego uczuć i tego, jak postrzega ono świat, uważają, że programiści i nauczyciele powinni uwzględniać społeczne i psychiczne aspekty uczenia się. Proponują uwolnienie uczenia się od założeń behawiorystycznych i teorii poznawczych (Gołębniak 2004). Istotne staje się doświadczenie siebie w procesie uczenia się, a także przekonanie o swobodnym (luźnym) podejściu do gromadzenia dowodów i ich interpretacji na rzecz uczenia się. Każde dziecko charakteryzuje się swoistymi cechami, potrzebami, zamiłowaniem związanymi z jego samospelnieniem i samoreali-

zają, dlatego programowanie będzie nastawione na tworzenie indywidualnych programów zdeterminowanych właściwościami jednostki.

Dzięki psychologii rozumiemy proces nauczania i uczenia się. Psychologia wywarła ogromny wpływ na programy szkolne i terapeutyczne, jest ich głównym składnikiem.

Teleologiczne podstawy konstruowania programu

Kształcenie jest procesem, który zmierza do jakiegoś celu, a w szerszym znaczeniu – do ideału. W edukacji, zdaniem Stanisława Dylaka (2000, s. 43), chodzi o zmiany w osobowości wychowanka, jego przeżycia czy aktywność jako taką.

Opracowując programy pedagogiczne, należy sobie w pełni uświadomić, na jakich przesłankach filozoficznych i psychologicznych opierają się nasze działania.

Ornstein i Hunkins (1998, s. 192) wyjaśniają, iż „ideały” to „ogólne twierdzenia, które kształtują i kierunkują działania nastawione na osiągnięcie określonego wytworu lub zachowania. Stanowią punkt wyjścia, wskazujący jakieś idealne dobro lub inspirują wizję jakiegoś dobra. Odzwierciedlają stanowisko wartościujące i wartościami są przesiąknięte”. Ideały muszą pozostawać w zgodzie z czasami i przyszłością, nie mogą służyć tylko jakiejś grupie, ale muszą stanowić dobro całego społeczeństwa. Przekładając ideały na zadania, myślimy o zamiarach i wynikach wyrażanych w terminach ogólnych i bez podania kryteriów wykonania.

Chcąc ukazać rezultaty konkretnego programu, trzeba opracować cele, które będą wynikały z ustalonych ideałów i zadań, a będą dotyczyły zmian w osobowości wychowanka.

Zagadnienie celów nauczania (Guilbert 1983) jest najważniejsze w pedagogice, a doprowadzenie uczniów do samodzielnego ich wyznaczania stanowi wyznacznik osiągnięcia celów przez pedagogów.

Rangę celów, jako istotę programu, podkreśla Ralph Tyler (za: Walker, Soltis 2000). W swojej koncepcji kreowania programów uważał, że cele, treści i proces dydaktyczny można zaplanować z góry, pod warunkiem że nauczyciele będą rzetelnie przygotowani do pełnej i efektywnej realizacji tych programów. Projektowanie programu powinno się rozpocząć od wyznaczenia celów, które determinują dalsze działania odnoszące się do treści strategii realizacji celów i ewaluacji.

Zdaniem Tylera zgodnie z psychologią uczenia się twórca programu powinien wyznaczyć cele możliwe do osiągnięcia przez dziecko w danym wieku i z określonymi predyspozycjami. Jeśli już wiadomo, co będą zawierać cele, należy im nadać odpowiednią formę, uzależnioną od zakresu i stopnia szczegółowości.

Ornstein i Hunkins (1998, s. 197) definiują cele ogólne i cele szczegółowe. „Cele ogólne informują w kategoriach ogólnych o spodziewanych wynikach programu. Cele szczegółowe dokładnie i precyzyjnie opisują wyniki nauczania w da-

nej grupie uczniów i w określonym czasie, co ma zasadniczy wpływ na jakość nauczania i uczenia się”. Cel musi mieć sens i wyznaczać drogę, a forma jego zapisu powinna wskazywać sposób umożliwiający pomiar. Taki cel określamy mianem operacyjnego, czyli określającego wyniki uczenia się w kategoriach obserwowanego zachowania, oczekiwanego od uczniów po zakończeniu nauki.

Celami ogólnymi Bolesław Niemierko (1997) nazywa te, które sformułowane są jako kierunki dążeń pedagogicznych, z kolei cele sformułowane jako zamierzone (obserwowalne) osiągnięcia określa celami operacyjnymi. Zachowanie obserwowalne określają czasowniki operacyjne: rozpozna, wymieni, wskaże, napisze itp., które trzeba stosować przy ustalaniu celów operacyjnych. Należy natomiast unikać czasowników: rozumie, umie, wie itp., gdyż są trudne do zaobserwowania jako wynik nauki, a więc trudne do sprawdzenia.

Według Dylaka (2000, s. 41) szczegółowe cele programu nauczania to „zakładane stany osobowości ucznia, jakie powinny zostać osiągnięte w wyniku jego uczestnictwa w dziedzinach inspirowanych danym programem”. Samo stanowienie celów szczegółowych programu wynika z założenia, że między zdarzeniami i procesami zachodzą określone związki przyczynowo-skutkowe. Na podstawie wiedzy o nich trzeba projektować zmiany w osobowości wychowanka. Na takie podejście, wynikające z założeń determinizmu, często nakładany jest pogląd, że człowiek powinien się rozwijać zgodnie z indywidualnymi potrzebami i predyspozycjami, a celów nie należy formułować i rozumieć jako stany, ale jako przeżycia, ciągi działań czy mechanizmy.

Dylak proponuje zapisanie celów szczegółowych w ujęciu zaczerpniętym z behawiorystycznych teorii uczenia się, uwzględniającym konkretne zachowania uczniów i ich treść.

W operacyjnym zapisie celów szczegółowych należy uwzględnić osiągnięcia uczniów i sytuacje, w jakich mają się objawiać osiągnięte stany. W przypadku programów edukacyjnych trzeba też wziąć pod uwagę sytuację szkolną, dla której program jest projektowany, a w przypadku programów terapeutycznych – charakterystykę ucznia, w szczególności jego funkcjonowanie w sferze emocjonalnej, instrumentalnej i społecznej. Charakterystyka powinna uwzględniać także dane o środowisku rodzinnym, społecznym i przyrodniczym dziecka, jego umiejętnościach, zainteresowaniach oraz motywacji.

Przy formułowaniu celów szczegółowych programu Ornstein i Hunkins (1998, s. 2001) wskazują na znaczenie ich zgodności z ideałami (celami ogólnymi), z których zostały wyprowadzone, oraz znaczenie ich wartości dla ucznia obecnie i w przyszłości.

Cele powinny być zapisane językiem zrozumiałym nie tylko dla autora, ale przede wszystkim dla realizatora programu; jednocześnie muszą uwzględniać możliwości i zainteresowania ucznia w zakresie planowanych treści. Łączenie celów w logiczne kategorie czy określone dziedziny ułatwi planowanie jednostek metodycznych i sprawdzianów.

Autor projektując program powinien uwzględnić wszystkie dziedziny uczenia się: emocjonalną, psychologiczną i poznawczą. Istnieje wiele taksonomicznych klasyfikacji dziedzin uczenia się.

Taksonomia to „zhierarchizowany, rozłączny i zupełny układ elementów, to instrument umożliwiający spójne myślenie o celach” (Dylak 2000, s. 50). Podstawę taksonomicznego układu celów nauczania stanowi empirycznie udokumentowana teoria rozwoju dyspozycji poznawczych, emocjonalnych i moralnych. Układ ten jest szczególnie przydatny w planowaniu programu, który uwzględnia długofalowe działania i jest nastawiony na osiąganie kolejnych planów rozwoju osobowości dziecka.

W naszej szkole przyjmuje się trzy kategorie celów: poznawcze, kształcące i wychowawcze. Pierwsza grupa odnosi się do sfery poznawczej, druga natomiast do sfery wychowawczej (psychomotorycznej) – obydwie zostały w taksonomii celów wychowania Heliodora Muszyńskiego (1974) określone jako instrumentalne. Trzecia grupa celów dotyczy sfery afektywnej i została określona jako kierunkowa.

Podstawę najczęściej stosowanych taksonomii: Blooma, Krathwohla i Harrow (za: Dylak 2000, s. 55) stanowią właśnie te trzy strefy: poznawcza, wykonawcza (psychomotoryczna) i afektywna.

W polskiej edukacji najbardziej znana jest taksonomia ABC opracowana przez Bolesława Niemierkę (1990, 1996, 1997, s. 86). Obejmuje ona dwa poziomy celów nauczania: „wiadomości” i „umiejętności”, a na każdym z tych poziomów po dwie kategorie celów. W poziomie „wiadomości” autor podaje dwie kategorie: „zapamiętywanie wiadomości” i „zrozumienie wiadomości”, z kolei w poziomie „umiejętności” pierwszą kategorię stanowi „zastosowanie wiadomości o sytuacjach typowych”, a drugą – „zastosowanie wiadomości o sytuacjach problemowych”.

Wraz ze zwiększonym zainteresowaniem sprawdzaniem i ocenianiem osiągnięć uczniów wzrosło zainteresowanie ich umiejętnościami praktycznymi. W odpowiedzi na to zapotrzebowanie Niemierko (1997) zbudował taksonomię celów praktycznych obejmującą dwa poziomy i po dwie kategorie na każdym poziomie. Pierwszy poziom określił mianem „działania” i wyodrębnił w nim kategorie: „naśladowanie działania” i „odtworzenie działania”. Drugi poziom nazwał „umiejętności” i wyróżnił kategorie: „sprawność działania w stałych warunkach” i „sprawność działania w zmiennych warunkach”.

Cele praktyczne nauczania nie wymagają operacjonalizacji, gdyż z natury są operacyjne, więc łatwe do sprawdzenia. Ułatwiają uczniowi nabycie umiejętności praktycznych przez naśladowanie, a nie przez przetwarzanie słów na czyny.

Popularna wśród pedagogów taksonomia Benjamina Blooma (za: Walker, Soltis 2000) dzieli wyniki uczenia się na sześć zasadniczych kategorii, występujących po sobie kolejno i wymagających coraz bardziej skomplikowanych procesów myślenia i bardziej abstrakcyjnego posługiwania się wiedzą. Pierwsza kategoria – „wiadomości” – wymaga odtworzenia z pamięci faktów, metod, teorii.

Druga kategoria – „rozumienie” – wymaga zrozumienia związków i uczynienia całości sensowną. Trzecia kategoria to „zastosowanie” pojęć i zasad w nowej lub nieznannej sytuacji. Czwarta i piąta kategoria to „analiza” i „synteza” – wymagają od ucznia logicznej dekonstrukcji zbioru pojęć na elementy składowe lub skonstruowania całości z elementów. Szósta, najwyższa kategoria to „ocenie” – wymaga ocen jakościowych i ilościowych.

Taksonomię celów w sferze psychomotorycznej (wykonawczej) przedstawiła Anita J. Harrow (za: Ornstein, Hunkins 1998, s. 205). Autorka podzieliła cele należące do tej sfery również na sześć kategorii. Pierwsza kategoria to „odruchy”, czyli mimowolne reakcje na pewne bodźce. Druga to „ruchy podstawowe”, do których zalicza się: chodzenie, bieganie, skakanie, pchanie, ciągnięcie i manipulowanie. Trzecią kategorię stanowią „zdolności percepcyjne”, dokładniej zdolności: kinestetyczne, wzrokowe, słuchowe, dotykowe, koordynacyjne. Czwarta kategoria to „zdolności fizyczne”, a więc: wytrzymałość, siła, giętkość, ruchliwość, szybkość reakcji i zwinność. W piątej kategorii autorka uwzględniła „ruchy wyćwiczone” i zaliczyła do nich: gry, konkurencje sportowe, taniec i czynności artystyczne. Szóstą kategorię stanowi „porozumiewanie się niewerbalne”, dokładniej: ruchowe środki wyrazu, czyli postawa, gestykulacja, wyraz twarzy i ruch.

David Krathwohl jest autorem taksonomii celów w sferze emocjonalnej (za: Ornstein, Hunkins 1998, s. 204). W tym podziale uwzględniono pięć podstawowych kategorii. W pierwszej zwrócono uwagę na „odbieranie bodźców”, czyli: uświadomienie sobie bodźca, chęci odbierania go i uwagi wybiórczej. Druga kategoria to „reagowanie na bodźce”, czyli czynne spostrzeżenie bodźców przez: przyzwolenie na działanie bodźców, chęć „reagowania” i „zadowolenie z reagowania”. W przypadku trzeciej kategorii – „wartościowania” – cel będzie dotyczył przekonań i postaw, czyli: uznania wartości, dawania jej pierwszeństwa, zaangażowania się w tę wartość. „Systematyzacja wartości” to piąta kategoria; chodzi w niej o „włączenie wartości do wewnętrznego systemu przekonań” poprzez nadanie jej formy pojęciowej, organizowanie systemu wartości. Szósta kategoria odnosi się do „kształtowania własnego systemu wartości” – jest to najwyższy poziom uzewnętrznienia wartości. Autor wyróżnia tu dwie podkategorie: „postępowanie zgodne z wartościami” i „przekształcanie systemu wartości w światopogląd”.

Przedstawione taksonomie są podstawowym narzędziem w procesie stanowienia celów. Istotne jest, aby w każdej z trzech przedstawionych sfer prowadzić dziecko od efektów na niższych poziomach do efektów z poziomów wyższych.

Konkludując należy zauważyć, że poszczególne rodzaje celów różnią się nie tyle charakterem, ile poziomem opisywanych efektów. Tę właściwość podkreśla właśnie taksonomia celów kształcenia, stanowiąca bardzo pomocne narzędzie przy pisaniu celów programu.

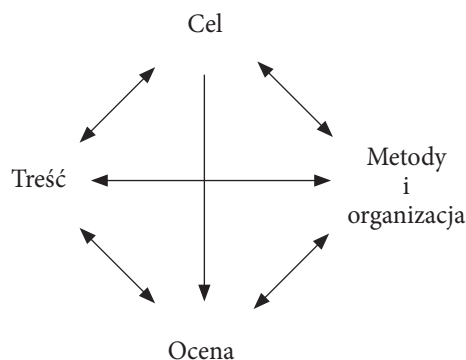
Wzorzec programu

Wzorzec pełni rolę mapy, ramy odniesienia dla programisty. Tworząc program, nie sposób pominąć jego wzoru. Przystępując do konstrukcji poprawnego programu, zapewniającego uczniowi rozwój, należy się zastanowić nad organizacją elementów planistycznych programu. Odpowiednie uporządkowanie elementów programu będzie stanowiło jego wzorzec. Wybór wzorca jest zdeterminowany sposobem podejścia do programu oraz orientacją filozoficzną i socjologiczną programisty.

Decydując o wyborze wzorca programu (Adamek 2005, s. 31) należy zwrócić uwagę na jego ogólną strukturę i takie ułożenie poszczególnych części, aby każda służyła całości i była z nią spójna. Ornstein i Hunkins (1998, s. 215) przedstawiają cztery części (elementy), z których powinien składać się wzorzec programu:

- ideały, cele, zadania,
- materiał nauczania,
- sytuacje dydaktyczne (przeżycia, doświadczenia, z których składa się proces uczenia się),
- sposoby oceniania.

Wypełnienie treścią tych części składowych programu oraz sposób ich ułożenia stanowią wzorzec programu. Graficzną prezentację związku pomiędzy elementami nazwanymi „komponentami” programu przedstawia rysunek 1.



Rys. 1. Komponenty wzorca programu

Źródło: Harry Giles, za: Ornstein, Hunkins 1998, s. ????.

Wzorzec można opisać w wymiarze poziomym i w wymiarze pionowym. Poziomy wymiar odnosi się do zakresu i integracji, czyli równoległego układu zawartości programu. Kolejność i ciągłość, czyli organizacja zawartości programu wzdłuż linii czasu, dotyczy wymiaru pionowego. Istnieje wiele wzorców programu. Jon Wiles i Joseph C. Bondi wyróżniają sześć wzorców programu:

- wzorzec konserwatywno-humanistyczny – akcentuje wiedzę i czynności intelektualne;
- wzorzec technologiczny – zogniskowany na celach i wynikach, obiektywności i skuteczności;
- wzorzec humanistyczny – budujący wokół ucznia;
- wzorzec zawodowy – skoncentrowany na wymaganiach ekonomicznych i zawodowych;
- wzorzec społecznego rekonstrukcjonizmu – ukierunkowany na postęp społeczny;
- wzorzec deskolaryzacji (za: Gołębnik 2004, s. 141).

Wzorce programowe mogą się różnić przyjętym układem odniesienia w zakresie konkretyzacji celów, doboru strategii nauczania oraz określenia warunków nauczania (Dylak 2000, s. 16), mogą być zorientowane na przedmiot, ucznia i jego rozwój oraz centralny problem.

Ornstein i Hunkins (1998) wprowadzają taką typologię wzorców:

- wzorce ześrodkowane na materiale – wzorzec przedmiotowy ześrodkowany na dziedzinie nauki, wzorzec pól treściowych, wzorzec korelacyjny, wzorce procesu uczenia się;
- wzorce ześrodkowane na uczniu – wzorce ześrodkowane na dziecku, wzorce ześrodkowane na doświadczeniu, wzorce romantyczne (radykałne), wzorce humanistyczne;
- wzorce ześrodkowane na problemach – wzorce ześrodkowane na sytuacjach życiowych, wzorce problemów rdzeniowych, wzorce ześrodkowane na problemach społecznych, wzorce rekonstrukcjonistyczne.

Najczęściej spotykane w naszej edukacji są wzorce ześrodkowane na materiale. To efekt panującego powszechnie przekonania, że kształcenie polega na przekazywaniu wiedzy i przygotowaniu uczniów do zdawania egzaminów. Istnieje wiele odmian wzorców przedmiotowych (Ornstein, Hunkins 1998; Dylak 2000; Walker, Soltis 2000).

Wzorce ześrodkowane na przedmiocie nauczania organizują program, uwzględniając zakres i treść dyscyplin naukowych. Zarys treści programowych ogranicza się do podręcznika, a główną postacią procesu dydaktycznego jest nauczyciel preferujący metody wykładu, pogadanki i dyskusji w dużych grupach.

Wzorce ześrodkowane na dziedzinie powstały ze wzorca przedmiotowego, stanowiąc więźkę dyscyplin. Przewidują nauczanie przedmiotów odpowiadających dziedzinom nauki. Metody nauczania powinny być identyczne jak te, którymi pracują uczeni z danej dziedziny.

We wzorcu pól treściowych chodzi o zintegrowanie treści logicznie powiązanych, np. połączenie biologii, chemii i fizyki w nauki przyrodnicze.

Wzorzec korelacyjny łączy oddzielone przedmioty, mając na celu znalezienie metod powiązania przedmiotów ze sobą w taki sposób, aby nie utraciły swojej tożsamości; wymaga współpracy z nauczycielami innych przedmiotów.

Wzorce procesualne kładą nacisk na uczenie się procesów myślowych związanych ze wszystkimi dyscyplinami i posługiwanie się nimi w pracy nad materiałem nauczania. Wszystkie te wzorce łączy centralne miejsce materiału nauczania i jego przyswajanie.

Przeciwstawne do wzorców ześrodkowanych na materiale są te, których centrum odniesienia, największą wartością jest uczeń. Treści nauczania są dostosowane do możliwości ucznia i nastawione na jego pełny rozwój. Wzorce ześrodkowane na uczniu dominują w programach dla szkół podstawowych, bowiem na tym poziomie edukacji nauczyciele postrzegają uczniów całościowo. W literaturze przedmiotu można znaleźć szczegółowe opisy tych wzorców (Ornstein, Hunkins 1998; Walker, Soltis 2000; Dylak 2000 i in.).

Autorzy wymieniają wzorce ześrodkowane na dziecku, wzorce ześrodkowane na doświadczeniu, wzorce romantyczne (radykalne) i wzorce humanistyczne.

Główną ideą wzorca ześrodkowanego na dziecku jest uaktywnienie tego dziecka w jego naturalnym środowisku; uczenie musi być powiązane z naturalnym biegiem życia. Istotne w uczeniu stają się potrzeby dziecka i jego zainteresowania. Uczeń powinien być pochłonięty uczeniem się przez doświadczenie, przez przeżywanie – ważne jest tu podejście eksperymentalne. Rola nauczyciela polega na kierowaniu uczeniem się i stymulowaniu ciekawości dziecka przy użyciu metod stosownych do jego wieku i możliwości rozwojowych. Ten wzorzec inspirował wielu programistów do indywidualnego nauczania i do indywidualnej terapii. Dla twórców tych programów najważniejszym punktem odniesienia jest wiek dziecka i poziom jego funkcjonowania w poszczególnych sferach: emocjonalnej, instrumentalnej i społecznej.

Wzorce ześrodkowane na doświadczeniu nie przewidują powstania programu przed działaniem dydaktycznym, ale w trakcie nauczania, jako reakcja nauczyciela na to, co dziecko robi. Tym samym najważniejsze są zainteresowania dziecka. Jednak spontaniczność i potrzebę ekspresji dziecka należy łączyć z wiedzą sformalizowaną.

Wzorce romantyczne powstały w wyniku radykalnej krytyki szkoły, która za pomocą programów kontroluje i indoktrynuje dzieci, narzuca im pewną kulturę zamiast kształcić. Celem edukacji powinno być uświadomienie uczniom faktu, że odebrano im prawa, a kształcenie ma ich pobudzić do buntu i wyposażyć w kompetencje, które pozwolą im naprawić to zło.

Wzorce humanistyczne podkreślają zbieżność dziedziny emocjonalnej z poznawczą. Konstrukcja programu daje uczniowi możliwość wyboru tego, co wydaje mu się emocjonalnie najbliższe. Wzorce te są zdeterminowane przez powiązanie sfery poznawczej, emocjonalnej, psychomotorycznej i podkreślają rozwój pozytywnego obrazu własnej osoby.

Wszystkie wzorce ześrodkowane na uczniu łączy integralność materiału nauczania z poszczególnymi dyscyplinami i aktywność uczniów wokół integrujących

ich tematów, problemów czy specyficznych doświadczeń. Programy opierające się na tych wzorcach (Dylak 2000) są określane jako programy zintegrowane.

Trzecia grupa wzorców w typologii Ornsteina i Hunkinsa to wzorce ześrodkowane na problemach życia codziennego i społecznego oraz ich rozwiązywaniu. Są nastawione w równej mierze na materiał i na ucznia oraz jego rozwój. W tej grupie można wyodrębnić trzy rodzaje wzorców. Pierwszy to wzorzec ześrodkowany na sytuacjach życiowych. Za najistotniejsze uznaje przygotowanie uczniów do radzenia sobie w nowych i typowych sytuacjach społecznych, które w jego życiu się pojawią i z którymi będzie musiał się zmierzyć. Wzorzec ten integruje materiał nauczania z wielu dyscyplin, według kategorii istniejących z życiu społecznym.

Drugi to wzorzec problemów rdzeniowych, przy czym rdzeń znaczy tyle co trzon i dotyczy funkcji społecznych, rozumianych jako funkcje życiowe. Tym samym program skonstruowany według tego wzoru jest zogniskowany na problemie, a nie na uczniu. Zintegrowanie treści nauczania i dominacja problemowego nauczania pobudzają aktywność i zwiększają motywację do uczenia się.

Wzorce ześrodkowane na problemach społecznych i wzorce rekonstrukcjonistyczne stanowią trzeci i ostatni rodzaj w tej grupie wzorców (ześrodkowanych na problemach). Celem programu jest zaangażowanie uczniów w rozpatrywanie trudnych problemów w mikro- i makrośrodkowisku, odnoszących się do ekonomii, kultury, polityki itp. Rezultatem działań uczniów ma być propozycja zmian. Za dobór treści odpowiada konstruktor programu (Ornstein, Hunkins 1998).

Te trzy opisane grupy wzorców integrują materiał nauczania wokół jakiegoś zagadnienia, zamkniętego projektu (Dylak 2000) urzeczywistnianego przez wyraźnie zaznaczone zadania realizacyjne. Odwołują się do posiadanych przez ucznia wiadomości i umiejętności.

Kryterium poziomu jawności i czytelności pozwala pogrupować programy na zamierzone, wdrażane i zrealizowane. W odniesieniu do programów wdrożonych i zrealizowanych należy wspomnieć o programie ukrytym (Janowski 1988, 1998; Dylak 2000; Kawecki 2003), który jest realizowany jednocześnie z programem oficjalnym. Zdefiniował i opisał go Philip Jackson twierdząc, iż przygotowuje on uczniów do funkcjonowania w świecie pracy. Uczy cierpliwości, akceptacji autorytetów, radzenia sobie z ocenianiem i dostosowania się do wymagań instytucjonalnych. Wprowadza w świat reguł, rutynowych form, rozporządzeń (za: Kawecki 2003, s. 231).

Termin „program ukryty” jest bardzo słabo obecny w naszej literaturze. Poza badaniami „etnograficznymi” Ireneusza Kaweckiego (2003) wciąż nieliczne są próby prowadzenia badań nad tym programem w naszych szkołach.

W tym kontekście w programie zamierzonym należy uwzględnić osobiste decyzje realizującego program, wynikające z poznania siebie, uczniów i środowiska, w którym ten program będzie realizowany, czyli będzie posiadał cechy programu tworzonego w działaniu.

Przy tworzeniu programu trudno ograniczyć się do jednej z wyżej wymienionych kategorii. Zwykle programy zawierają wiele wymienionych elementów, jednak różne jest ich rozłożenie i zaakcentowanie, co wynika z przyjętych przez autora założeń filozofii nauczania.

Słabo opisany w literaturze z zakresu programów szkolnych, choć wymieniony przez Ornsteina i Hunkinsa (1998, s. 364), jest program kompensacyjny. Jako kryterium jego powstania autorzy przyjęli przewyższanie pedagogicznych, psychicznych i społecznych deficytów dzieci. Programy kompensacyjne są przeznaczone, najogólniej mówiąc, dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W ramach tych projektów należy uwzględnić odpowiednią pomoc dla nauczycieli i uczniów. O skuteczności tych programów decydują cechy diagnostyczne i diaskryptywne.

W nauczaniu najistotniejsze jest opanowanie przez dziecko umiejętności podstawowych, odpowiednich do możliwości rozwojowych, rozwój jego aktywności i permanentna ewaluacja.

Walidacja i wdrażanie programu

Definicja programu nauczania zawiera informacje o przyjętej filozofii edukacji, jego celach oraz sposobach ich osiągnięcia. Samo pojęcie „program nauczania” (z grec. *programma* ‘przepis’, Tokarski 1980, s. 603) jest odbiciem sposobu myślenia o nauczaniu i uczeniu się, o relacjach między uczeniem się a nauczaniem, czyli o zadaniach nauczyciela i szkoły (Dylak 2000).

Program nauczania jest podstawą funkcjonowania szkoły i stanowi integralną część dnia pracy nauczyciela. Według Walkera i Soltisa (2000, s. 10) obejmuje on cele, materiał, czynności i organizację wplecione w plan działania szkoły i prezentowane przez nauczyciela w klasie. Powinien także zawierać prezentację przyjętej filozofii i ideologii pedagogicznej.

Nieco inną definicję przedstawia Czesław Kupisiewicz (1980, s. 84), którego zdaniem program nauczania ustala, jakie wiadomości, umiejętności i nawyki o trwałych walorach poznawczych i wychowawczych oraz w jakiej kolejności uczniowie mają sobie przyswoić. Autor przedstawił następującą strukturę programu: uwagi wstępne (z podaniem celów), materiał nauczania, zasady, metody i techniki pracy, uwagi o realizacji programu oraz wskazówki na temat metod, form organizacyjnych i środków dydaktycznych.

Według Krzysztofa Kruszewskiego (1993, s. 182) program nauczania obejmuje cele, materiał nauczania, proces dydaktyczny (czynności uczniów i nauczyciela) oraz ewaluację i stanowi odpowiedź na pytania – po co uczyć, czego uczyć, jak uczyć?

W przytoczonych definicjach program przyjmuje postać zbioru celów nauczania, zadań, treści, strategii i opisów ewaluacji.

Próbkę zdefiniowania programu jako „układu powiązanych ze sobą planów i doświadczeń, które uczeń zdobywa pod kierunkiem szkoły”, przedstawił Thomas C. Marsh (za: Kawecki 2003, s. 217).

O programie skupionym na czynnościach ucznia i założonych wynikach tych czynności informuje w swej definicji Wincenty Okoń (1981, s. 244), zwracając uwagę, iż sam materiał nauczania jest na drugim planie.

Hanna Komorowska (1999) ujmuje program jako listę haseł programowych, listę celów zamierzonych osiągnięć, a także listę planowanych doświadczeń ucznia. Buduje jedną ogólnie obowiązującą definicję programu nauczania, w której można dostrzec trzy elementy: cele, materiał nauczania oraz wskazówki realizacyjne.

Do budowy programu psychoedukacyjnego najbardziej przydatna wydaje się definicja podana przez Stanisława Dylaka (2000, s. 15), według której „program określa ogół doświadczeń edukacyjnych zaplanowanych dla ucznia i nauczyciela, które mają doprowadzić ucznia do osiągnięcia określonych stanów bądź umożliwić mu doświadczenie określonych przeżyć poznawczych i emocjonalnych. Każdy program psychoedukacyjny musi być zdominowany przez opis sytuacji, w których dziecko w sposób empiryczny przekonuje się o istnieniu wielu wrażeń, percypuje je i kojarzy”. Rzetelne rozplanowanie owych sytuacji empirycznych sprzyja systematycznym działaniom edukacyjnym, a w powiązaniu z logicznym układem treści gwarantuje maksymalny rozwój dziecka. Poznawanie poprzez doświadczenie sprzyja waloryzacji i przyjmowaniu, poznaniu, przeżywaniu i wyrażaniu.

Posiłkując się definicją Dylaka, można podjąć próbę zdefiniowania programu psychoedukacyjnego, który będzie opisywał ogół doświadczeń edukacyjno-wychowawczych, logicznie zaplanowanych dla dziecka i nauczyciela terapeuty, doprowadzając dziecko do określonych zachowań bądź umożliwiając mu doświadczenie określonych przeżyć poznawczych i emocjonalnych.

Każdy program jest propozycją zmian, a jego siłą jest związek trzech wymiarów treści nauczania: celów, materiału i wymagań. Obowiązkiem programisty jest łączenie tych elementów; pomocne mogą okazać się tu zasady podane przez Niemierkę (1997, s. 203–204):

Zasada I. Czynnościowe ujęcie treści nauczania. Treścią nauczania jest opanowanie przez ucznia różnorodnych, złożonych czynności, a nie tylko zapamiętywanie informacji.

Zasada II. Trafność wymagań programowych. Jest to odpowiedzialność konstruktora programu za wymagania stawiane uczniom przez użytkowników tego programu w poszczególnych szkołach, czyli „przyleganie” nauczania i egzaminowania.

Zasada III. Wielostopniowe zróżnicowanie wymagań programowych. Ze względu na zróżnicowanie uczniowskich uzdolnień, zainteresowań oraz warunków pracy i w związku z tym niemożność uzyskania przez wielu z nich odpowiednich osiągnięć istnieje tendencja do budowania standardów edukacyjnych na kilku poziomach rzeczywistych osiągnięć uczniów.

O jakości programu (Komorowska 1999) decyduje kilka ich cech: zgodność z podstawami programowymi, poprawność konstrukcyjna, merytoryczna i dydaktyczna.

Podstawową cechą każdego programu nauczania jest całkowita jego zgodność z podstawą programową, która jest wspólna i niezmienna dla wszystkich programów, stanowi szkielet, trzon, który można urozmaicać dodatkowymi elementami, treściami, ale zawsze spójnymi z podstawą.

O poprawności konstrukcyjnej programu decyduje jego struktura, która musi zawierać wszystkie istotne (omawiane wcześniej), wzajemnie powiązane ze sobą elementy;

- charakterystykę programu,
- cele kształcenia,
- treści programowe,
- procedury osiągania celów,
- opis założonych osiągnięć ucznia i propozycje metod ich pomiaru.

O merytorycznej poprawności programu świadczy prawidłowość informacji i niedopuszczanie błędnych twierdzeń, a także ukazywanie najnowszych tendencji i zdobyczy nauki.

Materiał nauczania powinien być wybrany i uszeregowany przy zastosowaniu odpowiednich kryteriów, takich jak:

1. Kryterium doboru treści, czyli selekcja (Baraniuk 1997)
 - kryterium selekcji związane z dyscypliną podstawową,
 - kryterium trwałości wiedzy,
 - kryterium przydatności,
 - kryterium potrzeb uczących się.
2. Kryterium uszeregowania treści, czyli gradacja (Komorowska 1984)
 - kryterium struktury dyscypliny akademickiej,
 - kryterium przydatności,
 - kryterium motywacyjne,
 - kryterium przyswajalności.

Autor programu może dowolnie korzystać z wymienionych kryteriów, jeśli określi i uzasadni swój wybór.

Kolejną cechą świadczącą o jakości programu jest poprawność dydaktyczna, która uwzględnia treści przystępne dla ucznia, umożliwiające mu osiągnięcie postawionych celów nauczania, przy uwzględnieniu potrzeb i zainteresowań

uczniów. O wysokiej wartości dydaktycznej programu decyduje jego atrakcyjność, wynikająca ze zróżnicowania metod i form pracy.

Poprawność dydaktyczna programu gwarantuje także indywidualizację, która stanowi podstawę konstrukcji programu psychoedukacyjnego dziecka o swoich możliwościach i zainteresowaniach.

Wyjaśniając tajemnicę dobrego programu, Niemierko (1997, s. 64) wskazuje najistotniejsze jego elementy:

- dobór treści nauczania,
- poprawność merytoryczną treści nauczania,
- uporządkowanie treści nauczania,
- rozwiązania metodyczne.

Cennym narzędziem dla autorów programu i nauczycieli wybierających spośród wielu propozycji tę najlepszą dla siebie i swoich uczniów jest procedura oceny jakości programów nauczania przedstawiona przez Niemierkę (1997). Walidacja (Dylak 2000; Niemierko 1997) to wybór i zatwierdzenie programu nauczania jako obowiązującego dokumentu w danej szkole lub propozycji dla innych szkół. Istotą tej procedury jest uzyskanie przez zespół osób zainteresowanych wyborem programu pozytywnych odpowiedzi na szereg pytań dotyczących jakości programu. Decyzja o wyborze programu nauczania skutkuje rozpoczęciem procesu wdrażania, który przebiega w sposób cykliczny i jest oparty na ewaluacji. Kolejne wdrażanie programu polega na jego modyfikacjach stosownie do zmieniających się warunków.

Ocena wartości programu jest wielowymiarowa, zależy od kontekstu oraz od społecznej, filozoficznej i pedagogicznej perspektywy.

Chcąc rozpoznać mocne strony programu, zanim zostanie wdrożony, oraz jego skuteczność, gdy już wejdzie do użytku, należy go poddać ocenie i stwierdzić, czy może on powodować lub powoduje takie skutki, o jakich myślano konstruując wzorzec, kreując i realizując program (Ornstein, Hunkins 1998).

Realizacja programu jako proces zmian

Realizacja programu jest procesem, w którym kolejne fazy narastają i zmieniają się, wymagają modyfikacji. Każdy nowy program pociąga za sobą zmiany wiedzy, działania i postawy wielu osób. Proces realizacji programu jest interakcją osób, które zaprojektowały program, i tych które będą z niego korzystać. Uczestnicy tego procesu muszą mieć świadomość zmian.

Podstawą planowania programu (Ornstein, Hunkins 1998) są zmiany, pożądane i wyraźnie określone, które autor chce wprowadzić. W planowaniu realizacji programu uwzględnia się trzy czynniki: osoby, program prac oraz działania organizacyjne; żadnego z nich nie można pominąć.

W teorii zmiany opracowanej przez Johna Thomasa Lovella i Kimballa Wileasa (1983) wyodrębniono pięć elementów (procesów): przewodzenie, porozumiewanie się, wyzwalanie potencjału ludzkiego, rozwiązywanie problemów i ewaluacja. Przebieg tych procesów jest uwarunkowany różnorodnymi czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi, na który musi odpowiednio reagować autor programu.

Istnieje wiele typologii zmian. Według Warrena Bennis (za: Ornstein, Hunkins 1998, s. 294) są trzy rodzaje zmian:

- zmiana planowa – uznawana przez autora za najdoskonalszy rodzaj zmiany. Osoby przeprowadzające ją mają równe prawa i wspólnie wybierają sposób postępowania w danym przypadku, zgodnie z wcześniej poznanymi procedurami;
- zmiana wymuszona – związana z działaniem grupy osób, które same ustanawiają zadania i działają w przewadze;
- zmiana interakcyjna – dotyczy grup współdziałających ze sobą w zakresie ustalania zadań i rozdziału władzy, jednak brak jedności co do zasadności działań wpływa na brak ich pewności co do konstrukcji i realizacji programu.

Każdej zmianie towarzyszą różne przeszkody. W przypadku zmian programowych będą się one wiązały z czynnikiem ludzkim, gdyż to od ludzi w głównej mierze zależy powodzenie realizacji programu. Największą przeszkodą jest inercja osób odpowiedzialnych za wdrożenie programu; wolą one funkcjonować w znanych i sprawdzonych warunkach, niż wchodzić w nowe, nieznane. Opór wobec innowacji wynika z bierności nauczycieli, konformizmu, a także z braku wiedzy o zmianach, jakie wnosi program (Komorowska 1999; Walker, Soltis 2000). Dlatego nad programem należy pracować kolektywnie. Wszystkie zainteresowane osoby powinny się włączyć pośrednio lub bezpośrednio w prace nad programem po to, by zrozumieć jego istotę, uznać zadania, przyjąć założenia ideowe i uznać go za własny. Bogusława D. Gołębiak (2004) podaje wskazówki skutecznego wprowadzania zmian programowych:

1. Nowe programy powinny się opierać na mocnych podstawach merytorycznych.
2. Wprowadzenie zmian programowych należy połączyć ze zmianą tradycyjnych struktur szkoły.
3. Zmiana programowa powinna być zrozumiała dla przeciętnego nauczyciela.
4. Proces wprowadzania zmian nie może być nadmiernie zbiurokratyzowany.
5. Środki należy skoncentrować na działaniach racjonalnych, a nie pozornych.

Wprowadzając zmiany, trzeba brać pod uwagę szereg zadań. Istnieje wiele modeli wprowadzania innowacji, z których można korzystać. Wybór modelu realizacji programu uzależniony jest od poglądów filozoficznych i pedagogicznych oraz od przyjętego ogólnego podejścia do programu. W literaturze przedmiotu

(Gołębniak 2004; Ornstein, Hunkins 1998) wyróżnia się najczęściej cztery podstawowe modele wprowadzania zmiany programu:

1. Model przewyższania oporu wobec zmiany zakłada, że sukces lub porażka wprowadzanej zmiany programowej jest funkcją zdolności liderów do pokonywania oporu nauczycieli, który najczęściej pojawia się przed wprowadzeniem zmiany lub na początku procesu wdrożeniowego. Nicolas Gross (za: Gołębniak 2004) proponuje, aby autorzy programów przepracowywali z nauczycielami ich niepokój i obawy wynikające z wprowadzania innowacji, poprzez wspólne dyskusje inicjujące pracę nad programem. Przekonanie nauczycieli o istotności ich uwag przy konstrukcji programu ułatwi im jego aprobatę. Program stanie się niejako wynikiem ich inicjatywy. Podstawową kategorią tego modelu jest równowaga władzy, będąca wynikiem dyskusji zainteresowanych stron.
2. Model rozwoju organizacyjnego opiera się na przekonaniu, że wprowadzenie innowacji jest procesem racjonalnym, a jego liderzy zbyt ufnie koncentrują się na jego technicznej stronie. Richard A. Schmuck i Matthew B. Miles (za: Ornstein, Hunkins 1998) zachęcają do dynamicznego i interaktywnego wdrażania nowego programu. Kreowanie kultury organizacyjnej szkoły powinno zmierzać w kierunku jej zgodności z „nowymi wartościami”. Atrybutem tego empiryczno-racjonalnego i planowego postępowania jest zespołowe podejmowanie diagnoz zarządzeń i współpraca z nadzorem.
3. Model części organizacji, działów i pętli jest oparty na przekonaniu, że szkoła stanowi organizację luźno i zmiennie połączonych działów: zespołów przedmiotowych, klas, osób. Administracja szkoły nie jest w stanie kontrolować przebiegu zmiany na wszystkich poziomach i we wszystkich aspektach. Szkoła jako organizacja, zdaniem Chrisa Argyrisa, może stworzyć warunki, które ukształtują sposób widzenia innowacji przez poszczególne osoby i sposób jej wdrażania. Proces ten jest możliwy wtedy, gdy organizacja osiąga to, co zaplanowano, dzięki dwóm rodzajom pętli: pojedynczym – polegającym na odkryciu i naprawieniu błędu bez kwestionowania założeń, podwójnym – uruchamiającym myślenie krytyczne (por. Ornstein, Hunkins 1998).
4. Model zmiany oświatowej zakłada, że wprowadzenie zmiany wynika z zaistnienia takiej potrzeby. Uznanie potrzeby odzwierciedla nasz system wartości i jeżeli zmiana jest z nim zgodna, łatwiej uznać potrzebę jej wprowadzenia. W przypadku wdrażania zmiany znaczenie ma jasna świadomość celów i środków oraz pierwiastek różnicujący ją od tego, co było do tej pory. Michael Fullan wskazuje na złożoność i jakość innowacji. Złożoność wiąże się ze stopniem trudności, a jakość z jej wartością i użytecznością praktyczną. Każda innowacja programowa ma wartość i powinna być praktyczna (por. Ornstein, Hunkins 1998).

Nie sposób pominąć w procesie realizacji programu inicjatorów zmiany, a więc tych, którzy zapoczątkowują albo chociaż wywołują potrzebę zmiany – może to być każda osoba związana bezpośrednio lub pośrednio z edukacją.

Potrzebna jest wspólna wola, by pracować lepiej, to ona pozwala dokonywać rozsądnych innowacji, nie ulegać kaprysom i zewnętrznym nakazom. Szkołę, w której nauczyciele współpracują, dyskutują, wspólnie myślą o programie, wypracowując potrzebne zmiany, Edward C. Wragg (1999) nazywa „dynamiczną”, w odróżnieniu od szkoły „statycznej”. „Dynamiczna” szkoła przystosuje uczniów do życia pośród zmian.

Ewaluacja programu

Nieodłącznym elementem realizacji programu jest ewaluacja, którą definiujemy najczęściej jako proces lub kilka powiązanych ze sobą procesów, dzięki którym gromadzimy dane do podjęcia decyzji, czy coś przyjąć, zmienić czy odrzucić (Ornstein, Hunkins 1998, s. 314).

Podobnie definiuje ewaluację Hanna Komorowska (1999), określając ją terminem „zdyscyplinowana ocena”. Jest ona procesem zbierania danych oraz ich interpretacji, by w efekcie podjąć określoną decyzję.

Dylak (2000) sugeruje, by ewaluację traktować jako ocenianie, które określa jako przyporządkowywanie wartości (jakości) ilościowym wynikom przeprowadzonej kontroli.

Na synonimiczne traktowanie tych terminów wskazują także Charles Marcus i George Willis (1995). Jednak ich zdaniem ocenianie polega na przyporządkowywaniu czemuś jakiejś wartości, a ewaluacja to przyporządkowywanie czegoś do określonych wartości. Generalnie ewaluacja jest badaniem wartości czegoś, w pewnym sensie jest także badaniem w działaniu (por. Dylak 2000), badaniem realizacji programu nauczania we wszystkich jego aspektach, przy rozważaniu ich wzajemnych uwarunkowań.

Zmiana programowa jest zatem warunkowana koniecznością ciągłego monitorowania. Przy udoskonaleniu wdrażanego programu, podniesieniu jakości uzyskiwanych efektów częściowych (etapowych) i końcowych (Brzezińska 2000), zarówno autorom, jak i realizatorom programu potrzebne są informacje zwrotne. Ich rolę może spełnić ewaluacja edukacyjna.

Ewaluacja w kontekście edukacyjnym (Gołębiak 2004) to gromadzenie i wykorzystanie informacji niezbędnych do udzielenia odpowiedzi na pytania o wartość realizowanego programu. Przy czym chodzi o określenie mocnych i słabych stron danej aplikacji, czyli wartości wewnętrznej, instrumentalnej i względnej danego programu.

W proces ewaluacji zaangażowani są realizatorzy i uczestnicy programu (autorzy, nauczyciele, uczniowie, rodzice) oraz osoby odpowiedzialne za wpro-

wadzenie zmiany programowej (nadzór pedagogiczny). Dla wszystkich zainteresowanych jest to wspólne spojrzenie na wyniki nauczania w świetle określonych wartości. Wszyscy ewaluatorzy współuczestniczą w projekcie i są powiązani z instytucją i obiektem ewaluacji. Ten rodzaj ewaluacji jest określany w literaturze jako ewaluacja wewnętrzna.

Jeśli ewaluatorzy nie uczestniczą ani w organizacji, ani w realizacji procesu wprowadzania zmian, mówimy wtedy o ewaluacji zewnętrznej. Z kolei gdy ewaluator jest decydentem, podmiotem lub przedmiotem ewaluacji, a jego celem jest podniesienie samoświadomości i refleksyjności, mamy do czynienia z autoewaluacją (Korporowicz 1997).

Ewaluator musi się ustosunkować do programu, a pomoc mogą mu w tym zredagowane przez Carol H. Weiss zadania ewaluacji:

- określenie, czy program ma być prowadzony dalej, czy przerwany,
- ulepszenie struktury lub wdrożenie programu,
- dodanie lub usunięcie pewnych technik pracy,
- skierowanie programu do wdrożenia w nowych kontekstach,
- ustalenie, na który z konkurencyjnych programów warto przeznaczyć fundusze,
- poparcie filozofii danego programu lub przeciwstawienie się jej (za: Komorowska 1999, s. 88).

Wybór zadań do ewaluacji decyduje o jej funkcji formatywnej lub konkluzywnej (sumującej). Rozróżnienie to wprowadził Michael Scriven (za: Komorowska 1999; Zielińska 2001; Gołębiak 2004), wskazując, iż ewaluacja formatywna prowadzona jest w toku wdrażania, a ewaluacja konkluzywna podsumowuje całość wdrożeń.

Ewaluacja formatywna służy do usprawniania, rozwijania czy zmieniania pewnych technik pracy w trakcie realizacji programu i ma na celu:

- zlokalizować zmiany w wiedzy, umiejętnościach i zachowaniach uczniów, które zachodzą w trakcie realizacji programu,
- określić kilka kategorii tych zmian i obserwować je oddzielnie,
- określić te aspekty programu, które warto zmienić,
- zbierać dane i wprowadzać zmiany w czasie trwania programu, obserwując efekty,
- określić rzeczywiste źródło zmian, np. obserwować nastawienie nauczycieli do programu, a nie tylko sam program (Wulf, Schave 1984, za: Komorowska 1999, s. 89).

Ewaluacja konkluzywna (sumatywna) pozwala na aprobatę lub odrzucenie filozofii programu i ostateczną, całościową jego ocenę, z uwzględnieniem metod ilościowych i jakościowych. Zaletą takiej ewaluacji jest ujęcie całości uzyskiwanych wyników, a wadą brak sprzężenia zwrotnego, czyli brak możliwości doko-

nywania zmian w programie „jednorazowego użytku”, już zamkniętym (Niemierko 1999).

Proces ewaluacji może obejmować różne obszary wprowadzanej zmiany, różne źródła informacji i uwzględniać różne wskaźniki zmiany. Dobór tych wskaźników zależy od „twardego” lub „miękkiego” podejścia do ewaluacji (Ornstein, Hunkins 1998). Ewaluatorzy preferujący „twarde” podejście do ewaluacji, zwane także scjentyistycznym, skupiają się na „wejściu”, czyli założonych celach programu, oraz na „wyjściu”, czyli osiągniętych rezultatach. Zwolennicy „miękkiego” podejścia, określanego także jako humanistyczne (naturalistyczne), gromadzą i analizują informacje zwrotne uzyskane z danych jakościowych, będących wynikiem wnikliwej i szczegółowo opisanej obserwacji.

Istnieje wiele rodzajów i odmian projektów ewaluacji programów, różnią się one zarówno koncepcjami jej przeznaczenia, jak i zasadami przeprowadzenia. W literaturze znaleźć można różne klasyfikacje modeli ewaluacji (Korporowicz 1997; Ornstein, Hunkins 1998; Komorowska 1999).

Klasyfikację grupującą podobne projekty przedstawili Kathleen Wulf i Barbara Schave (1984, za: Komorowska 1999). Podstawą tej klasyfikacji było wyodrębnienie z różnych projektów zbieżnych cech charakterystycznych i ułożenie ich w grupy, z których każda obejmowała dużą liczbę mniejszych, ale podobnych projektów.

Model SWOT jest klasycznym projektem ekonomicznej analizy. Stosowany jest często w odniesieniu do programów edukacyjnych i powszechnie wykorzystywany w analizie przedsiębiorstw. Analiza obejmuje cztery działy opisu i oceny.

- opis zjawisk i czynników uznawanych za mocne punkty (*Strengths*);
- opis zjawisk i czynników uznawanych za słabe punkty (*Weaknesses*);
- opis zjawisk i czynników, które można uznać za szanse (*Opportunities*);
- opis zjawisk i czynników, które można uznać za zagrożenie (*Threats*).

Według tych kryteriów można ocenić program nauczania.

Model *action research* grupuje projekty, w których działanie nauczyciela jest nastawione na ciągłe ulepszanie metod pracy i ma charakter spiralny, składa się bowiem z wielu cykli powtarzających się na coraz wyższych poziomach, a każdy cykl zawiera cztery fazy: planowanie pracy, realizacja programu, działanie, obserwacja działania, refleksja.

Model ten pozwala nauczycielowi sprawdzić wartość swych działań dydaktycznych i modyfikować je, jednocześnie sprawdzając wyniki realizacji w kolejnych etapach.

Model klasyczny ukierunkowany jest na wyniki nauczania uzyskiwane w pracy z danym programem (Tyler 1949, za: Komorowska 1999). Obejmuje projekty ewaluacyjne ukierunkowane na analizę celów programowych. Jest najpowszechniejszy, nadal aktualny i najbardziej ceniony. Podstawowym mankamentem

dla wartości projektu są znaczne uproszczenia w interpretacji celów, dużą zaletę stanowi jednak empiryczny i praktyczny pomiar osiągnięć uczniów.

Model akredytacyjny powstał później niż klasyczny model ewaluacyjny. Celem projektu ewaluacyjnego jest ocena dwóch elementów: treści nauczania i metod nauczania (Wulf, Schave 1984, za: Komorowska 1999). Szczególną wartość w opisie instytucji ma dyskusja umożliwiająca wyjaśnienie i właściwą interpretację szczegółów decydujących o całej ocenie instytucji. Model ten ukierunkowany jest na ocenę produktu dydaktycznego w aspekcie społecznych wartości, umożliwiających porównanie go z innymi produktami i pozwalających wystawić mu „atest pedagogiczny” w postaci uznawanego dyplomu.

Model triangulacyjny dotyczy oceny danego programu z punktu widzenia różnych grup użytkowników (Stake 1967, za: Komorowska 1999). Celem projektu ewaluacyjnego jest uzyskanie możliwie wielu opisów rozmaitych sposobów widzenia danego programu najlepiej od wszystkich uczestników procesu nauczania i uczenia się. Zagrożenia tkwią w pojawianiu i zaognianiu się konfliktów pomiędzy uczestnikami mającymi różne poglądy na funkcjonowanie programu. Szczególną wartością modelu triangulacyjnego jest ujawnienie różnic, odczuć i ocen oraz opisów konfliktu oczekiwania.

Model CIPP dotyczy przebiegu procesu nauczania i uczenia się oraz jego rezultatów. Nazwa modelu pochodzi od angielskich słów:

- *Context* – kontekst funkcjonowania programu;
- *Input* – wyposażenie stanowiące podstawę realizacji programu;
- *Process* – proces realizacji programu;
- *Product* – uzyskiwane efekty (Stufflebeam 1969, za: Komorowska 1999).

Istotą modelu jest proces podejmowania w toku realizacji programu decyzji, które pozwolą uzyskać najlepsze efekty nauczania. Działania ewaluatora polegają na:

- opisie podejmowanych decyzji,
- określeniu innych możliwości, jakie pojawiły się w sytuacjach podejmowania decyzji,
- sformułowaniu wniosków na przeszłość.

Głównym mankamentem modelu jest podporządkowanie procedur ewaluacji efektom nauczania, a szczególną zaletą nastawienie na informacje zwrotne i feedback programowy poprzez wiązanie podejmowanych decyzji nadzorem z rezultatami pracy pedagogicznej.

Model socjologiczny skupia projekty ewaluacyjne badające zjawiska towarzyszące realizacji programu oraz ich źródła. Zadaniem projektu (Hilda Taba, za: Komorowska 1999) jest wyjaśnienie różnicowań uzyskanych efektów oraz podanie przyczyn ich powstawania. Projekty skupione wokół tego modelu operują dużymi liczbami dającymi możliwość zasadnych uogólnień, pomijają zmienne indywidualne. Szczególną wartością tego modelu jest możliwość wykrywania me-

chanizmów funkcjonowania programu, co ułatwia wprowadzenie korzystnych zmian i budowanie nowych programów.

Przedstawione modele ewaluacji wymagają precyzji i dyscypliny ze względu na wielość czynników, jakie należy wziąć pod uwagę w ewaluacji programu.

Zadaniem ewaluanta przed przystąpieniem do sprawdzenia programu edukacyjnego jest określenie, który cel bądź cele będą realizowane w danej procedurze ewaluacyjnej. Geoffrey Akset, Miriam Hecht (1980, za: Komorowska 1999) uważają, iż ewaluacji można poddać cele programowe, szanse ewaluacji ustanowionych celów nauczania, spójność treści nauczania z celem, przydział uczniów do danego programu, efektywność nauczania i sprawność nauczania.

Według Dylaka (2000) celem ewaluacji jest stwierdzenie, czy program może być realizowany dalej, a jeśli tak, to jakie zmiany należy w nim wprowadzić. Autor podaje listę pytań pomocnych w przygotowaniu ewaluacji:

- Dlaczego i dla kogo ewaluacja jest przeprowadzana?
- Jakie informacje o realizacji programu i jego skutkach będą zbierane?
- Od kogo uzyska się informacje?
- Jakie procedury i narzędzia zostaną użyte w celu zebrania danych?
- Jak zostanie zorganizowana ewaluacja?
- Kto ją przeprowadzi?
- W jakiej postaci powinny być opracowane wyniki ewaluacji?
- Jak zostaną wykorzystane zebrane dane?

Ewaluację należy traktować jako integralną część programu nauczania, który może zawierać listę problemów i wykaz narzędzi do przeprowadzenia ewaluacji.

Strukturę ewaluacji wyznacza prowadzący, uwzględniając motyw, kryteria i oceny. Pomocne w opracowaniu owej struktury są pytania przedstawione przez Komorowską (1999, s. 92):

- Kto prowadzi ewaluację?
- Dlaczego, dla kogo i po co jest prowadzona ewaluacja?
- Jakie są zasady, kryteria ewaluacji?
- Jaki jest harmonogram prac?
- Jakie procedury i narzędzia zostaną użyte w celu zebrania danych?
- Od kogo uzyska się informacje?
- Kto i w jaki sposób zostanie włączony w proces ewaluacji?
- Jak zostanie zorganizowana ewaluacja?
- Jak zostaną wykorzystane dane?
- Jakie są ograniczenia i trudności w zbieraniu danych?
- Jakie są trudności interpretacyjne?
- Jak ewaluuje się samą ewaluację; czy można wykonać ją lepiej, szybciej, taniej?

Ewaluacja to analiza wyników nauczania widziana przez pryzmat określonych wartości, w szerokim kontekście uwarunkowań. Wymaga szczegółowego

przygotowania. Spośród wielu procedur ewaluacyjnych interesująca jest propozycja Dylaka (2000). Autor dzieli cały proces na sześć kolejnych etapów:

- I. Opis przedmiotu ewaluacji. Dokładne sprecyzowanie, co będzie poddane procesowi ewaluacji, a możliwości jest wiele: osiągnięte wyniki w kontekście przebiegu procesu, realizowany program ukryty, zmiany wymuszone przez wdrożenie programu itp.
- II. Opis sytuacji. Określenie problemu, szczególnego celu ewaluacji. Przedstawienie zlecającego i prowadzącego ewaluację.
- III. Uzasadnienie przeprowadzenia ewaluacji. Wskazanie na potrzebę ewaluacji i podanie, dla kogo jest przeprowadzana. Określenie zleceniodawcy oraz szans i zakresu wprowadzenia zmian.
- IV. Opracowanie projektu ewaluacji. Sprecyzowanie przedmiotu, celu, zadań, wartości i kryteriów ewaluacji. Podanie źródeł informacji i planu. Podjęcie decyzji o wyborze metod i narzędzi ewaluacji.
- V. Realizacja ewaluacji. Opisanie wszystkich działań i konkretnych czynności koniecznych do przeprowadzenia procesu ewaluacji: zbieranie, rejestracja, przetwarzanie i interpretacja informacji. Określenie formy prezentacji przebiegu i wyników ewaluacji.
- VI. Krytyczna analiza ewaluacji. Obiektywne przedstawienie wyników przesycone rzetelnością i trafnością, ze wskazaniem na użyteczność i społeczne skutki.

W ewaluacji programu mają zastosowanie takie same techniki jak w naukach społecznych. O wyborze określonych technik (Dylak 2000) decyduje sytuacja, w której podejmowana jest ewaluacja, oraz warunki: czasowe, osobowe i materialne. Dobór technik musi zagwarantować odpowiedzi na pytania w zakresie ilościowej i jakościowej analizy programu. Dominacja pytań „ile” lub „jak” uzależniona jest od celów ewaluacji, które mogą być nastawione silniej (Komorowska 1999) na efekty, na nowe koncepcje lub na przebieg realizacji programu.

Koncentracja na wynikach nauczania wskazuje na przewagę badań o charakterze ilościowym, takich jak testy, eksperymenty z grupą kontrolną. Jeśli proces ewaluacji będzie użyty do pomiaru stopnia osiągnięcia celów, to będzie mierzył (Bednarkowa, Wlazło 1998) efektywność programu i pracy nauczyciela.

Skupienie się na nowej koncepcji wymaga połączenia technik ilościowych i jakościowych, jak schematy eksperymentalne bez grupy kontrolnej (Komorowska 1982), testy (pretesty, śródtesty, posttesty), skale szacunkowe, wywiady i obserwacje.

Ześrodkowanie celów badań na metodzie i przebiegu procesu wymusza stosowanie technik jakościowych (Janowski 1998): etnograficznych, opisów, raportów, ankiet, obserwacji, wywiadów.

Mając na uwadze obiektywność wyników ewaluacji w doborze technik badawczych, należy przestrzegać zasady wielości, gdyż każda z nich ma swoje zalety i ograniczenia.

Bibliografia

- Adamek. I. (2005). *Programy kształcenia zintegrowanego a standardy ich konstruowania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Baraniuk B. (red.) (1997). *Dobór treści kształcenia zawodowego*. Warszawa: IBE.
- Bednarkowa W., Wlaziło S. (1998). *Mierzenie jakości pracy szkoły*, cz. 2. Wrocław: MarMar.
- Brzezińska A. (2000). Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia. W: A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Donaldson M. (1986). *Myślenie dzieci*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Dylak S. (2000). *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*. Warszawa: PWN.
- Gołębniak B.D. (2004). Program szkolny. W: Z. Kwieciński, B. Śliwierski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2. Warszawa: PWN.
- Guilbert J. (1983). *Zarys pedagogiki medycznej*. Warszawa: PZWL.
- Janowski A. (1988). Ukryty program polskiej szkoły. *Res Publica*, 4.
- Janowski A. (1998). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Kawecki I. (2003). *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*. Kraków: Impuls.
- Komorowska H. (1984). *Wybrane problemy programów nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska H. (1999). *O programie prawie wszystko*. Warszawa: WSiP.
- Korporowicz L. (1997). *Ewaluacja w szkole, Program TERM*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kruszewski K. (1993). *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji*. Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz C. (1980). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Lovell J.T., Wiles K. (1983). *Supervision for better schools*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Marsch C.I., Willis G. (1995). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing, issues*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Muszyński H. (1974). *Ideał i cele wychowania*. Warszawa: WSiP.
- Niemierko B. (1990). *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Niemierko B. (1996). *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa: WSiP.
- Niemierko B. (1997). *Między oceną szkolną a dydaktyką, bliżej dydaktyki*. Warszawa: WSiP.
- Okoń W. (1981). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Okoń W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ornstein A.C., Hunkins F.P. (1998). *Program szkolny, założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: WSiP.
- Piaget J. (1992). *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa: PWN.
- Piaget J. (1999). *Psychologia dziecka*. Wrocław: Siedmioróg.

- Schaffer R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Stanley W.B. (1992). *Curriculum for Utopia: Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era*. New York: State University New York.
- Tokarski J. (1980). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: PWN.
- Walker D., Soltis J. (2000). *Program i cele kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Wood D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Wragg E.C. (1999). *Trzy wymiary programu*. Warszawa: WSiP.
- Zielińska A. (2001). Ewaluacja w edukacji. W: B. Śliwierski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Kraków: Impuls.
- Zimbardo F. (1999). *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.

CZĘŚĆ II

Rozwijanie zasobów osobowościowych
dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością

ROZDZIAŁ 1

Poczucie własnej wartości uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Program psychoedukacyjny stworzony
na podstawie diagnozy potrzeb osób z niepełnosprawnością

Wartość człowieka jest najcenniejszą wartością świata.

Maria Grzegorzewska

Wprowadzenie

Nathaniel Branden (za: Seligman 1995, s. 52) określa poczucie własnej wartości jako „wiarę w umiejętność myślenia i radzenia sobie z podstawowymi zadaniami, jakie stawia przed nami życie”. Dodaje również, że jest to wiara w to, że każdy człowiek ma prawo być szczęśliwym oraz być przede wszystkim sobą. Autor podkreśla fakt, że każda jednostka potrzebuje uznania w oczach drugiego człowieka.

Według Rogera Sparksa (1994) obraz samego siebie jest tym, co widzimy i czujemy, kiedy patrzymy na siebie w lustrze oraz tym, co sądzimy, że myślą o nas inni ludzie. Autor ten poczucie własnej wartości określa jako stopień, w jakim cenimy aspekty koncepcji samego siebie.

„Od tego jak człowiek ocenia siebie samego zależą: sposób reagowania na zadania, jakie przed nim stoją, charakter stosunków z innymi ludźmi, efektywność jego działalności, a tym samym dalszy rozwój osobowości” (Przybyliński, Żywanowska 2004, s. 105). Analizując powyższy cytat, można dostrzec, jak istotnym budulcem dla prawidłowego funkcjonowania jednostki jest samoocena. Obraz siebie wpływa na relacje z drugim człowiekiem, stąd też nie możemy wyizolować samooceny od środowiska rodzinnego czy rówieśniczego, a także lokalnego, gdyż wszystkie elementy – cały system, w którym człowiek żyje i rozwija się – są ze sobą powiązane. Analizowanie funkcjonowania psychospołecznego jednostki pojmowanej jako mikrosystem zawęża pole widzenia, zamykając jednocześnie dostęp do holistycznego spojrzenia na człowieka. Otrzymujemy wówczas jedynie wyinkowany, niepełny obraz jednostki, a co za tym idzie – obraz zafałszowany.

Do istotnych elementów budujących samoocenę zalicza się: poczucie własnej skuteczności oraz poczucie własnej wartości. Pierwszy ze składników odnosi się do oceny zadań, jakie wykonujemy, oraz skutków, jakie one wywołują, a także własnego udziału w tworzeniu rzeczywistości i wpływania na nią. Poczucie własnej skuteczności związane jest także z wiarą w osiągnięcie celów, do których realizacji jednostka dąży. Obserwacja własnych działań pozwala na zyskanie wiedzy na temat tego, czy dana aktywność pozwala osiągnąć zamierzony wcześniej cel. Ponadto pozwala dokonać ewentualnych zmian w dążeniu do realizacji własnych zamierzeń. Drugi ze składników samooceny – poczucie własnej wartości – odnosi się do poczucia godności. Związane jest ono z samoświadomością jednostki, która opiera się na znajomości swoich mocnych i słabych stron, co pozwala znać swoje ograniczenia i możliwości (Biaduń-Korulczyk 2014).

U osób z niepełnosprawnością intelektualną samoocena i kształtujące się poczucie własnej wartości w dużej mierze zależą od otoczenia. Kontakty z innymi ludźmi (rodzicami, nauczycielami, rówieśnikami) mogą pełnić rolę sprzyjającą i wzmacniającą samoocenę bądź przeciwnie – dezintegrującą obraz jednostki w jej własnym przekonaniu. Adam Mikrut (2005) zwraca uwagę na istotną kwestię dotyczącą samooceny osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Jak wynika z badań (którymi objęto 60 uczniów gimnazjum specjalnego), w tej grupie samoocena jest zawyżona, a co za tym idzie – nieadekwatna do rzeczywistości. Ponad połowa badanych uczniów (53%) wykazywała wysoką samoocenę. Wynika to po części z obniżonego samokrytycyzmu ujawnianego przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Różnicując wyniki ze względu na kryterium płci, należy zauważyć, że częściej wysoką samoocenę prezentowali chłopcy.

Na podobną tendencję wskazuje również Beata Szabała (2013), która badała zależność pomiędzy samooceną a poczuciem samotności w grupie 30 uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w wieku od 16 do 19 lat. Większość respondentów mieszkała na wsi. Wyniki tychże badań pokazują, że poziom samooceny realnej (aktualnej) jest wyższy u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną niż u badanych w normie intelektualnej (nie są to jednak różnice istotne statystycznie). To, na co warto zwrócić uwagę, analizując samoocenę badanych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, to fakt, że uczniowie ci uważają, że są bardziej lubiani w porównaniu ze swoimi pełnosprawnymi rówieśnikami. Znacznie wyżej oceniła siebie młodzież w normie intelektualnej w zakresie bycia wysportowanym. W zakresie samooceny idealnej pomiędzy obiema grupami nie ma wyraźnych różnic, jednakże większą gotowość do zmiany wyraża młodzież w normie intelektualnej.

Ryszard Kościelak (1996) badając funkcjonowanie psychospołeczne niepełnosprawnej intelektualnie młodzieży w wieku 15–17 lat wykazał, że wraz ze spadkiem samooceny wzrastał poziom lęku wśród badanej grupy uczniów. Najwyższy poziom lęku przejawiali uczniowie z samooceną zaniżoną.

Niezwykłe ciekawe rezultaty realizacji programu socjoterapeutycznego „Uzdrowić świat przez rodzinę”, przeznaczonego dla młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną oraz ich rodzin, uzyskała Elżbieta Minczakiewicz (2007). Otóż po jego realizacji samoocena badanych chłopców uległa obniżeniu. Dotyczyło to szczególnie „ja” realnego w zakresie zdolności. Jak zaznacza sama autorka, przyczyny takiego stanu rzeczy mogą być różne, a jedną z nich może być nawet pomyłka w obliczeniach, co wymuszałoby powtórzenie badań.

Procedura badawcza

Grupę badawczą stanowiło 21 uczniów Zasadniczej Szkoły Zawodowej nr 30 w Krakowie. Przedział wiekowy badanych wynosił 18–24 lata. Metodę badawczą stanowił sondaż diagnostyczny, natomiast techniką badawczą był wywiad. Był on prowadzony z każdym z uczniów indywidualnie, w godzinach przedpołudniowych, na terenie szkoły.

Narzędziem badawczym, jakie zostało wykorzystane w diagnozie wstępnej, był Inwentarz Poczucia Własnej Wartości CSEI w adaptacji Zygfrieda Juczyńskiego (2005). Składa się on z 24 stwierdzeń, do których badany ma ustosunkować się poprzez wybór jednej z dwóch odpowiedzi: „tak” lub „nie”. Wszystkie stwierdzenia zostały podzielone na cztery grupy, będące częściami składowymi poczucia własnej wartości: rodzinę, towarzystwo, szkołę i „ja” osobiste.

Skoncentrowanie się wyłącznie na zebraniu materiału ilościowego (to znaczy liczby udzielonych przez uczniów odpowiedzi „tak” bądź „nie”) byłoby niewystarczające, dlatego wywiad rozszerzono o pytania tworzące jakościową część procedury badawczej, celem uzyskania szerszej perspektywy obrazującej specyfikę badanej grupy. Dodatkowe pytania zadawane respondentom pozwoliły na szczegółową analizę poczucia własnej wartości, właściwe zdiagnozowanie potrzeb grupy, a także wyznaczyły kierunek dalszych działań związanych z zajęciami psychoedukacyjnymi.

Prezentacja wyników diagnozy wstępnej

W tabeli 1 prezentuję wyniki wskaźnika ogólnego poczucia własnej wartości w badanej grupie, uzyskanego na podstawie diagnozy wstępnej (przed wdrożeniem programu psychoedukacyjnego).

Tabela 1. Poziom poczucia własnej wartości przed wdrożeniem programu psychoedukacyjnego (n = 21)

Poczucie własnej wartości	Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
	n	%	n	%	n	%
Bardzo niskie	–	–	–	–	–	–
Niskie	3	21	1	14	4	19
Przeciętne	6	43	3	43	9	43
Wysokie	4	29	1	14	5	24
Bardzo wysokie	1	7	2	29	3	14
Ogółem	14	100	7	100	21	100

Źródło: opracowanie własne

Jak wynika z tabeli 1, największy odsetek badanych uczniów – blisko połowa (43%) – posiada przeciętny poziom poczucia własnej wartości.

W tabeli 2 znajdują się wyniki analizy tego zagadnienia w odniesieniu do rodziny, towarzystwa, szkoły oraz „ja” osobistego.

Tabela 2. Średnie wyników dla części składowych poczucia własnej wartości (w skali od 0 do 6)

Poczucie własnej wartości				
Płeć	Rodzina	Towarzystwo	Szkoła	„Ja” osobiste
Chłopcy	5,28	4,28	3,28	5,14
Dziewczęta	5,21	3,71	3,00	4,50
Ogółem	5,23	3,90	3,09	4,71

Źródło: opracowanie własne

Z tabeli 2 wynika wyraźnie, że najwyższy poziom poczucia własnej wartości badani uczniowie przejawiają w środowisku rodzinnym. Respondenci w większości odpowiadali, że nie mają poczucia, aby rodzice oczekiwali od nich zbyt wiele i wywierali na nich nacisk. Na pytanie odnoszące się do chęci opuszczenia domu pojawiło się kilka odpowiedzi twierdzących, ale zwykle uczniowie natychmiast dodawali, że są to jedynie myśli. Jedna z dziewcząt powiedziała, że gdyby opuściła dom, to rodzice by się o nią martwili. Większość badanych deklarowała zrozumienie ze strony rodziców. Respondentka wychowująca się poza rodziną zadeklarowała otrzymywanie pomocy i wsparcia ze strony osób pracujących w placówce (szczególnie od pani psycholog), której jest podopieczną. Następna z uczennic powiedziała: *Nie chcę o nich mówić, bo będę ryczeć i makijaż mi się rozmaże*. Po tych słowach odwróciła się bokiem i zakryła twarz dłońmi. Widoczna była u niej wyraźna trudność w wypowiedzaniu się na temat swoich rodziców. Cała badana grupa twierdząco ustosunkowała się do stwierdzenia: „Moi rodzice i ja dobrze się

razem bawimy”. Badani zapytani o to, co robią wspólnie z rodzicami i jak spędzają z nimi wolny czas, wymieniali następujące aktywności: wspólne zakupy, spacer, gotowanie obiadu, oglądanie telewizji, rozmowy, wakacyjne wyjazdy w góry i nad morze, grę w karty i scrabble z tatą. Jeden z uczniów (20 lat) odpowiedział następująco: *Kawę pijemy, gadamy, wariujemy, ja to uwielbiam*. Zdecydowana większość respondentów mówiła, że lubi czas spędzany wspólnie z rodzicami. Na koniec rozważań dotyczących rodziny przytaczam wypowiedź jednego z uczniów (którego tata nie żyje): *Byłem oczkiem w głowie taty. Taki jego synuś. Tata ciągle pracował. Mama się mną zajmowała. Tata jak wracał z pracy, to szedł do krów. Teraz dużo czasu spędzam z bratankiem – na polu, gramy na kompie*.

Kwestie dotyczące wyglądu zewnętrznego, własnej urody (bycie lub nie „tak ładnym jak większość ludzi”) i porównywania się z innymi ludźmi w tym zakresie pozwoliły wyłonić wiele interesujących wypowiedzi. Oto kilka z nich: *Ja się urodą nie interesuję. Najważniejsze jest serce* (uczennica, lat 18); *Koledzy są przypakowani. Ja nie* (uczeń, lat 23); *Jestem przystojny* (uczeń, lat 20); *Jak patrzę w lustro, to widzę aniołka, choć i diabła* (uczeń, lat 23).

Większość uczniów nie miała poczucia, że inni są bardziej lubiani. Pojawiły się wypowiedzi dotyczące związku pomiędzy własnym zachowaniem a stosunkami z innymi i poczuciem bycia lubianym: *Jak jestem spokojna, to się dogaduję; Jesteśmy równo traktowani; inni mówią mi, że wszyscy mnie lubią; Jestem najbardziej lubiany – nie uwodzę kobiet*.

76% respondentów zadeklarowało, że nie chce być kimś innym. Pozostali uczniowie następująco odpowiadali na stwierdzenie dotyczące chęci bycia kimś innym: *Chcę być siostrą zakonną. Chcę iść do klasztoru* (uczennica, lat 23); *Chcę być taką osobą, która pomaga innym, starszym osobom* (uczennica, lat 18); *Wolałbym być gwiazdą, ale to są tylko marzenia* (uczeń, lat 19); *W innym wcieleniu chciałbym być umięśnionym kolesiem* (uczeń, lat 20); *Moim marzeniem było być strażakiem* (uczeń, lat 23).

Jedynie 33% badanych nie żałuje tego, co dotychczas zrobili w swoim życiu. Pozostali zadeklarowali, że żałują następujących sytuacji: *jak uderzę siostrę; jak źle polecenia wysłuchałam; nie powinnam tego zrobić jak na przykład ukradłam; jak jechałam bez legitymacji; jak mi się coś nie udaje, np. uszyć torebki; nie uczyłam się, to mam za swoje; są sytuacje, kiedy mogłem zrobić coś lepiej; jak popełnię błąd, nie wywiążę się z obietnicy; jak sobie nie przemyślę*.

Zdecydowana większość badanych uczennic i uczniów woli przebywać w towarzystwie innych osób niż samotnie. Jeden z chłopców (lat 23) odpowiedział następująco: *Wolę być sam – jestem szczęśliwy jak jestem sam w domu, nikt mnie nie goni, nie hałasuje*. Inna wypowiedź badanego (lat 23) była następująca: *Muszę pomyśleć czasem w spokoju, zastanowić się*. Uczniowie lubią spędzać czas z koleżankami, kolegami, chłopakiem/dziewczyną, rodzicami, rodzeństwem, z tymi, z którymi się dogadują, ale także ze zwierzętami (*Lubię spędzać czas ze świnką*

Pusią i psem Korą, uczennica, lat 18). 20-letnia uczennica czas spędzany z innymi opisała następująco: *Lubię spędzać czas z przyjaciółką i jej chłopakiem. Spotykamy się w szkole i poza szkołą. Chodzimy na rynek na przykład. Do szczęścia potrzebuję bliskiej osoby.*

Zawstydzenie sobą w przewadze deklarowały dziewczęta i najczęściej dotyczyło to sytuacji związanych z relacjami z płcią przeciwną. Uczniowie, którzy często czują się sobą zawstydzeni (48%), podawali następujące sytuacje społeczne, w których pojawia się u nich taka reakcja: *Jak przychodzi ktoś obcy. Wstydzę się siebie samej. Nie wiem co ugotować ani jak ugościć* (uczennica, lat 21); *Jak jest cisza między dwiema osobami* (uczennica, lat 20); *Jak nie znam kogoś, np. chłopaków i obcych ludzi* (uczennica, lat 19); *Jak mi chłopak mówi, że jestem ładna* (uczennica, lat 19); *Jak dziewczyna jakaś coś o mnie myśli albo jak widzę Cleo [piosenkarka] – ona jest taka słodka, tak se mówię tylko, bo ją podziwiam* (uczeń, lat 19).

Ponad połowa badanych (57%) zazwyczaj czuje się zaniepokojona. Sytuacje, w jakich pojawia się u nich to uczucie, dotyczą zarówno środowiska szkolnego (np. otrzymywanych ocen, kartkówek, przerw, kłótni z rówieśnikami), jak i rodzinnego. Cytuję kilka wypowiedzi: *Mam pewne zachowania takie, a nie inne. Pyskuję. W domu tak nie potrafię. Jak ktoś mnie zdenerwuje, to potrafię oddać* (uczennica, lat 18); *Wkurza mnie to, że jedna dziewczyna mnie bardzo wkurza i mówi, że jestem uzależniona od alkoholu i Facebooka i mam jej chęć przywalić, bo nie mogę wytrzymać* (uczennica, lat 19); *Jak myślę o rodzinie. Jak coś mi się nie udaje, to od razu płaczę* (uczennica, lat 19); *Kiedy ktoś mnie zdenerwuje. Samotny po prostu jestem. Denerwuję się. Agresywny po prostu jestem* (uczeń, lat 19).

Ponad połowie badanych uczniów (52%) wystąpienia przed klasą sprawiają trudność. Wynika to ze zdenerwowania, a także z tego, że w sytuacji ekspozycji społecznej nie wiedzą, co mają powiedzieć. Jeśli pojawia się dokuczanie ze strony klasy, to również powoduje to niechęć do tego typu wystąpień. Badani określają tę sytuację jako stresową. *Odmawiam takich wystąpień. Nikt mnie nie zmusi* (uczennica, lat 19). Z pozytywnych wypowiedzi pojawiły się następujące: *Trochę się wstydzę przy całej klasie, ale się przyzwyczaiłam* (uczennica, lat 18); *Czuję, że się stresuję na początku, w trakcie ten stres opada* (uczeń, lat 18); *Czuję się normalnie, nie ma się czego wstydzic* (uczennica, lat 19).

Ponad połowa respondentów (57%) zadeklarowała, że ma trudność w skupieniu uwagi. 62% uczniów czuje zdenerwowanie podczas pobytu w szkole: *Denerwuję się na przedsięwzięciu, że sobie nie dam rady, nie zdobędę ocen* (uczennica, lat 21); *Na sprawdzianach się trzęsę* (uczennica, lat 19); *Czasami wkurzam się, przeklinam* (uczennica, lat 19); *Gdy puszczają disco polo* (uczeń, lat 20). Ponadto uczniowie denerwują się przed klasówką oraz wtedy, gdy ktoś inny ich zdenerwuje.

Bardzo charakterystyczne dla badanej grupy było to, że odwołując się do stwierdzenia zawartego w kwestionariuszu: „Nie radzę sobie w szkole tak dobrze, jak inni” pojawiały się następujące wypowiedzi: *Są słabsi, ale staram się im pomagać jak trzeba* (uczennica, lat 19); *Nie patrzę na kolegów, na siebie tylko patrzę* (uczeń, lat 20); *Bardziej patrzę na siebie, każdy się uczy jak się uczy, ja chcę skończyć szkołę* (uczeń, lat 18); *Nie zwracam na to uwagi, teraz zaniżyłem oceny* (uczeń, lat 23). Pojawiły się jeszcze wypowiedzi deklarujące brak różnic pomiędzy badanym a rówieśnikami w kwestii radzenia sobie w szkole. Jedna z uczennic powiedziała, że jej to nie interesuje, *wszyscy są równi, każdy sobie radzi na swój sposób*. Uczniowie bardzo rzadko porównywali się z innymi, a jeśli już to robili, to zwykle ich wypowiedzi koncentrowały się wokół tego, że poziom radzenia sobie z nauką szkolną jest u wszystkich zbliżony. Nikt z badanych nie powiedział, że radzi sobie lepiej niż jego rówieśnicy.

Respondenci mieli duże trudności z wymienieniem swoich zalet oraz wad. Jedna z badanych dziewcząt (lat 21) powiedziała, że najgorszą rzeczą jest dla niej to, że wychowała się w domu dziecka, a najlepszą to, że może jeździć do domu i jest spokojna. 18-letni uczeń powiedział: *Jestem spokojny, miły, życzliwy, wesoły, walczę do końca, nie poddaję się*. Była to jedna z niewielu wypowiedzi skonstruowanych bez namysłu. Badany chłopiec nie miał kłopotu z podaniem swoich mocnych stron. Inny uczeń powiedział, że jest dobry i wspaniały. 19-letnia uczennica jako swoje zalety podała bycie osobą sympatyczną, lubiącą pomagać innym oraz zainteresowaną piłką nożną. Wypowiedź kolejnej uczennicy (lat 19) odnosiła się do wyglądu zewnętrznego: *Mam brzydkie oczy, jasną cerę. Chciałabym mieć ciemne włosy*. Jeszcze inna badana oprócz cech zewnętrznych odniosła się także do swoich planów na przyszłość: *Myszę, żeby założyć rodzinę i mieć pracę. Lubię pracować. Lubię, jak mam twarz ładną, bez pryszczów i jak mam włosy ładne i grube*. Inna 18-letnia uczennica zwróciła uwagę na to, że lubi pomagać rodzicom i wtedy, gdy ktoś ją poprosi o pomoc. Jeden z uczniów wymienił następującą swoją zaletę: *Nie podrywam dziewcząt, jak jestem z kobietą, to z jedną*. 23-letnia uczennica zwróciła uwagę na to, że ma ładne włosy, sprząta i odkurza. Badany 18-latek powiedział, że dociera do celu, aby było najlepiej. Ponadto pomaga mamie jak go o coś poprosi i *też sam od siebie chce pomóc*. Odnosząc się do swojego wyglądu zewnętrznego, dodał także, że nie może mówić „jaki to on jest piękny”, dając do zrozumienia, że takie stwierdzenie byłoby wyrazem nieskromności. Z kolei 18-letnia uczennica jako swoje mocne strony wymieniła kolor włosów i upartość. Za wadę uznała lenistwo oraz bałaganiarstwo. *Umiem gotować, czasem jestem miła, czasem niemiła* – tak wypowiedziała się inna 18-letnia respondentka, a tak 20-letni uczeń: *Jestem dobry w muzyce i w tańcu*.

28% badanych uczniów uważa się za nieudaczników. Respondenci podawali, że czują się tak wtedy, gdy coś zepsują; na lekcji plastyki; jak ktoś mówi im, że coś robią źle; na praktykach, *w szkole – poza szkołą nie*. 19-letni uczeń wypowie-

dział się w tej kwestii w następujący sposób: *Ja nie wiem, jak się płaci za Internet. Rodzice muszą mnie tego nauczyć jeszcze, bo jak umrą, to siostra się będzie mną opiekować.*

14% respondentów nie czuje się na ogół szczęśliwie. Jako powody braku szczęścia wymieniali: *Są problemy. Byłabym szczęśliwa, gdybym stąd wyjechała* (uczennica, lat 19); *Bo mi się szycie nie udaje* (uczennica, lat 21).

86% badanych zadeklarowało, że na ogół są szczęśliwi. To, co powoduje taki stan, to na przykład czas wspólnie spędzony z rodzicami/dziewczyną/chłopakiem oraz pobyt w szkole, którą jedna z uczennic określiła jako *super miejsce, z którego najchętniej bym nie szła*. Inny powód szczęścia stanowi dla uczniów otrzymanie dobrej oceny. Jedna z dziewcząt powiedziała, że była szczęśliwa, gdy wygrała 10 złotych. Inne wypowiedzi: *Jestem szczęśliwa, jak coś robię dla innych, pomogłam przyjaciółce, miała sprawę osobistą, ja ją wspierałam* (uczennica, lat 20); *Jak jest dobra pogoda* (uczennica, lat 18); *Jak jest weekend* (uczennica, lat 18); *Jak dogaduję się z mamą, tatą, gdy nie mamy problemów* (uczeń, lat 18); *Jak się powygłupiam* (uczeń, lat 20); *Jak gdzieś chodzimy z tatą i mamą, na koncerty, na wakacje. Jestem zadowolona z życia* (uczennica, lat 23); *Kiedy mam dobry humor, jak mam ulubione maskotki i się do nich przytulam, jak oglądam bajki, np. Przyjaciele z podwórka* (uczeń, lat 19); *Jak sobie sam daję radę* (uczeń, lat 20); *Jak mam dobry humor i jak ktoś do mnie przychodzi* (uczennica, lat 19); *Jak poproszę mamę i mi coś kupi jak nie mam pieniędzy. Trzeba cieszyć się życiem* (uczeń, lat 23).

Program psychoedukacyjny i jego realizacja

Po przeprowadzeniu diagnozy wstępnej został wdrożony program psychoedukacyjny dostosowany do potrzeb badanej grupy. Zajęcia obejmowały 7 spotkań (każde spotkanie trwało od 45 do 60 minut) i koncentrowały się wokół tematyki poczucia własnej wartości. W zajęciach, które miały charakter warsztatowy, uczestniczyło 10 uczniów. Scenariusze wszystkich spotkań Czytelnik odnajdzie na końcu rozdziału.

Pierwsze zajęcia skupiały się na zintegrowaniu grupy biorącej udział w warsztatach. Jest to etap niezbędny podczas wdrażania programu psychoedukacyjnego, ponieważ grupa spotyka się w takim gronie po raz pierwszy. Podczas pierwszego spotkania celowo nie zostały wprowadzone żadne ćwiczenia dotyczące poczucia własnej wartości. Został natomiast ustalony kontrakt grupowy, który jest szerzej opisany w scenariuszu nr 1. Te dwa elementy stanowiły podstawę dalszych oddziaływań. Drugie zajęcia skoncentrowane były na uczuciach towarzyszących uczniom w różnych sytuacjach. Z perspektywy diagnozy wstępnej istotną kwestię stanowiło rozpoznawanie uczuć i emocji zarówno własnych, jak i innych osób. Te zajęcia pozwoliły uczniom także na swobodne wyrażanie tego, co czują. Było

to ważnym elementem kolejnego warsztatu, który już ściśle koncentrował się na mocnych stronach każdego z uczestników. Celowo skupiłam się wyłącznie na mocnych stronach, co wyjaśniam dokładnie w scenariuszu nr 3. Czwarte zajęcia odnosiły się do talentów oraz osiągnięć uczniów, a ich wspólne odkrywanie było ważnym elementem budowania właściwego obrazu siebie. Piąte spotkanie dotyczyło odkrywania przez uczniów ich własnych osiągnięć. W trakcie szóstych zajęć uczestnicy mieli za zadanie dostrzec różnice i podobieństwa, jakie są między nimi. Ostatnie zajęcia miały charakter podsumowujący całą dotychczasową pracę uczniów.

W tabeli 3 prezentuję wyniki dotyczące poziomu poczucia własnej wartości z pomiaru przeprowadzonego po realizacji programu psychoedukacyjnego z wykorzystaniem identycznego narzędzia jak w trakcie diagnozy wstępnej.

Tabela 3. Poziom poczucia własnej wartości po realizacji programu psychoedukacyjnego (n = 21)

Poczucie własnej wartości	Uczniowie biorący udział w zajęciach		Uczniowie niebiorący udziału w zajęciach		Razem	
	n	%	n	%	n	%
Bardzo niskie	–	–	–	–	–	–
Niskie	1	10	2	18	3	14
Przeciętne	6	60	7	64	15	71
Wysokie	2	20	1	9	2	10
Bardzo wysokie	1	10	1	9	1	5
Ogółem	10	100	11	100	21	100

Źródło: opracowanie własne

Podobnie jak przy diagnozie wstępnej, poczucie własnej wartości u większości uczniów znajduje się na poziomie przeciętnym (71%). Niewątpliwie konieczne jest kontynuowanie podobnych działań oraz wspieranie uczniów nie tylko poprzez działania zewnętrzne, ale także codzienne zauważanie ich drobnych sukcesów i osiągnięć tak, aby bazą działań nauczycieli stały się wzmocnienia pozytywne. Ważne jest także wzmacnianie zachowań prospołecznych uczniów. Niekiedy nadmierne stosowanie konsekwencji negatywnych i odbieranie przywilejów powoduje wpadnięcie w pułapkę kar. Stąd też nieodzowne wydaje się zharmonizowanie działań i włączenie do codziennych oddziaływań pochwał i pozytywów. Pochwała niezwykle motywuje ucznia do podejmowania działań. Ponadto wzmacnia samoocenę i pozwala na utrwalenie zachowań, które wcześniej pojawiały się jedynie sporadycznie. Należy jednak pamiętać, że jednorazowa pochwała nie wywoła długotrwałych skutków. Stąd też warto codziennie chwalić ucznia za drobne przejawy zachowań pożądanых (Jerzak, Zajac 2014).

Krótkotrwałe interwencje nie są w stanie wyeliminować wszystkich trudności uczniów. Oddziaływania powinny mieć charakter długofalowy i skupiać się na całym systemie, w jakim przyszło żyć i funkcjonować danemu człowiekowi. Ogromny nacisk należy położyć przede wszystkim na rozwój umiejętności społecznych, a zwłaszcza na trening zastępowania agresji, pozwalający na wyeliminowanie zachowań niepożądanych, z którymi niejednokrotnie uczniowie sobie nie radzą.

Podczas pierwszych zajęć w części wprowadzającej uczniowie mieli wymienić jedną pozytywną rzecz, jaka przydarzyła im się tego dnia. Aby niczego nie sugerować i nie kierować procesami myślowymi, początkowo nie podałam żadnego przykładu. Chciałam sprawdzić, co mają do powiedzenia sami uczniowie, aby zobaczyć ich mocne strony oraz to, nad czym należałoby pracować podczas kolejnych zajęć. Okazało się, że uczestnicy zajęć mieli ogromną trudność z wykonaniem polecenia. Większość nie wiedziała, co odpowiedzieć, lub mówiła, że nic miłego im się nie przydarzyło. Postanowiłam, że najlepszym wsparciem i wskazówką będzie podanie przykładu. Chciałam, aby uczniowie nauczyli się dostrzegać drobne rzeczy, których w codziennym życiu możemy nie zauważać, a które mogą być cenne. Moją wskazówką była drobna, miła rzecz, jaka mnie spotkała tego dnia – pomimo tak wczesnej pory (*Cieszę się, że jestem tutaj z wami i to jest miła rzecz, jaka mnie dzisiaj spotkała*). Po tejże sugestii uczniowie zaczęły wymieniać wiele ciekawych, miłych rzeczy, które ich spotkały: *Dzisiaj się wyspałam; Cieszę się, że nie spóźniłem się do szkoły; Jest ładna pogoda, zjadłam dobre śniadanie; Udało mi się zdążyć na autobus* itd. Wielokrotnie podobne elementy i modyfikacje tego zadania wplatałam w inne ćwiczenia, które wykonywała grupa – moim celem było kształtowanie pozytywnego myślenia o otaczającej rzeczywistości.

Podczas pierwszych zajęć warsztatowych został utworzony oraz podpisany – zarówno przez uczniów, jak i prowadzącego – kontrakt grupowy zawierający zasady dobrej współpracy w grupie. Uczniowie bardzo chętnie i z wielkim zaangażowaniem tworzyli zasady. Nie mieli trudności z ich sprecyzowaniem. Jedna z uczennic zadeklarowała, że na kolejne zajęcia przyniesie kontrakt z ośrodka, w którym przebywa, aby ewentualnie go uzupełnić i dopisać kilka zasad, które będą obowiązywać podczas trwania programu psychoedukacyjnego realizowanego w szkole.

Jako ćwiczenie kończące zajęcia kilka razy wykorzystywałam tzw. iskierkę. Po części dlatego, że zauważyłam u jednego z uczniów trudności w zakresie wykonywania ruchów „krzyżujących” rąk, przede wszystkim jednak dlatego, że zabawie tej towarzyszył entuzjazm. Na uwagę zasługuje także fakt, że uczeń, który miał kłopot z układem rąk koniecznym do wykonania tego ćwiczenia (tj. skrzyżowaniem dłoni), był życzliwie wspierany przez kolegów, którzy mówili: *Damian, ułóż ręce tak, na krzyż*. Niekiedy także uczniowie udzielali swojemu koledze podpowiedzi manualnej, tj. układali mu ręce w odpowiedni sposób. Ćwiczenie

to wywoływało zawsze wiele radości, a także pozytywnie wpływało na kontakty pomiędzy uczniami. Trudności w sferze instrumentalnej były także widoczne podczas wykonywania ćwiczenia wstępnego, opisanego dokładnie w scenariuszu nr 4, które polegało na utrzymaniu kulek znajdujących się pomiędzy plecami każdego z uczniów, przy jednoczesnym przejściu np. 10 kroków w przód w takt muzyki. Głównym celem tego ćwiczenia była współpraca i rozwijanie sfery społecznej (założenie to zostało osiągnięte, ponieważ uczniowie świetnie się bawili, towarzyszyła im radość, ale – co najważniejsze – wspólnie ustalali, jak się ustawić, aby kulki nie wypadły). Natomiast trudności w zakresie planowania ruchowego, koordynacji wzrokowo-ruchowej zaobserwowano niejako przy okazji. Powyższe trudności wymagają oczywiście korekcji i należy je usprawniać poprzez na przykład gry zespołowe na świeżym powietrzu albo taniec.

Podczas zajęć warsztatowych można było również dostrzec, że stopniowo uczniowie otwierali się na pracę i byli chętni do wyrażania swoich myśli, a przede wszystkim do współpracy (zarówno między sobą, jak i z prowadzącą). Pragnę tu przytoczyć przypadek jednego z chłopców – Damiana, który początkowo był niechętny do podejmowania jakichkolwiek działań, niewiele mówił, odmawiał wykonywania poleceń. Podczas jednych z zajęć zauważyłam, że bardzo lubi wyrażać swoje przemyślenia, tworząc obrazki. Wykonywał je w specyficzny sposób, wykorzystywał mianowicie gazety, które następnie przeglądał, próbował znaleźć coś, co mu odpowiadało (przeważnie były to zdjęcia związane ze sportem oraz motoryzacją), kolejno wycinał, naklejał na kartkę i dorysowywał własne elementy. Na początku miał trudność z opisem tego, co wybrał i dlaczego akurat takie elementy, jednak w połowie cyklu zajęć – zachęcany także pochwałami – zaczynał opowiadać o swoich marzeniach, zainteresowaniach, mocnych stronach. Uważam, że w tym zakresie uczeń poczynił wielki postęp, ponieważ początkowo nie potrafił wymienić żadnej swojej zalety. Na moje pytania odpowiadał: *Pani, ja nie mam żadnych zalet*. Powoli, małymi krokami Damian zaczął osiągać sukcesy w wyrażaniu siebie. Jednakże – co należy mocno podkreślić – u tego chłopca konieczna jest kontynuacja działań o charakterze psychoedukacyjnym w zakresie podnoszenia własnej wartości i wiary w siebie oraz własne umiejętności.

Bardzo ważną kwestię stanowi umiejętność nazywania emocji. Badani uczniowie, pytani o aktualnie przeżywane uczucia, zwykle odpowiadali bardzo lakonicznie i skupiali się na skrajnych emocjach. Mieli trudność z nazwaniem (np. na obrazku) emocji pośrednich. Ten element wymaga stałej pracy i systematycznych ćwiczeń. Ważne jest także podkreślanie tego, że każdy człowiek może przeżywać różne stany emocjonalne i nie powinno się ich kategoryzować na dobre i złe. Najważniejsze jest jasne wyrażanie swoich odczuć, a także dociekanie, z czego wynikają i jakie skutki mogą nieść ze sobą oraz jak sobie radzić z emocjami, które są trudne. Te umiejętności warto ćwiczyć, odwołując się początkowo do zdarzeń niedotyczących bezpośrednio danej grupy czy osoby. Podczas zajęć

warsztatowych nazywanie emocji odbywało się poprzez korzystanie ze zdjęć przedstawiających wiele stanów emocjonalnych różnych osób. Uczniowie losowali obrazki, nazywali daną emocję, następnie określali, czy lubią czy nie lubią jej przeżywać, a na koniec uzasadniali swoją odpowiedź. Jedna z uczennic powiedziała, że lubi być smutna, ponieważ może wtedy przemyśleć wiele spraw. Na zajęciach odwołano się również do podstawowych emocji wyróżnionych przez Paula Ekmana i na ich podstawie zrealizowano ćwiczenie dotyczące sytuacji z życia uczniów w powiązaniu z określoną emocją. Uczestnicy zajęć podawali wiele sytuacji z własnego życia, nie mieli trudności z ich odtworzeniem i wypowiedzeniem na forum grupy. Trudności pojawiły się jedynie przy emocji określonej jako „niesmak”, jednak po kilku wskazówkach uczniowie potrafili przypomnieć sobie sytuacje codzienne, w których taka emocja im towarzyszyła.

Grupa uczestnicząca w zajęciach bardzo pozytywnie reagowała na wszystkie ćwiczenia, którym towarzyszyła muzyka – przede wszystkim klasyczna, filmowa, a także przeznaczona do treningu relaksacyjnego. Dwukrotnie wykorzystane zostały utwory muzyki rozrywkowej. Nie były to utwory przypadkowe, lecz odpowiednio dobrane do grupy i związane z muzycznymi upodobaniami uczniów (np. Michael Jackson, którego wielkim fanem jest jeden z uczniów). Warto w tym miejscu podkreślić, że „wychowanie estetyczne staje się łącznikiem pomiędzy wychowaniem a dzieckiem w procesie reedukacji i kompensacji” (Franiok 2014, s. 130). Terapeutyczna rola muzyki pozwoliła uczniom na ekspresję emocji, a także na koncentrację na wykonywanym zadaniu. Gdy odtwarzana była muzyka z filmu *Piraci z Karaibów*, wielkim zaskoczeniem, a jednocześnie radością było usłyszeć od jednego z uczniów: *Ja to znam, byliśmy na tym filmie w kinie. To są Piraci z Karaibów!*

Uczniowie bardzo chętnie uczestniczyli też w ćwiczeniach relaksacyjnych, które pojawiały się w części końcowej. Wyraźnie było widać, że po intensywnej pracy w części właściwej zajęć, relaksacyjna, spokojna muzyka sprzyjała zwolnieniu myśli i napięć. Niektórzy uczniowie bardzo szybko zagłębiali się w relaksacji, zdarzali się jednak i tacy, którym ciężko było się wyciszyć i skoncentrować na muzyce (niektórzy szybko zamykali oczy, jeden z uczniów zakrywał głowę kapturem, inni natomiast mieli otwarte oczy i kontrolowali otoczenie – może to wynikać po części z tego, że uczniowie nie są przyzwyczajeni do takiej formy zajęć, ponieważ w szkole zwykle intensywnie pracują). Kiedy w trakcie relaksacji odczytywane były instrukcje, większość bez sprzeciwu je wykonywała. Nawet gdy muzyka cichła, uczniowie nie wykonywali gwałtownych ruchów, lecz bardzo powoli powracali do rzeczywistości. Jedynie za pierwszym razem, gdy była wprowadzana relaksacja, jeden z uczniów gwałtownie wstał i powiedział: *Ja tak nie mogę, zaraz mogę usnąć, bo ta muzyka jest taka wolna*. Jednak już podczas kolejnych tego typu ćwiczeń Mateusz spokojnie czekał do samego końca i był w stanie skoncentrować się na całości zadania.

Program psychoedukacyjny

Grupa odbiorców: uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną, Zasadnicza Szkoła Zawodowa nr 30 w Krakowie

SCENARIUSZ NR 1

Tytuł: Poznajemy siebie nawzajem

Cel ogólny zajęć: integracja w grupie; poznanie uczestników zajęć; podpisanie kontraktu grupowego

Przebieg spotkania:

Część wstępna

Rundka

Cel: uczniowie wymieniają jedno pozytywne zdarzenie z aktualnego dnia

Pomoce: –

Przebieg:

Uczniowie wraz z prowadzącą zajęcia siadają w kręgu. Prowadząca prosi uczniów, aby dokończyli następujące zdanie: Najmilsza rzecz, która mnie dzisiaj spotkała, to... Uczestnicy zajęć po kolei próbują znaleźć jedną pozytywną rzecz, jaka przydarzyła im się tego dnia. Prowadząca zwraca uwagę na to, aby uczestnicy słuchali nawzajem swoich wypowiedzi i nie komentowali ich.

Niekiedy zdarza się, że uczniowie mają trudność ze znalezieniem pozytywnych wydarzeń w swoim życiu. Warto jednak nie sugerować swoją wypowiedzią kierunku ich myślenia. Kiedy natomiast uczniowie będą przejawiać duże trudności z wykonaniem zadania, prowadzący powinien jako pierwszy powiedzieć, co miłego mu się przydarzyło. Dobrze jest wypowiedzieć się w taki sposób, aby pokazać uczniom, że nawet drobne rzeczy mogą być przyjemne i warto na nie zwracać uwagę.

Część właściwa

Moje imię i gest

Cel: uczniowie wypowiadają swoje imiona i dobierają do nich wybrany przez siebie gest

Pomoce: –

Przebieg:

Prowadząca prosi uczniów o powstanie. Następnie wypowiada swoje imię oraz pokazuje wybrany przez siebie gest. Prosi kolejną osobę o to, aby również powiedziała swoje imię (w takiej formie, w jakiej chce, aby się do niej zwracano) i wybrała określony tylko dla siebie gest. W ten sposób przedstawia się cała grupa uczestników.

Na koniec zabawy prowadzący próbuje powtórzyć wszystkie imiona uczniów wraz z gestami. Zachęca także do tego, aby uczniowie wspólnie z nim przypomnieli sobie gesty przypisane imionom.

Wspólne powtórzenie gestów pod kierunkiem nauczyciela pozwala na uniknięcie sytuacji ekspozycji społecznej przez tych uczniów, którzy są wycofani i nieśmiali. W związku z tym, że są to pierwsze zajęcia, niektórzy uczniowie mogą czuć się onieśmieleni i skrępowani. Pierwsze spotkanie ma na celu przede wszystkim wzajemne poznanie się i oswojenie z prowadzącym.

Kontrakt grupowy

Cel: uczniowie wymieniają zasady współpracy w grupie oraz podpisem zobowiązują się do ich przestrzegania

Pomoce: duży arkusz papieru, flamastry, kredki, kolorowe długopisy

Przebieg:

Prowadząca prosi uczniów o stworzenie wspólnego kontraktu grupowego, który będzie zawierał zasady pracy i współpracy w grupie. Zwraca szczególną uwagę na to, aby każdy z uczestników brał udział w tworzeniu kontraktu, a następnie potwierdził jego przestrzeganie, składając własnoręczny podpis.

Istotne jest, aby prowadzący zwrócił uwagę na punktualne przychodzenie na zajęcia oraz wzajemny szacunek i pomoc, a także stosowanie zwrotów grzecznościowych. Szczególnie należy zwrócić uwagę na to, aby zasady były formułowane w formie zdań twierdzących, a nie przeczących (np. *Jesteśmy punktualni* zamiast *Nie spóźnimy się*). Kolejną ważną zasadą przy tworzeniu kontraktu jest jasne i precyzyjne sformułowanie norm ogólnych, tj. ich uszczegółowienie za pomocą zasad, np. *Szanujemy się* – zdanie sformułowane jako norma przekształcamy w konkretne wskazówki, czyli zasady: *Jeśli ktoś mówi, to czekamy aż skończy swoją wypowiedź*.

Więcej informacji na temat definiowania konkretnych zachowań można odnaleźć w książce: A. Kołakowski, T. Wolańczyk, A. Pisula, M. Skotnicka, A. Bryńska, *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, rozdz. 20 (*Normy i zasady*).

Podczas trwania tego warsztatu w tym miejscu nastąpiła 15-minutowa przerwa. Wymaga tego specyfika funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak i to, że pierwsza część zajęć była intensywna.

Portret grupowy

Cel: uczniowie wskazują swoje charakterystyczne cechy poprzez symboliczny dobór obrazków/wycinków z gazet

Pomoce: kolorowe gazety, duży arkusz papieru, klej, nożyczki, flamastry

Przebieg:

Prowadzący rozdaje uczestnikom zajęć kolorowe gazety, duży arkusz szarego papieru, klej i nożyczki. Zadaniem uczniów jest stworzenie grupowego portretu. Każdy stara się znaleźć w gazetach coś, co do niego pasuje, np. jeżeli ktoś lubi sport, może skorzystać z obrazka przedstawiającego piłkarzy. Następnie uczniowie wycinają pasujące do nich elementy i przyklejają je na dużym kawałku szarego papieru. Pod każdym z elementów piszą swoje imię oraz wyjaśniają, dlaczego wybrali właśnie taki wycinek z gazety. W trakcie zajęć prowadzący zadaje pytania pomocnicze: Co wybrałeś? Dlaczego właśnie to? Co wybrała Twoja koleżanka/Twój kolega? Jak myślisz, dlaczego?

Część kończąca**Iskierka**

Cel: uczniowie rozluźniają się i puszczają tzw. iskierkę

Pomoce: –

Przebieg:

Prowadzący wraz z uczestnikami stoi w kręgu. Wszyscy krzyżują dłonie i chwytają się za ręce. Prowadzący zaciska dłoń osoby po prawej stronie i puszcza tzw. iskierkę, wypowiadając słowa: Iskierka puszczona w krąg niech powróci do mych rąk. Gdy iskierka wróci do niego, wypowiada słowa: Iskierka puszczona w krąg wróciła do mych rąk.

Ćwiczenie ma charakter rozluźniający. Jest także radosnym uwieńczeniem zajęć.

Prowadzący dziękuje uczniom za udział w zajęciach.

SCENARIUSZ NR 2

Tytuł: Jakie uczucia towarzyszą nam w różnych sytuacjach?

Cel ogólny zajęć: rozpoznawanie emocji innych ludzi oraz swoich własnych odczuć towarzyszących różnym sytuacjom

Przebieg spotkania:

Część wstępna**Czuję się dzisiaj tak...**

Cel: uczniowie nazywają swoje uczucia

Pomoce: kartki z emotikonami wyrażającymi emocje (załącznik 1)

Przebieg:

Prowadzący wita się z uczniami, a następnie prosi każdego z nich, aby spróbował określić, jak się dzisiaj czuje (pomocne w określeniu aktualnego samopoczucia

będą „bużki” załącznik nr 1). Każdy z uczestników podpisuje się swoim imieniem pod aktualnie przeżywanym stanem emocjonalnym. Jeżeli uczniowie chcą, mogą także uzasadnić, dlaczego tak właśnie się czują, jednak nie jest to na tym etapie konieczne.

Prowadzący zwraca szczególną uwagę na to, że każdy może przeżywać odmienne emocje w danej chwili – żadne z nich nie są złe, a stanowią jedynie odzwierciedlenie aktualnej sytuacji, przeżyć, tego, co stało się nawet kilka chwil wcześniej.

Część właściwa

Lubię – nie lubię

Cele: uczniowie przyporządkowują wycinki z gazet do tych emocji, które lubią, oraz do tych, których nie lubią przeżywać; uczniowie nazywają emocje przedstawione na obrazkach

Pomoce: wycinki z gazet przedstawiające różnorodne emocje, duży arkusz papieru, klej, flamastry

Przebieg:

Nauczyciel pokazuje uczniom różne wycinki z gazet. Są na nich ludzkie twarze przedstawiające określone emocje. Kolejno każdy z uczestników wybiera po jednym obrazku i nazywa emocję. Następnie zadaniem ucznia jest przyporządkować obrazek do tabeli podzielonej na kategorie: „lubię” – „nie lubię”. Uczniowie uzasadniają swój wybór. Może się zdarzyć, że niektórzy przyporządkują np. smutek do emocji, którą lubią przeżywać. Nie należy tego krytykować ani usilnie przekonywać, że smutek jest zły. Należy jednak sprawdzić, co jest jego przyczyną i czy nie dezorganizuje on życia jednostki.

Prowadzący pyta, co sprawia, że lubimy bądź nie lubimy przeżywać określone stany emocjonalne. Podsumowując zadanie, zwraca uwagę, w której części – „lubię” czy „nie lubię” – pojawiło się więcej obrazków i dlaczego tak się stało.

Paleta emocji

Cel: uczniowie dopasowują przeżywane emocje do sytuacji z dnia codziennego

Pomoce: kartka z tabelą podzieloną na 6 podstawowych emocji, flamastry, kolorowe długopisy

Przebieg:

Uczniowie otrzymują listę podstawowych emocji wyróżnionych przez Ekmana: gniew, strach, zaskoczenie, smutek, szczęście, niesmak. Ich zadaniem jest znalezienie sytuacji z własnego życia, w której pojawia się każda z tych emocji.

Więcej informacji można znaleźć w książce: E. Aronson, R.M. Akert, T.D. Wilson, *Psychologia społeczna*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.

Część końcowa**Węzeł gordyjski**

Cel: uczniowie rozluźniają się i rozładowują napięcie

Pomoce: –

Przebieg:

Uczniowie wstają i znajdują dla siebie miejsce w sali. Następnie wyciągają przed siebie ręce i zamykają oczy. Kolejno próbują złapać się za ręce. Oczy pozostają zamknięte. Powstaje węzeł. Uczniowie otwierają oczy i próbują rozplątać ręce.

Załącznik 1

**SCENARIUSZ NR 3**

Tytuł: Poznajemy swoje zalety i mocne strony

Cel ogólny zajęć: poznanie swoich mocnych i słabych stron oraz dostrzeżenie zalet u koleżanek i kolegów z grupy

Przebieg spotkania:

Część wstępna**Lubię Cię za to, że...**

Cel: uczniowie mówią, za co lubią koleżanki i kolegów z grupy

Pomoce: –

Przebieg:

Uczniowie wraz z prowadzącym siadają w kręgu. Nauczyciel wyjaśnia, że teraz kolejno każdy będzie miał za zadanie powiedzieć koleżance/koledze siedzącemu obok, za co go lubi. Rundkę rozpoczyna prowadzący (np. Mateusz, lubię Cię za to,

że podczas naszych zajęć jesteście aktywny). Należy dbać o to, żeby w każdym uczestniku zajęć znaleźć jedną, nawet pozornie małą, cechę, za którą się go lubi.

Część właściwa

Moja tarcza

Cel: uczniowie wypisują sobie nawzajem coś miłego

Pomoce: kartki z bloku rysunkowego, flamastry

Przebieg:

Nauczyciel rozdaje uczestnikom zajęć kartki papieru. Każdy ma także do dyspozycji flamastry i długopisy. Uczniowie piszą na kartce swoje imię. Następnie odrysowują swoją dłoń. Kolejno uczniowie podchodzą do siebie nawzajem i na kartkach piszą sobie coś miłego. Po skończonej pracy następuje analiza zebranego materiału i omówienie tego, co uczniowie napisali sobie wzajemnie. Należy także zapytać uczniów, jak się czuli, gdy pisali coś miłego swoim koleżankom i kolegom z grupy oraz co sprawiło im największą trudność.

Część końcowa

Cel: uczniowie relaksują się i słuchają prowadzącego mówiącego o ich mocnych stronach

Pomoce: muzyka relaksacyjna dobrana do preferencji uczniów

Przebieg:

Na zakończenie zajęć prowadzący prosi uczniów, aby wygodnie usiedli i zamknęli oczy. Następnie włącza muzykę relaksacyjną. Przez chwilę panuje cisza. Nikt nic nie mówi. Słychać tylko muzykę. Po upływie minuty, prowadzący zaczyna spokojnym głosem mówić o tym, co dzisiaj udało się osiągnąć, kolejno odnosi się do każdego ucznia, wymieniając przy tym jego imię, podkreśla mocne strony każdego z uczniów.

Pamiętać należy o tym, że niektórzy uczniowie mogą mieć trudność z zamknięciem oczu. Należy to zaakceptować i pozwolić na to, aby oczy pozostały otwarte, a uczeń czuł się komfortowo.

Po relaksacji, prowadzący dziękuje uczniom za udział w zajęciach.

SCENARIUSZ NR 4

Tytuł: Nasze talenty i osiągnięcia

Cel ogólny zajęć: pogłębianie wiedzy na temat swoich talentów i osiągnięć

Przebieg spotkania:

Część wstępna

Plecy w plecy

Cele: uczniowie współpracują w grupie; uczniowie wykonują polecenia zgodnie z instrukcją

Pomoce: gazety, nagranie z utworem pt. *Die fabelhafte Welt der Amelie* pochodzącym z filmu *Amelia*

Przebieg:

Prowadzący wita się z uczniami. Prosi ich, aby powstali i utworzyli koło. Kolejno prosi uczestników zajęć, aby ustawili się w taki sposób, aby każdy miał przed sobą plecy koleżanki/kolegi. Prowadzący włącza muzykę pochodzącą z filmu *Amelia*. Następnie wręcza każdemu uczniowi gazetę, którą należy zgnieść, tworząc kulę. Prosi, aby kula znajdowała się pomiędzy poszczególnymi uczestnikami. Zadanie polega na tym, aby uczniowie, stojąc blisko siebie i wykonując określone polecenia prowadzącego, nie wypuścili gazet, które znajdują się pomiędzy nimi.

Przykładowe propozycje zadań dla uczniów:

- Idziemy do przodu 10 kroków w takt muzyki.
- Skręcamy w prawo.
- Próbujemy wspólnie wykonać przysiad.
- Wstajemy.
- Idziemy 3 kroki do przodu.
- Cofamy się o 2 kroki.
- Wykonujemy 1 podskok.

Część właściwa

Plakat talentów

Cel: uczniowie wymieniają swoje talenty

Pomoce: kartki z bloku rysunkowego, flamastry, farby, pędzle, kredki, muzyka z filmu *Piraci z Karaibów*

Przebieg:

Uczniowie otrzymują duże kartki z bloku rysunkowego. Mają do dyspozycji także flamastry, farby, pędzle i kredki. Ich zadaniem jest wykonanie plakatu, na którym przedstawiają swoje talenty, uzdolnienia i osiągnięcia. Prowadzący puszcza muzykę, która towarzyszy uczestnikom podczas tworzenia plakatu talentów. Po wykonaniu zadania, prowadzący omawia wspólnie z uczniami wszystkie prace, podkreślając przy tym talenty uczestników.

Część kończąca

Prowadzący dziękuję uczniom za uczestnictwo w zajęciach. Pyta, w jakim nastroju uczniowie kończą spotkanie. Na koniec wszyscy puszczają tzw. iskierkę (ćwiczenie

opisane jest w scenariuszu nr 1. Zostało powtórzone ze względu na to, że uczniowie bardzo je lubili i domagali się, aby je wykonywać. Ponadto zauważono u uczniów trudności z koordynacją ruchową, którą w tym przypadku można usprawniać w przyjemny sposób i niejako „przy okazji” pracy nad poczuciem własnej wartości).

SCENARIUSZ NR 5

Tytuł: Moje osiągnięcia

Cel ogólny zajęć: dostrzeganie swoich dotychczasowych osiągnięć

Przebieg spotkania:

Część wstępna

Rodzina królewska

Cel: usprawnianie koncentracji na wykonywanym zadaniu

Pomoce: tekst historyjki (załącznik 1), kartki z nazwami postaci

Przebieg:

Prowadzący wita się z uczniami. Każdy z uczestników losuje kartkę z postacią, którą będzie odgrywał na czas ćwiczenia. Następnie nauczyciel proponuje posłuchanie historyjki. Kiedy uczniowie usłyszą o postaci, którą wylosowali na kartce, mają wstać z krzesła i pokazać się całej grupie. Kiedy pada hasło: „kareta”, wstaje cała grupa.

Role dla uczniów: król, królowa, konie (ich liczba zależy od ilości uczestników), woźnica.

Część właściwa

Łańcuch osiągnięć

Cele: dostrzeganie swoich osiągnięć; usprawnianie umiejętności wypowiedzenia się na temat swojej pracy

Pomoce: kartki papieru, flamastry, kolorowe długopisy, kolorowe gazety, klej, nożyczki, farby, pędzle, kubek z wodą

Przebieg:

Uczniowie otrzymują kartki papieru. Ich zadaniem jest narysowanie swojego największego osiągnięcia.

Po wykonaniu zadania następuje omówienie prac. Na koniec jeden z uczniów spina wszystkie prace zszywaczem tak, aby stworzyły łańcuch osiągnięć.

Część końcowa

Sieć nastrojów

Cel: doskonalenie umiejętności wyrażania swoich odczuć

Pomoce: włóczka

Przebieg:

Uczniowie wraz z prowadzącym tworzą krąg. Nauczyciel trzyma w ręku kłębek włóczki i wypowiada następujące zdanie: Po dzisiejszych zajęciach czuję się... Rzućmy włóczkę do... Jednocześnie cały czas trzyma swój kawałek włóczki. Kolejny z uczestników wypowiada się na temat nastroju towarzyszącego mu po zajęciach i rzuca włóczkę do kolejnej osoby. W ten sposób tworzy się sieć.

Załącznik 1

Dawno, dawno temu żyli sobie król i królowa. Mieli oni konie, karetę i woźnicę.

Kiedyś król zawołał woźnicę i tak mu powiedział: „Woźnico, zaprzęgaj konie do karety, bo królowa chce pojechać na spacer”.

Posłuszny woźnica poszedł i zapiął konie do karety.

Kiedy król z królową wsiedli do karety, król zawołał: „Woźnico, daj koniom znak do jazdy”. I pojechali.

Para królewska jedzie w swej pięknej karecie przez okolicę, nagle jeden koń okułał, drugiemu koniowi nic się nie stało.

Przestraszony król zawołał: „Woźnico, woźnico, mój drogi woźnico, sprawdź, co się stało”.

Królowa ze strachu zemdląła, a woźnica znalazł w kopycie konia gwóźdź i go wyciągnął. W kopycie drugiego konia nie znalazł nic.

Po chwili zniecierpliwiony król zwraca się z pytaniem do woźnicy: „Woźnico, woźnico, mój drogi woźnico, czy wszystko w porządku?”.

Woźnica odpowiada, że tak. Siada i daje koniom znak do jazdy. Para królewska w swej pięknej, złotej karecie jedzie dalej.

Po chwili król wychyla się z okna karety i mówi do woźnicy: „Woźnico, woźnico, mój drogi woźnico, zatrzymaj konie, bo królowa chce zaczerpnąć świeżego powietrza”.

Woźnica zatrzymuje konie i kareta staje. Z karety wysiada król i królowa.

Nagle w oddali słychać grzmot – zaczyna padać deszcz, wszyscy są mokrzy, nie ma co czekać – król zarządza powrót na zamek.

Po przybyciu na zamek konie zatrzymują się. Król i królowa wysiadają z karety.

Król woła do woźnicy: „Woźnico, mój drogi woźnico, wyprzęgnij konie i odstaw karetę”.

Zadowolona i szczęśliwa królowa pyta po chwili: „Woźnico, czy odstawiłeś konie i karetę?”. Woźnica odpowiada, że tak.

„Dziękuję ci woźnico, mój drogi woźnico” – odpowiada królowa.

SCENARIUSZ NR 6

Tytuł: W czym jesteśmy do siebie podobni, a czym się różnimy?

Cel ogólny zajęć: poznajemy siebie nawzajem i zauważamy podobieństwa/różnice pomiędzy sobą

Przebieg spotkania:

Część wstępna***Kto jest do mnie podobny?***

Cel: uczniowie wskazują na podobieństwa i różnice między sobą

Pomoce: –

Przebieg:

Prowadzący wita się z uczniami i proponuje im zabawę na rozgrzewkę. Zadaniem uczniów jest ustawienie się jeden obok drugiego tak, aby utworzyć szereg. Prowadzący wypowiada następnie różnego rodzaju stwierdzenia, np. Osoby, które się dzisiaj wyspały; Osoby, które lubią psy. Jeżeli ktoś zgadza się z tym stwierdzeniem, robi jeden krok do przodu, natomiast jeżeli nie – pozostaje w miejscu. Na koniec prowadzący zwraca uwagę na to, które osoby są do siebie najbardziej podobne.

Część właściwa***Filizanka talentów i marzeń***

Cele: uczniowie wymieniają swoje mocne strony; uczniowie wymieniają swoje talenty i marzenia

Pomoce: kartki z konturami filizanki (załącznik 1), flamastry, długopisy

Przebieg:

Uczniowie otrzymują kartki, na których narysowane są kontury filizanki. Ich zadaniem jest uzupełnienie filizanki:

- 1 mocną stroną swojego charakteru,
- 1 mocną stroną swojego wyglądu zewnętrznego,
- 1 talentem,
- 1 marzeniem.

Po wypełnieniu filizanki następuje omówienie prac.

Część kończąca***Co się zmieniło?***

Cel: uczniowie wskazują zmiany, jakie nastąpiły w klasie, podczas ich nieobecności

Pomoce: –

Przebieg:

Prowadzący proponuje uczestnikom zabawę w odgadywanie tego, co się zmieniło. Prosi chętnego ucznia/uczniów o to, aby uważnie przyjrzał/przyjrżeli się klasie, a następnie na chwilę ją opuścił/opuścili. Pozostali uczniowie ustalają wspólnie, co zmienia w klasie, po czym wołają ucznia/uczniów, którego/których zadaniem jest odgadnąć, co się zmieniło. Na koniec puszczaemy iskierkę opisaną w scenariuszu nr 1.

Załącznik 1



SCENARIUSZ NR 7

Tytuł: Każdy jest inny, ale razem tworzymy grupę

Cel ogólny zajęć: dostrzeganie indywidualnych różnic w wyglądzie zewnętrznym

Przebieg zajęć:

Część wstępna

Uścśnij dłoń

Cele: stworzenie przyjaznej atmosfery; rozwijanie współpracy w grupie

Pomoce: –

Przebieg:

Nauczyciel wita się z uczniami i prosi, aby powstali. Zadanie polega na tym, aby każdej osobie z grupy podać dłoń i powiedzieć: Cześć. Następnie uczniowie tworzą krąg, trzymając się za ręce i próbują wspólnie zrobić przysiad.

Część właściwa

Ja w oczach innych, inni w moich oczach

Cele: uczniowie dowiadują się, jak są widziani przez kolegów i koleżanki z grupy; uczniowie wskazują indywidualne różnice w swoim wyglądzie zewnętrznym

Pomoce: kartki papieru, kredki, flamastry, muzyka z filmu *Amelia*

Przebieg:

Uczniowie otrzymują kartki papieru, mają do dyspozycji także kredki i flamastry. Każdy z uczestników w prawym górnym rogu kartki pisze swoje imię. Kolejno uczniowie na swoich kartkach rysują jedną część swojego portretu, np. kontur głowy. Następnie, na znak prowadzącego, przekazują kartki osobie siedzącej po prawej stronie. Jej zadaniem jest dorysowanie kolejnego fragmentu portretu koleżanki lub kolegi. Karta krąży w kręgu aż do momentu, gdy portret zostanie ukończony. Po wykonaniu prac następuje ich omówienie.

Część kończąca

O kim mowa?

Cel: uczniowie wskazują wyróżniające ich cechy

Pomoce: –

Przebieg:

Na zakończenie zajęć prowadzący wymienia kilka cech charakterystycznych któregoś z członków grupy, a zadaniem uczniów jest odgadnąć, o kim mowa, np. Mam na myśli kogoś, kto ma dzisiaj niebieskie spodnie. O kim mowa? Do tworzenia charakterystyk warto zachęcić i włączyć także uczniów.

Zakończenie

Zdobywanie wiedzy o sobie samym w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną, pomimo że jest utrudnione, kształtuje się głównie poprzez doświadczenia zdobywane na drodze spotkań z innymi ludźmi (Janiszewska-Nieścioruk 2000).

Bardzo często osoby z niepełnosprawnością intelektualną poprzez porównywanie się z osobami w normie intelektualnej czują się nieakceptowane. Powoduje to, że postrzegają siebie jako osoby gorsze i w ten sposób tworzą łańcuch negatywnych myśli na własny temat (Żywanowska 2011). Stąd konieczna jest praca nad kompetencjami społecznymi w tej grupie osób.

Ukształtowanie wiedzy o sobie w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną jest z wielu względów utrudnione (zależy m.in. od stopnia niepełnosprawności intelektualnej), jednakże otoczenie wywiera znaczący wpływ na to, jak jednostka z niepełnosprawnością kształtuje wiedzę o sobie. To od rodziców czy też opiekunów – jako pierwszych nauczycieli dziecka – zależy stopień zintegrowania wiedzy o sobie samym. Dziecko wychodzi z domu w świat z pewnym bagażem wiedzy o tym, jakie jest. Następnie na swojej drodze spotyka rówieśników, terapeutów oraz nauczycieli, którzy poprzez swoją postawę kształtują w nim

pewne wyobrażenia na jego temat. Podkreślanie inności (w znaczeniu negatywnym) dziecka z niepełnosprawnością powoduje to, że zaczyna się ono czuć odrębne, a nie przynależne do danej grupy. Włączanie, integrowanie, dawanie pewnej swobody pozwala dziecku na nabywanie nowych doświadczeń społecznych, które z kolei pozwalają na kształtowanie obrazu „ja”. Nieodzowne wydaje się także korczakowskie mówienie dziecku, „że jest dobre, że może, że potrafi”.

Bibliografia

- Biaduń-Korulczyk E. (2014). Rozwój psychospołeczny a uzależnienia behawioralne. *Remedium*, 12.
- Franiok P. (2014). Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną i specyfika ich kształcenia. W: M. Bełza, D. Prysak (red.), *Konstruowanie świata osób niepełnosprawnych – różne aspekty rzeczywistości*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 127–137.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2000). *Znaczenie samooceny w społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe.
- Jerzak M., Zajac K. (2014). Szkolny System Bezpieczeństwa. W: A. Kołakowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 406–429.
- Juczyński Z. (2005). Inwentarz poczucia własnej wartości – CSEI S. Coopersmitha. W: M. Oleś (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 9–21.
- Kościelak R. (1996). Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mikrut A. (2005). *Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną – uwarunkowania i przejawy*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Minczakiewicz E. (2007). Agresja jako skutek deprywacji potrzeb i rozluźnienia więzi w rodzinie w kontekście niepełnosprawności intelektualnej jej członków. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 2.
- Plummer D. (2010). *Jak rozwinąć u dzieci poczucie własnej wartości*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Przybyliński S., Żywanowska A. (2004). Związek samooceny z agresywnym zachowaniem się młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W: J. Głódzowska, A. Giryński (red.), *Teoria, empiria i praktyka w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością umysłową od dzieciństwa do późnej dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 105–111.
- Seligman M. (1995). *Optymistyczne dziecko*. Poznań: Media Rodzina.
- Sparks R.W. (1994). *Istota poczucia własnej wartości*. Łódź: Wydawnictwo Ravi.

- Szabała B. (2013). Samoocena a poczucie osamotnienia młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 3.
- Wyczesany J., Gajdzica Z. (2006). *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Żywanowska A. (2011). Trudne problemy niepełnosprawnych intelektualnie adolescentów. W: B. Antoszevska, C. Kosakowski (red.), *Uwarunkowania i kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Wybrane źródła i sposoby motywowania ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną do nauki szkolnej

Wprowadzenie

Proces kształcenia w warunkach szkolnych obejmuje: nauczycieli, uczniów, treści kształcenia oraz środowisko dydaktyczno-wychowawcze. Dążąc do wyodrębnienia czynników wpływających na motywację uczniów do zdobywania przez nich umiejętności i wiadomości, należy skupić się na następujących obszarach:

- psychofizyczne cechy ucznia,
- czynniki zewnętrzne: szkoła, rodzina.

Problematyka motywacji jest przedmiotem zainteresowania wielu dziedzin nauki, w tym psychologii i pedagogiki.

Kluczowa zasada motywacji opiera się na zdefiniowanym w XIX wieku prawie efektu, który głosi, że „spośród przypadkowych reakcji organizmu utrwała się ta, która przyniosła zaspokojenie potrzeby (np. uczeń, który odczuł wynik uczenia się jako sukces, chętniej uczy się dalej niż uczeń, który odczuł ten wynik jako porażkę)” (Amborska-Głowacka 2004, s. 422). Biorąc pod uwagę powyższą zasadę, należy doprecyzować pojęcie „motywacja”. W literaturze przez termin „motyw” rozumie się potrzebę człowieka, która zachęca go do działania (Sternberg 1999). Z kolei termin „motywacja” definiuje się następująco:

- „ogół czynników dynamicznych, mających decydujący wpływ na postępowanie jednostki” (Sillamy 1994, s. 161);
- „naturalna zdolność i skłonność jednostki do uczenia się i pozytywnego rozwoju; związana jest z chęcią osiągnięcia osobistych celów” (McCombs, Pope 1997, s. 91);
- „pojęcie wyjaśniające, dlaczego człowiek czy grupa ludzi zachowują się w określony sposób. W edukacji motywacja oznacza powody, dla których uczniowie podejmują naukę” (Covington, Manheim Teel 2004, s. 104).

Na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto definicję, zgodnie z którą „motywacja jest procesem głęboko wewnętrznym. Proces ten sprawia, że przez dłuższy czas uczeń pragnie samodzielnie zaspokajać swoje potrzeby i rozwijać

wartości, które są determinantami jego dążeń i dają mu poczucie sensu tego, czym codziennie zajmuje się w szkole” (Kupaj, Krysa 2015, s. 15).

Proces motywacji składa się z wielu pojedynczych motywów. Biorąc pod uwagę teren szkoły, motywem dla ucznia może być takie przeżycie, które zainspiruje go do działania lub też przeciwnie – uniemożliwi jego wykonanie (Kupaj, Krysa 2015).

W literaturze przedmiotu prezentowane są różne teorie motywacji, m.in. teoria fizjologiczna, teoria kliniczna oraz podejście poznawcze, istotne z punktu widzenia omawianej problematyki (Sternberg 1999).

Podejście poznawcze uwypukla rolę i znaczenie uczenia się i myślenia, które w procesach motywacyjnych stanowią istotę rzeczy (Sternberg 1999). Zgodnie z tą teorią motywacja opiera się na „indywidualnych, wyuczonych przekonaniach jednostki dotyczących jej wartości, zdolności i kompetencji (obraz samego siebie pod względem osiągnięć w nauce), na przyjętych celach i oczekiwaniach co do sukcesu lub porażki oraz na pozytywnych lub negatywnych uczuciach (ciekawość, niepokój), które są rezultatem samooceny” (McCombs, Pope 1997, s. 15). W podejściu tym motywację dzieli się na motywację wewnętrzną oraz motywację zewnętrzną.

Motywacja wewnętrzna to chęć wykonywania określonego działania dla niego samego, dla przyjemności (Covington, Manheim Teel 2004). Uczniowie wykazujący ten rodzaj motywacji chętnie przystępują do wykonania danego zadania, gdyż jego realizacja wydaje im się satysfakcjonująca, przynosząca wiele ciekawych, pozytywnych przeżyć (Mietzel 2003).

Motywacja zewnętrzna polega na wykonywaniu określonego działania w celu uzyskania pewnych korzyści (Sternberg 1999; Covington, Manheim Teel 2004). Z tego rodzaju motywacją mamy do czynienia, gdy ktoś uczy się dla pochwały ze strony nauczyciela, dla rodziców, w celu uzyskania dobrej oceny, w wyniku presji grupy, w obawie przed karą tudzież krytyką, w celu uzyskania korzyści finansowych lub materialnych (Kupaj, Krysa 2015, s. 15).

Zdaniem Barbary L. McCombs i Jamesa E. Pope’a (1997, s. 15) „zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne czynniki grają ważną rolę w określaniu istoty motywacji i w szukaniu odpowiedzi na pytanie o skutki wywierane przez motywację”.

W procesie nauczania istotne jest połączenie umiejętnego stymulowania motywacji wewnętrznej z właściwie realizowaną funkcją informującą motywacji zewnętrznej. Polega to na szczegółowym formułowaniu przez nauczyciela celów, pozyskanie uczniów do ich realizacji, a następnie takiej organizacji i realizacji działań, które wynikają z celów, umożliwiających osiągnięcie przez uczniów sukcesu. Ważnym elementem tego procesu jest ukazanie uczniom, do czego będą zmierzać, co zyskają w wyniku wspólnej pracy oraz w jaki sposób będą mogli korzystać z nowo zdobytej wiedzy, umiejętności (Kordziński 2007, s. 11).

Inaczej jest w przypadku motywacji do nauki szkolnej, gdyż jest ona nade wszystko reakcją poznawczą, składającą się z nadawania znaczeń wiadomościom, które niesie ze sobą czynność odnosząca się do wiedzy uprzedniej, i doskonalenia umiejętności, której nabyciu dana czynność służy. Uczniowie mogą być zatem motywowani do nauki szkolnej niezależnie od tego, czy dany materiał jest dla nich interesujący i czy sam proces nauki jest dla nich przyjemny (Brophy 2002, s. 26).

Cechy indywidualne charakteryzujące i wyróżniające jednostkę wpływają na przebieg oraz rezultaty procesu uczenia się. Zarówno Ziemowit Włodarski (1998), jak i Franciszek Bereźnicki (1994) zwracają uwagę na właściwości ucznia jako jedną z dwóch grup czynników (obok sytuacji uczenia się), od których zależą efekty procesu uczenia się.

Uznając człowieka za swoisty układ psychofizyczny, należy pamiętać, że nie bez znaczenia dla prezentowanej przez niego aktywności poznawczej pozostają:

- stan jego zdrowia,
- cechy jego osobowości, a więc „te stosunkowo stałe cechy, dyspozycje czy właściwości jednostki, które nadają względną spójność jej zachowaniu” (Sternberg 1999, s. 246). Względna stałość i spójność cech osobowości sugeruje, że nie są one stałe i mogą ulegać zmianom, a przez to jednostka może zachowywać się różnie w różnych sytuacjach i w różnym okresie.

Tak sformułowana definicja osobowości wydaje się właściwa, biorąc pod uwagę, że człowiek rozwija się, zdobywa wiedzę, nabywa umiejętności i doświadczenia w ciągu całego życia, a pozostając w określonych układach z otoczeniem, uzależnia swoje zachowanie od konkretnej sytuacji.

Potrzeba poznawania świata i uczenia się ujawnia się w każdym okresie rozwoju człowieka i każdy z nas, jak pisze Janusz Trempała (2002), pod wpływem ćwiczenia oraz gromadzonych doświadczeń może osiągnąć poprawę w wykonywaniu zadań poznawczych.

Dynamika rozwoju dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim jest zróżnicowana. Często w młodszym wieku rozwój pozornie nie odbiega od normy, dopiero w miarę wzrastania powiększa się różnica pomiędzy poziomem rozwoju dziecka niepełnosprawnego a poziomem jego pełnosprawnych rówieśników.

Diagnoza niepełnosprawności intelektualnej to określenie nie tylko poziomu rozwoju intelektualnego dziecka, ale również poziomu rozwoju jego poszczególnych funkcji poznawczych oraz cech funkcjonowania społecznego. Nie ogranicza się ona zatem do stwierdzenia faktu występowania u dziecka istotnie niższego niż przeciętne funkcjonowania intelektualnego, ale obejmuje także współwystępujące ograniczenia w zakresie jego umiejętności przystosowawczych.

Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie w stopniu lekkim charakteryzują się zróżnicowanym potencjałem rozwojowym, niemniej jednak poziom ich czyn-

ności orientacyjno-poznawczych jest niższy niż u uczniów w normie intelektualnej i związany jest ze znacznymi różnicami w percepcji rzeczywistości (m.in. wzrokowej, słuchowej).

Mając świadomość sytuacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, odmiennie względem ich pełnosprawnych rówieśników, należy pamiętać, że:

1. Spostrzeżenia tej grupy uczniów są uboższe i mniej dokładne. Podczas analizy obiektu spostrzeganego wzrokowo uczniowie ci wyodrębniają znacznie mniej jego istotnych cech niż pełnosprawni rówieśnicy. W wykrywaniu różnic pomiędzy analizowanymi obiektami osoby niepełnosprawne intelektualnie w stopniu lekkim często pomijają cechy istotne obiektów.
2. Uwaga osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim jest dowolna i słabo podzielna. Wraz z wiekiem oraz pod wpływem nauczania wzrasta, jednak wciąż jest gorsza niż u osób o prawidłowym rozwoju umysłowym (zob. Kościelak 1989).
3. Pamięć niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim to przede wszystkim pamięć krótkotrwała, uwarunkowana przeskakiwaniem impulsów między komórkami nerwowymi, bez utrwalania ich w postaci śladów pamięciowych, czego efektem jest szybki proces zapominania.
4. Z niepełnosprawnością intelektualną wiąże się przede wszystkim upośledzenie pamięci logicznej, co prowadzi do trudności w trwałym zapamiętywaniu treści logicznie powiązanych. Konsekwencją tego są pojawiające się u tych uczniów konfabulacje i zmyślenia, przeinaczenia faktów, czy też dodawanie faktów z doświadczeń własnych.
5. Myślenie niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim ma charakter konkretno-obrazowy, gdyż podstawową trudnością występującą u tych osób jest utrudnione przechodzenie od poznania zmysłowego do racjonalnego, od poziomu konkretnego do abstrakcyjnego (Borzyszkowska 1985). Szukając analogii w koncepcji Jeana Piageta, można powiedzieć, że osoby te osiągną okres operacji konkretnych.

Rozwój myślenia osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim przebiega w warunkach wadliwego funkcjonowania procesów poznawczych: małowartościowych spostrzeżeń, obniżonej wierności pamięci, słabej wyobraźni, ubóstwa słownika, słabego rozumienia znaczenia pojęć. Przebieg myślenia, rozumowania i wnioskowania u osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim w powtarzających się sytuacjach życiowych przebiega stale tymi samymi torami. Myślenie jest więc sztywne, szablonowe, nie uwzględnia zmian, które zachodzą w otoczeniu. Osoby te nie korzystają nawet z przykrych doświadczeń, jakie były ich udziałem, nie potrafią spojrzeć krytycznie na swoje zachowanie i postępowanie w rozmaitych sytuacjach życiowych.

6. Mowa uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim rozwija się ze znacznym opóźnieniem, ale – podobnie jak myślenie – podlega

prawom rozwoju. Charakterystyczną cechą opóźnienia w rozwoju mowy u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim jest mały zasób słów rozumianych lub czynnie używanych (ubogi słownik) oraz późne wykształcenie się mowy zdaniowej. Skutkiem tego uczniowie niepełnosprawni intelektualnie w stopniu lekkim z trudem przyswajają nowe słowa, określenia i zwroty, co powoduje, że operują stale tymi samymi, schematycznymi wypowiedziami; wiele używanych słów wypowiedzianych jest bez rozumienia ich znaczenia. W mowie często posługują się zbyt szerokimi uogólnieniami.

7. Wśród cech charakteryzujących niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim wymienić należy „zwolnione tempo pracy oraz brak samodzielności w działaniu, pomysłowości i planowości w trakcie pracy” (Wyczesany 2002, s. 32).
8. Częściej niż u osób o prawidłowym rozwoju umysłowym można zaobserwować w reakcjach osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim niestaość emocjonalną, impulsywność, agresywność, niepokój, trudności w zakresie samokontroli oraz nieadekwatną samoocenę. Janusz Kostrzewski (1984), dokonując charakterystyki tych osób, zwraca uwagę na niedorozwój ich uczuć wyższych oraz mniejszą wrażliwość i powinność moralną.
9. Niepełnosprawni intelektualnie w stopniu lekkim charakteryzują się obniżonym poziomem sfery uspołecznienia. Ich rozwój społeczny jest jednak wyższy niż rozwój intelektualny (Kościelak 1989).

Czynniki środowiska rodzinnego sprzyjające motywacji ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną do nauki szkolnej

Rodzina jest pierwszym, najważniejszym środowiskiem rozwoju dziecka. Pełnienie roli rodziców wiąże się z satysfakcją, ale przede wszystkim z dużą odpowiedzialnością. Wychowanie dziecka w rodzinie to wyposażenie młodego człowieka we właściwe wzorce zachowań, niezbędne do pełnienia w przyszłości różnych ról społecznych. Ponadto środowisko rodzinne sprzyja rozwojowi indywidualnych możliwości jednostki (Cytowska 2004).

Szczególna rola przypada rodzinie wychowującej dziecko niepełnosprawne intelektualnie w stopniu lekkim. Wychowanie dziecka z tym rodzajem niepełnosprawności jest procesem specyficznym ze względu na fakt, że ta kategoria osób niepełnosprawnych zasadniczo nie różni się od swoich pełnosprawnych rówieśników. Ponadto diagnoza niepełnosprawności intelektualnej dokonywana jest zazwyczaj późno, co utrudnia proces rehabilitacji jednostki (Cytowska 2004).

Dokonując analizy literatury pod kątem czynników rodzinnych, sprzyjających motywowaniu ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim do nauki szkolnej, oprócz struktury rodziny, wykształcenia rodziców, sy-

tuacji zawodowej oraz materialnej rodziny należy zwrócić szczególną uwagę na kulturę pedagogiczną rodziców.

Kulturę pedagogiczną rodziców tworzą następujące czynniki:

- „świadomość wychowawcza rodziców,
- wiedza (świadomość potrzeb dziecka, celów i zasad wychowania, znajomość cech, jakimi powinien odznaczać się wychowawca, oraz trudności i zagrożeń rozwojowych),
- umiejętność nawiązywania stosunku wychowawczego (stosunek uczuciowy i wychowawczy do dziecka, atmosfera wychowawcza),
- znajomość i umiejętność stosowania metod i środków wychowawczych (stosowanie metod, nagród i kar, organizowanie warunków wychowawczych w rodzinie, stosunek rodziców do nauki szkolnej, uznanie potrzeby doskonalenia wiedzy i umiejętności pedagogicznych)” (Tokarska 2003, za: Doniec 2008, s. 208).

Można zatem stwierdzić, iż motywacji do nauki szkolnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim sprzyjają szczególnie:

- dobra komunikacja pomiędzy członkami rodziny,
- otwartość w wyrażaniu własnych uczuć, potrzeb,
- trwałość i stabilność życia rodzinnego,
- zdolność do rozwiązywania sytuacji trudnych, scalających rodzinę,
- zaspokojenie potrzeby emocjonalnej dziecka,
- stworzenie dziecku optymalnych warunków do nauki, wspieranie jego dążeń,
- kształtowanie ambicji oraz aspiracji, na poziomie potencjalnych możliwości dziecka,
- wyposażenie dziecka w wiedzę z zakresu technologii informacyjnej,
- rozbudzanie zainteresowań oraz potrzeb kulturalnych,
- rozwijanie dyspozycji mających na celu doskonalenie siebie,
- wspólne, twórcze spędzanie czasu wolnego,
- otwartość na wartości duchowe (Sakowska 1998, s. 98; Dyczewski 2003, s. 45, 47; Biedroń 2009, s. 55; Grodek 2005; Izdebska 1993, s. 702).
- współpraca domu rodzinnego ze środowiskiem szkoły.

Środowisko rodzinne w sposób najpełniejszy odpowiada na potrzeby rozwojowe dziecka. Dostarcza mu wszelkich niezbędnych stymulacji (Błasiak 2010, s. 101), również tych istotnych z punktu widzenia motywowania do nauki szkolnej.

Czynniki środowiska szkolnego sprzyjające motywacji ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną do nauki szkolnej

„Czynnikiem decydującym o losach szkolnych uczniów jest [...] praca dydaktyczno-wychowawcza, świadomy i celowy wysiłek pedagogiczny” (Kupisiewicz 2002, s. 259).

Uczenie się oraz nauczanie, a także kształtowanie wychowanka przy jego własnym udziale składają się na proces kształcenia. Materiał (treść) zdarzeń składających się na proces kształcenia obejmuje: nauczycieli, uczniów, treści kształcenia oraz środowisko dydaktyczno-wychowawcze. Elementy te powiązane są ze sobą strukturalnie i funkcjonalnie, tworząc swoisty system, dynamiczny i wewnętrznie zorganizowany. System ten, nazywany systemem kształcenia, „jest uporządkowanym zbiorem elementów oraz związków i zależności między nimi, tworzących jakąś całość, która służy założonym celom” (Okoń 2002, s. 62).

Zdaniem Wincentego Okonia (2002, s. 62) najważniejszymi składnikami systemu kształcenia są:

- nauczyciele: ich kompetencje, metody pracy i zaangażowanie,
- uczniowie: ich potrzeby, motywacje i metody pracy,
- treści kształcenia: ich dobór i układ oraz sposoby sprawdzania osiągniętych wyników,
- środowisko kształcenia: środki kształcenia i społeczno-materialne warunki (Okoń 2002, s. 62).

Jak się zatem okazuje, psychofizyczne cechy uczniów to tylko jeden z elementów składających się na sukcesy edukacyjne. Wyzwoleniu motywacji do nauki szkolnej sprzyja niewątpliwie środowisko kształcenia, a przede wszystkim osoba nauczyciela. To on naucza, tzn. inicjuje (inspiruje) aktywności uczniów, planuje działania swoje i uczniów, organizuje je oraz kieruje nimi, a także kontroluje i koryguje proces uczenia się (Kupisiewicz 2002).

Zdaniem Czesława Kupisiewicza teza, że nauczyciel w istotny sposób wpływa na uzyskiwane przez uczniów wyniki uczenia się oraz ich postępowanie ma dość ogólny charakter, dlatego proponuje on jej uszczegółowienie i wskazuje dwa współczynniki owych wyników:

- określone predyspozycje i cechy osobowości nauczyciela,
- kwalifikacje zawodowe (Kupisiewicz 2002, s. 212).

Nauczyciela powinny cechować:

- prawość i stałość charakteru w połączeniu ze sprawiedliwością, konsekwencja i wytrwałość w pokonywaniu przeszkód,
- wysoki poziom intelektualno-kulturalny,
- postawa twórcza, a więc potrzeba i umiejętność pracy twórczej podczas zajęć z uczniami, działalność badawcza w szkole i środowisku (Okoń 2002, s. 374).

Cechą konstruktywną zawodowych kwalifikacji powinna być wiedza. Wiedza posiadana przez nauczyciela powinna polegać na:

- znajomości faktów (wiedzieć, że),
- umiejętności racjonalnego posługiwania się faktami (wiedzieć, jak),
- rozumieniu wchodzących w grę związków i zależności (wiedzieć, dlaczego) (Okoń 2002, s. 213).

Prowadzone aktualnie analizy różnych zawodów posługują się pojęciem kompetencji, które stanowią własność określonej osoby. Mówiąc o kompetencjach nauczycieli, mamy na myśli ich kwalifikacje niezbędne do efektywnego wykonywania tego zawodu.

Zdaniem Waława Strykowskiego (2003) kompetencji nauczyciela nie można utożsamiać tylko z umiejętnością i sprawnością działania. Wiedza proceduralna stanowi wprawdzie sedno kompetencji nauczyciela, ale prawdziwa kompetencja to harmonijny układ wiedzy, sprawności oraz pragnienia, aby dobrze wykonywać swoją pracę.

Uwzględniając założenia oraz cele współczesnej edukacji, Waław Strykowski wyróżnia następujące szczegółowe obszary kompetencji ważnych w pracy nauczyciela:

- kompetencje merytoryczne (rzeczowe) – charakteryzujące nauczyciela, który dobrze i dogłębnie opanował i zrozumiał materiał będący treścią nauczania w ramach danego przedmiotu,
- kompetencje psychologiczno-pedagogiczne – pozwalające nauczycielowi znaleźć podstawę teoretyczną do działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych, a w konsekwencji stwarzające podstawę do umiejętnego organizowania procesu kształcenia i wychowania,
- kompetencje diagnostyczne – nawiązujące do poprzedniej grupy kompetencji, służące poznaniu ucznia i właściwemu ukierunkowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej,
- kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania – służące prowadzonej przez nauczyciela celowej i dobrze zorganizowanej działalności dydaktycznej oraz wychowawczej,
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne – tworzone przez wiedzę na temat istoty, zasad i metod realizacji procesu kształcenia,
- kompetencje komunikacyjne – pozwalające nauczycielowi na efektywne nadawanie i odbieranie komunikatów, a tym samym na właściwe porozumiewanie się z uczniami, ich rodzicami oraz innymi osobami w szkole,
- kompetencje medialne i techniczne – wzbogacające warsztat pracy nauczyciela i jego uczniów,
- kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów – pozwalające nauczycielowi na właściwą diagnozę edukacyjną,

- kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych – stwarzające nauczycielom możliwość zarówno oceny i wyboru odpowiedniego programu szkolnego, podręczników oraz środków dydaktycznych, jak i realizacji własnych projektów,
- kompetencje autoedukacyjne – kształtujące osobowość zawodową nauczyciela, m.in. poprzez samokształcenie, ciągłe podwyższanie kwalifikacji, doskonalenie własnego warsztatu, podejmowanie działań innowacyjnych, poszukiwanie nowych wyzwań w pracy dydaktyczno-wychowawczej (Strykowski 2003).

Jak zauważa Strykowski, nie jest to jedyny i wyczerpujący zestaw kompetencji nauczyciela. Może on być rozwijany, modyfikowany i uzupełniany. Wyszczególnione kompetencje nie mają ponadto charakteru rozłącznego. Niektóre umiejętności zaliczane do jednej grupy kompetencji występują też w pewnym zakresie w innej grupie.

Zaproponowany przez autora zestaw kompetencji nauczyciela pozwala dokładnie przeanalizować różne aspekty jego pracy w szkole. Zwraca także uwagę na fakt, że o efektywnym działaniu nauczyciela decydują różnorodne kompetencje, które powinny być przez niego nieustannie rozwijane i doskonalone.

Jeżeli nauczanie ma doprowadzić do określonych wyników, to nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z tego, na czym polega jego motywacyjna i kierownicza rola w tym procesie.

Dzięki cechom osobowościowym i odpowiedniemu przygotowaniu zawodowemu nauczyciel ma za zadanie ułatwić uczniom zdobycie wiedzy. Ta ostatnia ma pełnić funkcje:

- poznawczą, umożliwiającą uczniom poznanie i zrozumienie rzeczywistości, w której żyją,
- kształcącą, rozwijającą umiejętności, nawyki oraz przyzwyczajenia uczniów,
- wychowawczą, kształtującą u uczniów wartościowe przekonania i postawy społeczne, zgodne z normami etycznymi, a także zdolności do współpracy z innymi ludźmi.

Rolą nauczyciela jest zatem:

- ukierunkowanie działalności poznawczej ucznia zgodnie z jego potencjałem intelektualnym, predyspozycjami oraz zainteresowaniami,
- prowadzenie codziennej, zaplanowanej i systematycznej pracy z uczniami, pozwalającej im zarówno wykorzystywać posiadaną już wiedzę, jak i rozwijać swoje zdolności oraz zainteresowania,
- kształtowanie umysłów swoich uczniów, jak i kształtowanie w nich wartościowych norm etycznych i właściwej postawy wobec drugiego człowieka.

Różnorodność zadań pedagoga specjalnego stwarza konieczność posiadania przez niego:

- wiedzy o koncepcjach edukacji,
- umiejętności (opartej na wiedzy teoretycznej) ewaluacji zadań, treści, metod, środków i form działań edukacyjnych,
- umiejętności poznawania uczniów i ich środowiska (Olszak 2001).

W zakresie umiejętności psychologicznych nauczyciele powinni:

- „– wykazywać się wiedzą o prawidłowościach rozwoju i sposobach sprzyjania rozwojowi człowieka,
- posiadać umiejętność diagnozowania, prowadzenia negocjacji, rozwiązywania konfliktów,
 - znać metody poznawania ucznia w procesie nauczania i wychowania (obserwacja, wywiad, metody socjometryczne),
 - znać metody udzielania pomocy psychologicznej w procesie nauczania i wychowania jako czynnik wyznaczający umiejętności radzenia sobie z trudnościami dydaktycznymi i wychowawczymi (np. relaksacja, techniki socjoterapeutyczne, muzykoterapia, elementy psychodramy, elementy treningu postaw twórczych),
 - posiadać umiejętność kształtowania w sobie samym odporności na sytuacje społeczne, konflikty, problemy” (Olszak 2001, s. 88).

Zdaniem Teresy Oleńskiej-Pawlak (1996) nowoczesna koncepcja kształcenia wymaga od pedagoga specjalnego posiadania umiejętności otwartego komunikowania się z ludźmi oraz radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych, trudnych. Ponadto powinien on być nauczycielem:

- otwartym na wiedzę,
- profesjonalnie rozwiązującym problemy dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny,
- niekonformistycznym,
- cechującym się realnymi, a nie deklaratywnymi umiejętnościami empatycznymi i instrumentalnymi.

Powyższe cechy pedagoga specjalnego składają się, zdaniem autorki, na jego kompetencje:

- komunikacyjne,
- autonomiczne i autokreacyjne,
- instrumentalne,
- usprawniające.

Za najważniejsze z nich Oleńska-Pawlak uważa kompetencje komunikacyjne. Pozwalają one nauczycielowi nie tylko wyrażać swoje uczucia, potwierdzać zrozumienie czy okazywać akceptację, ale przede wszystkim zapewniają prawidłowe przekazywanie obrazu świata dziecku niepełnosprawnemu. Stanowią także podstawę do budowania autonomii uczniów oraz kreatywności zarówno nauczyciela, jak i uczniów. Pomagają ponadto w efektywnym wykorzystaniu posiadanych przez pedagoga specjalnego kompetencji instrumentalnych i usprawniających.

Treści kształcenia muszą być dobierane przez nauczycieli w sposób przemyślany i celowy, są bowiem głównym czynnikiem dydaktycznego i wychowawczego oddziaływania nauczycieli na uczniów i powinny „odzwierciedlać zarówno aktualne, jak i przyszłe, przewidywane potrzeby społecznego, zawodowego i kulturalnego życia kraju, a także potrzeby poszczególnych osób” (Kupisiewicz 2002, s. 75).

Współczynniki procesu kształcenia, takie jak zasady nauczania, metody pracy, organizacja pracy podczas zajęć dydaktyczno-wychowawczych oraz dobór środków dydaktycznych, zależą od samego nauczyciela. Niemniej jednak terenem jego działań jest szkoła, która jest instytucją powołaną do planowego i systematycznego kształcenia dzieci, młodzieży lub dorosłych w myśl społecznie akceptowanych planów i programów nauczania (Kupisiewicz 2002, s. 234). Od szkoły zależy zatem, jakimi możliwościami dysponuje nauczyciel w zakresie doboru i wykorzystania środków dydaktycznych. Baza lokalowa i sprzętowa szkoły tworzy warunki, w jakich przebiega proces kształcenia, oraz zakres, w jakim środowisko szkolne motywuje ucznia do działania, pomaga mu w zdobywaniu i utrwalaniu wiadomości oraz umiejętności. Środowisko szkolne powinno również służyć rozwijaniu zainteresowań uczniów podczas zajęć pozalekcyjnych.

Proces nauczania dzieci niepełnosprawnych intelektualnie musi być dostosowany do ich swoistych trudności w uczeniu się. Oznacza to, że „tzw. normalna dydaktyka musi być uzupełniona wskazaniem dotyczącym nauczania dzieci, u których występują szczególne trudności w nauce” (Lipkowski 1984, s. 46).

Dążenie do celów i realizacja zadań w pedagogice specjalnej nakłada na opiekunów, terapeutów, wychowawców i nauczycieli obowiązek podejmowania działań nakierowanych na jak najlepsze usprawnienie i przygotowanie do samodzielnego życia w społeczeństwie osób niepełnosprawnych, z uwzględnieniem ich specyficznych warunków psychofizycznych. Wspieranie rozwoju tych jednostek polega na stworzeniu odpowiednich warunków do ich rewalidacji oraz na podejmowaniu określonych czynności pedagogicznych.

Ponieważ proces nauczania w kształceniu specjalnym przebiega równocześnie z procesem rewalidacji, tylko ta metoda nauczania jest metodą kształcenia specjalnego, która nauczając, równocześnie kompensuje, koryguje bądź usprawnia zaburzone procesy psychiczne i fizyczne, przygotowując ucznia do współżycia i współdziałania z osobami pełnosprawnymi (Stawowy-Wojnarowska 1989).

Po uwzględnieniu dwóch kryteriów podziału metod kształcenia, a więc sposobu uczenia się oraz funkcji rewalidacyjnych, w teorii i praktyce pedagogicznej uzasadniony jest podział metod nauczania stosowanych w kształceniu specjalnym na takie, za pomocą których uczniowie mogą:

- „ – przyswajając podawane wiadomości,
- samodzielnie dochodzić do wiadomości i umiejętności,
- poznawać rzeczywistość za pomocą przeżywania,

- dochodzić do wiedzy za pomocą praktycznego działania” (Stawowy-Wojnarska 1989, s. 96).

Stosowanie tych metod pozwala na wszechstronny rozwój osobowości ucznia niepełnosprawnego intelektualnie, a równocześnie wyposaża go w wiadomości, umiejętności i postawy potrzebne do aktywnego uczestnictwa w życiu społeczno-kulturalnym.

Najczęściej stosowanymi i najefektywniejszymi metodami w pracy z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie są:

- metody oglądowe, oparte na obserwacji i pomiarze,
- metody oparte na praktycznej działalności uczniów,
- metody werbalne, które powinny być wspierane przez dwie pierwsze metody, zwłaszcza w nauczaniu zintegrowanym (Kirejczykowa, Marek-Ruka 1987, s. 51).

Proces kształcenia specjalnego jest równocześnie procesem nauczania-uczenia się i procesem rewalidacji. Dobór odpowiednich form oraz metod nauczania zależy od nauczyciela i wymaga od niego:

- „1. dobrego poznania ucznia,
2. zrozumienia jego trudności w poznawaniu świata,
3. uświadomienia istoty rewalidacji uczniów,
4. znajomości potrzeb rozwojowych dziecka,
5. tworzenia korzystnych warunków emocjonalnych w zespołach uczniowskich” (Wyczęsany 1998, s. 128).

Jak motywować dziecko z lekką niepełnosprawnością intelektualną do nauki szkolnej – wskazówki dla rodziców

1. Właściwa relacja rodzic – dziecko. Jest to najważniejszy składnik kształtujący samoocenę dziecka. Młody człowiek posiadający ugruntowaną wiarę w siebie, własne możliwości wykazuje większą motywację do nauki szkolnej.
2. Wspólne spędzanie czasu wolnego. Istotne jest odnalezienie wspólnych zainteresowań. Wspólnie przeżywane chwile zbliżają rodzinę, pozwalają budować właściwe relacje z dziećmi.
3. Bycie przykładem (wzorem) dla swojego dziecka. Kiedy twoje dziecko ma wzór do naśladowania (rodzice, dziadkowie, dalsza rodzina), to pomimo trudności i rozczarowań chętniej zajmie się w szkole nauką pisania lub czytania. Czynność tę wykona z większym entuzjazmem. Jeśli rodzic wykazuje zainteresowanie jakąś czynnością, np. czytaniem książek, to dziecko tę czynność równie chętnie wykonuje. Twoje zainteresowania mają duży wpływ na zainteresowania twojego dziecka, mogą zachęcić go do poznawania świata nauki.
4. Zniechęcenie i przepracowanie. Staraj się, aby twoje dziecko w miarę możliwości unikało zniechęcenia oraz przepracowania. Główną przyczyną

zniechęcenia i rezygnacji jest wywieranie presji na dziecku, polegającej na skazywaniu go na spędzanie długiego czasu przy biurku. Spróbuj zachęcać swoje dziecko do tego, aby uczyło się samodzielnie, bawiło się na swój własny sposób, niekoniecznie tak, by realizować jakieś cele edukacyjne. Pamiętaj, że równie ważny jest czas na relaks, odpoczynek.

5. **Możliwości twojego dziecka.** Dostosuj swoje oczekiwania do możliwości intelektualnych dziecka. W momencie kiedy dziecko nie jest w stanie zrealizować oczekiwań rodziców, odczuwa dużą presję. Spróbuj zatem zrównoważyć swoje oczekiwania wobec dziecka. Okazuj akceptację, zrozumienie oraz bezwarunkową miłość. Pamiętaj, że rozwijanie polega na odnalezieniu drogi do rozwijania własnego talentu, przy uwzględnieniu własnych możliwości.
6. **Ocenianie.** Uzyskiwanie ocen bardzo dobrych to wspaniała rzecz. Jednak zamiast skupiać się na nich, rodzic powinien dać dziecku do zrozumienia, że uczenie się jest już cenne i ważne samo w sobie. Jak zatem reagować na uzyskane przez dziecko oceny bez zbędnej presji? Przede wszystkim unikaj karania, unikaj krytyki; zebrania szkolne mogą stanowić podstawę do rozwiązywania problemu. Unikaj także nagradzania za dobre wyniki w nauce przez dawanie prezentów lub pieniędzy.
7. **Mocne strony i zainteresowania dziecka.** Zwracanie uwagi na mocne strony dziecka i jego zainteresowania to najskuteczniejszy sposób budowania motywacji do nauki szkolnej. Tak więc myśląc o swoim dziecku, zwróć uwagę na to, czym się interesuje, do czego wykazuje smykałkę, talent, jakie są dodatnie cechy jego charakteru, z czego jest najlepszy w szkole. Pamiętaj, że wszystkie zainteresowania twojego dziecka mogą rozwijać się imponująco, pod warunkiem że będzie miało możliwość odkrywania tego, co dobre, że zapewnisz mu wsparcie, którego potrzebuje, by wytrwać.
8. **Wieloraka inteligencja.** Indywidualny styl uczenia się to klucz do większej motywacji, a także lepszych wyników. Należy opierać się na mocnych stronach, które ujawniają nasze dzieci, na ich talentach, zdolnościach w jednej lub kilku dziedzinach wiedzy. Twoje dziecko może świetnie rysować, śpiewać, pływać, pisać, liczyć, wymyślać. Istotne jest, aby odkryć jego zdolności, talenty oraz umożliwić mu ich rozwój. Pamiętaj, że „Talenty + Zainteresowania + Sukcesy = Motywacja” (Fuller 2003, s. 14–88).

Jak motywować dziecko z lekką niepełnosprawnością intelektualną do nauki szkolnej – wskazówki dla nauczyciela

1. **Bądź zmotywowany do własnej pracy.** Z wiarą i entuzjazmem podejmuj kolejne działania edukacyjno-wychowawcze. Jeżeli ty uwierzysz w sens swojej pracy i okażesz to – twoi uczniowie uwierzą w siebie.
2. **Okazuj swoim uczniom życzliwość i akceptację.** W przyjaznej atmosferze łatwiej jest pokonywać trudności.

3. Nie lekceważ potrzeb uczniów i reaguj na nie. Twój niepełnosprawny uczeń ma prawo do złego samopoczucia lub zmęczenia. Jego właściwości psychofizyczne sprawiają, że trudniej jest mu np. skupić uwagę, zrozumieć dane zagadnienie czy zapamiętać to, czym zajmujecie się podczas lekcji.
4. Obniżaj u uczniów poziom lęku i napięcia. Im wyższy poziom lęku, tym mniejsza sprawność intelektualna, a przecież twoich uczniów już cechuje istotnie niższy od przeciętnego poziom funkcjonowania intelektu.
5. Staraj się nieustannie zaciekawiać swoich uczniów. Będą wtedy bardziej skupieni i dzięki temu łatwiej i prawdopodobnie szybciej zdobędą lub utrwalą swoje umiejętności i wiadomości.
6. Pamiętaj, że twój niepełnosprawny intelektualnie uczeń ma przede wszystkim umieć, a nie wiedzieć. Nie wymagaj od niego np. recytacji wzoru matematycznego na obwód prostokąta, ale zadbaj o to, aby wiedział, jak obliczyć obwód dowolnej figury geometrycznej.
7. Dostosowuj metody nauczania do możliwości psychofizycznych swoich uczniów.
8. Stawiaj uczniom niepełnosprawnym intelektualnie w stopniu lekkim wymagania w górnej granicy ich możliwości. Dzięki temu przekonają się, że wysiłek i trud opłacają się, a nic nie cieszy człowieka bardziej niż sukces.
9. Dostrzegaj i doceniaj umiejętności swoich uczniów, nie skupiaj się na ich trudnościach. Każdy człowiek odczuwa potrzebę bycia kompetentnym, zdolnym do działania.
10. Troszcz się o to, aby uczeń niepełnosprawny intelektualnie czuł się członkiem grupy i z tą grupą współpracował. W grupie życzliwych nam osób radość z sukcesu jest pełniejsza, a trudności łatwiej się pokonuje.
11. Często chwal i nagradzaj swoich uczniów, a w razie niepowodzeń wspieraj, pocieszaj i przypominaj, że każdemu zdarzają się błędy. Ucz wyciągania wniosków z porażek.

Propozycja zajęć pozwalająca nauczycielowi na poznanie oraz kształtowanie motywacji do nauki szkolnej (etap gimnazjum)

Temat: Czym jest motywacja do nauki szkolnej?

Cel główny: kształtowanie motywacji uczniów do nauki szkolnej

Cele szczegółowe: Uczeń:

- usprawnia logiczne myślenie,
- ćwiczy koncentrację uwagi,
- wzbudza w sobie motywację do nauki szkolnej,
- rozwija swoje kompetencje językowe w zakresie komunikacji werbalnej,
- wzbogaca zasób słownictwa zarówno biernego, jak i czynnego,
- doskonalili umiejętności grafomotoryczne.

Metody nauczania: pogadanka heurystyczna, burza mózgów, pokaz

Formy kształcenia: zbiorowa jednolita, grupowa jednolita, indywidualna jednolita

Środki dydaktyczne: schemat poglądowy przygotowany przez nauczyciela, arkusze papieru, flamastry

Przebieg zajęć:

1. Pogadanka heurystyczna zmierzająca do uzyskania odpowiedzi na pytanie: czym jest motywacja?
2. Sformułowanie przez nauczyciela, na podstawie wypowiedzi uczniów („burzy mózgów”), pojęcia „motywacja”.
3. Wprowadzenie przez nauczyciela pojęcia „motywacja” do nauki szkolnej.
4. Prezentacja przez nauczyciela schematu przedstawiającego rodzaje motywacji (motywacja zewnętrzna, wewnętrzna), z jednoczesnym wyjaśnieniem zakresu znaczeniowego prezentowanych pojęć.
5. Wskazanie przez uczniów, na podstawie poznanych pojęć, co stanowi dla nich motywację wewnętrzną, a co zewnętrzną do nauki szkolnej (praca w grupach).
6. Omówienie wyników pracy uczniów, wyodrębnienie poszczególnych rodzajów motywacji uczniów do nauki szkolnej.
7. Pogadanka heurystyczna na temat czynników demotywujących uczniów do nauki szkolnej.
8. Indywidualne propozycje uczniów odpowiadające na pytanie: dlaczego motywacja do nauki szkolnej jest ważna i jakie wynikają z niej korzyści?

Na podstawie indywidualnych propozycji uczniów sformułowanie konkluzji wskazujących i podkreślających znaczenie motywacji do nauki szkolnej jako swoistego sposobu osiągnięcia sukcesu edukacyjnego (oprac. na podst. Kupaj, Krysa 2015).

Bibliografia

- Amborska-Głowacka D. (2004). Motywacja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Bereźnicki F. (1994). *Dydaktyka ogólna w zarysie*. Koszalin: „Miscellanea”.
- Biedroń M. (2009). Realizacja funkcji rodziny w kontekście globalnych przemian socjokulturowych. W: A. Ładyżyński (red.), *Rodzina we współczesności*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Błasiak A. (2010). Funkcje rodziny w zmieniającej się rzeczywistości. W: A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*. Kraków: WAM.
- Borzyszkowska H. (1985). *Oligofrenopedagogika*. Warszawa: PWN.
- Brophy J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: PWN.
- Covington M.V., Manheim Teel K. (2004). *Motywacja do nauki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Cytowska B. (2004). Rodzice dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym, kształcących się w różnego typu placówkach oświatowych. W: J. Kruk-Lasocka, M. Sekułowicz (red.), *Wczesna diagnoza i terapia dzieci z trudnieniami w rozwoju. Interdyscyplinarne problemy*. Wrocław: DSWE TWP.
- Doniec R. (2008). Kultura pedagogiczna rodziców w ponowoczesnej kulturze. Istota, uwarunkowania, przejawy. W: B. Muchacka (red.), *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Dyczewski L. (2003). *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Fuller Ch. (2003). *Jak zachęcić dziecko do nauki*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Vocatio”.
- Grodek M. (2005). Praca i edukacja a wyzwania ponowoczesności. *Edukacja i Dialog*, 8.
- Izdebska H. (1993). Rodzina i jej funkcja wychowawcza. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Kirejczykowa S., Marek-Ruka M. (1987). Organizacja nauczania dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. W: H. Borzyszkowska (red.), *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Warszawa: WSiP.
- Kordziński J. (2007). *Motywacja – tajemnica szkolnych sukcesów. Jak wzbudzić w uczniach pragnienie uczenia się – poradnik nauczyciela*. Warszawa: Verlag Dashofer Sp. z o.o., <http://www.pppstarogard.pl/pub/motywacja.pdf> (dostęp: 21.10.2015).
- Kostrzewski J. (1984). *Psychologia upośledzonych umysłowo*. Warszawa: PWN.
- Kościelak R. (1989). *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*. Warszawa: PWN.
- Kupaj L., Krysa W. (2015). *Kompetencje trenerskie w pracy nauczyciela. Jak zmotywować ucznia do nauki*. Warszawa: Wolters Kluwer SA.
- Kupisiewicz C. (2002). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: „Graf-Punkt”.
- Lipkowski O. (1984). *Pedagogika specjalna: zarys*. Warszawa: PWN.
- McCombs B.L., Pope J.E. (1997). *Uczeń trudny. Jak skłonić go do nauki*. Warszawa: WSiP.
- Mietzel G. (2003). *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczyciel*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Okoń W. (2002). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Oleńska-Pawlak T. (1996). Kształcenie pedagoga specjalnego w nowoczesnej koncepcji kształcenia. W: J. Wyczasany (red.), *System kształcenia pedagogów specjalnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Olszak A. (2001). *Psychologiczne kompetencje nauczycieli szkół specjalnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sakowska J. (1998). Rola rodziny w profilaktyce uzależnień. *Studia nad Rodziną*, 2.
- Sillamy N. (1994). *Słownik psychologii*. Katowice: „Książnica”.
- Stawowy-Wojnarowska I. (1989). *Podstawy kształcenia specjalnego*. Warszawa: WSiP.

- Sternberg R.J. (1999). *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: WSiP.
- Strykowski W. (2003). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: eMPI².
- Trempała J. (2002). Rozwój poznawczy. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 3. Warszawa: PWN.
- Włodarski Z. (red.) (1998). *Psychologia uczenia się*. Warszawa: PWN.
- Wyczesany J. (1998). *Pedagogika osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Wyczesany J. (2002). *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków: Impuls.
- Wyczesany J., Mikrut A. (1998). *Elementy metodyki nauczania początkowego dzieci upośledzonych umysłowo*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Kształtowanie empatii dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną poprzez udział w terapii ruchowej

Wprowadzenie

Od samego początku rozważań nad pojęciem empatii występował spór pomiędzy badaczami, dotyczący sposobu interpretowania tego terminu. Zygmunt Freud i John Stewart traktowali empatię wyłącznie jako proces emocjonalny. Robert Hogan, Carl Rogers i George Mead definiowali ją jako termin poznawczy, z kolei Markus Lesbach i Helen Borke podkreślali wyłącznie jej emocjonalny charakter (Rembowski 1989; Gasiulowa 1993; Wilczek-Rużyczka 2002). Obecnie w psychologii i pedagogice pojęcie empatii interpretowane jest w sposób komplementarny, przy czym wszyscy są zgodni, iż nie jest ona cechą stałą człowieka, lecz zmienia się wraz z sytuacją, czasem, i posiada charakter rozwojowy.

Ewa Wilczek-Rużyczka (2002), powołując się na innych autorów, określa, iż poziom empatii zdeterminowany jest właściwościami empatyzującego podmiotu, jego środowiskiem rodzinnym oraz warunkami życia, jak również cechami obiektu, z którym jednostka empatyzuje. Wśród uwarunkowań empatii (Gasiulowa 1993) wskazuje się na rolę czynników biopsychicznych (płeć, wiek, potrzeby), społeczno-psychologicznych (rodzina, cechy osobowości) i podmiotowych (aktywność własna). Czynnikiem, które zdaniem Władysławy i Jana Pileckich (Pileccy 1993) wpływają na rozwój omawianej umiejętności, są doświadczenia społeczne, umiejętności komunikacyjne, zarówno pozawerbalne, jak i werbalne, oraz poziom dojrzałości innych kompetencji społecznych jednostki.

Wśród środowiskowych uwarunkowań szczególną rolę przypisuje się rodzinie, w której dziecko, naśladując i identyfikując się z rodzicami, rodzeństwem lub dziadkami, ma możliwość budowania swoich relacji społecznych. Empatia, autentyczność relacji w rodzinie i bezwarunkowy szacunek, jakimi obdarzają bliscy dziecko i siebie wzajemnie, kształtują u dziecka wrażliwość na przeżywanie własnych i rozumienie cudzych emocji i uczuć (Pileccy 1993, 2000). Renata Biernat (2009), powołując się na innych autorów, zwraca uwagę na inne ważne miejsce

występowania wyraźnej zależności pomiędzy procesem wychowania a rozwojem empatii dziecka, a mianowicie środowisko edukacyjne (przedszkole, szkoła), ze szczególną rolą nauczyciela-wychowawcy. Rozwój empatii u dzieci jest bardzo ważny, ponieważ zyskują one dzięki niej poznawcze i emocjonalne podstawy do późniejszej internalizacji wartości moralnych, kontroli zachowania, do zachowań prospołecznych oraz altruistycznych (Lis 1992).

W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną oczywisty jest fakt istnienia opóźnień i nieprawidłowości w rozwoju emocjonalnym i ujawnianie braków w rozwoju empatii, a bezpośrednią tego przyczyną jest ich wzmożony i dłużej trwający egocentryzm oraz trudności w odczytywaniu potrzeb, reakcji, zachowań innych osób (Giryński 1993; Pileccy 2000; Kościółek 2000; Brańka, Rozenbajger 2002). Jak wynika z badań porównawczych podejmowanych przez Andrzeja Giryńskiego (1993) i Ryszarda Kościelaka (1996), sprawność intelektualna nie różnicuje ujawnianych zachowań empatycznych uczniów pełno- i niepełnosprawnych intelektualnie. Natomiast Zdzisław Bartkowicz (1996), opierając się na wynikach prowadzonych badań, twierdzi, iż młodzież z niepełnosprawnością intelektualną posiada poważne deficyty w poziomie rozwoju empatii poznawczej i emocjonalnej, co jego zdaniem jest konsekwencją braku treningów tej społecznej umiejętności zarówno w środowisku domowym, jak i szkolnym. Autor zaprezentował program terapeutyczny rozwijający zachowania empatyczne badanej młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną (Bartkowicz 1996), podobne stanowisko i propozycję oddziaływań terapeutycznych znajdujemy w artykule Antoniego Zawadzkiego (2004).

W dotychczasowych opracowaniach nie poświęcano zbyt wiele uwagi problematyce określenia poziomu wrażliwości empatycznej dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. A przecież umiejętność wczuwania się w drugą osobę, rozumienia jej stanów emocjonalnych i empatycznego reagowania wyznacza przyszłe relacje między osobą z niepełnosprawnością intelektualną a jej środowiskiem społecznym.

Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne (2014) jest metodą uniwersalną, o wielu możliwościach zastosowania zarówno w terapii, jak i w profilaktyce. Twórczyni tej metody wyróżniła następujące grupy ćwiczeń, które wspomagają rozwój dziecka:

- ćwiczenia prowadzące do poznania własnego ciała, które sprzyjają wczuwaniu przez dziecko całego ciała lub jego części, nazywaniu tych części, oraz umożliwiają orientację w schemacie ciała,
- ćwiczenia pozwalające doświadczyć poczucia bezpieczeństwa i pewności siebie; są stosowane w praktyce jako przerywniki zajęć, momenty relaksu i wyciszenia, umożliwiają dziecku poznanie otoczenia i doskonalenie umiejętności autokontroli, sprawiają, że dziecko czuje się pewnie i swobodnie,

- ćwiczenia ułatwiające nawiązanie kontaktu i współpracy z partnerem i grupą; umożliwiając zmianę ról partnerów ćwiczeń: osoba aktywna – osoba bierna, uczą koncentrowania uwagi na osobie partnera ćwiczeń i zauważania jego potrzeb,
- ćwiczenia twórcze prowadzone w formie tańca, dramy, pantomimy, pozwalające dziecku nawiązać kontakt z drugim człowiekiem i pogłębić stosunki panujące w grupie.

Wymienione ćwiczenia można realizować w formie zajęć indywidualnych, zajęć w parach, podczas których dziecko ma partnera w osobie dorosłej lub rówieśnika, oraz podczas zajęć grupowych.

Relacje społeczne, które występują w trakcie realizacji zajęć, można podzielić na trzy grupy:

- relacja opiekuńcza, czyli „z”,
- relacja „przeciwko”,
- relacja „razem”.

W rozwoju społecznych umiejętności dziecka szczególnie istotne są te grupy ćwiczeń, w których konieczne jest nawiązanie kontaktu i podjęcie współpracy z innymi osobami, partnerem lub partnerami zajęć, zarówno rówieśnikami, jak i osobami dorosłymi. Celem tych ćwiczeń jest:

- pomoc dziecku w nawiązywaniu kontaktu z drugim człowiekiem poprzez zachęcanie go do uczestnictwa w różnorodnych działaniach ruchowych,
- dawanie dziecku sposobności do poznania uczuć wynikających z zabawy z innymi, takich jak radość, zadowolenie, satysfakcja,
- zachęcanie dziecka do porozumiewania się z innymi przy użyciu ruchu, dźwięku, rekwizytu, a stopniowo również za pomocą języka,
- kształtowanie świadomości samego siebie,
- rozwijanie inicjatywy dziecka, umiejętności podejmowania decyzji i poszukiwania rozwiązań,
- doskonalenie takich cech jak: opiekuńczość, wrażliwość, odpowiedzialność za drugiego,
- pomoc dziecku w zdobywaniu umiejętności płynnego przechodzenia od jednego ćwiczenia do drugiego, czyli wdrażanie do właściwej organizacji własnych działań,
- doskonalenie u dziecka umiejętności koncentracji uwagi na wykonywanej czynności.

Prezentowana metoda pracy może być z powodzeniem stosowana w pracy z dziećmi, młodzieżą, osobami dorosłymi z różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności. Liczne przeprowadzone przez różnych autorów badania ukazują pozytywny wpływ zajęć z wykorzystaniem metody Weroniki Sherborne na rozwój emocjonalny, społeczny, ruchowy i poznawczy niepełnosprawnych uczestników zajęć (Bogdanowicz, Kasica 2003; Tuliszkiewicz, Sieczkarek 2004).

Badania własne

W badaniach własnych prowadzonych w sześciuosobowej grupie przedszkolnej dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną (Pasternak 2010) jako cel przyjęto ustalenie poziomu wrażliwości empatycznej dzieci oraz ukazanie pozytywnego wpływu udziału w zajęciach opartych na programie uwzględniającym ćwiczenia z Metody Ruchu Rozwijającego na jej rozwój. Przyjęta procedura badawcza zakładała pomiar wstępny poziomu wrażliwości empatycznej dzieci, prowadzony z wykorzystaniem Testu Świadomości Interpersonalnej Helen Borke (Rembowski 1989), następnie intensywną 18-tygodniową terapię prowadzoną według szczegółowo opracowanych scenariuszy 45-minutowych zajęć. Po zakończeniu programu terapii przeprowadzono ponowny pomiar poziomu empatii, także z wykorzystaniem narzędzia Borke. Przyjęta procedura badawcza opierała się na metodzie indywidualnych przypadków.

Zastosowany Test Świadomości Interpersonalnej składa się z dwóch części. Pierwsza zawiera historyjki prezentujące sytuacje, które mogą dziecko: ucieszyć, zasmucić, przestraszyć lub rozzłościć. Dzieciom pokazywano cztery rysunki z twarzą smutną, szczęśliwą, przestraszoną i złą, i proszono o identyfikację emocji. Potem opowiadano historie, w których bohater doświadczał jednej z tych emocji. Każdemu opowiadaniu towarzyszył obrazek z pustą twarzą i dziecko musiało wskazać, która z wcześniej prezentowanych twarzy tam pasuje. W drugiej części prezentowano osiem dodatkowych opowiadań, w których badane dzieci były opisane jako zachowujące się w jakiś określony sposób w stosunku do innego dziecka, np. proszono o wyobrażenie sobie, że dzielą się cukierkiem, popychają kogoś, nie pozwalają się ze sobą bawić itp. Badane dziecko miało wskazać, czy inne dziecko byłoby wtedy szczęśliwe, smutne czy złe.

Program grupowych sesji ruchowych, realizowany podczas 48 spotkań odbywających się trzy razy w tygodniu, opracowany został według wskazań twórczyni Metody Ruchu Rozwijającego. Początek zajęć realizowany był na podłodze, następnie nad podłogą, w niewielkiej od niej odległości, aby w końcowej części zajęć przejść do pozycji wysokiej (Sherborne 1983). Opracowane dla każdego zajęć scenariusze miały stałą strukturę: powitanie, ćwiczenia w schemacie ciała i w przestrzeni, ćwiczenia oparte na wyłącznej relacji współpracy z partnerem oraz przeciwko partnerowi, ćwiczenia realizowane razem z partnerem lub całą grupą, ćwiczenia z rekwizytem, ćwiczenia relaksacyjne. Poniżej przedstawiono wybrane scenariusze z początkowego, środkowego i końcowego okresu realizacji programu. Opisu ćwiczeń dokonano na podstawie książki *Opis i planowanie zajęć według Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne* (Bogdanowicz, Okrzesik 2012).

SCENARIUSZ NR 1

Przebieg zajęć	Zestaw ćwiczeń
Powitanie	Grupa siedzi w kręgu, dzieci po prawej stronie dorosłego partnera. Uczestnicy, trzymając się za ręce, śpiewają: <i>Dzień dobry dzieci, dzień dobry panie, dzień dobry wszyscy, już bawić się czas</i> i ściskają dłonie osób siedzących obok.
Schemat ciała przestrzeń	<p>Powitanie części ciała:</p> <ul style="list-style-type: none"> – klaskanie w dłonie, – witanie się stopami z innymi uczestnikami, – wskazywanie palcem swoich pleców i pleców partnera, – klepanie partnera po plecach, – klepanie się po brzuchu. <p>Czołganie się – wszyscy uczestnicy leżą na brzuchu, na znak czołgają się po podłodze (mogą być na niej rozłożone różne przeszkody, np. materace, koce).</p> <p>Wagoniki I – powitanie – wszyscy uczestnicy (każdy osobno) siedzą na podłodze. Na znak „jeżdżą” niczym wagoniki, odpychając się nogami i rękami; witają się z osobami, które spotykają po drodze (np. przez podanie dłoni, „przybicie piątki”, trafienie stopą w stopę).</p> <p>Mosty/domki II – wszyscy dorośli i niektóre dzieci leżą na podłodze na brzuchu. Pozostałe dzieci na czworakach lub na stojąco przechodzą nad leżącymi.</p>
Ćwiczenia oparte na relacji „z”	<p>Masażyki-pisarzyki – dorosły siedzi na podłodze z wyprostowanymi nogami, dziecko leży na brzuchu na nogach dorosłego (w poprzek jego nóg). Dorosły masuje plecy dziecka, lekko opukuje je palcami i kantami dłoni, rysuje określone wzory lub pisze na plecach dziecka. Później następuje zamiana ról.</p> <p>Rolowanie po podłodze – dorosły klęczy na podłodze przed leżącym na plecach dzieckiem. Powoli stara się dziecko przetoczyć (obrócić) na brzuch. Później następuje zmiana ról.</p> <p>Fotelik II – dorosły siedzi na podłodze z nogami wyprostowanymi i obejmuje rękoma siedzące przed nim dziecko. Dziecko siedzi na udach i podudziach dorosłego, odwrócone do niego plecami. Dorosły powoli kołysze dziecko na boki, porusza się razem z nim w przód i w tył.</p> <p>Huśtawka I – co najmniej dwie osoby dorosłe stoją obok leżącego na podłodze na plecach dziecka. Jeden dorosły trzyma dziecko za nogi, drugi za ręce; równomiernie, powoli podnoszą dziecko nad poziom podłogi i kołyszą na boki.</p>
Ćwiczenia oparte na relacji „przeciwno”	<p>Przetaczanie – dorosły klęczy obok leżącego na plecach na podłodze dziecka. Powoli próbuje przetoczyć dziecko z pleców na brzuch i z powrotem na plecy, kilkakrotnie. Później następuje zmiana ról. Dorosłą osobę może przetaczać kilkoro dzieci.</p> <p>Przepychanki I – dorosły siedzi na podłodze w rozkroku, tyłem do dziecka. Dziecko także siedzi w rozkroku. Na umówiony sygnał partnerzy próbują przepchnąć partnera po podłodze.</p> <p>Twierdza I – dorośli stoją w zwartym kręgu, trzymając się pod ręce, tworzą „twierdzę”. Wewnątrz znajdują się dzieci, które na znak prowadzącego próbują na różne sposoby wydostać się z kręgu „twierdzy”.</p>

Ćwiczenia oparte na relacji „razem”	<p>Masaż grupowy – dorośli i dzieci klęczą obok leżącego na podłodze na brzuchu dziecka, które ręce ma wyciągnięte wzdłuż tułowia. Grupa jednocześnie wykonuje na ciele dziecka „masaż” imitujący padający drobny deszczyk, silną ulewę, padający grad itp.</p> <p>Walec – kilkoro dorosłych leży na podłodze na brzuchu obok siebie. Jedno dziecko leży na brzuchu na plecach osób dorosłych w poprzek, na sygnał wszyscy leżący dorośli obracają się w określonym kierunku w taki sposób, aby dziecko leżące na nich przesunęło się jak po taśmie.</p> <p>Wiadukt – kilku dorosłych, klęcząc obok siebie, tworzy tunel-wiadukt, dzieci kolejno wchodzi na plecy klęczących dorosłych, następnie przemieszczają się do przodu, czołgając się na brzuchu po „wiadukcie” z pleców.</p>
Ćwiczenia z rekwizytem	<p>Kanapka – jedno dziecko kładzie się na podłodze na materacu, dorośli przykrywają go drugim materacem (nie zakrywają głowy). Następnie wszyscy uczestnicy zajęć klepią dłońmi w materac, którym zostało przykryte dziecko.</p> <p>Róża – dorośli stoją, trzymając chustę za uchwyty. Jedno dziecko siada na środku chusty. Dorośli, idąc w jednym kierunku, owijają nią dziecko aż do ramion, tworzą „pęk róży”. Na dany znak energicznie, lecz z wyczuciem, ciągną chustę w górę i do siebie. Chusta – „kwiat” rozwija się, odsłaniając dziecko ukryte w „pąku”.</p>
Ćwiczenia relaksacyjne	Grupa siedzi w kręgu, dzieci w „fotelikach” pomiędzy kolanami dorosłych. Wszyscy uczestnicy słuchają kołysanki pt. <i>Dorotka</i> .

SCENARIUSZ NR 6

Przebieg zajęć	Zestaw ćwiczeń
Powitanie	Grupa siedzi w kręgu, dzieci po prawej stronie dorosłego partnera. Uczestnicy, trzymając się za ręce, śpiewają: <i>Dzień dobry dzieci, dzień dobry panie, dzień dobry wszyscy, już bawić się czas i ściskają dłonie osób siedzących obok.</i>
Schemat ciała przezeń	<p>Powitanie części ciała:</p> <ul style="list-style-type: none"> – uderzanie dłońmi o podłogę, – witanie się poprzez podanie dłoni z innymi uczestnikami, – uderzanie stopami o podłogę, szybko – wolno, – uderzanie dłońmi o swoje kolana i kolana partnera, – głaskanie swojej głowy i głowy partnera. <p>Pełzanie – wszyscy uczestnicy zajęć leżą w rozsypanie na podłodze na brzuchu, na określony znak zaczynają pełzać w przód lub w tył.</p> <p>Bączek – wszyscy siedzą na podłodze z nogami ugiętymi w kolanach i lekko uniesionymi. Odpychając się rękami, każdy próbuje samodzielnie obracać się w miejscu wokół własnej osi.</p> <p>Wagoniki III – małe wagony – dorośli i dzieci, siedząc na podłodze, tworzą foteliki. Pary łączą się ze sobą, tworząc wagony, które poruszają się po sali w różnych kierunkach.</p>

Ćwiczenia oparte na relacji „z”	<p>Wycieczka I – dziecko leży na plecach na podłodze z ramionami wyciągniętymi w tył (za głowę), dorosły stoi przed leżącym dzieckiem i łapie je za nogi na wysokości kostek, lekko przeciąga je w różnych kierunkach.</p> <p>Fotelik I – dorosły siedzi na podłodze z nogami wyprostowanymi i obejmuje rękoma siedzące przed nim dziecko. Dziecko siedzi na podłodze, odwrócone do dorosłego plecami. Dorosły powoli kołysze dziecko na boki, porusza się razem z nim w przód i w tył. Następnie partnerzy zmieniają się rolami.</p> <p>Mały tunel – co najmniej dwie osoby dorosłe, zwrócone głowami w jednym kierunku, wykonują obok siebie klęk podparty, tworzą „tunel”, pod którym czworakują lub pełzają dzieci.</p> <p>Układanka – dzieci leżą na podłodze na plecach w dowolnym miejscu sali. Dwie–cztery osoby dorosłe stają obok wybranego dziecka, trzymają je za ręce i nogi, przenoszą nad innymi dziećmi w inne miejsce, następnie przenoszą inne dzieci i układają obok.</p>
Ćwiczenia oparte na relacji „przeciwno”	<p>Przepychanki II – dorosły siedzi na podłodze w rozkroku, z nogami uniesionymi w górę i ugiętymi w kolanach, opierając się rękami z tyłu o podłogę. Dziecko siedzi naprzeciw w takiej samej pozycji jak partner, swoje stopy opiera o stopy dorosłego. Na dany sygnał każdy z partnerów próbuje odpechnąć stopy partnera w przeciwną stronę.</p> <p>Paczka IV – dorosły siedzi skulony na podłodze, mocno ściskając nogi i ręce, układem ciała przypomina zawiązaną paczkę. Klęczące dziecko próbuje „rozpakować paczkę”, odciągając ręce i nogi dorosłego. Należy przyjąć zasadę, że raz odklejona od tułowia część ciała nie może już wrócić na swoje miejsce.</p> <p>Kto kogo? – dorosły stoi obok dziecka, opierając się biodrem o jego biodro, dziecko stoi bokiem do dorosłego. Partnerzy, nie odrywając stóp od podłogi, mocują się, próbują przepchnąć się nawzajem.</p>
Ćwiczenia oparte na relacji „razem”	<p>Rowerek – dorosły leży na plecach na podłodze, z nogami uniesionymi w górę i ugiętymi w kolanach. Dziecko leży naprzeciw w takiej samej pozycji jak partner, swoje stopy opiera o stopy dorosłego. Dorosły zaczyna wykonywać ruchu imitujące jazdę na rowerze.</p> <p>Podskoki w trójkach I – dwoje dorosłych stoi obok dziecka po obu jego stronach, podtrzymują je za ręce (jedną ręką podtrzymują pod łokciami, drugą trzymają jego dłonie). Dziecko stoi pomiędzy dorosłymi, trzymając łokcie jak najbliższej tułowia. Dorośli, podtrzymując dziecko, pomagają mu podskakiwać jak najwyżej.</p>
Ćwiczenia z rekwizytem	<p>Naleśniki – dziecko leży na kocu z jednej jego strony, dorosły stoi obok koca, zawija dziecko w koc (z pominięciem głowy dziecka) w tzw. naleśnik, a następnie trzymając za wolną krawędź koca, energicznym ruchem rozwija go.</p> <p>Obręcze – dorośli ze zrolowanych koców tworzą obręcze, łącząc koce końcami. Dzieci pomagają je tworzyć, a następnie przechodzą przez trzymane niezbyt wysoko nad podłogą obręcze.</p>
Ćwiczenia relaksacyjne	Grupa siedzi w kręgu, dzieci w „fotelikach” pomiędzy kolanami dorosłych. Wszyscy uczestnicy słuchają kołysanki pt. <i>Dorotka</i> .

SCENARIUSZ NR 12

Przebieg zajęć	Zestaw ćwiczeń
Powitanie	Grupa siedzi w kręgu, dzieci po prawej stronie dorosłego partnera. Uczestnicy, trzymając się za ręce, śpiewają: <i>Dzień dobry dzieci, dzień dobry panie, dzień dobry wszyscy, już bawić się czas</i> i ściskają dłonie osób siedzących obok.
Schemat ciała przeźren	<p>Powitanie części ciała:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zaciskanie i otwieranie dłoni, – witanie się łokciami z innymi uczestnikami, – stukanie łokciami o kolana, – stukanie kolanami o siebie, – masowanie stóp. <p>Przeciąganie się II – jak najszerzej – dorośli i dzieci leżą na plecach na podłodze w dowolnym miejscu sali. Wszyscy przeciągają się, próbując zająć jak największą powierzchnię dla siebie. Na znak prowadzącego kulą się jak najmocniej, próbują zająć możliwie jak najmniejszą powierzchnię.</p> <p>Wiatraczek – wszyscy uczestnicy leżą na brzuchu na podłodze, z nogami ugiętymi w kolanach. Odpychając się rękoma, próbują obracać się na brzuchu.</p> <p>Wagoniki II – kierowcy – dorośli i dzieci siedzą na podłodze, każdy osobno, trzymając ręce przed sobą tak, jakby trzymali kierownicę. Wszyscy poruszają się po podłodze, pomagając sobie jedynie nogami, wydając jednocześnie dźwięki i odgłosy typowe dla ruchu ulicznego. Podczas wykonywania ćwiczenia wszyscy witają napotykanym „kierowców” przez pomachanie im lub podanie dłoni.</p>
Ćwiczenia oparte na relacji „z”	<p>Wycieczka II – dorosły stoi przed leżącym na podłodze dzieckiem, skierowanym głową do niego. Dziecko leży na plecach z ramionami wyciągniętymi w tył za głowę. Dorosły, trzymając dziecko za nadgarstki dłoni, lekko pociąga go po podłodze.</p> <p>Koń na biegunach – dorosły siedzi na podłodze w rozkroku, z nogami ugiętymi w kolanach. Dziecko siedzi przed dorosłym na podłodze, pomiędzy nogami, odwrócone do niego tyłem. Na znak dorosły, podtrzymując dziecko za uda, przetacza się wraz z nim na plecy.</p> <p>Walec – kilkoro dorosłych (minimum 2–3 osoby) leży na podłodze na brzuchu obok siebie, z głowami w jednym kierunku. Jedno dziecko leży na brzuchu na plecach osób dorosłych w poprzek, na sygnał wszyscy leżący dorośli obracają się w określonym kierunku w taki sposób, aby dziecko leżące na nich przesuwało się jak po taśmie.</p>
Ćwiczenia oparte na relacji „przeciwko”	<p>Wpotrzasku I – dorosły klęczy zwrócony przodem do dziecka, które siedzi na podłodze z nogami ugiętymi w kolanach i rękami opartymi z tyłu o podłogę. Dziecko mocno dociska kolana do siebie, a jego partner z wyczuciem próbuje rozciągnąć je na boki. Następnie dziecko samo próbuje rozewrzeć kolana na boki, partner utrudnia mu to, dociskając jego kolana do środka, do siebie. Później następuje zmiana ról.</p> <p>Paczka I – dorosły siedzi skulony na podłodze, mocno ściskając nogi i ręce, układem ciała przypomina zawiązaną paczkę. Dziecko, klęcząc, próbuje „rozpakować paczkę”, odciągając ręce i nogi dorosłego. Należy przyjąć</p>

	<p>zasadę, że raz odklejona od tułowia część ciała nie może już wrócić na swoje miejsce.</p> <p>Studnia – dorośli siedzą w kręgu, trzymając się pod ręce. Jedno dziecko siedzi z ugiętymi kolanami w środku kręgu. Grupa zaciera krąg, a siedzące w środku dziecko próbuje wstać i uwolnić się z uścisku grupy.</p>
Ćwiczenia oparte na relacji „razem”	<p>Balansowanie – dorośli siedzi na podłodze zwrócony przodem do dziecka, w lekkim rozkroku i z nogami ugiętymi w kolanach, trzyma dziecko za ręce. Dziecko stoi przed dorosłym, następnie wchodzi na jego kolana, staje na nich i w tej pozycji próbuje utrzymać równowagę, cały czas trzymając dorosłego za ręce.</p> <p>Tor przeszkód – dorośli, na przemian w klęku podpartym i w pozycji leżącej na brzuchu, tworzą tor przeszkód ze swoich ciał. Dzieci ustawiają się na czworakach z jednej strony toru i na znak zaczynają go pokonywać. Przechodzą na czworakach nad osobami leżącymi na brzuchu i czofgają się pod kłęczącymi.</p> <p>Podskoki w trójkach II – dwoje dorosłych stoi obok dziecka po obu jego stronach, podtrzymują je za ręce (jedną ręką podtrzymują pod łokciami, drugą trzymają jego dłonie). Dziecko stoi pomiędzy dorosłymi, trzymając łokcie jak najbliżej tułowia. Dorośli, podtrzymując dziecko, pomagają mu jak najwyżej podskoczyć, a następnie wykonać skok do przodu.</p>
Ćwiczenia z rekwizytem	<p>Wachlowanie, wysoko – nisko – wszyscy uczestnicy zajęć stoją w kręgu, trzymają chustę za uchwyty. Na znak podnoszą chustę wysoko, a następnie opuszczają ją nisko, aż do podłogi, obserwując jak „spadochron” wypełnia się powietrzem.</p> <p>Róża – dorośli stoją, trzymając chustę za uchwyty. Jedno dziecko siada na środku chusty. Dorośli, idąc w jednym kierunku, owijają nią dziecko aż do ramion, tworzą „pęk róży”. Na dany znak energicznie, lecz z wyczuciem, ciągną chustę w górę i do siebie. Chusta – „kwiat” rozwija się, odsłaniając dziecko ukryte w „pąku”.</p>
Ćwiczenia relaksacyjne	Grupa siedzi w kręgu, dzieci w „fotelikach” pomiędzy kolanami dorosłych. Wszyscy uczestnicy słuchają kołysanki pt. <i>Dorotka</i> .

SCENARIUSZ NR 21

Przebieg zajęć	Zestaw ćwiczeń
Powitanie	Grupa siedzi w kręgu, dzieci po prawej stronie dorosłego partnera. Uczestnicy, trzymając się za ręce, śpiewają: <i>Dzień dobry dzieci, dzień dobry panie, dzień dobry wszyscy, już bawić się czas</i> i ściskają dłonie osób siedzących obok.
Schemat ciała	<p>Powitanie części ciała:</p> <ul style="list-style-type: none"> – witanie się stopami z innymi uczestnikami, – wskazywanie palcem swoich pleców i pleców partnera, – masowanie partnera po plecach, – kiwanie głową na boki oraz w przód i w tył, – wskazywanie twarzy, – wskazywanie palcem swoich oczu i oczu partnera.
przestrzeń	Przeciąganie się I – jak najwyżej – dorośli i dzieci leżą na plecach, w rozsypce na podłodze. Wszyscy sięgają rękoma i nogami do sufitu, wyciągając je jak najwyżej.

	<p>Raki – wszyscy uczestnicy leżą na plecach na podłodze, z nogami ugiętymi w kolanach i rękoma wyciągniętymi za głowę. Cała grupa zwrócona jest głowami do środka sali. Odpychając się nogami, wszyscy przesuwają się na plecach po podłodze i próbują palcami ręki – „szczypcami” – złapać inną osobę.</p> <p>Wagoniki IV – pociąg – dorośli i dzieci siedzą na podłodze, tworząc „wagoniki-foteliki”. Pary łączą się w czwórki, a z nich powstaje pociąg. Wszyscy poruszają się raz do przodu, raz do tyłu. Osoby tworzące „wagoniki” trzymają ręce na ramionach ćwiczących, siedzących przed nimi, kołyszą się na boki, a w końcu przewracają się do tyłu na plecy lub na bok, „wykolejając pociąg”.</p>
<p>Ćwiczenia oparte na relacji „z”</p>	<p>Fotelik III – dorosły siedzi na podłodze z nogami wyprostowanymi i obejmuje rękoma siedzące przed nim dziecko. Dziecko siedzi na podłodze na udach dorosłego, zwrócone do niego twarzą i obejmuje go rękoma za szyję. Dorosły powoli kołysze dziecko na boki, porusza się razem z nim w przód i w tył.</p> <p>Walec II – kilkoro dorosłych (minimum 2–3 osoby) leży na podłodze na brzuchu obok siebie, z głowami w jednym kierunku. Jedno dziecko leży na brzuchu na plecach osób dorosłych w poprzek, na sygnał wszyscy leżący dorośli przesuwają się po podłodze w określonym kierunku w taki sposób, aby dziecko leżące na nich nie spadło na podłogę.</p> <p>Domki II – szeregowce – kilka osób w klęku podpartym tworzy „domki” dla dzieci, które na umówiony znak wchodzi do domku i siadają skulone, następnie mogą wychodzić i przechodzić za „domkiem”.</p>
<p>Ćwiczenia oparte na relacji „przeciwko”</p>	<p>Klatka – dorosły siedzi na podłodze w rozkroku i obejmuje rękoma i nogami dziecko siedzące przed nim, tworząc „klatkę”. Dziecko próbuje uwolnić się z uścisku, wydostać się „z klatki”. Gdy wkłada ono w ćwiczenie maksymalną siłę, dorosły stopniowo rozluźnia uścisk „klatki”.</p> <p>Ciągnięcie – dorosły leży na plecach na podłodze, z rękoma i nogami swobodnie rozłożonymi na boki. 2–3 dzieci stoi obok leżącego. Dzieci chwytają dorosłego za dowolną kończynę i próbują przeciągnąć go w inne miejsce, przy czym starają się go nie szarpać, tylko łagodnie przesuwać.</p> <p>Twierdza III – grupa dorosłych klęczy w zwartym kręgu, trzymając się pod ręce (tworzą „twierdzę”). Kilkoro dzieci stoi na zewnątrz tej „twierdzy”. Na sygnał dany przez prowadzącego dzieci próbują przedostać się do środka kręgu.</p>
<p>Ćwiczenia oparte na relacji „razem”</p>	<p>Przyklejeni – dorosły siedzi na podłodze w lekkim rozkroku, odwrócony tyłem do dziecka. Dziecko siedzi tak jak dorosły, opierając się o niego plecami. Dziecko porusza się w siadzie w dowolnym kierunku, a dorosły „przyklejony” plecami do pleców dziecka podąża za nim. Potem następuje zmiana ról.</p> <p>Czołganie się po plecach – kilkoro dorosłych leży na podłodze na brzuchu obok siebie. Dzieci klęczą z jednej strony leżących osób, na znak prowadzącego zaczynają czołgać się po plecach leżących, w dowolnym kierunku i w dowolnej partii ciała leżących dorosłych.</p> <p>Iskierka I – cała grupa siedzi w kole, dzieci na przemian z dorosłymi. Wszyscy trzymają się za ręce. Prowadzący poprzez uścisk ręki „puszcza iskierkę” sąsiadowi, który z kolei przekazuje ją dalej.</p>

Ćwiczenia z rekwizytem	<p>Tunele I – trójkątny tunel – co najmniej dwie osoby dorosłe stoją w rozkroku na krawędziach koca, zwrócone twarzami do siebie. Każda z nich rękoma podnosi środek koca ku górze, tworząc trójkątny tunel. Dzieci oczekują na czworakach z jednej strony i przechodzą przez tunel na drugą stronę.</p> <p>Na dnie – wszyscy uczestnicy stoją w kręgu, trzymając chustę za uchwyty. Na podłodze pod chustą siedzi lub stoi kilkoro dzieci. Na znak wszyscy trzymający chustę podnoszą ją i opuszczają, przykrywając dzieci będące w środku.</p>
Ćwiczenia relaksacyjne	Grupa siedzi w kręgu, dzieci w „fotelikach” pomiędzy kolanami dorosłych. Wszyscy uczestnicy słuchają kołysanki pt. <i>Dorotka</i> .

SCENARIUSZ NR 39

Przebieg zajęć	Zestaw ćwiczeń
Powitanie	Grupa siedzi w kręgu, dzieci po prawej stronie dorosłego partnera. Uczestnicy, trzymając się za ręce, śpiewają: <i>Dzień dobry dzieci, dzień dobry panie, dzień dobry wszyscy, już bawić się czas</i> i ściskają dłonie osób siedzących obok.
Schemat ciała przestrzeń	<p>Powitanie części ciała:</p> <ul style="list-style-type: none"> – witanie się z innymi uczestnikami poprzez podanie dłoni, – unoszenie prawej dłoni do góry, – unoszenie lewej dłoni do góry, – głaskanie swojej głowy i głowy partnera, – wskazywanie swojej twarzy i twarzy partnera, – nadmuchiwanie policzków i klepanie się po nich. <p>Pełzanie – wszyscy uczestnicy zajęć leżą w rozsypce na podłodze na brzuchu, na określony znak zaczynają pełzać w przód lub w tył.</p> <p>Czworakowanie – dzieci wykonują koci grzbiet i poruszają się na czworakach (starają się położyć na podłodze całe dłonie), naśladują ruchy i głosy zwierząt (kotów, psów).</p> <p>Małe tunele I – co najmniej 2–3 osoby dorosłe kłęczą obok siebie, zwrócone twarzami w jednym kierunku, i podpierają się rękoma. Dzieci oczekują na czworakach z jednej strony i przechodzą (czołgają się) przez tunel na drugą stronę.</p>
Ćwiczenia oparte na relacji „z”	<p>Foteliki II – dorosły siedzi na podłodze z nogami wyprostowanymi i obejmuje rękoma siedzące przed nim dziecko. Dziecko siedzi na podłodze na udach dorosłego, zwrócone do niego twarzą, i obejmuje go rękoma za szyję. Dorosły powoli kołysze dziecko na boki, porusza się razem z nim w przód i w tył.</p> <p>Huśtawka I – co najmniej dwie osoby dorosłe stoją obok leżącego na podłodze na plecach dziecka. Jeden dorosły trzyma dziecko za nogi, drugi za ręce, równomiernie, powoli podnoszą dziecko nad poziom podłogi i kołyszą na boki.</p> <p>Koszyczek – dwoje dorosłych staje przodem i spleta ręce, tworząc tzw. koszyczek. Dziecko siada na splecionych dłoniach dorosłych, rękoma chwytając je za szyję. Dorosli spacerują z dzieckiem po sali, lekko je kołysząc.</p>

Ćwiczenia oparte na relacji „przeciwko”	<p>Odklejanie – dorosły klęczy obok leżącego na podłodze dziecka. Dziecko leży na plecach, całym ciałem przywiera (przykleja się) do podłoża. Dorosły próbuje podnieść (odkleić) kolejne części ciała dziecka. Potem następuje zmiana ról.</p> <p>Spychacz II – dziecko leży na plecach na podłodze. Dorosły siedzi na podłodze zwrócony twarzą do boku dziecka i opiera stopy o jego ciało (na wysokości pasa barkowego i biodrowego). Dorosły ruchem posuwistym przesuwa (spycha) ciało dziecko w określonym kierunku.</p> <p>Kto kogo? – dorosły stoi obok dziecka, opierając się biodrem o jego biodro, dziecko stoi bokiem do dorosłego. Partnerzy, nie odrywając stóp od podłogi, mocują się, próbują przepchnąć się nawzajem.</p> <p>Gwiazda – kilkoro dorosłych klęczy obok dzieci. Dzieci leżą w kręgu na podłodze na brzuchu (zwrócone głowami do środka kręgu), mocno trzymając się za ręce. Dorośli próbują rozłączyć dzieci, oddzielając je od siebie poprzez ciągnięcie ich za stopy na zewnątrz kręgu.</p>
Ćwiczenia oparte na relacji „razem”	<p>Masaż grupowy – dorośli i dzieci klęczą obok leżącego na podłodze na brzuchu dziecka, które ręce ma wyciągnięte wzdłuż tułowia. Grupa jednocześnie wykonuje na ciele dziecka „masaż” imitujący padający drobny deszczyk, silną ulewę, padający grad itp.</p> <p>Razem w kole II – wszyscy siedzą w kole, trzymają się za ręce (dzieci na zmianę z dorosłymi). Na znak cała grupa kładzie się na brzuchu, potem na plecach, a następnie wstaje, cały czas trzymając się za ręce.</p> <p>Hamak – dorośli klęczą w parach, blisko siebie, zwrócenii twarzami do siebie, trzymają się za przedramiona i tworzą nad podłogą „hamak”. Dziecko w dowolny sposób przechodzi nad lub pod rękami klęczących osób. Potem odpoczywa, kładąc się na rękach dorosłych, którzy powoli i delikatnie zaczynają je kołysać. Na koniec dorośli powolnym ruchem kładą dziecko na podłodze.</p>
Ćwiczenia z rekwizytem	<p>Podróż w kocu III – sanki – dorosły zwija (roluje) koc i trzyma za jego jeden koniec. 1–2 dzieci siada w rozkroku na końcu zrolowanego koca-„sanek”. Pierwsze dziecko trzyma się zrolowanego koca, następne trzyma się kolegi za pas lub barki. Dorosły ciągnie po podłodze siedzące „na sankach” dzieci.</p> <p>Kładka – dorośli rolują kilka koców i kładą je na podłodze jedno za drugim, tworząc „kładkę”. Dzieci ustawiają się jedno za drugim z jednej strony tej „kładki” i asekurowane przez dorosłego przechodzą po „kładce”.</p>
Ćwiczenia relaksacyjne	Grupa siedzi w kręgu, dzieci w „fotelikach” pomiędzy kolanami dorosłych. Wszyscy uczestnicy słuchają kołysanki pt. <i>Dorotka</i> .

SCENARIUSZ NR 45

Przebieg zajęć	Zestaw ćwiczeń
Powitanie	Grupa siedzi w kręgu, dzieci po prawej stronie dorosłego partnera. Uczestnicy, trzymając się za ręce, śpiewają: <i>Dzień dobry dzieci, dzień dobry panie, dzień dobry wszyscy, już bawić się czas</i> i ściskają dłonie osób siedzących obok.

<p>Schemat ciała</p> <p>przestrzeń</p>	<p>Powitanie części ciała:</p> <ul style="list-style-type: none"> – uderzanie prawą dłonią w podłogę, – uderzanie lewą dłonią po brzuchu, – witanie się z innymi uczestnikami poprzez przybicie „piątki”, – stukanie łokciami o kolana, – kiwanie głową na boki, w przód i w tył, – wskazywanie palcem swojego czoła i czoła partnera. <p>Turlanie się – wszyscy uczestnicy leżą na podłodze i na określony znak swobodnie zaczynają turlać się w kierunku wskazanym przez prowadzącego zajęcia.</p> <p>Wagoniki III – małe wagony – dorośli i dzieci siedzą na podłodze, tworząc „foteliki-wagoniki”. Pary łączą się w czwórki, które poruszają się po sali w różnych kierunkach.</p> <p>Mosty/domki II – wszyscy dorośli i niektóre dzieci leżą na brzuchu na podłodze. Pozostałe dzieci na czworakach lub w pozycji stojącej przechodzą nad leżącymi.</p>
<p>Ćwiczenia oparte na relacji „z”</p>	<p>Rolowanie po podłodze – dorosły klęczy przy leżącym na podłodze na plecach dziecka. Stara się powoli przetoczyć (obrócić) dziecko na brzuch. Później następuje zmiana ról.</p> <p>Wycieczka IV – stos – każdy dorosły stoi przed leżącym na plecach na podłodze dzieckiem, które wyciąga ręce do góry nad głowę. Dorośli łapią dzieci za ręce i powoli przeciągają je w jedno miejsce, ciasno obok siebie, tworząc tzw. stos. Można pozwolić dzieciom chwilę leżeć obok siebie lub na sobie, krzyżując ich ręce, nogi, kładąc głowę jednego na kolanach drugiego. Następnie każde dziecko jest wyciągane ze „stosu”.</p> <p>Wiadukt – kilku dorosłych, klęcząc obok siebie, tworzy „tunel-wiadukt”. Dzieci ustawiają się z jednej strony i kolejno przechodzą, asekurowane, po plecach klęczących dorosłych, następnie wchodzą pod nich, czołgając się na brzuchu lub czworakując.</p>
<p>Ćwiczenia oparte na relacji „przeciwko”</p>	<p>Kłoda I – dorosły leży na brzuchu na podłodze. Dziecko leży na brzuchu na plecach dorosłego (w poprzek), przygniatając go do podłogi. Dorosły próbuje wydostać się spod leżącego na nim dziecka. Potem następuje zmiana ról.</p> <p>W potrzasku II – dorosły siedzi na podłodze, zwrócony przodem do dziecka, dłońmi obejmuje dłonie partnera. Dziecko siedzi na podłodze i swoje dłonie trzyma w dłoniach partnera. Dorosły w wycuciem dociska dłońmi ręce dziecka, które próbuje je wydobyć, uwolnić z uścisku na zewnątrz. Później następuje zmiana ról.</p> <p>Paczka IV – dorosły siedzi skulony na podłodze, mocno ściskając nogi i ręce, układem ciała przypomina zawiązaną paczkę. Dziecko, klęcząc, próbuje „rozpakować paczkę”, odciągając ręce i nogi dorosłego. Należy przyjąć zasadę, że raz odklejona od tułowia część ciała nie może już wrócić na swoje miejsce.</p>
<p>Ćwiczenia oparte na relacji „razem”</p>	<p>Rowerek – dorosły leży na plecach na podłodze z nogami uniesionymi w górę i ugiętymi w kolanach. Dziecko leży tak jak dorosły, swoje stopy opiera o stopy dorosłego. Dorosły razem z dzieckiem wykonuje ruchy imitujące jazdę na rowerze.</p>

	<p>Czołganie się po plecach – kilkoro dorosłych leży na podłodze na brzuchu obok siebie. Dzieci klęczą z jednej strony leżących osób, na znak prowadzącego zaczynają czołgać się po plecach leżących, w dowolnym kierunku i w dowolnej partii ciał leżących dorosłych.</p> <p>Tunel – co najmniej dwie osoby dorosłe stoją w rozkroku na krawędziach koca, zwrócone twarzami do siebie. Każdy z nich rękoma podnosi środek koca ku górze, tworząc trójkątny tunel. Dzieci oczekują na czworakach z jednej strony i przechodzą przez tunel na drugą stronę.</p>
Ćwiczenia z rekwizytem	<p>Naleśniki – dorosły stoi obok leżącego na kocu (przy jednym z końców) dziecka. Dorosły zwija dziecko w koc, nie zawijając jego głowy, następnie, trzymając za wolną krawędź koca, szybkim ruchem rozwija „naleśnik”.</p> <p>Na karuzeli – dorośli stają dookoła rozłożonej chusty, trzymając ją za uchwyty, 2–3 dzieci siedzi na środku chusty. Dorośli poruszają się w jednym kierunku, kręcąc chustą, początkowo powoli, potem coraz szybciej; dzieci starają się utrzymać równowagę.</p>
Ćwiczenia relaksacyjne	<p>Grupa siedzi w kręgu, dzieci w „fotelikach” pomiędzy kolanami dorosłych. Wszyscy uczestnicy słuchają kołysanki pt. <i>Dorotka</i>.</p>

Szczegółowa analiza porównawcza wyników badań uzyskanych w grupie dzieci przedszkolnych z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności przed i po programie wykazała, iż dzieci te łatwiej rozpoznają emocje radości i smutku niż złości i przestachu. Już w badaniu wstępnym zidentyfikowało radość 100% badanych, natomiast w przypadku identyfikacji smutku po programie każde dziecko wykonało prawidłowo o jedno zadanie więcej w porównaniu z pomiarem przed realizacją programu. Najtrudniejszą emocją do identyfikacji był przestach; tylko jedno dziecko w badaniu wstępnym dokonało prawidłowej oceny tego stanu emocjonalnego ludzkiej twarzy. Po realizacji programu dwoje dzieci potrafiło wskazać twarz przestraszonego chłopca i określić jego emocje. Podobnie jak przed, tak i po realizacji programu ruchowego pozostałe dzieci wykazywały duże trudności w ocenie i nazywaniu tej emocji. Podobna sytuacja (pozytywna zmiana tylko u jednego dziecka) dotyczyła określenia emocji złości.

Podsumowanie

Udział w grupowej terapii ruchowej, której program uwzględniał zasady i ćwiczenia z Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, wpłynął w większym lub mniejszym stopniu na rozwój empatii u wszystkich dzieci uczestniczących w zajęciach. W niektórych przypadkach zauważono szybsze tempo zmiany poziomu empatii, w innych czteromiesięczny program okazał się zbyt krótkim czasem na wywołanie dużych zmian. Uzyskane wyniki zachęcają jednak do kontynuowania grupowego programu ruchowego, mającego na celu rozwój wrażliwości empatycznej dzieci, warunkującej ich wyższy poziom społecznego funkcjonowania.

Wyniki przeprowadzonych badań są także podstawą do sformułowania pewnych wskazań dla nauczycieli, którzy chcą rozwijać wrażliwość empatyczną dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną:

1. W kształtowaniu empatii zasadne jest stosowanie Metody Ruchu Rozwijającego, ze szczególnym uwzględnieniem aktywności, podczas których dziecko ma kontakt z partnerem, wobec którego może przejawiać zachowania opiekuńcze.
2. Szczególnie zasadne jest działanie w parach, w trakcie którego dziecko ma możliwość zrozumienia konieczności zamiany ról z partnerem.
3. Zaleca się uwzględnienie aktywności, w których dziecko będzie miało możliwość dostosowania własnej siły fizycznej do potrzeb partnera, bez przekraczania progu bólu.
4. Należy planować zajęcia z całą grupą, tak aby dziecko miało możliwość kształtowania umiejętności samoopanowania i cierpliwego czekania na swoją kolej.
5. W trakcie realizacji zajęć prowadzonych Metodą Ruchu Rozwijającego należy zwracać uwagę na to, aby dziecko nie zakłócało przebiegu zajęć i nie przeszkadzało innym w wykonywaniu ćwiczeń.

Bibliografia

- Bartkowicz Z. (1991). Właściwości emocjonalnego reagowania dzieci sześciolletnich. W: S. Guz (red.), *Wychowanie przedszkolne: warunki funkcjonowania oraz efekty kształcenia*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bartkowicz Z. (1994). Kształcenie zdolności empatycznych u dzieci upośledzonych umysłowo – weryfikacja programu terapii pedagogicznej. W: M. Chodkowska (red.), *Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorewalidacji i społecznego funkcjonowania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Biernat R. (2009). Nastawienia empatyczne młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie a percepcja postaw rodzicielskich. *Szkoła Specjalna*, 2.
- Bogdanowicz M., Kasica A. (2003). *Ruchu Rozwijający dla wszystkich. Efektywność metody Weroniki Sherborne*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz M., Okrzesik D. (2012). *Opis i planowanie zajęć według Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Brańka Z., Rozenbajger M. (2002). *Empatia jako wyznacznik adekwatnego funkcjonowania dzieci niepełnosprawnych w roli ucznia i ich nauczania w systemie integracyjnym*. W: Z. Brańka (red.), *Podmioty opieki i wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Gasiulowa A. (1993). *Wrażliwość empatyczna dzieci z dysfunkcją narządu ruchu a środowisko rodzinne*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.

- Giryński A. (1993). Nastawienie empatyczne a poziom wrażliwości moralnej dzieci lekko upośledzonych umysłowo. *Kultura i Edukacja*, 2.
- Kościelak R. (1996). *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*. Warszawa: WSiP.
- Kościółek M. (2000). Kształtowanie wrażliwości empatycznej u młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim. W: B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. II. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Lis S. (1992). *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*. Warszawa: PWN.
- Pasternak J. (2010). *Wpływ udziału w zajęciach prowadzonych Metodą Ruchu Rozwijającego na rozwój empatii dzieci głębiej upośledzonych umysłowo* [niepublikowana praca magisterska]. Kraków: Katedra Pedagogiki Specjalnej UP.
- Pileccy W. i J. (1993). Quo vadis wychowanie dzieci upośledzonych umysłowo? *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 4.
- Pileccy W. i J. (red.) (2000). *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Rembowski J. (1989). *Empatia. Studium psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Sherborne W. (1983). Ćwiczenia ruchowe dla dzieci głębiej upośledzonych. *Szkoła Specjalna*, 4.
- Sherborne W. (2014). *Ruch rozwijający dla dzieci*. Warszawa: PWN.
- Tuliszkiewicz E., Sieczkarek I. (2004). Wykorzystanie Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne w zajęciach ruchowych w grupach rewalidacyjno-wychowawczych. *Rewalidacja*, 1.
- Wilczek-Rużyczka E. (2002). *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Zawadzki A. (2004). Zastosowanie technik pracy grupowej we wspomaganie umiejętności wspierania się osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. VI. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.

Wspieranie rozwoju komunikacji społecznej uczniów z autyzmem wysokofunkcjonującym i zespołem Aspergera w nauczaniu integracyjnym i włączającym

Normalne dzieci opanowują niezbędne nawyki społeczne, nie zdając sobie z nich sprawy, uczą się instynktownie. Właśnie owe instynktowne relacje są zaburzone u dzieci z autyzmem. Adaptacja społeczna musi się dokonywać poprzez intelekt.

H. Asperger

Wprowadzenie

Człowiek posiada wrodzoną motywację do porozumiewania się z innymi. Dzięki językowi i zdolności porozumiewania się może być aktywny w świecie, może wpływać na otoczenie, kształtować je i zmieniać. W toku ewolucji ludzki mózg wytworzył intuicyjny system komunikacji, który stał się fundamentem budowania więzi społecznych. Język, mowa i komunikacja stały się podstawą bytu jednostki w społeczeństwie, ale również trwania i rozwoju całego społeczeństwa (Kurcz 2005). Mózgi i umysły osób z autyzmem funkcjonują jednak w odmienny sposób. Zdolności komunikacyjne nie są dla tych osób naturalne i intuicyjne, wymagają stałego i celowego nauczania, podobnie jak nauka czytania, pisanie czy liczenia.

Wraz z pogłębianiem wiedzy na temat autyzmu jego definicja zmienia się. Mimo że przyczyny tego zaburzenia są nadal słabo rozpoznane, niepełnosprawność ta postrzegana jest w dalszym ciągu przez pryzmat trzech głównych komponentów: komunikację, zachowanie i socjalizację. Deficyty jakościowe i ilościowe w zakresie poszczególnych sfer tworzą nieskończoną liczbę kombinacji objawów i ich nasilenia. Dołączając do tego różne stopnie funkcjonowania poznawczego (od wysokiej normy, nawet geniuszu, do głębokiego upośledzenia umysłowego), tworzy się obraz grupy bardzo mocno zróżnicowanej pod względem zdolności, możliwości i umiejętności. Żaden inny rodzaj niepełnosprawności nie zawiera tak mocno niehomogenicznej grupy objawów i tak zróżnicowanych profili funkcjonowania.

Od czasu publikacji pierwszej charakterystyki osób z autyzmem przez Leo Kanner (1944) zaburzenie to znajduje się w centrum zainteresowania środowisk naukowych. Inaczej było z zespołem Aspergera (ZA), który jako podkategoria autyzmu został wpisany do klasyfikacji Światowej Organizacji Zdrowia dopiero na początku lat 90. ubiegłego wieku. Lorna Wing (1981), brytyjska psychiatra, jako pierwsza użyła wobec pacjentów Hansa Aspergera (1944) określenia „syndrom Aspergera” (ang. *Asperger’s Syndrome*, SA; on sam używał w swoich pracach terminu „autystyczni psychopaci”). Jako pierwsza uznała także autyzm za spektrum różnych zaburzeń, a nie chorobę. W tym samym roku Marian DeMeyer, Joseph Hingtgen i Roger Jackson (za: Attwood 2013, s. 55) użyli po raz pierwszy terminu „autyzm wysokofunkcjonujący” (ang. *high-functioning autism*, HFA) do opisu dzieci, dla których charakterystyczne były objawy autyzmu, ale poprawa funkcjonowania następowała u nich znacznie szybciej niż zazwyczaj u dzieci z autyzmem. Dzieci te wykazywały wyższy poziom możliwości intelektualnych, komunikacyjnych i społecznych od dzieci typowo uznawanych za autystyczne. Naukowcy wskazują jednak na trudności w postawieniu jednoznacznej diagnozy różnicowej między ZA i HFA (Mayes, Colhoum, Crites 2001, za: Korendo 2013), dlatego kryteria diagnostyczne (por. DSM-5) ewoluują w stronę zawężania charakterystyki osiowych objawów autyzmu i konsolidacji niektórych jednostek chorobowych.

Trudności w komunikacji osób z autyzmem i zespołem Aspergera w ujęciu diagnostycznym

Analiza kryteriów diagnostycznych zespołu Aspergera wskazuje, że objawy obejmują: upośledzenie komunikacji interpersonalnej, ogólną społeczną niezręczność, ubogi repertuar zachowań z zakresu komunikacji niewerbalnej, dziwne wypowiedzi, często połączone z pedantycznymi formami zwracania się do rozmówcy, dziwne reakcje, opór w stosunku do zmian, zamiłowanie do powtarzalnych czynności, wybrane, bardzo intensywne zainteresowania (hobby) (Wing 1981, za: Harpur, Lawlor, Fitzgerald 2012).

Kolejna próba usystematyzowania kryteriów diagnostycznych dla zespołu Aspergera (Gillberg, Gillberg 1989, za: Atwood 2013, s. 223; Korendo 2013) obejmowała – poza upośledzeniem wzajemnych interakcji społecznych, całkowicie pochłaniającymi, wąskimi zainteresowaniami, narzucaniem sobie i/lub innym codziennych zajęć i zainteresowań, niezdarnością ruchową – także zaburzenia mowy i języka oraz zaburzenia w komunikacji niewerbalnej. Jeśli chodzi o zaburzenia mowy i języka, skala diagnostyczna Gillbergów wymaga występowania co najmniej trzech z następujących cech: opóźnienie rozwoju mowy, pozornie doskonała ekspresja mowy, pedantyczny język formalny, dziwna prozodia, szczególnie cechy głosu, upośledzenie rozumienia obejmujące błędne interpreto-

wanie dosłownych lub ukrytych znaczeń. Z kolei w przypadku zaburzeń komunikacji niewerbalnej diagnostyczne jest występowanie co najmniej jednego z następujących objawów: ograniczona sugestia, niezdarna lub niezręczna mowa ciała, ograniczona mimika twarzy, niewłaściwa ekspresja, osobliwe spojrzenie.

Obecnie obowiązująca Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób ICD-10 wyróżnia wśród kryteriów diagnostycznych zespołu Aspergera: brak istotnego klinicznie opóźnienia mowy, jakościowe nieprawidłowości w zakresie wzajemnych interakcji społecznych, niezwykle nasilone, wyizolowane zainteresowania, powtarzające się i stereotypowe wzorce zachowania, zainteresowań i aktywności (za: Suchowierska, Ostaszewski, Bąbel 2012). Diagnoza zespołu Aspergera nie bierze jednak pod uwagę oceny kompetencji językowej w kontekście społecznym, koncentruje się bowiem na tym, czy i kiedy występuje mowa, a nie na tym, w jaki sposób dziecko mówi i jak wykorzystuje komunikację werbalną i niewerbalną do nawiązywania interakcji społecznych.

Znacząca zmiana w kryteriach diagnostycznych zespołu Aspergera i autyzmu miała miejsce w 2013 roku, gdy Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne opracowało i opublikowało nową klasyfikację zaburzeń psychicznych (DSM-5 2013). Ponieważ uznano, że część podkategorii autyzmu (w tym zespół Aspergera), traktowanych jak oddzielne jednostki chorobowe w poprzedniej klasyfikacji (DSM-4), ma zbliżone podłoże i objawy, skonsolidowano zaburzenia autystyczne w jedną wspólną jednostkę o nazwie „zaburzenie ze spektrum autyzmu” (ang. *Autism Spectrum Disorder*, ASD). Określenie „spektrum” dotyczy szeregu różnic w obserwowalnych objawach oraz ich nasileniu wśród osób z ASD. Tym samym uznano, że zespół Aspergera nie funkcjonuje jako oddzielna jednostka, ale jest zaburzeniem ze spektrum autyzmu.

Zmianie uległy także dotychczasowe kryteria diagnostyczne. Ze znanej triady autystycznej – zaburzenia interakcji społecznych, zaburzenia komunikacji i stereotypowe wzorce zachowań – dwa pierwsze kryteria zostały połączone w jedną kategorię: zaburzenia komunikacji społecznej. Drugie kryterium to ograniczone, powtarzające się wzorce zachowań, zainteresowań i aktywności. Deficyty w obrębie społecznej komunikacji i interakcji społecznych obejmują:

- trudności w zakresie społeczno-emocjonalnej wzajemności (od niepowodzeń w konwersacji, aż po zupełny brak inicjowania interakcji społecznych),
- trudności w zakresie zachowań o charakterze komunikacji niewerbalnej, używanych do nawiązania interakcji społecznej (od słabej integracji komunikacji werbalnej i niewerbalnej, anormalnego kontaktu wzrokowego, do całkowitego braku gestów i ekspresji mimicznej),
- trudności dotyczące nawiązywania i utrzymywania relacji społecznej stosownie do poziomu rozwoju (od trudności w dostosowaniu zachowania do kontekstu społecznego, po całkowity brak zainteresowania ludźmi) (Prykarnowski, Gage, Conroy 2015).

W polskim systemie prawnym diagnoza i orzecznictwo opiera się na ICD-10, dlatego do momentu ukazania się kolejnej wersji Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób obowiązuje nazewnictwo: „autyzm dziecięcy” i „zespół Aspergera”.

Krótką charakterystyka wybranych koncepcji wyjaśniających istotę zaburzeń ze spektrum autyzmu

Wielu badaczy, często skrajnie różnych środowisk, podejmuje próbę wyjaśnienia, czym tak naprawdę jest zaburzenie ze spektrum autyzmu, skąd biorą się behawioralne, komunikacyjne i społeczne trudności osób z tą diagnozą.

Behawiorystyczne podejście do autyzmu zakłada bezpośredni wpływ czynników środowiskowych na kształtowanie się zachowań, które można określić jako autystyczne. Autyzm traktowany jest w tym nurcie jako zaburzenie polegające na niedopasowaniu systemu nerwowego do typowych warunków życia. Przedstawiciele takiego podejścia zakładają, że poprzez odpowiednią manipulację czynnikami środowiska można zmieniać zachowanie, korygować i uczyć nowych zachowań. Zgodnie z założeniami analizy zachowania dziecko z autyzmem posiada wiele deficytów i nadmiarów behawioralnych, a nie jedną główną dysfunkcję. Deficyty to zachowania, które u dziecka z autyzmem występują zbyt rzadko lub nie występują w ogóle, a które są charakterystyczne dla adekwatnej grupy wiekowej zdrowych rówieśników. Z kolei nadmiary behawioralne to zachowania, w które dziecko z autyzmem zbyt często i zbyt intensywnie się angażuje, a które nie występują wcale lub w znacząco mniejszym nasileniu w grupie rówieśniczej dzieci prawidłowo się rozwijających (Suchowierska, Ostaszewski, Bąbel 2012).

Behawiorystyci zakładają, że uczenie się języka i komunikacji (zachowania werbalne, ang. *verbal behavior*, Skinner 1957) przez osoby z autyzmem następuje w analogiczny sposób jak uczenie się zachowań, czyli przez uczenie się związków między zachowaniem werbalnym a czynnikami środowiskowymi. Zakładają też, że komunikacja i język jako zachowania werbalne są wzmacniane przez otoczenie społeczne, czyli innych ludzi. Inaczej mówiąc, to, czy dane zachowanie werbalne (komunikat) będzie się utrzymywało, jest zależne od wpływu, jaki wywrze ono na słuchaczu, i od tego, jaka będzie jego reakcja (Suchowierska, Ostaszewski, Bąbel 2012).

Poznawcze podejście do autyzmu obejmuje trzy najważniejsze teorie wyjaśniające jego zagadkę. Są to: teoria umysłu (termin zaczerpnięty z badań Davida Premacka i Guya Woodruffa z 1978 r.), zaburzenia centralnej koherencji oraz zaburzenia funkcji wykonawczych (Frith 2008).

Jedną z najbardziej znanych teorii poznawczych, w ramach której można podjąć próbę wyjaśniania problemów językowych i komunikacyjnych dziecka autystycznego, jest tzw. teoria umysłu Simona Barona-Cohena (Howlin, Baron-

Cohen, Hadwin 2010), dotycząca zdolności ludzkiego umysłu do intuicyjnego rozpoznawania i różnicowania stanów umysłowych zarówno własnych, jak i innych osób. Dzięki tej zdolności możemy wzuwać się i wyczuwać stan emocjonalny, przekonania, pragnienia oraz intencje innych, co daje możliwość decentracji i przewidywania zachowań ludzi w różnych kontekstach sytuacyjnych. Autor tej teorii twierdzi, że dzieci autystyczne wykazują specyficzny brak możliwości zrozumienia stanu umysłu innych ludzi, rozumienia tego, co ludzie wiedzą, czego pragną, co czują. Badania Barona-Cohena (1995) dowodzą, że osoby z autyzmem nie posiadają zdolności umysłu, która pozwoliłaby im rozumieć przekonania innych osób. Autyzm powoduje, że zachowania innych stają się nieprzewidywalne, ponieważ trudnością jest zrozumienie, dlaczego inni coś robią i co myślą w danej sytuacji. To, co dla osób bez zaburzenia jest instynktowne, dla osób z autyzmem wydaje się – zgodnie z tą teorią – nieosiągalne bez odpowiedniego treningu.

Istnieją pewne, głęboko tkwiące w programie genetycznym, cechy rozwojowe, które mają istotne znaczenie dla przyswajania sobie przez dziecko zdolności komunikacyjnych. Należy do nich przede wszystkim skłonność do tworzenia więzi emocjonalnej z osobami z najbliższego otoczenia i dokonywania poprzez najwcześniejsze interakcje swoistej wymiany informacji. Wyróżnia się kilka podstawowych elementów, jakie warunkują prawidłowy przebieg rozwoju kompetencji komunikacyjnych. Należy do nich między innymi ciągłe dostosowywanie sygnałów kierowanych do dziecka do jego możliwości poznawczych i psychoruchowych, niepozostawianie bez odpowiedzi tych reakcji, poprzez które dziecko informuje, że chciałoby inicjować i podtrzymywać swoisty pozajęzykowy dialog, jaki ma miejsce podczas zabawowych interakcji z innymi osobami. Niezwykle istotna jest też naprzemienność reakcji, jakie zachodzą między dzieckiem a osobą dorosłą, co sprawia, że dziecko dąży do podtrzymywania i inicjowania już opanowanych sposobów nawiązywania kontaktu, oraz akceptowanie przez osobę dorosłą wszystkich przejawianych przez dziecko reakcji i nagradzanie tych, które tworzą zespół sygnałów informacyjnych, nasyconych określonym znaczeniem (Gałkowski, Jastrzębowska 2014).

Koncepcję słabej koherencji u osób ze spektrum autyzmu stworzyła Uta Frith (2008). Zwróciła ona uwagę na to, że osoby z autystycznego spektrum zaburzeń lepiej dostrzegają szczegóły od osób o prawidłowym rozwoju, zdecydowanie gorzej natomiast radzą sobie z syntezą tych szczegółów i odnajdywaniem relacji między nimi, co powoduje z kolei trudności z odczytywaniem znaczenia informacji z kontekstu. Inaczej mówiąc, osoby z autyzmem „nie widzą lasu tylko drzewa”. Deficyty teorii umysłu i centralnej koherencji powodują zaburzenia funkcjonowania społecznego osób ze spektrum autyzmu, takie jak:

- brak umiejętności wczuwania się, trudności w identyfikowaniu nastroju, emocji drugiej osoby,

- trudności w zrozumieniu istoty tematu oraz odróżnianiu rzeczy ważnych od nieważnych,
- jednostronność komunikacji, trudności z ujmowaniem perspektywy partnera komunikacji,
- brak zdolności do uwzględniania konwenansów społecznych,
- trudności z rozumieniem tzw. dyplomacji w interakcjach z innymi osobami,
- dosłowna interpretacja zachowań, trudności z rozumieniem ironii, komentarzów, oszustwa itp.

Funkcje wykonawcze odpowiedzialne są za świadome kierowanie swoimi myślami i zachowaniem, a więc za samoregulację i samokontrolę. Badania wskazują, że poziom rozwoju funkcji wykonawczych jest ważniejszy dla odniesienia sukcesu szkolnego niż poziom inteligencji (za: Brzezińska, Nowotnik 2012). Składowe funkcje wykonawczych to:

- pamięć robocza – odpowiedzialna za czasowe przechowywanie informacji, aby mogły ulec przetworzeniu i dalej rozwijały mowę i operowanie symbolami;
- kontrola hamowania – zdolność do powstrzymywania się przed impulsywnym działaniem oraz do utrzymywania koncentracji uwagi i skupienia się na dążeniu do celu,
- giętkość poznawcza – zdolność do elastycznej adaptacji do wymagań płynących ze środowiska oraz do postrzegania rzeczy z innej perspektywy (Brzezińska, Nowotnik 2012).

Zaburzenia funkcji wykonawczych u osób z autyzmem prowadzą do obserwowalnych trudności w kontrolowaniu zachowania. Trudności w samokontroli powodują, że osoby te mogą być postrzegane jak niegrzeczne czy niekulturalne. Uczniowie mogą więc mieć trudności w powstrzymywaniu się od głośnych uwag pod adresem nauczyciela w trakcie zajęć; w spokojnym czekaniu na przerwę, gdy w trakcie lekcji odczuwają głód; w utrzymywaniu koncentracji uwagi na zadaniu mimo obecności bodźców zakłócających; trudności w organizacji własnej pracy, utrzymaniu porządku, planowaniu czynności i trzymaniu się planu. Ważna jest świadomość nauczycieli, że problemy dziecka z dostosowaniem się do zasad życia społecznego i edukacji wynikają z zaburzonej pracy ich mózgu, a nie z błędów wychowawczych.

Bruce F. Pennington i Sally Ozonoff (1996) dokonali przeglądu 14 badań nad funkcjami wykonawczymi u osób z autyzmem. W 25 spośród 32 zadań zastosowanych w badaniach osoby z autyzmem uzyskały wyniki istotnie niższe w porównaniu z grupą kontrolną dopasowaną pod względem inteligencji. Ich wyniki były niższe o prawie jedno odchylenie standardowe od grupy kontrolnej. Analiza różnych badań (Griffin i in. 1999; McEvoy, Rogers, Pennington 1993; Wehner, Rogers 1994, za: Putko, 2008) pokazuje, że u dzieci z autyzmem w wieku ok. 3,5–4,5 lat deficyty w zakresie funkcji wykonawczych w porównaniu z grupą kontrolną,

dobraną pod względem wieku i IQ, nie są szczególnie widoczne. Jednakże już u dzieci w wieku ok. 5,5 lat zaobserwować można wyraźną różnicę na niekorzyść dzieci z autyzmem (McEvoy, Rogers, Pennington 1993). Prawdopodobnie jest to wynikiem tego, że u dzieci prawidłowo rozwijających się funkcje wykonawcze systematycznie rozwijają się wraz z wiekiem, natomiast u dzieci z autyzmem wymagają dodatkowej uwagi i oddziaływań terapeutycznych w celu ich stymulacji (Putko 2008). Zaburzone funkcje wykonawcze podlegają uczeniu się, nauczyciele w szkołach potrzebują zatem wiedzy i umiejętności, w jaki sposób pracować nad poprawą deficytów w zachowaniu wynikających z zaburzonych funkcji wykonawczych.

Trudności w komunikacji społecznej a funkcjonowanie w środowisku szkolnym

Wśród osób z zespołem Aspergera trudności komunikacyjne są subtelne i niekiedy trudne do wychwycenia, ponieważ ocena umiejętności pragmatycznych zawsze stanowi problem i wyzwanie diagnostyczne. Badanie języka obejmuje cztery sfery: gramatykę, czyli zasady organizowania wyrazów w zdania; semantykę, czyli nadawanie znaczenia wyrazom i zdaniom; pragmatykę, czyli wspomniane już społeczne zastosowanie języka; oraz fonologię, związaną z budowaniem z dźwięków języka. Osoby z zespołem Aspergera posiadają deficyty w każdej z tych sfer (Harpur, Lawlor, Fitzgerald 2012). U dzieci z zespołem Aspergera, inaczej niż u dzieci z autyzmem, mowa pojawia się prawidłowo, charakterystyczne jest jednak to, że dzieci te używają bardziej „dorosłego” słownictwa, przez co często nazywane są małymi profesorami.

Trudności w komunikacji społecznej u dziecka z zespołem Aspergera mogą dotyczyć zarówno nadawania i odbioru komunikatów, jak i rozumienia kontekstu sytuacyjnego rozmowy. W zakresie nadawania i odbioru komunikatów nauczyciele mogą zaobserwować (za: Harpur, Lawlor, Fitzgerald 2012; Korendo 2013):

- brak lub ograniczoną do własnych potrzeb intencję komunikacyjną,
- raczej posługiwanie się zapamiętanymi cytatami, fragmentami zdań niż naturalne tworzenie języka,
- echolalie w postaci dźwięków pozawerbalnych o charakterze autostymulacyjnym, ciągi dźwięków językowych czy powtórzenia słów i fraz,
- trudności w tworzeniu prawidłowej składni i fleksji, stosowanie nieprawidłowego szyku wypowiedzi,
- trudności w zauważaniu i wyrażaniu w mowie związków przyczynowo-skutkowych,

- nierównomierny rozwój słownictwa (tzw. kominy słownikowe) przy fiksjacjach tematycznych, posługiwanie się zbyt pedantycznym, „naukowym” językiem, nienaturalnym dla zdrowych rówieśników,
- problemy z zadawaniem pytań, co związane jest z deficytami wspólnej uwagi,
- trudności w trwaniu w rozmowie, interpretowane często przez współmówcę jako brak zainteresowania, niegrzeczność, brak uprzejmości.

Uczniowie z zespołem Aspergera posiadają także trudności w rozumieniu kontekstu sytuacyjnego rozmowy, przejawiające się w:

- trudnościach w dostosowaniu się do płynnego toku konwersacji, często nadmiernej koncentracji na temacie, braku umiejętności płynnego oddawania głosu współmówcy, braku umiejętności odczytywania dyskretnych niewerbalnych sygnałów od współmówcy (irytacji, podenerwowania, zadowolenia, rozżalenia), które wskazują na konieczność zmiany tematu, zakończenia rozmowy lub chęć jej kontynuowania,
- trudności w decentracji, w zwracaniu uwagi i rozumieniu myśli innych osób, co przejawia się w zbyt dosłownym rozumieniu komunikatów, braku lub mocno ograniczonym rozumieniu metafor, żartów, ironii, sarkazmu,
- trudności w rozumieniu tego, że inni nie wiedzą, co ja myślę („skoro ja tak myślę, to wszyscy myślą tak samo”),
- sztywności w komunikacji, przejawiającej się w sztucznym przestrzeganiu reguł, instrukcji, pilnowaniu, aby inni również postępowali w ten sam sposób, poprawianiu współmówców,
- braku delikatności w relacjach społecznych oraz w toku werbalizacji myśli,
- trudności w stosowaniu zwrotów wynikających z procesu socjalizacji i nabywania kompetencji kulturowej, m.in. podziękowań, zwrotów grzecznościowych na powitanie, pożegnanie, uprzejmości.

Zdecydowana większość uczniów z tą trudnością rozwojową realizuje obowiązek edukacyjny w kształceniu integracyjnym i włączającym w szkołach masowych. Uczniowie ci stanowią grupę, która często doświadcza trudności w tradycyjnym systemie edukacji, zarówno w obszarze nauki, jak i szeroko rozumianej integracji z rówieśnikami. Deficyty w kompetencji językowej i komunikacyjnej nakręcają spiralę pogłębiających się wraz z wiekiem trudności w relacjach z innymi, co powoduje długotrwałe cierpienie dzieci i młodzieży z taką diagnozą. Częstym zjawiskiem, jakiego doświadczają na terenie szkoły, jest naśmiewanie się, dokuczanie, aż w końcu dręczenie. Braki w empatyzowaniu, społeczno-emocjonalnym rozumieniu innych, deficyty w nadawaniu i rozumieniu niewerbalnej komunikacji, deficyty w porozumiewaniu się, m.in. trudności w inicjowaniu rozmowy, w podążaniu za tematem rozmowy, to predyktory społecznego wykluczenia, dręczenia i mobbingu rówieśniczego (Atwood 2013).

Psychoedukacja jako sposób rozwijania społecznej komunikacji uczniów z zespołem Aspergera

Wszelkie interwencje psychoedukacyjne czy terapeutyczne na terenie szkoły powinny mieć na celu poprawienie społecznych interakcji uczniów z zaburzeniami rozwojowymi z rówieśnikami. Fundamentalnym problemem dla dziecka ze spektrum autyzmu w szkole masowej czy integracyjnej jest konieczność uczestniczenia w złożonych interakcjach społecznych z wieloma osobami naraz. Opóźnienie przetwarzania informacji społecznych w obszarze werbalnym i niewerbalnym powoduje, że dzieci te często gubią się w zawiłościach społecznego życia w szkole. Wymagania adekwatnych reakcji w sytuacjach społecznych wśród rówieśników mogą przerastać umiejętności dziecka ze spektrum autyzmu i najczęściej prowadzą do „ułatwiania sobie życia” poprzez izolowanie się od grupy.

Tony Attwood (2013) uważa, że dla dziecka z autyzmem bycie samemu ma wiele zalet. Kiedy dziecko jest samo, zrelaksowane i zajęte swoimi sprawami, nie ujawniają się deficyty w mowie, języku i interakcjach społecznych. Taką samotność można nazwać samotnością z wyboru, samoizolacją od słów, gestów, komentarzy, których nadmiaru dziecko nie odbiera i nie przetwarza. Nauczyciele edukacji integracyjnej i włączającej muszą więc zachować dużą czujność i ostrożność w ocenie zachowania dziecka z ZA. Powinni umieć ocenić, kiedy celowa samoizolacja staje się ucieczką od nowych, trudnych sytuacji, zadań wymagających deficytowych umiejętności, a kiedy realnie służy odpoczynkowi od nadmiaru bodźców i realizacji potrzeby relaksacji i wyciszenia. W pierwszym przypadku konieczna jest interwencja nauczyciela w celu uczenia dziecka odpowiednich umiejętności społecznych w zakresie komunikacji, m.in. skryptów językowych, udzielenia pomocy w zrozumieniu kontekstu sytuacji. Taka interwencja pomoże dziecku nie reagować ucieczką w samoizolację od wyzwań codzienności. W drugim przypadku, gdy izolacja staje się potrzebą, nauczyciele powinni uszanować prawo dziecka do odpoczynku i „naładowania baterii” w samotności.

Każda edukacja – psychoedukacja, rewalidacja czy terapia – jest po to, aby osoba objęta danym rodzajem interwencji mogła rozwijać wiedzę, nabywać nowe umiejętności i modyfikować postawy wobec siebie i innych ludzi. Dla poprawnego funkcjonowania w społeczeństwie istotne jest, aby uczniowie z diagnozą spektrum autyzmu byli objęci na terenie szkoły specjalistycznymi programami rozwijającymi umiejętności społecznej komunikacji. Aktualne zmiany w prawie oświatowym¹, zakładają że – w przypadku dziecka lub ucznia z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera – w ramach zajęć rewalidacyjnych należy uwzględnić zaję-

1 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 7 sierpnia 2015 w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. 2015, poz. 1113, tom 1.

cia rozwijające umiejętności społeczne, w tym umiejętności komunikacyjne. Nauczyciele zobligowani są zatem do tworzenia i realizowania takich programów, które zakładają rozwój umiejętności społecznych i komunikacyjnych.

W trakcie procesu edukacyjno-terapeutycznego uczniowie powinni uczyć się o różnych aspektach komunikacji (czym jest, jakie są jej składowe). Programy psychoedukacyjne rozwijające społeczną komunikację uczniów z autyzmem mają pomóc dzieciom w identyfikacji i różnicowaniu własnych i cudzych stanów emocjonalnych wynikających z trudności komunikacyjnych w różnych sytuacjach społecznych. Programy takie mogą zawierać elementy treningu umiejętności społecznych, w ramach którego rozwijane będą umiejętności z zakresu werbalnej i niewerbalnej komunikacji. Wpisanie takich oddziaływań w codzienny tok edukacji szkolnej oraz zajęć rewalidacyjnych z pewnością przyniesie wymierne korzyści dla poprawy funkcjonowania społecznego uczniów z autyzmem.

Konstruując programy psychoedukacyjne z zakresu rozwijania społecznej komunikacji dla uczniów z zespołem Aspergera i autyzmem wysokofunkcjonującym, nauczyciele mogą posłużyć się następującą klasyfikacją umiejętności werbalnych i niewerbalnych (oprac. własne na podst. Harpur, Lawlor, Fitzgerald 2012, s. 84–86; Attwood 2013, s. 235):

1. Umiejętności prowadzenia rozmowy:

- uczestniczenie (zwracanie uwagi na partnera rozmowy, umiejętność słuchania),
- czekanie na swoją kolej (m.in. inicjowanie, odpowiadanie na powitanie),
- inicjowanie rozmowy (m.in. wprowadzanie, ustalanie tematów, używanie komentarzy),
- podtrzymywanie rozmowy (np. przyjmowanie komentarzy innych, zadawanie właściwych pytań),
- załamanie i naprawa rozmowy (umiejętność proszenia o wyjaśnienie, odpowiedzi na prośbę o wyjaśnienie),
- wprowadzanie do rozmowy nowych tematów za pomocą odpowiednich komentarzy,
- wiedza metalingwistyczna (m.in. używanie, rozumienie metafor i idiomów, odpowiadanie na żarty),
- wrażliwość socjolingwistyczna (np. dostosowanie stylu mówienia do wieku, statusu, płci, stosowanie form grzecznościowych),
- właściwe zakończenie rozmowy.

2. Niewerbalne umiejętności dyskursywne:

- stosowanie gestów (wskazywanie, używanie gestykulacji, panowanie nad nieistotnymi ruchami, rozpraszającymi współrozmówcę),
- wzrok (nawiązywanie kontaktu wzrokowego przed rozpoczęciem komunikacji, patrzenie na mówiącego podczas słuchania, stosowanie kontaktu wzrokowego dla zasygnalizowania mówiącemu swojej uwagi),

- wyraz twarzy (pokazywane uczucia są w danej sytuacji właściwe, nie pojawiają się uczucia nieadekwatne do sytuacji),
- używanie potakiwania i kręcenia głową (by zasygnalizować akceptację, brak zgody, odmowę, uwagę i rozumienie przekazu),
- postawa i bliskość („mowa ciała” adekwatna do sytuacji, stosuje właściwą odległość, odsuwa się, aby zakończyć interakcję),
- kontakt cielesny (odpowiednio ściska dłonie, stosuje dotyk, aby utrzymać uwagę, nie używa niewłaściwego dotykania podczas interakcji),
- parajęzyk (nie wydaje zbędnych dźwięków).

Szkoła jest naturalnym środowiskiem edukacji społecznej i powinna być zobligowana do celowych oddziaływań psychoedukacyjnych i terapeutycznych, rozwijających społeczny wymiar funkcjonowania uczniów. Brak intensywnych oddziaływań psychoedukacyjnych i terapeutycznych w środowisku szkolnym pogłębia deficyty w zakresie funkcjonowania społecznego. John Harpur, Maria Lawrow i Michael Fitzgerald (2012) wymieniają problemy psychiatryczne, z jakimi zmagają się osoby z zespołem Aspergera w okresie dojrzewania. Osoby te często doświadczają takich zaburzeń, jak: zaburzenia lękowe (lęki społeczne, ataki paniki, uogólnione zaburzenia lękowe, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne), obniżona samoocena, depresja, myśli i zachowania samobójcze, zachowania opozycyjno-buntownicze, tiki, czasem schizofrenia i zaburzenia maniakalno-depresyjne. Są one wynikiem połączenia specyfiki układu nerwowego tych osób z pogłębiającą się samotnością, izolacją społeczną i odrzuceniem przez rówieśników.

Psychoedukacja powinna obejmować zarówno oddziaływania profilaktyczne, zapobiegające rozwojowi dodatkowych deficytów w funkcjonowaniu psychospołecznym uczniów z tym rodzajem niepełnosprawności, jak również oddziaływania edukacyjne z zakresu:

- nabywania nowych umiejętności potrzebnych do lepszego funkcjonowania w codziennych, społecznych sytuacjach, w tym umiejętności komunikowania się w interakcjach z innymi,
- uzupełniania braków w kompetencjach psychospołecznych, np. rozwijanie wiary we własne możliwości, budowanie adekwatnej samooceny, zarządzanie emocjami.

Psychoedukacja spełnia również ważną rolę w rozwijaniu już posiadanych kompetencji psychospołecznych, np. przez utrwalenie, wzmocnienie osobistych zdolności, wypracowanie zrównoważonej i realistycznej koncepcji siebie.

Cele ogólne zajęć psychoedukacyjnych z zakresu wspomaganego rozwoju umiejętności komunikacji społecznej dla uczniów z zespołem Aspergera i autyzmem wysokofunkcjonującym w grupie rówieśniczej obejmują m.in.:

- rozwijanie wzajemności w relacjach społecznych,
- zmniejszanie zachowań niepożądanych przez uczenie właściwych wzorców,
- rozumienie celu i znajomość sposobów porozumiewania się,

- rozwijanie pragmatycznych umiejętności komunikacyjnych,
- uświadomienie znaczenia nawiązywania kontaktu wzrokowego oraz uważnego obserwowania dla skuteczności procesu komunikacji,
- uświadomienie znaczenia gestów i mimiki w procesie komunikacji,
- rozwijanie świadomości emocjonalnego i społecznego wymiaru porozumiewania się,
- rozwijanie umiejętności zadawania pytań, naprzemienności w dialogu, opowiadania,
- kształtowanie zachowań społecznie aprobowanych, konwenansów społecznych.

Przykładowe scenariusze zajęć psychoedukacyjnych

SCENARIUSZ NR 1

Tytuł: MAM MOC, żeby się porozumiewać

Cele: Uczeń:

- wymieni sposoby przekazywania informacji,
- rozpozna zachowania i komunikaty służące lub blokujące komunikację,
- przekaże gestem, mimiką, słowem informację koledze w sytuacji zabawy,
- obserwuje innych uczniów w zabawie,
- naśladuje ruchy kolegów w zabawie, dbając o kontakt wzrokowy.

Część wstępna

Okrzyk grupowy

Pomoce: brak

Cel: rozwijanie umiejętności dostosowania się do działania innych osób

Przebieg: Uczestnicy stoją w kręgu, wszyscy kucają. Nauczyciel wydaje pomruk, reszta grupy przyłącza się do niego. W miarę jak wszyscy się podnoszą, pomruk narasta, jest coraz głośniejszy, aż wszyscy podskakują do góry, krzycząc, jak tylko potrafią.

Ludzie do ludzi (Rojewska 2000)

Pomoce: brak

Cel: nawiązanie interakcji z członkami grupy

Przebieg: Dzieci swobodnie dobierają się w pary. Prowadzący kieruje, mówiąc: Nos do nosa, Czoło do czoła itp. Kiedy powie: Ludzie do ludzi – każdy zmienia partnera.

Część zasadnicza**Plakat „MAM MOC – Mówię, Obserwuję, Czuję”** (pomysł własny)

Pomoce: duży arkusz papieru, kolorowe gazety ze zdjęciami

Cel: poznanie sposobów komunikowania się z innymi

Przebieg: **Burza mózgów:** Po co się porozumiewamy (przekazać informację, uczucia)?

W jaki sposób możemy się porozumiewać (mimiką, wzrokiem, gestem, słowem, obrazem, pismem, za pomocą komputera, telefonu)?

Dzieci wycinają z gazet zdjęcia i ilustracje, na których ludzie komunikują się ze sobą, naklejają je na duży arkusz papieru. W ten sposób powstaje plakat „MAM MOC – Mówię, Obserwuję, Czuję”.

Podsumowanie: Po co się ze sobą porozumiewamy? W jaki sposób możemy się skutecznie porozumiewać? Co chcą sobie przekazać ludzie ze zdjęć (uczniowie wymyślają historyjki)?

Znaki drogowe (pomysł własny)

Pomoce: znaki drogowe nakazu i zakazu

Cel: rozwijanie świadomości zachowań i reakcji utrudniających i ułatwiających komunikowanie się z innymi

Przebieg: Prowadzący dzieli uczniów na trzy-, czterosobowe zespoły. Zadaniem każdego z nich jest znalezienie tego, co przeszkadza nam w prowadzeniu rozmowy. Następnie wieszka na tablicy wcześniej przygotowane znaki zakazu (czerwone) i nakazu (niebieskie). Po kolei każda grupa przykleja lub zapisuje pod wybranym znakiem drogowym zachowanie, które ułatwia bądź utrudnia komunikowanie się.

Przykładowe zachowania i reakcje: patrzenie w oczy, przerywanie, spokojne siedzenie, odwracanie się od rozmówcy, dotykanie, krzyczenie, szarpanie, spokojny ton głosu, skupienie, grożenie, wyśmiewanie, za cichy ton, za głośny ton, popychanie

Podsumowanie: Jak zachowują się ludzie, którzy chcą się porozumiewać z innymi? Co ułatwia porozumiewanie się z innymi ludźmi? Co utrudnia porozumiewanie się z innymi ludźmi?

Spójrz mi w oczy (Plummer 2010a, s. 92)

Pomoce: lusterka, kartki papieru, kredki

Cel: uświadomienie wartości kontaktu wzrokowego dla prawidłowego porozumiewania się

Przebieg: Uczestnicy spacerują po sali. Za każdym razem, gdy kogoś napotkają, zatrzymują się i patrzą sobie w oczy przez 30 sekund, na zmianę opisując dokładnie wygląd oczu napotkanego kolegi – podają nie tylko kolor, ale też wszystkie zauważone szczegóły.

Następnie przeglądają się w lusterkach, aby narysować własną twarz i oczy. Kolorują swoje rysunki, zachowując wszystkie szczegóły. Grupa próbuje odgadnąć, czy to autoportret.

Podsumowanie (modyfikacja własna): Dlaczego ludzie patrzą na siebie? Po co jest nam potrzebny kontakt wzrokowy? Jakie informacje możemy przekazać wzrokiem i mimiką twarzy?

Lustro

Pomoce: brak

Cel: rozwijanie umiejętności naśladowania innych

Przebieg: Uczniowie stoją w parach, twarzami do siebie. Prowadzący włącza spokojną muzykę. Jeden z uczniów jest „lustrem” i w rytm muzyki wykonuje powolne ruchy. Druga osoba w parze stara się jak najdokładniej naśladować mimikę i ruchy kolegi, po dwóch minutach zamieniają się rolami.

Złośliwe lustro (pomysł własny)

Pomoce: brak

Cel: rozwijanie koncentracji uwagi na partnerze interakcji

Przebieg: Uczniowie stoją w parach, jeden jest „lustrem na opak” i jego zadaniem jest robić to, co robi kolega, ale odwrotnie. Polecenia wydaje nauczyciel, np.

- Uśmiechnij się do lustra (lustro jest smutne).
- Podnieś ręce do góry (lustro opuszcza ręce).
- Podnieś nogę do góry (lustro podnosi rękę).
- Odstaw prawą nogę (lustro podnosi rękę).

Każdy uczeń naśladuje mimikę i ruchy kolegi z pary, po chwili zamieniają się rolami.

Emocjonalne kalambury (pomysł własny)

Pomoce: kolorowe kartki do oceny natężenia emocji (małe – białe, umiarkowane – żółte, duże – czerwone)

Cel: rozwijanie umiejętności nadawania i odczytywania komunikatów niewerbalnych wyrażających różne natężenie emocjonalne

Przebieg: Jeden uczestnik stoi na środku sali, jego zadaniem jest pokazać radość, smutek, strach, złość, współczucie w różnym natężeniu (małe – kolor białe, umiarkowane – żółte, duże – czerwone). Nauczyciel czyta historyjki, a pozostałe osoby w grupie mają za zadanie ocenić poziom natężenia danej emocji poprzez podniesienie kartki w odpowiednim kolorze.

Przykładowe sytuacje podaje nauczyciel:

- Właśnie dowiedziałeś się, że jutro nie ma lekcji, bo idziemy do kina.
- Dziś masz trudną klasówkę.
- Jesteś chory i nie możesz iść do szkoły.

- Jesteś chory i nie możesz dziś jechać na wycieczkę.
- Jesteś bardzo głodny, a nie masz co jeść.
- Dostałeś jedynkę, mimo że bardzo dużo się uczyłeś.
- Kolega nie zaprosił Cię na urodziny.
- Zobaczyłeś kolegę, którego dawno nie widziałem.

Podsumowanie: Jakie informacje możemy przekazać za pomocą własnego ciała? Jak zachowuje się nasze ciało, gdy jesteśmy smutni, weseli, źli, zdenerwowani? W jaki sposób nasze ciało wyraża natężenie emocji?

Policjanci (adaptacja własna)

Pomoce: brak

Cel: rozwijanie umiejętności niewerbalnego porozumiewania się i obserwowania innych

Przebieg: Jeden z uczestników zajęć jest policjantem kierującym ruchem na skrzyżowaniu, pozostali to kierowcy pojazdów. Policjant – bez mówienia, tylko za pomocą gestów – kieruje ruchem pojazdów. Uczestnicy zajęć wymieniają się rolami kierowcy i policjanta.

Podsumowanie: Czy zawsze łatwo jest odczytać informację przekazywaną gestem, mimiką? Co ułatwia, a co utrudnia porozumiewanie się za pomocą ciała?

Część końcowa

Przekaż uśmiech (Plummer 2010a, s. 78)

Pomoce: brak

Cel: zintegrowanie grupy

Przebieg: Uczniowie siadają w kręgu. Każdy stara się zachować poważną minę. Wybrany uczestnik rozpoczyna zabawę – uśmiecha się do siedzącej obok niego osoby. Osoba ta odwzajemnia uśmiech, a następnie „zamyka kluczykiem” usta, aby uśmiech się „nie wymknął”. Potem odwraca się do osoby siedzącej obok, otwiera usta i przekazuje uśmiech. Kiedy uśmiech zostanie przekazany ostatniej osobie w kręgu, powtarzamy procedurę w szybszym tempie.

Okrzyk grupowy – stały element zajęć

SCENARIUSZ NR 2

Tytuł: Mam MOC, żeby rozmawiać z innymi

Cele: Uczeń:

- inicjuje rozmowę z kolegą w parze oraz grupie czteroosobowej,
- czeka na swoją kolej w zabawie grupowej,
- zadaje pytania adekwatne do sytuacji,
- przedstawi kolegę oraz będzie podążał za tematem rozmowy w zabawie.

Część wstępna

Okrzyk grupowy – stały element zajęć

Przywítajmy się (adaptacja własna)

Pomoce: brak

Cel: nawiązanie kontaktu z członkami grupy

Przebieg: Uczniowie poruszają się w takt muzyki. W krótkich odstępach czasu wyłączamy muzykę i wydajemy krótkie polecenia, które uczestnicy wykonują. Gdy wszyscy zachowują się zgodnie z poleceniem, włączamy ponownie muzykę.

Przykładowe polecenia:

- Uściśnij jak najwięcej dłoni.
- Popatrz w oczy kolegi lub koleżanki.
- Powiedz: Cześć koledze lub koleżance.
- Przybij „piątkę” z jak największą liczbą dzieci.
- Uściśnij jak najwięcej dłoni i powiedz: Cześć.
- Przybij „żółwika” z jak największą liczbą dzieci.

Część zasadnicza

Początek i koniec (Plummer 2010a, s. 101)

Pomoce: piłka lub woreczek

Cel: uświadomienie konieczności naprzemiennego prowadzenia rozmowy

Przebieg: Uczestnicy siadają w parach i rzucają do siebie piłkę. Osoba, która rzuca piłkę, powinna wymyślić zdanie lub pytanie, które może zainicjować rozmowę, np. Byłeś wczoraj na treningu? Mogę się z Wami bawić? Masz fajną kurtkę, gdzie kupiłeś? Co masz napisane na koszulce? Jeśli uczestnik nie potrafi wymyślić takiego zdania, wybiera jedno z dwóch zaproponowanych przez prowadzącego lub przez pozostałych uczestników. Osoba, która łapie piłkę, odpowiada na pytanie, po czym komentuje lub z zadaje kolejne pytania i odrzuca piłkę.

Kropka, kreska (pomysł własny)

Pomoce: kartki, ołówki, kredki, pisaki, taśma bezbarwna, klej

Cel: uświadomienie konieczności czekania na swoją kolej

Przebieg: Uczniowie dobierają się w pary, każda para otrzymuje jedną kartkę. Ich zadaniem jest stworzyć obraz za pomocą kropek i kresiek. Każdy uczeń wybiera jeden kolor, pisak, kredkę lub ołówek (ważne jest, aby się nie powtarzały). Kropki mogą być duże, małe, kolorowe, kreski – proste, łamane. Uczniowie mogą mówić tylko „ja narysuję” (czas trwania 1 min). Następnie pary łączą się w czwórki, skleją swoje obrazki i dorysowują po kolei kropki i kreski (czas trwania 1 min). Następnie łączą się w ósemki, skleją obrazki i bawią się dalej (czas trwania 1 min). Zabawa trwa do momentu, aż cała grupa połączy swoje prace w jeden obraz.

Podsumowanie: Dlaczego ważne jest, abyśmy czekali na swoją kolej? Co jest ważne w czekaniu na to, aż inni skończą (obserwacja, trwanie w zadaniu, ukierunkowanie na cel)? Dlaczego obserwowanie innych jest ważne?

Raz, dwa, trzy, Baba Jaga patrzy (zabawa tradycyjna)

Pomoce: brak

Cel: rozwijanie umiejętności dostosowania się do grupy, obserwacji i adekwatnego reagowania

Przebieg: W grze powinno uczestniczyć przynajmniej kilka osób. Jedna z nich, nazywana Babą Jagą, znajduje się w pewnej odległości od reszty grupy i jest odwrócona tyłem lub ma zakryte oczy. Gracze biegają w kierunku Baby Jagi. Po wypowiedzeniu słów: Raz, dwa, trzy, Baba Jaga patrzy, odsłania ona oczy lub odwraca się do graczy. Wszyscy uczestnicy zabawy zamierają – nie mogą się poruszać, mówić, śmiać się. Baba Jaga stara się ich sprowokować, np. rozśmieszając. Jeżeli ktoś się poruszy lub zaśmieje, musi wrócić do punktu startu. Po chwili Baba Jaga znów zakrywa oczy i cykl się powtarza. Celem graczy jest dotarcie do Baby Jagi, gdy ona nie patrzy, i dotknięcie jej. Zwycięzca zajmuje miejsce Baby Jagi.

Pytania i odpowiedzi (adaptacja) (Plummer 2010a, s. 102)

Pomoce: karteczki samoprzylepne, długopisy

Cel: rozwijanie umiejętności adekwatnego zadawania pytań

Przebieg: Komentarz nauczyciela: Żeby kogoś dobrze poznać, musimy dowiedzieć się o nim wielu różnych rzeczy. O co moglibyśmy zapytać? Pomyślcie o cechach charakteru – co ktoś lubi robić, czego nie lubi, gdzie mieszka?

Każdy uczestnik zapisuje na kartce postać z bajki. Nauczyciel zbiera karteczki, po czym każdy uczeń losuje jedną kartkę z zamkniętymi oczami, a prowadzący przykleja mu ją na plecach. Uczestnicy siadają w kręgu. Każdy kolejno wstaje, odwraca się i pozwala pozostałym odczytać napis na kartce. Gracz w środku kręgu zadaje pytania, żeby odgadnąć jaką jest postacią. Pozostali mogą odpowiadać wyłącznie TAK lub NIE.

Podsumowanie: O co możemy pytać, kiedy chcemy się czegoś dowiedzieć o innych (np. wygląd, cechy charakteru)? Co jest ważne w zadawaniu pytań (muszą dotyczyć tematu)? Co sprawiało Wam trudność w tym zadaniu?

Tor przeszkód (adaptacja własna)

Pomoce: szale do zawiązania oczu, krzesła

Cel: rozwijanie koncentracji uwagi na zadaniu oraz poczucia odpowiedzialności za partnera interakcji

Przebieg: Nauczyciel rozstawia krzesła w sali, wybiera dwóch uczniów, reszta grupy siada na dywanie i obserwuje zabawę. Jeden ma zawiązane oczy, zadaniem jego

partnera jest przeprowadzenie kolegi przez tor przeszkód, używając tylko komunikatów – prosto, prawo, lewo. Nauczyciel wybiera dwie pary uczniów i powtarza ją ćwiczenie w tym samym czasie, przeprowadzając kolegę z zasłoniętymi oczami przez tor przeszkód. Potem wybiera trzy pary uczniów i powtarza ćwiczenie. Kolejny raz wybiera trzy pary uczniów i powtarza ćwiczenie, ale tym razem pozostali uczniowie mogą mówić głośno: prawo, lewo, prosto, aby utrudnić uczniowi z związanymi oczami przejście toru przeszkód.

Podsumowanie: Co dla Was było łatwe, a co trudne w tych ćwiczeniach? Kiedy było łatwiej przeprowadzić kolegę – gdy szła jedna para czy gdy szły trzy pary? Jak sądzicie dlaczego? Co się dzieje, kiedy wiele osób mówi naraz? O co powinniśmy dbać, gdy rozmawiamy w grupie (żeby się nie przekrzykiwać, aby czekać na swoją kolej, słuchać, co ma do powiedzenia kolega)?

Jadą, jadą goście (adaptacja) (Plummer 2010a, s. 70)

Pomoce: brak

Cel: rozwijanie umiejętności przedstawiania innych osób, kulturalnego zachowania

Przebieg: Każdy uczestnik zastanawia się nad prawdziwym, opisującym go stwierdzeniem, które chciałby, aby inni poznali. Powinno to być coś osobistego, stwierdzenie opisujące jakąś umiejętność, preferencję lub niechęć. Uczestnicy ustawiają się w parach i wymieniają prawdziwymi stwierdzeniami o sobie. Następnie wszyscy spacerują parami po sali, przedstawiając innym kolegów z pary, np. Cześć Marto. Ja jestem Janek, a to Robert. Robert świetnie rysuje. Ważne jest, aby osoby z drugiej pary rozpoczęły rozmowę, np. A co rysujesz najchętniej?, Twoje prace były wystawiane w konkursie? Uczniowie powinni pamiętać o zwrotach na pożegnanie itd. Po trzech minutach następuje zmiana par.

Zacznij i zakończ (pomysł własny)

Pomoce: brak

Cel: rozwijanie umiejętności rozpoczynania i kończenia rozmowy

Przebieg: Nauczyciel spisuje na oddzielnych kartkach pomysły na rozpoczęcie i zakończenie interakcji. Kartki odwraca i układa w dwóch stosach. Pary uczestników losują po jednej kartce z każdego stosu i wymyślają spójną rozmowę, z wykorzystaniem wylosowanego rozpoczęcia i zakończenia. Następnie wybrane pary prezentują scenkę przed resztą klasy.

Nauczyciel powinien dyskretnie kontrolować parę z uczniem z ZA, modelować rozmowę i podpowiadać.

Podsumowanie: Czy rozmówcy w parach trzymali się tego samego tematu? Co pomaga Wam w utrzymaniu się tematu? Co się dzieje, jeśli podczas rozmowy jedna z osób nagle zmieni temat?

Część końcowa***Kuferek z dobrymi słowami*** (zasłyszane)

Pomoce: kuferek, kartki, długopisy

Przebieg: Nauczyciel mówi: Aby stać się dla kogoś przyjacielem, warto jest być miłym i komplementować to, co inni robią, co mają, jak wyglądają, jak się zachowują. Warto też umieć dziękować i wyrażać wdzięczność za to, że ktoś inny docenił Twoją pracę i starania. Niech każdy z Was napisze po jednym komplementem dla osoby siedzącej po prawej stronie. Następnie je przeczytamy i wrzucimy do kufereka. Zdania mogą zaczynać się od słów:

- To miłe, że...
- Dziękuję Ci za...
- Jakie masz ładne...
- Jesteś świetny w...
- Bardzo lubię, gdy...
- Bardzo lubię z Tobą...
- Masz świetne...

Okrzyk grupowy – stały element zajęć

SCENARIUSZ NR 3

Tytuł: Mam MOC, żeby poznawać innych

Cele szczegółowe: Uczeń:

- opowie o sobie do kolegi i na forum klasy,
- dostrzeże podobieństwa i różnice w ubiorze, zachowaniu, preferencjach własnych i innych,
- rozpozna informację przekazywaną mimiką i gestem,
- wymieni pozytywne cechy własne i kolegów.

Część wstępna

Okrzyk grupowy – stały element zajęć

Niech staną wszyscy, którzy tak jak ja lubią...

Pomoce: brak

Cel: nawiązanie kontaktu między członkami grupy

Przebieg: Uczniowie siedzą w kręgu. Prowadzący mówi: Niech staną wszyscy Ci, którzy tak jak ja lubią lody. Wszyscy, którzy lubią lody, wstają i zamieniają się miejscami. Kolejne zdanie wypowie osoba, która siedzi po prawej stronie prowadzącego itd.

Część zasadnicza

Co dla mnie jest ważne podczas rozmowy

Pomoce: brak

Cel: przypomnienie zasad skutecznego porozumiewania się

Przebieg: Uczniowie w grupach lub parach ustalają, co przeszkadza, a co wspomaga proces porozumiewania się z innymi. Zapisują to na tablicy w dwóch kolumnach. Następnie indywidualnie zaznaczają na skali 1 do 10, jak bardzo dana cecha, komunikat czy zachowanie drugiej osoby może im utrudniać rozmowę lub ją ułatwiać.

Podsumowanie: Co Waszym zdaniem najbardziej utrudnia komunikację? Czego trzeba unikać w rozmowie z innymi? Co jest niezbędne, aby być wysłuchanym i zrozumianym? Jakie Twoje cechy czy zachowania ułatwiają rozmowę z kolegą?

Piątka i joker (Plummer 2010a, s. 95)

Pomoce: brak

Cel: rozwijanie koncentracji uwagi na partnerze rozmowy

Przebieg: Para graczy siada w środku kręgu. Przez ustalony czas przyglądają się sobie uważnie, zwracając uwagę na kolor oczu, włosów, ubranie itd. Następnie odwracają się do siebie plecami. Pozostali uczestnicy zadają pytania (np. Jakiego koloru są skarpetki Beaty?) na zmianę obu osobom z pary. Za każdą prawidłową odpowiedź otrzymują 1 punkt. Każdy gracz może (gdy przyjdzie jego kolej na udzielenie odpowiedzi) zawołać, zanim padnie pytanie: Joker! Jeśli prawidłowo odpowie na pytanie, gracze zdobywają 5 punktów. Runda trwa tak długo, aż para graczy zdobędzie 10 punktów.

Cebula (adaptacja własna)

Pomoce: brak

Cel: rozwijanie umiejętności prowadzenia rozmowy oraz aktywnego słuchania

Przebieg: Uczniowie tworzą krąg i odliczają do dwóch. Jedyneki wchodzi do środka koła i stają twarzą do dwójek (powstają dwa kręgi: zewnętrzny i wewnętrzny). Każdy uczestnik otrzymuje listę tematów. Przez jedną minutę uczestnicy mówią o tym, co lubią jeść, w co lubią grać, co lubią robić, czym lubią się bawić.

Następnie wszyscy robią krok w prawo i zmieniają rozmówców. Zabawa trwa tak długo, aż każdy wróci do pierwszego rozmówcy. Ćwiczenie uczy trudnej sztuki słuchania rozmówcy. Kończąc, pytamy o to, jak się każdy czuł, mówiąc o sobie, czego się dowiedzieliśmy o innych, czy ktoś ma takie same zainteresowania i czy łatwiej im było mówić o sobie czy słuchać drugiej osoby.

Wywiad (adaptacja własna)

Pomoce: brak

Cel: rozwijanie umiejętności prezentowania się przed innymi oraz adekwatnego zadawania pytań

Przebieg: Prowadzący organizuje konferencję prasową. Do zabawy należy wyłonić ochotnika, który będzie „znaną osobistością”, reszta klasy to dziennikarze. Ważna figura siada na eksponowanym miejscu twarzą do klasy. Na dany sygnał konferencja rozpoczyna się i dziennikarze zaczynają zadawać pytania (mają na to 3 min.). Ważne jest, że VIP ma prawo nie odpowiadać na pytanie, np. zbyt osobiste, mówiąc: Bez komentarza. Jako pierwszy może odpowiadać prowadzący. Po upływie określonego czasu wyłaniamy kolejnego ochotnika.

Co ci chcę przekazać, gdy... (pomysł własny)

Pomoce: pojedyncze karteczki z informacją

Cel: rozwijanie umiejętności nadawania i odczytywania niewerbalnych komunikatów

Przebieg: Uczniowie dobierają się w pary, losują karteczki z informacją: Co Ci chcę przekazać, gdy... Zadaniem pary jest pokazanie gestu lub mimiki z zadania zapisanego na kartce (część podkreślona). Zadaniem grupy jest nazwanie gestu, emocji i kontekstu sytuacyjnego. Przykładowe wpisy na karteczkach:

- uśmiecham się do Ciebie (np. lubię Cię i miło mi się z Tobą rozmawia),
- marszczę brwi (np. jestem na Ciebie zły),
- macham rękami (np. witam się, daję sygnał, żebyś uważał),
- przytulam się do Ciebie (np. bardzo Cię lubię, pocieszam Cię),
- grożę Ci palcem i mam srogą minę (np. zrobiłeś coś, co mi się nie podobało),
- podskakuję z radości i macham rękami (np. wygrałeś w konkursie),
- siedzę pod ścianą ze spuszczoną głową (np. dostałeś złą ocenę ze sprawdzianu, do którego się długo przygotowywałeś).

Podsumowanie: Czy gesty zawsze oznaczają to samo? Co sprawia, że rozumiemy gesty innych osób (kontekst sytuacyjny)?

Zgadnij, o kim myślę (pomysł własny)

Pomoce: pojedyncze karteczki z pytaniami

Cel: rozwijanie umiejętności trwania w temacie rozmowy i adekwatnego zadawania pytań

Przebieg: Nauczyciel staje naprzeciwko uczniów i w myślach wybiera jednego z nich. Następnie opowiada o nim, nie używając imienia. Zadaniem grupy jest zgadnąć, o kim pomyślał nauczyciel. Uczniowie mogą sami wymyśleć pytania albo nauczyciel może przygotować na kartkach pytania pomocnicze. Gdy uczniowie odgadną, ten, o którym pomyślał nauczyciel, wybiera z kolei innego ucznia i odpowiada na pytania, np.:

- Co ta osoba lubi robić po szkole?
- Jaki jest jej ulubiony przedmiot w szkole?
- Co lubi robić po szkole?
- Jakie ma hobby?
- Czy ma rodzeństwo?
- Jaki zawód mają rodzice?
- W jakim domu mieszka (w bloku)?
- Jak dociera do szkoły?

Tak czy nie – quiz dotyczący znajomości zasad dobrego zachowania:

Pomoce: kartoniki z napisami: tak/nie

Cel: utrwalenie zasad kulturalnego zachowania

Przebieg: Nauczyciel rozdaje uczniom kartoniki z napisami: tak/nie. Zadaniem uczniów jest podniesienie wysoko kartki z napisem, będącym odpowiedzią na pytania nauczyciela, np.

- Czy chłopiec powinien przepuścić dziewczynkę w drzwiach? (tak)
- Czy podczas powitania chłopiec pierwszy podaje rękę dziewczynie? (nie)
- Czy można pokazywać jakąś osobę palcem? (nie)
- Czy można trzymać ręce w kieszeniach podczas rozmowy? (nie)
- Czy należy wstać z krzesła, gdy do sali wejdzie dorosła osoba? (tak)
- Czy pierwszeństwo ma osoba wychodząca z pomieszczenia? (tak)

Część końcowa

Żegnamy się

Pomoce: brak

Przebieg: Wszyscy uczniowie siadają w kręgu. Każdy po kolei może powiedzieć jedno zdanie, np.

- Czuję się...
- Dziś dowiedziałem się, że...
- Zauważyłem, że...
- Cieszę się, że...

Okrzyk grupowy – stały element zajęć

Podsumowanie

Zespół Aspergera i autyzm wysokofunkcjonujący to, mimo pozornie dobrych możliwości intelektualnych, złożone zaburzenia rozwoju, których objawy i nasilenie nie zmniejszają się wraz z wiekiem i nabywaniem doświadczenia. Zespół Aspergera nazywany jest często „ukrytą niepełnosprawnością”, ponieważ bra-

kuje w nim zewnętrznych cech wskazujących na odmienność funkcjonowania mózgu i całego układu nerwowego. W środowisku naukowym pojawiały się dyskusje, czy zespół Aspergera w ogóle traktować jako niepełnosprawność, czy jako odmienność funkcjonowania (Baron-Cohen 2000). Dla osób trzecich dzieci z tą trudnością rozwojową mogą wydawać się niegrzeczne, niewychowane czy rozpущone. Ich rodzice często obwiniani są za popełnianie całego szeregu błędów wychowawczych, podważane są ich kompetencje. Osoby z zespołem Aspergera posiadają jednak wiele pozytywnych cech, np. wytrwałość w rozwiązywaniu problemów, zainteresowania naukowe, często wysoką inteligencję. Dzieci, młodzież i dorośli z tym rodzajem niepełnosprawności wymagają stałych oddziaływań psychoedukacyjnych i terapeutycznych, ze względu na rosnące wraz z wiekiem problemy psychiczne i emocjonalne. Trudności komunikacyjne osób z autyzmem są nierozzerwalnie związane z ich poważnymi deficytami w sferze funkcjonowania społecznego. Proces porozumiewania się w kontekście interakcji społecznych osób z autyzmem kryje w sobie wciąż wiele kontrowersyjnych, trudnych do rozstrzygnięcia kwestii. Wynika to z jednej strony z różnorodności form, w jakich przejawiają się opóźnienia i zaburzenia mowy, specyficzne dla tego zespołu rozwojowe dysfunkcje, a z drugiej – z niemożności dotarcia do tych mechanizmów, które kształtują reakcje i zachowania osób autystycznych (Gałkowski, Jastrzębowska 2014).

Szkoła integracyjna i inkluzyjna jest miejscem edukacji i terapii uczniów z zespołem Aspergera. Obowiązkiem nauczycieli jest wprowadzenie stałych i celowych oddziaływań opartych na psychoedukacji i treningach umiejętności w zakresie rozwoju komunikacji społecznej i modyfikacji zachowania uczniów (por. Goldstein, McGinnis 2001). Tego typu działania mogą znacząco zmniejszać nasilenie objawów autyzmu, a tym samym znacznie poprawić funkcjonowanie uczniów z tą diagnozą w środowisku rówieśniczym. Wyzwaniem dla badaczy edukacji integracyjnej i włączającej jest opracowanie efektywnych programów psychoedukacyjnych i terapeutycznych dla tej grupy uczniów. Wyzwaniem dla nauczycieli jest z kolei świadome włączanie w tok codziennej pracy grup umiejętności, które są u uczniów deficytowe, a których nauczanie jest konieczne w naturalnym środowisku, jakim jest szkoła.

Bibliografia

- Attwood T. (2013). *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Baron-Cohen S. (1995). *Mind Blindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Baron-Cohen S. (2000). Is Asperger syndrome/high-functioning autism necessarily a disability? *Development and Psychopathology*, 12, s. 489–500.

- Brzezińska A.I., Nowotnik A. (2012). Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym. *Edukacja*, 1 (117), s. 61–74.
- Bobkowicz-Lewartowska L. (2005). *Autyzm dziecięcy, zagadnienia diagnozy i terapii*. Kraków: Impuls.
- DSM-5 (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition. Washington: American Psychiatric Association.
- Frith U. (2008). *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gałkowski T., Jastrzębowska G. (2014). *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, t. 2. Opole: Wydawnictwo UO.
- Goldstein A.P., McGinnis E. (2001). *Skillstreaming. Kształtowanie młodego człowieka. Nowe strategie i perspektywy nauczania umiejętności społecznych*. Warszawa: Fundacja KARAN.
- Griffin E.M., Pennington B.F., Wehner E.A., Rogers, S.J. (1999). Executive functions in young children with autism. *Child Development*, 70, s. 817–832.
- Harpur J., Lawlor M., Fitzgerald M. (2012). *Interwencje społeczne dla nastolatków z Zespołem Aspergera. Przewodnik komunikacji i socjalizacji w terapii interakcyjnej*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Howlin P., Baron-Cohen S., Hadwin J. (2010). *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu. Praktyczny poradnik dla nauczycieli i rodziców*. Kraków: JAK.
- Kanner L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child* 2, 217–250; <http://simonsfoundation.s3.amazonaws.com/share/071207-leo-kanner-autistic-affective-contact.pdf> [dostęp: 15.02.2016].
- Korendo M. (2013). *Językowa interpretacja świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera*. Kraków: Omega Stage System.
- Kurcz I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- McEvoy R.E., Rogers S.J., Pennington B.F. (1993). Executive functions and social communication deficits in young autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, s. 563–578.
- Markiewicz K. (2004). *Możliwości komunikacyjne dzieci autystycznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Markiewicz K. (2007). *Charakterystyka zmian w rozwoju umysłowym dzieci autystycznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Mandy W.P., Charman T., Skuse D.H. (2012). Testing the construct validity of proposed criteria for DSM-5 autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51 (1), s. 41–50.
- Pennington B.F., Ozonoff S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, s. 51–87.
- Plummer D.M. (2010a). *Jak kształtować umiejętności społeczne. Gry i zabawy grupowe dla dzieci od lat pięciu do jedenastu*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

- Plummer D.M. (2010b). *Jak nauczyć dzieci szacunku do samych siebie. Zbiór gier i zabaw grupowych wzmacniających samoocenę dzieci od lat pięciu do jedenastu*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Prizant B.M. (1983). Language and communication in autism: Toward an understanding of the „whole” of it. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48, s. 296–307.
- Prizant B.M., Wetherby A.M. (2005). Critical considerations in enhancing communication abilities for persons with autism spectrum disorders. W: F. Volkmar, A. Klin, R. Paul (red.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. NJ: John Wiley & Sons.
- Prizant B.M., Wetherby A., Rubin E., Rydell P., Laurent A. (2003). THE SCERTS Model: A family-centered, transactional approach to enhancing communication and socioemotional abilities of young children with ASD. *Infants and Young Children*, 16, s. 296–316.
- Prizant B., Wetherby A., Rydell P. (2000). Communication intervention issues for children with autism spectrum disorders. W: A. Wetherby, B. Prizant (red.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (vol. 9). Baltimore, MD: Brookes.
- Prykanowski D.A., Gage N.A. Conroy M.A. (2015). Educational Implications of the DSM-5 Criteria for Autism Spectrum Disorders. *Beyond Behavior*, 24 (2), s. 30–38.
- Putko A. (2008). *Dziecięca „teoria umysłu” w fazie jawnej i utajonej a funkcje wykonawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rojewska J. (2000). *Grupa bawi się i pracuje: zbiór grupowych gier i ćwiczeń psychologicznych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza UNUS.
- Skinner B.F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Suchowierska M., Ostaszewski P., Bąbel P. (2012). *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem. Teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Walter G. (2006). *Ja i mój świat: gry i zabawy rozwijające kompetencje społeczne dzieci*. Warszawa: Jedność.
- Wetherby A., Prizant B. (1999). Facilitating language and communication development in autism: Assessment and intervention guidelines. W: D. Berkell Zager (red.), *Autism: Identification, Education, and Treatment. Second edition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Winczura B. (2008). *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*. Kraków: Impuls.
- Wing L., Gould J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, s. 11–29.
- Wing L. (1981). Asperger Syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 19, s. 115–130.

CZĘŚĆ III

Wspieranie rozwoju psychoruchowego
osób z niepełnosprawnością

ROZDZIAŁ 1

Wpływ stymulacji sensomotorycznej na poprawę funkcjonowania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Analiza przypadku chłopca z autyzmem

Życie zaczyna się od ruchu.

Violet F. Maas

Podstawy teorii integracji sensorycznej

Wraz z wydaniem w 1972 roku pierwszej książki dr Anny Joan Ayers (terapeuty zajęciowego, psychologa, pedagoga specjalnego) powstała całkiem nowa dziedzina nauki (Kranowitz 2012). Na podstawie literatury z zakresu psychologii rozwojowej, psychologii uczenia się, neurobiologii, neurofizjologii i własnych doświadczeń, Ayers sformułowała hipotezy wskazujące na wpływ funkcji psychoneurologicznych na zachowanie, funkcje poznawcze i relacje społeczne dziecka.

Ta nowa dziedzina nauki, nazwana przez Ayers integracją sensoryczną, jest procesem, w którym mózg po otrzymaniu informacji ze wszystkich układów zmysłów (dotyku, propriocepcji, równowagi, słuchu, wzroku, smaku, węchu) identyfikuje je, przekształca oraz integruje – nie tylko ze sobą, ale także z wcześniejszymi doświadczeniami, tak aby mogły być wykorzystane w celowym działaniu. W wyniku tego procesu powstają tzw. reakcje adaptacyjne, stanowiące podstawę prawidłowego rozwoju (Odowska-Szlachcic 2010). Mózg w każdej chwili naszego życia odbiera, segreguje i przetwarza bodźce zmysłowe docierające do niego w formie impulsów elektrycznych. Poszczególne zmysły współdziałają ze sobą podczas wykonywania złożonych zadań, dlatego też ograniczenie wielozmysłowej stymulacji powoduje brak nowych połączeń w korze mózgowej, przez co nie mogą powstać bardziej złożone obwody. Przy niedoborze lub deprywacji bodźców zakłócone jest tworzenie się integracji zmysłowej, w związku z czym zaburza się rozwój właściwych odpowiedzi ruchowych i sposobów zachowań (Odowska-Szlachcic 2010).

Ayers wykazała też podstawowe znaczenie trzech najwcześniej dojrzewających systemów zmysłowych w procesie prawidłowego rozwoju. Są to: układ dotykowy, układ czucia głębokiego (propriocepcja) oraz układ przedsionkowy,

zwany zmysłem równowagi. Te trzy bazalne systemy warunkują prawidłowy rozwój pozostałych zmysłów oraz ich wzajemną koordynację (Giczewska 2005; Ayers 2015).

Najwcześniej rozwijającym się i dojrzewającym zmysłem jest dotyk. Jest on ważny dla naszego przetrwania, ssania, przełykania, eksplorowania otoczenia i reagowania na nie. Naukowcy są zgodni, że podstawy rozwoju emocjonalnego dziecka zależą od tego, jak często i w jaki sposób jest ono brane na ręce, przytulane i jak się z nim bawimy (Maas 1998, s. 61). Dotyk jest źródłem istotnych informacji dla świadomości własnego ciała, planowania motorycznego, dyskryminacji wzrokowej, języka, szkolnego uczenia się, bezpieczeństwa emocjonalnego i umiejętności społecznych (Kranowitz 2012, s. 87). Wyróżniono dwa rodzaje doznań czuciowych: pierwotne (protopatyczne), dające ogólną świadomość bycia dotykany, i późniejsze, ewolucyjnie (epikrytyczne), pozwalające na dokładniejsze różnicowanie dotykowe. Skóra jest największym receptorem naszego ciała, stanowi granicę człowieka i chroni go przed zewnętrznym otoczeniem (Maas 1998, s. 63–64).

Drugi z bazalnych zmysłów, czyli czucie głębokie, informuje nas o ruchach i pozycji ciała w przestrzeni, o stopniu rozciągnięcia mięśni i sile, z jaką pracują. Informacje odbierane przez ten zmysł wpływają na nasze odruchy, reakcje automatyczne i działania planowane (praksja), a także biorą udział w modulacji poziomu pobudzenia oraz różnicowania ruchu w czasie i w przestrzeni. Propriocepcja ma charakter podświadomy i świadomy. Receptory czucia głębokiego znajdują się przede wszystkim w mięśniach, stawach i tkankach miękkich okalających stawy (Kranowitz 2012, s. 127).

Ostatni z omawianych zmysłów, czyli zmysł równowagi, nazywany także układem przedsionkowym, pomaga stale przeciwstawiać się sile grawitacji i pozwala utrzymać ciało w równowadze, zarówno podczas ruchu, jak i podczas spoczynku. Dzięki reakcjom równoważnym możliwe jest dostosowanie postawy ciała do zmieniającego się położenia środka ciężkości (Borkowska, Wagh 2010, s. 46).

Wszystkie układy zmysłowe powiązane są ze sobą i wzajemnie się warunkują, dlatego też podstawą w terapii każdego dziecka jest odpowiednia stymulacja zmysłów bazalnych, czyli dotyku, propriocepcji i równowagi, która daje podwaliny do regulacji występujących deficytów sensorycznych. Te trzy układy biorą udział w budowaniu obrazu własnego ciała i ciała w przestrzeni. Bez tego dziecko nie jest w stanie prawidłowo odbierać informacji ze świata zewnętrznego, planować aktywności i działać.

Przetwarzanie sensoryczne obejmuje następujące procesy: odbieranie, wykrywanie, integrację, modulację, dyskryminację (różnicowanie), reakcje posturalne i praksję. Procesy te przebiegają w organizmie równocześnie. Za organizację danych wejściowych odpowiada proces modulacji, który warunkuje poziom pobudzenia dziecka. Dzięki niemu mózg może filtrować informacje ze świata ze-

wnętrznego i dokonywać podziału na istotne i mniej istotne bodźce (Kranowitz 2012, s. 69). Prawidłowość procesu modulacji polega na zachowaniu równowagi między hamowaniem i pobudzaniem układu nerwowego.

Zaburzenia przetwarzania sensorycznego

Nieprawidłowości występujące w obrębie procesów hamowania i pobudzania mogą spowodować szereg dysfunkcji w działaniu danego układu zmysłów, takich jak: nadreaktywność, podreaktywność i poszukiwanie sensoryczne. Nadreaktywność jest to stan wyostrejzonej percepcji zmysłowej, kiedy mózg nie potrafi skutecznie hamować wrażeń i w sposób przesadny reaguje na delikatne bądź nieistotne bodźce. Dziecko odpowiada wtedy reakcją „walki” lub „ucieczki”. Podreaktywność to osłabiona percepcja zmysłowa, przejawiająca się niezwykle wysoką tolerancją na typowo awersyjne bodźce, takie jak: ostry ból, hałas, szybki ruch (Koomar i in. 2013, s. 59). Dziecko podreaktywne potrzebuje bodźców, ale samo sobie ich nie dostarcza (postawa bierna). Poszukiwanie sensoryczne oznacza natomiast nieustanne poszukiwanie bodźców i dostarczanie ich sobie, bez oglądania się na ryzyko i konsekwencje swoich działań (dziecko charakteryzuje postawa aktywna). Wyżej wymienione zaburzenia przetwarzania sensorycznego skutkują określonymi zachowaniami dziecka (tab. 1–3).

Tabela 1. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego w obrębie modulacji zmysłu dotyku

Dotyk	Przykładowe zachowania dziecka
Nadreaktywność	<ul style="list-style-type: none"> – nie lubi przytulania i bycia dotykany – pociera i drapie miejsca dotknięcia – nie lubi przebywania w tłumie – nie toleruje obcinania włosów, paznokci, mycia zębów – nie chce nosić ubrań o określonej fakturze, przeszkadzają mu metki i szwy – nie chce uczestniczyć w zajęciach plastycznych – odmawia jedzenia pewnych pokarmów bądź wypluwa jedzenie
Podreaktywność	<ul style="list-style-type: none"> – często nie zauważa dotyku, chyba że jest on bardzo intensywny – nie czuje zabrudzeń na twarzy i rękach – nie reaguje (lub w niewielkim stopniu reaguje) na zadrapanie, uderzenie – chodząc boszo, nie uskarża się na ostry żwir, gorący piasek – nie odsuwa się, gdy ktoś napiera na niego, gdy znajduje się w tłumie
Poszukiwanie	<ul style="list-style-type: none"> – prosi o masaż, łaskotanie – lubi wibracje i ruch dostarczające silnych wrażeń – często zdejmuje skarpety i buty – szuka różnych brudzących doświadczeń – często napycha sobie usta jedzeniem – ociera się o ludzi, wpada na nich

Źródło: Dunn 1999; Kranowitz 2012; Przyrowski 2012, materiały własne

Tabela 2. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego w obrębie modulacji zmysłu propriocepcji

Propriocepcja	Przykładowe zachowania dziecka
Nadreaktywność	<ul style="list-style-type: none"> – unika ruchu, skoków, biegania – nie chce naśladować w zabawie ruchów, np. zwierząt – może odmawiać pokarmów wymagających silnego żucia
Podreaktywność	<ul style="list-style-type: none"> – obniżone napięcie mięśniowe – obniżona stabilizacja posturalna – zła pozycja podczas siedzenia (np. „fiksuje” nogi o krzesło, podpira głowę podczas pisania) – jest bardziej aktywny po wykonaniu zadań z obciążeniem
Poszukiwanie	<ul style="list-style-type: none"> – może kopać, gryźć, bić i zachowywać się z pozoru agresywnie bądź auto-agresywnie – lubi silną stymulację – idąc szura, tupie nogami, pociera dłonie – gryzie gumki, ołówki, żuje sznurki, kołnierzyki

Źródło: Dunn 1999; Kranowitz 2012; Przyrowski 2012, materiały własne

Tabela 3. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego w obrębie modulacji zmysłu równowagi

Równowaga	Przykładowe zachowania dziecka
Nadreaktywność	<ul style="list-style-type: none"> – boi się gwałtownych zmian pozycji ciała – unika aktywności na placu zabaw – często ma chorobę lokomocyjną – panicznie boi się oderwania stóp od podłoża („niepewność grawitacyjna”)
Podreaktywność	<ul style="list-style-type: none"> – nie zauważa ruchu i wydaje się, że nie ma potrzeby ruchu – często brak reakcji obronnych – rozhuśtane, może się huśtać bardzo długo bez oznak dyskomfortu
Poszukiwanie	<ul style="list-style-type: none"> – nie może usiedzieć w miejscu – ciągle wprowadza ciało w ruch (kiwa się, potrząsa głową, podskakuje) – szuka intensywnych doznań ruchowych

Źródło: Dunn 1999; Kranowitz 2012; Przyrowski 2012, materiały własne

Diagnostyka integracji sensorycznej

Efektywna terapia integracji sensorycznej rozpoczyna się od diagnozy opartej na: wnikliwej obserwacji dziecka podczas swobodnej, ukierunkowanej zabawy; szczegółowym wywiadzie z rodzicami dziecka; klinicznej obserwacji; zastosowaniu odpowiednich testów oraz analizie uzyskanych wyników. Diagnozę może wykonać tylko wykwalifikowany terapeuta integracji sensorycznej.

Proces diagnostyczny trwa od dwóch do trzech spotkań i ma na celu ocenę funkcjonowania badanego dziecka. Aby terapia przyniosła zamierzone, sprawdzalne rezultaty, nie może być zbiorem przypadkowych ćwiczeń z dzieckiem na

sali, ale przemyślanym, kontrolowanym zespołem ćwiczeń postrzeganych przez dziecko jako zabawa. Budowa takiego programu działań może wynikać jedynie z diagnozy przetwarzania sensorycznego, dającej obraz i charakterystykę określonego deficytu, dla którego istnieją właściwe procedury postępowania terapeutycznego.

Opracowana diagnoza i cele do pracy powinny być omówione z rodzicami dziecka w sposób jasny i przystępny. Niezmiernie ważnym elementem planu terapeutycznego jest opracowanie tzw. diety sensorycznej, czyli zaleceń dostosowanych do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka, uwzględniających modyfikację i organizację przestrzeni domowej i szkolnej, np. ustawienie biurka, zmiana krzesła, oświetlenia, ciężkości kołdry, rodzaju ubrań i obuwia, a także wprowadzenie stałych elementów zabawy, spędzania czasu wolnego oraz jedzenia (Yack, Aquilla, Sutton 2013).

Diagnoza przetwarzania sensorycznego – na przykładzie chłopca z autyzmem i z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym

Imię i nazwisko: Robert L.

Data urodzenia: 13 listopada 2002 r.

Szkoła: Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy

Rozpoznanie wynikające z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną:

- autyzm,
- upośledzenie umysłowe w stopniu umiarkowanym,
- zaburzony rozwój motoryki małej, koordynacji wzrokowo-ruchowej, zdolności społecznych,
- zaburzony rozwój mowy, komunikuje się za pomocą gestów,
- występują napady złości,
- mało samodzielny w czynnościach samoobsługowych,
- nie nawiązuje kontaktów społecznych,
- słaba koncentracja uwagi, duża męczliwość,
- wymaga stałej kontroli i opieki.

Powód zgłoszenia / rodzice:

- ospałość,
- nienawiązywanie prawidłowych relacji z rówieśnikami,
- jednolite zainteresowania.

Powód zgłoszenia / szkoła:

- zmienny i nieadekwatny poziom pobudzenia:

- bierność, ospałość, częste „polegiwanie”, uciskanie palcem okolic gałki ocznej,
- zbyt wysoki poziom pobudzenia, autostymulacje wywołane najczęściej pozytywnymi emocjami („ściskanie” rąk, uderzanie dłonią w brodę, „gardłowe” wokalizacje),
- trudności w wykonywaniu czynności samoobsługowych (w szczególności związanych z ubieraniem),
- trudności grafomotoryczne, niski poziom zabaw manipulacyjnych.

Najważniejsze informacje z kwestionariusza wywiadu z rodzicami

Rodzina pełna. Matka pracuje, ojciec na rencie w domu. Ciąża była planowana, natomiast matka napotkała wiele trudności: ogromne zmęczenie, notoryczny brak snu, brak jakiegokolwiek pomocy ze strony bliskich, problemy finansowe, brak mieszkania. Matka leżała w ciąży ze względu na zagrożenie wcześniejszym porodem i obniżenie brzucha.

Poród przez cesarskie cięcie ze względu na wadę wzroku matki (krótkowzroczność), waga po urodzeniu 2810 g, 10 punktów w skali Apgar, żółtaczka noworodkowa. Dziecko było karmione piersią do 4. miesiąca życia.

W pierwszych dwóch latach życia chłopiec bardzo krzyczał, mimo zaspokojonych podstawowych potrzeb (karmienia i przewijania) – 3 godziny snu i 3 godziny krzyku. Podczas karmienia występowały problemy, takie jak wymioty i ulewanie. Dziecko budziło się w nocy do 3. roku życia.

W wieku 3 miesięcy miał zapalenie ucha.

Robert lubił leżeć na brzuchu, zaczął raczkować w wieku 8 miesięcy, chodzić w wieku 14 miesięcy.

Chłopiec nie lubi myć, suszyć i ścinać włosów nożyczkami.

W domu nie toleruje zapachu kiszzonej, gotowanej kapusty, ryby i wędliny.

Nie lubi dźwięku suszarki, miksera, odkurzacza, wiertarki.

Komunikuje się za pomocą gestów, symboli PCS¹, prostych wyrazów – zaburzona mowa werbalna, często mówi cicho.

Od wieku przedszkolnego do mniej więcej 9. roku życia bardzo dużo biegał, krzyczał, kopał, szczypał, uciekał, w domu wchodził i kładł się na meblach, kładł się na ulicy, huśtał się na drzwiach. Obecnie spokojny, nie reaguje agresją na zmiany schematu w ciągu dnia. Ma dużą potrzebę ucisku.

Bardzo lubi piłkę – od momentu zakupu piłki rehabilitacyjnej do domu przestał huśtać się na drzwiach i wchodzić, kłaść się na meblach.

Informacje ze szkoły

Robert jest chłopcem ze sprzężoną niepełnosprawnością (autyzm i niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym). Porozumiewa się za po-

1 Symbole PCS (ang. *Picture Communication Symbols*) – jeden z najbardziej popularnych systemów symboli do komunikowania się.

mocą gestów i symboli PCS oraz kilku słów (niechętnie używa mowy werbalnej, która jest zaburzona). Chłopiec funkcjonuje w szkole i w domu w odmienny sposób. Podczas zajęć w Ośrodku podporządkowuje się poleceniom i wykonuje je, nie ma problemów z „łamaniem” schematów w ciągu dnia. Jest samodzielny na miarę swoich możliwości, chociaż czynności samoobsługowe wykonuje niedokładnie i zajmują mu one dużo czasu. Podczas zajęć edukacyjnych wymaga wsparcia i pomocy. Nie nawiązuje kontaktów z rówieśnikami. Pozostawiony w aktywności własnej, najchętniej „poleguje” na dywanie lub materacu. Bardzo często występują autostymulacje: dociskanie złożonych rąk do klatki piersiowej, uderzanie dłonią w brodę, wzmożone wokalizacje, co obniża koncentrację na zadaniu i utrudnia komunikowanie się z Robertem. Często przykładła palec do gałki ocznej (uciska miejsce kącika zewnętrznego gałki ocznej). Bardzo lubi aktywności dostarczające wrażenie proprioceptywnych i przedsionkowych (skakanie na piłce, huśtanie, skakanie po dętce, skakanie, przeciskanie i turlanie się po materacu, zawijanie w koc itp.).

W szkole nie wykazuje negatywnych reakcji na dźwięki, które przeszkadzają mu w domu.

W szkole zjada posiłek, również z gotowaną kapustą na talerzu, czasami jej spróbuje. Spożywa kanapkę z szynką i rybę na obiad. Często prowokował wymioty podczas próbowania owoców z kompotu i jogurtu.

Kierunek i priorytety obserwacji:

- modulacja sensoryczna,
- poziom pobudzenia i zmiany poziomu pobudzenia,
- kontrola posturalna i napięcie mięśniowe.

Wyniki przeprowadzonej obserwacji

Wstępnej oceny procesów przetwarzania sensorycznego dokonano na podstawie obserwacji podczas zabawy dowolnej i kierowanej oraz wybranych zadań z Arkusza Obserwacji Klinicznej. Nie przeprowadzono Południowoaustralijskich Testów Integracji Sensorycznej z uwagi na niepełnosprawność intelektualną chłopca. Robert nie rozumie złożonych poleceń oraz ma trudności z dokładnym naśladowaniem czynności.

Robert nawiązał pozytywną relację z terapeutą. Podczas wykonywania czynności często szukał aprobaty u terapeuty, nawiązywał kontakt wzrokowy. Nie przejawiał negatywnych reakcji na zmiany aktywności lub ich zakończenie. Podczas spotkań chłopiec chętnie sam wybierał zabawy, jak i uczestniczył w tych proponowanych przez terapeutę. Czasami miał trudności z odpowiedzią na pytania, czy chce kontynuować, czy chce zakończyć aktywność itp. Zdarzało się, że komunikat werbalny był sprzeczny z mową ciała i mimiką. Zajęcia sprawiały mu wiele radości i chętnie w nich uczestniczył.

Poziom pobudzenia. Bardzo trudne jest wprowadzenie Roberta w optymalny poziom pobudzenia. Chłopiec w ciągu dnia jest raczej bierny. Aktywnościom sprawiającym mu przyjemność towarzyszą duże emocje, co powoduje natychmiastowe pojawienie się autostymulacji i śmiechu, a to z kolei skutkuje szybkim i zbyt wysokim wzrostem poziomu pobudzenia. Pozostawiony w wybranych przez siebie aktywnościach, często się „dezorganizuje”, co powoduje nasilenie autostymulacji, a tym samym wzrost poziomu pobudzenia.

Propiocepcja. Robert na wszystkich zajęciach dążył do zabaw dostarczających stymulacji propioceptywnej: chodzenie po pufach i materacach, drabinkach, skakanie na piłce, trampolinie, ciągnięcie liny itp. Podczas aktywności sprawiającej mu radość bardzo często pojawiały się dociski rąk, „opukiwanie” brody dłońmi wraz z nasilonymi wokalizacjami lub dociskanie brody piłką. Często domagał się, aby ciągnąć go za ręce lub ścisnąć mu dłonie.

Wyraźne, duże potrzeby propioceptywne chłopca, manifestujące się wyborem aktywności dostarczających wrażeń czucia głębokiego, liczba i częstotliwość autostymulacji w obrębie kończyn górnych mogą świadczyć o poszukiwaniu propioceptywnym.

Układ przedsionkowy. W czasie zabaw Robert bardzo często wybierał aktywności angażujące układ przedsionkowy, w szczególności huśtawkę. Dążył do zdecydowanego ruchu liniowego w pozycji siedzącej i leżeniu przodem. Widać, że aktywności przedsionkowe, tak jak i propioceptywne, sprawiają mu wiele radości; często wtedy pojawiają się autostymulacje (dociskanie rąk, wokalizacje, „opukiwanie” brody dłońmi, piłką) – prawdopodobnie związane jest to z pozytywnymi emocjami. Podczas aktywności angażujących układ przedsionkowy ze zmiennym tempem i przyspieszeniem widać było wzrost poziomu pobudzenia.

Wyraźne potrzeby przedsionkowe Roberta, manifestujące się wyborem aktywności związanych z ruchem zarówno liniowym (np. huśtawka), jak i obrotowym (chęć turlania się) mogą świadczyć o podreaktywności przedsionkowej.

Dotyk. Podczas przeprowadzonych zajęć zaobserwowano preferencje Roberta dotyczące zmysłu dotyku. Wybierał materiały szorstkie i twarde. Zabawy z piaskiem, futerkiem, gąbką, materiałami miękkimi wywoływały na jego twarzy grymas i lekki dyskomfort (otwieranie usta), natomiast nie odrzucał tych faktur i podejmował samodzielnie aktywności, np. w piasku, pozwalając i domagając się sypania piaskiem na jego ręce i dłonie. Robert nie przejawiał negatywnych reakcji na niespodziewany dotyk. Podczas aktywności przedsionkowych pozwalał na dotykanie jego stóp i dłoni. Chłopiec chętnie bawił się poduszką dostarczającą intensywnych wibracji. Przykładał ją do różnych części ciała. Gdy naciskał poduszką głowę, na twarzy pojawiał się grymas sugerujący dyskomfort, mimo tego podejmował kolejne próby tej aktywności.

Nie zauważono wyraźnych zachowań mogących świadczyć o nieprawidłowościach w obrębie modulacji dotykowej. Wybór materiałów twardych i o zdecydowanej fakturze wskazuje na indywidualne preferencje chłopca.

Napięcie mięśniowe i kontrola posturalna. Podczas aktywności ruchowych zauważalne było obniżone napięcie mięśniowe. Gdy Robert siedział na huśtawce, jego ciało „przelewało się”. Gdy siedział na materacu lub platformie w siadzie skrzyżnym, miał zaokrąglone plecy, schylał głowę, co świadczy o trudnościach z kontrolą posturalną. Chodził przygarbiony, miał ramiona wysunięte do przodu, opuszczoną głowę, „szurał” nogami. Miewał otwartą buzię, a po aktywnościach ruchowych ciężko oddychał. Szybko się męczył, co było widoczne podczas prób przechodzenia po torze przeszkód na kolanach, czworakach oraz podczas czołgania się i turlania. W trakcie turlania głowa była nieaktywna, nie pracował ciałem i odpychał się głównie rękami. Podczas zabawy na deskorolce, w leżeniu na brzuchu, jego ciało „wisiało”, wykonywał krótkie ruchy rękoma w przód oraz poniżej barków w tył. Problem sprawiało mu podniesienie się, by wrzucić piłkę do pudełka, co wskazuje na trudności w przyjęciu i utrzymaniu pozycji wyprostnej.

Słuch. W czasie obserwacji nie zauważono nieadekwatnych reakcji na bodźce słuchowe. W szkole Robert nie przejawia awersyjnych reakcji na głośne dźwięki sprzętów takich jak suszarka, odkurzaczy, wiertarka (jak zgłaszają to rodzice), chociaż często mówi cicho. W trakcie zajęć widoczne były reakcje na zmienną modulację głosu terapeuty – chłopiec pobudzał się przy głośniejszych tonach, był spokojniejszy przy cichym, spokojnym tembrze głosu.

Znaczący wydaje się fakt wzmożonych wokalizacji podczas autostymulacji ruchowych, których celem może być dostarczanie sobie bodźców słuchowych.

Wzrok. W czasie obserwacji nie zauważono nieadekwatnych reakcji na bodźce wzrokowe. Robert bez trudu fiksował wzrok, lokalizował przedmioty znajdujące się blisko i daleko, śledził wzrokiem osoby i przedmioty.

Należy zastanowić się, jaką rolę spełnia uciskanie zewnętrznego kącika oczodołu prawej gałki ocznej.

Arkuszy Obserwacji Klinicznej

Tabela 4. Wyniki prób z Arkusza Obserwacji Klinicznej w badaniu początkowym i końcowym

Lp.	Próba	Badanie początkowe	Badanie końcowe
1.	Pozycja zgięciowa	8 sekund – czas poniżej normy, widoczny duży wysiłek w utrzymaniu pozycji i napięcie całego ciała	10 sekund – czas poniżej normy, ale nieznacznie wydłużony czas utrzymania pozycji
2.	Pozycja wyprostna	Nie potrafi przyjąć pozycji, oderwać kończyn dolnych od podłoża	Potrafi oderwać tylko ręce
3.	Napięcie mięśniowe	Obniżone	Obniżone

4.	Kokontrakcja	Znacznie obniżona, zapadanie się w pozycji kłęk podpartego	Obniżona, utrzymuje pozycję kłęk podpartego
5.	Próba kciuk – palce	Słabe czucie palców, próba wykonana nieprawidłowo pod kontrolą wzroku	Wykonuje próbę pod kontrolą wzroku, z pominięciem czwartego palca
6.	Próba palec – nos	W normie, trafia w odległości 0,5 cm	W normie
7.	Diadochokineza	Brak zrozumienia polecenia	Nieprawidłowe wykonanie
8.	Ruchy gałek ocznych	Płynność ruchów gałek ocznych, śledzi przedmiot	Płynność ruchów gałek ocznych, śledzi przedmiot, szybka lokalizacja bodźca wzrokowego
9.	Preferencja oko – ręka	Konsekwencja w wyborze oko – ręka: prawa ręka, prawe oko	Konsekwencja w wyborze oko – ręka: prawa ręka, prawe oko
10.	Praksja oralna	Mało precyzyjne ruchy języka, brak umiejętności naśladowania wszystkich ruchów	Mało precyzyjne ruchy języka, naśladuje ruchy języka wewnątrz jamy ustnej
11.	Obroty tułowia na materacu	Słabe, z utratą kierunkowości (słaba siła mięśni zginaczy i prostowników)	Nadal traci kontrolę kierunkową, lepiej kontroluje ruchy głowy
12.	Wolne ruchy kończyn górnych	Słaba siła mięśni obręczy barkowej, słaba kontrola stopniowania szybkości ruchu, kontroli ruchu i słabe naśladownictwo ruchu	Wykonuje wolniej, ale nadal mało precyzyjnie, ruchy szarpane
13.	Krążenia ramion	Słabe	Słabe
14.	Sekwencja skoków w przód	Skoki przerywane i asymetryczne	Skoki przerywane i asymetryczne
15.	Skoki jednoślaz	Potrafi, ale na bardzo krótkim odcinku, z dużymi trudnościami	Potrafi, ale na bardzo krótkim odcinku, z dużymi trudnościami
16.	Pajacyk	Nie potrafi skoordynować ruchu kończyn górnych z ruchem kończyn dolnych	Nie potrafi skoordynować ruchu kończyn górnych z ruchem kończyn dolnych
17.	Chód stopa za stopą	Brak umiejętności przejścia stopa za stopą (1 krok), traci równowagę	Brak umiejętności przejścia stopa za stopą (1 krok), traci równowagę
18.	Projekcyjne sekwencje ruchowe	Nieprawidłowe	Przeskakuje nad statycznym obiektem
19.	Reakcja na dotyk	Preferuje twarde, szorstkie przedmioty	Preferuje twarde, szorstkie przedmioty
20.	Chwyty	Nieprawidłowy, lekki	Poprawa po zastosowaniu nakładki i gumki recepturki
21.	Znajomość prawo – lewo	Nieprawidłowa	Nieprawidłowa

Źródło: opracowanie własne

Cele i oczekiwania rodziców:

- osiągnięcie samodzielności,
- rozwijanie komunikowania się werbalnego,
- rozwijanie zainteresowań.

Cele i oczekiwania szkoły:

- normalizacja poziomu pobudzenia,
- redukcja zachowań autostymulacyjnych.

Cele bliskie:

1. Realizacja i zaspokajanie potrzeb sensorycznych:
 - łączenie stymulacji przedsionkowo-proprioceptywno-dotykowej,
 - dostarczanie właściwej ilości zróżnicowanych bodźców sensorycznych, wpływających na optymalizację poziomu pobudzenia,
 - wzmacnianie siły mięśniowej, wpływającej na lepszą kontrolę posturalną.
2. Organizowanie aktywności o wyraźnej strukturze (wybór, układanie elementów, wykonanie, sprzątanie) i celu, co w terapii jest bardzo ważnym aspektem, który pomaga organizować zachowanie dziecka i dostarcza określonych wrażeń sensorycznych.
3. Motywowanie do komunikowania się w sposób werbalny (pojedyncze, wyraźne słowa w sytuacji komunikacyjnej).

Cele dalekie:

1. Poprawa kontroli posturalnej, a tym samym polepszenie jakości wykonywanych czynności motorycznych.
2. Wydłużanie czasu koncentracji na zadaniu, zmniejszenie ilości i częstotliwości autostymulacji.

Wnioski:

1. Podwrażliwość przedsionkowa i poszukiwanie proprioceptywne oraz wynikający z tego nieadekwatny, zmienny poziom pobudzenia znacząco wpływają na funkcjonowanie chłopca. Robert koncentruje się przede wszystkim na dostarczaniu sobie stymulacji, a nie na wyznaczanych mu zadaniach. To znacznie ogranicza zdolność nabywania nowych umiejętności, a tym samym rozwijanie jego autonomii.
2. Słaba kontrola posturalna, wynikająca z obniżonego napięcia mięśniowego powoduje przyjmowanie nieprawidłowej postawy ciała podczas siedzenia i chodzenia. Słaba siła mięśniowa powoduje znaczne utrudnienia w wykonywaniu czynności manipulacyjnych i samoobsługowych.
3. Zabawy z wyraźnym początkiem i zakończeniem, mające cel, które Robert musi przygotować (np. układanie toru przeszkód), organizują zachowanie chłopca i powodują znaczną poprawę koncentracji na zadaniu.

Problematyka badań własnych**Organizacja projektu:**

1. Diagnoza początkowa: obserwacja spontanicznej i ukierunkowanej aktywności dziecka. Opracowanie programu: październik – grudzień 2014 r.
2. Realizacja zajęć: styczeń – czerwiec 2015 r.
3. Diagnoza końcowa: czerwiec 2015 r.

Zajęcia terapeutyczne odbywały się dwa razy w tygodniu po ok. 60 minut. Spotkania miały charakter indywidualny i odbywały się w sali rehabilitacyjnej wyposażonej w sprzęt do integracji sensorycznej.

Z uwagi na zdiagnozowany u Roberta autyzm wczesnodziecięcy zajęcia posiadały wyraźną strukturę. Schemat zajęć obejmował niezmiennie:

- miejsce,
 - osobę terapeuty,
 - sekwencje aktywności (wybór zabawy – przygotowanie sprzętu i materiałów – kilkukrotne wykonanie aktywności – zakończenie, w tym sprzątanie),
 - przerwy między zadaniami ruchowymi (siedzenie w pufie).
- Przykładowe scenariusze zajęć zamieszczono w dalszej części artykułu.

Podsumowanie terapii w ramach projektu oraz wnioski

Analizując wyniki obserwacji spontanicznej i kierowanej oraz wybranych prób z Arkusza Obserwacji Klinicznej, stwierdza się, że:

1. Aktywności ruchowe w obrębie terapii integracji sensorycznej były atrakcyjne dla chłopca, który chętnie w nich uczestniczył.
2. Wzrósł poziom motywacji i koncentracji na zadaniu, czego dowodem jest zmniejszająca się liczba ćwiczeń podczas jednej sesji.
3. Robert dzięki zajęciom poszerzył swój słownik czynny – nazywa ulubione sprzęty i aktywności.
4. Podczas zajęć zmniejszyła się liczba i częstotliwość autostymulacji w obrębie kończyn górnych, co sugeruje właściwy kierunek w terapii.
5. Nieznacznie wzrosła siła mięśni posturalnych, polepszyła się kokontrakcja, co dało chłopcu lepszą kontrolę posturalną, której nie zapewnia mu napięcie mięśniowe.
6. Nieznacznie wzrosła koordynacja w obrębie małej motoryki i koordynacji obustronnej kończyn górnych.
7. Równowaga statyczna i dynamiczna nie uległy znaczącej zmianie.
8. W próbach badających czucie głębokie wystąpiła nieznaczna poprawa, co świadczy o prawidłowo dobranej stymulacji.
9. Właściwym kierunkiem w terapii jest stymulacja przedsionkowa, która wpływa na podniesienie aktywności mięśni prostowników oraz ruchy gałek ocznych.

Przykładowe scenariusze zajęć

SCENARIUSZ NR 1

Cele:

- optymalizacja poziomu pobudzenia
- stymulacja przedsionkowo-proprioceptywno-dotykowa w schemacie: wybór – przygotowanie – aktywność – zakończenie
- motywowanie do komunikacji werbalnej

Część I – wstępna

1. Powitanie.
2. Przebieranie się w strój sportowy z pomocą nauczyciela lub samodzielnie.
3. Przedstawienie za pomocą symboli PCS wariantów aktywności, z których Robert ma dokonać wyboru i ułożyć plan zajęć.

Część II – właściwa

Walcowanie autostrady

Pomoce: materace o różnej strukturze i grubości, pufy sako, poszewki wypełnione gąbkami, koce, wałek rehabilitacyjny, „duszek” – elastyczny kostium w formie worka, bez otworów na ręce i nogi, auto (zabawka).

Przebieg: Chłopiec układa ścieżkę (autostradę) z dostępnych przyborów w postaci materacy, kocy, gąbek, puf itp. w dowolnej, wybranej przez siebie kolejności. Następnie dokonuje wyboru koloru „duszka” i ubiera go. Zadanie polega na przepchaniu wałka po zbudowanej drodze w różnoraki sposób (rękoma, stopami, plecami, głową, brzuchem). Po kilkukrotnym pokonaniu trasy Robert wybiera rodzaj auta i przejeżdża nim po ścieżce.

Korzyści ćwiczenia: stymulacja proprioceptywno-dotykowa różnych części ciała, stymulacja przedsionkowa, wzmacnianie mięśni posturalnych, ćwiczenie koordynacji obustronnej kończyn górnych

Dziwne miny

Pomoce: pufa sako

Przebieg: Uczeń, siedząc w pufie, naśladuje ruchy terapeuty: cmokanie, mlaskanie, „dziubek”, obлизywanie się lub inne ćwiczenia praktyki oralnej.

Korzyści ćwiczenia: koordynacja mięśni twarzy, rozwijanie koncentracji uwagi.

Na hamaku

Pomoce: hamak, woreczki o różnym kształcie, fakturze i kolorze, miski, materace, gumy gimnastyczne, laska gimnastyczna

Przebieg: Chłopiec z pomocą terapeuty przyjmuje w hamaku pozycję leżenia na brzuchu tak, aby móc podparć się wyprostowanymi rękami (ważne jest, aby hamak obejmował ciało dziecka od dołu pachowego do kolan, ręce znajdowały się poza materiałem, a nogi były wyprostowane). Terapeuta, chwytając wyprostowane ręce chłopca, rozhuśtuje go, zmieniając kierunek ruchu liniowego, motywując do „przybijania piątek” i utrzymywania kontaktu wzrokowego.

Warianty: wprawianie w ruch przy pomocy gum gimnastycznych, laski gimnastycznej (trzymanych oburącz przez terapeutę i dziecko); zbieranie rozrzuconych woreczków i segregowanie ich ze względu na kolor, wielkość i kształt (po zakończonym

ćwiczeniu chłopiec, siedząc w pufie, przelicza woreczki – ważne jest przekraczanie linii środkowej ciała)

Korzyści ćwiczenia: stymulacja przedsionkowo-priopriocceptywna (ruch liniowy z przyspieszeniem, wpływający na aktywizację mięśni prostowników grzbietu), wzmacnianie mięśni obręczy barkowej, ćwiczenie koordynacji obustronnej kończyn górnych, fiksacja wzroku

Poduszka

Pomoce: pufa sako, poduszka wibracyjna

Przebieg: Chłopiec, siedząc w pufie, wykonuje automasaż poduszką wibracyjną, wybierając i nazywając części ciała, których dotyka.

Korzyści ćwiczenia: stymulacja dotykowo-proprioceptywna, rozwijanie somatognozji

Kominiarz

Pomoce: drabinki gimnastyczne, zjeżdżalnia, puffy sako, materace, gąbki w poszewkach, spinacze, miękki pojemnik zawieszony na drabince

Przebieg: Na zjeżdżalni, zahaczonej o piątą szczebel drabinki gimnastycznej, chłopiec układa miękkie elementy. Jego zadaniem jest przejście na czworakach przez zjeżdżalnię, wejście na drabinkę i przypięcie do pojemnika wskazanej liczby spinaczy.

Warianty: różny sposób wchodzenia po zjeżdżalni (na kolanach, w pozycji stojącej, na pośladkach, na plecach), różny stopień nachylenia zjeżdżalni, różnorakie faktury na szczebelkach

Korzyści ćwiczenia: stymulacja przedsionkowo-proprioceptywno-dotykowa, wzmacnianie mięśni posturalnych, ćwiczenia małej motoryki

Część III – zakończenie

1. Ćwiczenia relaksacyjne – uczeń leży na brzuchu, przykryty kołderką obciążeniową, słucha wybranej przez siebie muzyki.
2. Podsumowanie zajęć – nauczyciel prosi o wskazanie przez ucznia na symbolach PCS zabawy lub zabaw, które najbardziej mu się podobały.
3. Przebieganie się – samodzielne lub z pomocą.
4. Pożegnanie.

SCENARIUSZ NR 2

Cele:

- optymalizacja poziomu pobudzenia
- stymulacja przedsionkowo-proprioceptywno-dotykowa w schemacie: wybór – przygotowanie – aktywność – zakończenie
- motywowanie do komunikacji werbalnej

Część I – wstępna

1. Powitanie.
2. Przebijanie się w strój sportowy z pomocą nauczyciela lub samodzielnie.
3. Przedstawienie za pomocą symboli PCS wariantów aktywności, z których Robert ma dokonać wyboru i ułożyć plan zajęć.

Część II – właściwa

Rodeo

Pomoce: podwieszany wałek („koń”), wałek rehabilitacyjny

Przebieg: Dziecko siada na podwieszonym koniu okrakiem i samodzielnie lub z pomocą zaczyna się huśtać (ruch: przód – tył). Nauczyciel stawia przed uczniem ciężki wałek rehabilitacyjny, który uczeń ma strącić na różne sposoby (uderzać symetrycznie, naprzemiennie, prawą lub lewą ręką).

Korzyści ćwiczenia: stymulacja proprioceptywno-przedsionkowa, wzmacnianie mięśni posturalnych, ćwiczenie koordynacji obustronnej kończyn górnych

Czytam

Pomoce: pufa sako, etykiety z samogłoskami (duże, drukowane litery), tacka z piaskiem

Przebieg: Uczeń, siedząc na pufie, powtarza za nauczycielem samogłoski. Terapeuta wspomaga się etykietami liter. Po przeczytaniu dziecko pisze daną samogłoskę na tacy z piaskiem lub innym sypkim materiałem.

Korzyści ćwiczenia: stymulacja proprioceptywno-dotykowa, ćwiczenia czytania

Skater

Pomoce: deskorolka, lina, pachołki

Przebieg: Dziecko leży na brzuchu na deskorolce (nogi i ręce wyprostowane) i chwytą linę. Nauczyciel ciągnie za linę w zmiennym tempie (ważne, aby ręce i nogi były wyprostowane), pokonując slalom lub proste odcinki.

Warianty: Dziecko siedzi w siadzie skrzyżnym, dziecko samodzielnie ciągnie za linę (ważna naprzemiennosc ruchu).

Korzyści ćwiczenia: stymulacja przedsionkowa, stymulacja proprioceptywna, wzmacnianie mięśni posturalnych

Zwierzątka ze spinaczy

Pomoce: pufa sako, filcowe lub gąbkowe zwierzątka (bez kończyn), drewniane spinacze

Przebieg: Dziecko wybiera w kolejności zwierzątka, nazywa je, przyczepia odpowiednią liczbę spinaczy jako ich nogi, naśladuje odgłosy.

Korzyści: stymulacja proprioceptywno-dotykowa, doskonalenie małej motoryki, ćwiczenia dźwiękonaśladowcze

Skoczek

Pomoce: trampolina, puffy sako, materace, obrazki zwierząt, plansza farmy

Przebieg: Wokół trampoliny uczeń rozkłada materace i puffy, a na każdym elemencie miękkim kładzie po jednym obrazku zwierzęcia. Skacze obunóż na trampolinie, a na sygnał nauczyciela (nazwę zwierzęcia) wskakuje na pufę, na której jest obrazek tego zwierzęcia, i naśladuje odgłos przez niego wydawany. Następnie zabiera obrazek i przykleja go na planszy w odpowiednim miejscu.

Korzyści ćwiczenia: stymulacja proprioceptywna, stymulacja przedsionkowa, ćwiczenia obustronnej koordynacji kończyn dolnych, ćwiczenia naśladownictwa

Balonówka

Pomoce: pufa sako, miętowa (lub smakowa) guma do żucia.

Przebieg: Uczeń, żując gumę, siedzi naprzeciwko terapeuty i naśladuje ruchy żuchwy i języka wykonywane przez niego.

Korzyści ćwiczenia: stymulacja proprioceptywna strefy oralnej, ćwiczenia naśladownictwa

Sucha kąpiel

Pomoce: suchy basen, zjeżdżalnia z drabinkami, piłki kolczaste

Przebieg: Nauczyciel chowa w basenie piłki kolczaste i wspólnie z dzieckiem ustawia drabinkę ze zjeżdżalnią. Dziecko zjeżdża na zjeżdżalni na różne sposoby (siedząc, leżąc na plecach, na brzuchu, głową w dół itd.). Po każdym zjeździe musi odnaleźć jedną kolczastą piłkę i wrzucić ją do przygotowanej miski.

Korzyści ćwiczenia: stymulacja przedsionkowa, stymulacja proprioceptywna, ćwiczenia różnicowania dotykowego

Liczmy

Pomoce: pufa sako, kolczaste piłki

Przebieg: Uczeń zajmuje miejsce w pufie i przelicza piłki kolczaste zebrane podczas wykonywania poprzedniego ćwiczenia. Przekłada je z miski znajdującej się po prawej stronie do pojemnika znajdującego się po lewej.

Korzyści ćwiczenia: stymulacja proprioceptywno-dotykowa, ćwiczenie liczenia, przekraczanie linii środkowej ciała

Część III – zakończenie

1. Ćwiczenia relaksacyjne – uczeń leży na brzuchu, przykryty kołderką obciążeniową, słucha wybranej przez siebie muzyki.
2. Podsumowanie zajęć – nauczyciel prosi o wskazanie przez ucznia na symbolach PCS zabawy lub zabaw, które najbardziej mu się podobały.

3. Przebijanie się – samodzielne lub z pomocą.
4. Pożegnanie.

SCENARIUSZ NR 3

Cele:

- optymalizacja poziomu pobudzenia
- stymulacja przedsionkowo-propryoceptywno-dotykowa w schemacie: wybór – przygotowanie – aktywność – zakończenie
- motywowanie do komunikacji werbalnej

Część I – wstępna

1. Powitanie.
2. Przebijanie się w strój sportowy z pomocą nauczyciela lub samodzielnie.
3. Przedstawienie za pomocą symboli PCS wariantów aktywności, z których Robert ma dokonać wyboru i ułożyć plan zajęć.

Część II – właściwa

Do celu

Pomoce: huśtawka terapeutyczna, piłeczki o różnej fakturze i wadze, plastikowy pojemnik, wisząca piłka – hopka, materace

Przebieg: Chłopiec samodzielnie przyjmuje na huśtawce pozycję klęku prostego. Trzymając się rękami za linki, próbuje za pomocą ciała wprowadzić huśtawkę w ruch (jeśli tego nie potrafi, terapeuta powinien mu pomóc, lekko popychając sprzęt podwieszony). Zadanie chłopca polega na zabieraniu piłek o różnej wadze i fakturze z pudełka leżącego przed nim na huśtawce i rzucanie w wiszącą przed nim piłkę w celu jej rozhuśtania.

Warianty: przyjęcie innej pozycji na huśtawce: klęk podparty – pojemnik z piłkami pod brzuchem, leżenie na brzuchu – pojemnik z piłkami na materacu obok huśtawki; wyciąganie piłek z pojemnika, z przekraczaniem linii środkowej ciała

Korzyści ćwiczenia: stymulacja przedsionkowo-propryoceptywna, planowanie motoryczne, ćwiczenie mięśni posturalnych, doskonalenie reakcji równoważnych, doskonalenie projekcyjnych sekwencji ruchu

Bańki mydlane

Pomoce: pufa sako, bańki mydlane

Przebieg: Chłopiec, siedząc w pufie, puszcza bańki mydlane i uderza w nie rękami.

Korzyści ćwiczenia: ćwiczenia oddechowe, ćwiczenia koordynacji wzrokowo-ruchowej

Beczka

Pomoce: beczka terapeutyczna, kolorowe ringa, materace.

Przebieg: Chłopiec wczołguje się do beczki tak, by głowa i ręce wystawały poza krawędź beczki, a ciało było wyprostowane. Zadanie polega na turlaniu się w beczce, z oburęcznym chwytem ringa ponad głową. W ten sposób chłopiec ma przenieść trzy ringa. Ważne jest, by nie pomagał sobie rękami ani nogami, a aktywizował mięśnie posturalne.

Warianty: turlanie po materacach o różnej grubości, oburęczne trzymanie zabawki z fiksacją wzroku na niej

Korzyści ćwiczenia: stymulacja przedsionkowo-proprioceptywno-dotykowa, wzmacnianie mięśni posturalnych, planowanie motoryczne

Poszukiwacz skarbów

Pomoce: pufa sako, małe plastikowe figurki, pojemnik z piaskiem magnetycznym

Przebieg: Chłopiec, siedząc w pufie, ma za zadanie wyszukiwać pochowane małe plastikowe figurki z piasku magnetycznego lub innej plastycznej masy.

Korzyści ćwiczenia: stymulacja proprioceptywno-dotykowa, ćwiczenie różnicowania dotykowego, ćwiczenie małej motoryki

Broń się

Pomoce: duży elastyczny hamak zawieszony 4-punktowo, piłki o różnej wielkości (od dużych, rehabilitacyjnych, do małych, gąbczastych)

Przebieg: Zadaniem chłopca jest wejść do hamaka i w dowolnej pozycji (leżąc, stojąc, klęcząc) wyrzucać poza hamak wrzucane przez terapeutę piłki.

Korzyści ćwiczenia: stymulacja przedsionkowo-proprioceptywno-dotykowa, wzmacnianie mięśni obręczy barkowej, koordynacja obustronna, koncentracja uwagi, rozwój percepcji ciała

Rurkowe kleksiki

Pomoce: pufa sako, pojemnik z kartką papieru, rurki, farby

Przebieg: Chłopiec, siedząc w pufie, trzyma oburącz plastikowy pojemnik. W jego wnętrzu znajduje się kartka papieru z pięcioma plamami kolorowych farbek. Zadanie chłopca polega na rozdmuchaniu farbek za pomocą słomki.

Korzyści: ćwiczenia oddechowe, wzmacnianie mięśni okrężnych twarzy

Bańka stańka

Pomoce: wałek rehabilitacyjny, materace

Przebieg: Terapeuta stoi na wprost chłopca, a między nimi ustawia duży, ciężki wałek rehabilitacyjny. Zadanie polega na naprzemiennym wytrącaniu wałka z równowagi i jego odbijaniu.

Warianty: przepychanie wałka z terapeutą różnymi częściami ciała: stopami, rękami, plecami

Korzyści ćwiczenia: stymulacja proprioceptywno-dotykowa, wzmacnianie siły mięśni obręczy barkowej i kończyny górnej, rozwijanie schematu ciała, rozwijanie koordynacji ruchowej

Rybki

Pomoce: pufa sako, materiałowe rybki, wata, gąbki, kasztany, folia, skrawki materiałów

Przebieg: Siedząc w pufie, chłopiec ma wypchać uszytą rybkę materiałami znajdującymi się w pudełku (wata, gąbki, kasztany, folia, skrawki materiałów).

Korzyści ćwiczenia: rozwijanie małej motoryki, rozwijanie koordynacji ruchowej, stymulacja proprioceptywno-dotykowa

Część III – zakończenie

1. Ćwiczenia relaksacyjne – uczeń leży na brzuchu, nakryty ciężkim materacem, słucha wybranej przez siebie muzyki.
2. Podsumowanie zajęć – nauczyciel prosi o wskazanie przez ucznia na symbolach PCS zabawy lub zabaw, które najbardziej mu się podobały.
3. Przebieranie się – samodzielne lub z pomocą.
4. Pożegnanie.

Podsumowanie

Niepełnosprawność intelektualna i autyzm wydają się predysponować do wystąpienia różnorodnych deficytów przetwarzania sensorycznego, które dodatkowo utrudniają funkcjonowanie psychospołeczne. Odpowiednio przeprowadzony i zindywidualizowany proces terapeutyczny wpływa na poprawę codziennego funkcjonowania.

Bibliografia

- Ayers J.A. (2015). *Dziecko a integracja sensoryczna*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Borkowska M., Wagh K. (2010). *Integracja sensoryczna na co dzień*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Dunn W. (1999). *Sensory Profile*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Giczewska A. (2005). *Fenomen dotyku*. Środa Śląska: aCentrum Aneta Giczewska.
- Maas V.F. (1998). *Uczenie się przez zmysły*. Warszawa: WSiP.
- Koomar J., Kranowitz C., Szklut S., Balzer-Martin L., Haber E., Sava D.I. (2014). *Integracja sensoryczna. Odpowiedzi na pytania zadawane przez nauczycieli*. Formu-

- larze, listy kontrolne i praktyczne narzędzia dla nauczycieli i rodziców. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Kranowitz C.S. (2012). *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego–diagnoza i postępowanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Odowska-Szlachcic B. (2010). *Metoda integracji sensorycznej we wspomaganiu rozwoju mowy u dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Przyrowski Z. (2012). *Integracja sensoryczna. Wprowadzenie do teorii, diagnozy i terapii*. Warszawa: Empis.
- Yack E., Aquilla P., Sutton S. (2013). *Tworzenie więzi poprzez integrację sensoryczną*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

ROZDZIAŁ 2

Terapia ręki jako forma wspomaganie umiejętności manipulacyjnych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Gdybym mógł zacząć życie od nowa, zająłbym się ręką.

Andreas Petö

Podstawy teoretyczne rozwoju małej motoryki

Umiejętności manualne są kluczowym elementem interakcji ze środowiskiem. Ręka jest częścią ciała odznaczającą się niebywałymi zdolnościami. Jest narzędziem ruchowo-chwytnym, poznawczym, wykonawczym i komunikacyjnym. Dzięki niej człowiek może wykonywać zarówno ruchy niezwykle precyzyjne i szybkie, np. granie na skrzypcach, haftowanie, jak i ruchy wymagające siły i wytrzymałości, np. zadawanie ciosów bokserskich czy akrobacje na drążkach. Wynika to z faktu, że kontrola motoryczna i czuciowa ręki, stanowiącej niewielką przecież część ciała, zajmuje znaczne obszary mózgu – ok. 1/3 pierwszorzędowego pola ruchowego i czuciowego (por. homunculus czuciowy i motoryczny) (Konturek 1998, s. 180).

Dziecko, aby osiągnąć precyzyjne ruchy dłoni, musi przejść i opanować poszczególne etapy rozwoju chwytu: od chwytania odruchowego do chwytania dowolnego, co jest ściśle związane z prawami rozwoju człowieka – cefalokaudalnym i proksymalno-dystalnym. Prawo cefalokaudalne określa rozwój ciała i umiejętności motorycznych w kierunku od głowy po kończyny dolne, natomiast prawo proksymalno-dystalne oznacza, że dzięki centralnej stabilizacji ciała możliwe jest wykonywanie niezależnych, swobodnych ruchów w częściach położonych obwodowo (Matyja, Gogoła 2010, s. 17). W związku z tym rozwój umiejętności małej motoryki jest ściśle związany z rozwojem dużej motoryki: kontroli posturalnej, percepcji czuciowej, koordynacji obustronnej i umiejętności manipulacyjnych ręki (www.ot-mom-learning-activities.com). Te cztery elementy można porównać do czterech nóg krzesła.

Kontrola posturalna to, najogólniej rzecz ujmując, umiejętność przyjęcia prawidłowej i stabilnej postawy ciała, dzięki której możliwe jest wykonywanie większości ruchów dowolnych i swobodna lokomocja.

Percepcja czuciowa obejmuje dotyk (jako receptory w skórze) oraz proprio-receptory (jako receptory znajdujące się w mięśniach i stawach) (Konturek 1998, s. 154).

Koordinacja obustronna to współpraca obu stron ciała w działaniu (przodu i tyłu, góry i dołu oraz prawej i lewej strony ciała). Etapami rozwoju koordynacji obustronnej kończyn górnych są: symetryczna obustronna koordynacja kończyn górnych; przekraczanie linii środkowej ciała z rotacją tułowia; naprzemienna obustronna koordynacja kończyn górnych oraz asymetryczna obustronna koordynacja kończyn górnych (Kranovitz 2012).

Umiejętności manipulacyjne ręki są zależne od:

- możliwości ruchowych dziecka, czyli:
 - wykonywania izolowanych ruchów przedramienia (supinacji i pronacji),
 - ruchomości nadgarstka: wyprostu i zgięcia, przywiedzenia i odwiedzenia,
 - pełnej ruchomości kciuka,
 - kontroli łuków dłoni,
 - dysocjacji palców;
- możliwości intelektualnych i motywacji;
- umiejętności planowania ruchu, czyli praksi;
- koordynacji wzrokowo-ruchowej (Case-Smith, O'Brien 2010).

Chwywanie i manipulacja przedmiotami są możliwe dzięki dopasowywaniu się kształtu dłoni do chwytanego obiektu i umiejętności ułożenia poszczególnych części kończyny górnej w sposób najbardziej efektywny dla wykonywania danego zadania. Aby dłoń była w pełni funkcjonalna, niezbędne jest przejście przez dziecko wszystkich etapów rozwoju chwytu. Są to:

- odruch chwytny (0–3 miesiąc życia),
- chwyt dłoniowy prosty (4–5 miesiąc życia),
- chwyt dłoniowy promieniowy (6–7 miesiąc życia),
- chwyt palcowy promieniowy (7–9 miesiąc życia),
- chwyt nożycowy (7–9 miesiąc życia),
- chwyt pęsetkowy niedojrzały (9–10 miesiąc życia),
- chwyt pęsetkowy dojrzały (10–12 miesiąc życia) (Morgan 2004).

U dzieci z niepełnosprawnością, u których występują uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego, rozwój umiejętności w zakresie małej motoryki jest często zaburzony, co wiąże się z opóźnieniem rozwoju psychoruchowego. Zaburzony rozwój często skutkuje opuszczeniem niektórych etapów w kształtowaniu się konkretnych umiejętności. Pominięcie wcześniejszych kroków powoduje wypracowanie nieprawidłowych wzorców ruchowych. Nie da się zatem „przeskoczyć” etapów rozwoju, dlatego w terapii należy cofać się i usprawniać daną funkcję zgodnie z prawami rozwojowymi.

Problematyka badań własnych

Założeniem projektu było usprawnienie funkcji manualnych u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

Organizacja projektu

1. Badania początkowe i opracowanie programu: październik – grudzień 2014 r.
2. Realizacja zajęć: styczeń – czerwiec 2015 r.
3. Badania końcowe: czerwiec 2015 r.

Program składał się z trzech cykli. Każdy cykl realizowany był przez okres siedmiu tygodni (łącznie 21 tygodni). Każde zajęcia trwały dwie godziny. Przykładowe scenariusze zajęć z każdego cyklu zamieszczono w dalszej części artykułu.

Cykle programu

- I. Doskonalenie kontroli posturalnej i koordynacji obustronnej.
- II. Rozwijanie różnicowania czuciowego.
- III. Rozwijanie umiejętności manipulacyjnych.

Cele programu

1. Rozwijanie siły mięśniowej (mięśni posturalnych, ramion i dłoni).
2. Doskonalenie jakości chwytu poprzez zwiększenie ruchomości obręczy barkowej, nadgarstka i palców.
3. Rozwijanie wrażliwości czuciowej (gnozji dotykowej).
4. Rozwijanie koordynacji ruchowej.
5. Rozwijanie koordynacji wzrokowo-ruchowej.
6. Rozwijanie funkcjonalnych umiejętności dłoni i palców.
7. Kształtowanie umiejętności współdziałania w grupie.

Grupa badawcza

Eksperymentem objętych zostało sześcioro uczniów szkoły podstawowej specjalnej w wieku 10–12 lat ze zdiagnozowaną niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym (trzy dziewczynki i trzech chłopców). Uczniowie prezentowali zróżnicowany poziom funkcjonowania pod względem poznawczym, motorycznym i sensorycznym (nadreaktywność dotykowa, podreaktywność proprioceptywna, zaburzenia różnicowania dotykowego, zaburzenia widzenia). W grupie uczniów objętej programem znajdowali się uczniowie z:

- mózgowym porażeniem dziecięcym (dwoje),
- zespołem Downa (jeden),
- opóźnionym rozwojem bez znanej przyczyny (jeden),
- retinopatią wcześniaczą (jeden),
- zaburzeniami wynikającymi z zakażenia wirusem cytomegalii (jeden).

Narzędzia badawcze

Do oceny funkcjonalnej małej motoryki wykorzystano kartę badania stworzoną na potrzeby projektu, gdzie uwzględniono Box and Blocks Test do oceny koordynacji ruchowej.

Karta badania składała się z następujących części:

1. Siła mięśni posturalnych (obręczy barkowej, brzucha, grzbietu) – mierzona liczbą wykonanych, ściśle określonych ćwiczeń w ciągu 30 sekund.
2. Koordynacja ruchowa – Box and Blocks Test.
3. Percepcja czuciowa – mierzona liczbą przedmiotów znalezionych w piasku w czasie 60 sekund.
4. Wzorce manipulacji – wykonanie konkretnego zadania: zbieranie monet do ręki, wkładanie monet do skarbonki, przesuwanie ołówka, obrót ołówka o 90 stopni.

Badania wstępne i końcowe – obrazowanie wyników

Tabela 1. Siła mięśni posturalnych

Uczniowie	Badanie początkowe				Badanie końcowe			
	obręcz barkowa	mięśnie brzucha	mięśnie pośladków	mięśnie grzbietu	obręcz barkowa	mięśnie brzucha	mięśnie pośladków	mięśnie grzbietu
Ola	2	1	2	0	4	1	4	1
Ala	1	3	4	0	1	4	4	0
Ela	2	5	6	1	5	6	10	2
Jan	6	8	10	2	10	9	11	8
Iwo	2	3	3	1	3	3	6	2
Adam	14	10	13	2	16	11	15	4

Źródło: opracowanie własne

Analizując wyniki badań siły mięśni posturalnych (tab. 1), można stwierdzić, że u trójki uczniów nastąpiło zwiększenie siły mięśniowej we wszystkich badanych zakresach, u dwójki progres zauważalny jest w trzech kategoriach, a u jednej uczennicy – w jednym obszarze.

Tabela 2. Koordynacja ruchowa

Uczniowie	Badanie początkowe		Badanie końcowe	
	ręka dominująca	ręka niedominująca	ręka dominująca	ręka niedominująca
Ola	15	17	27	30
Ala	5	2	3	2
Ela	28	5	37	10
Jan	26	27	39	43
Iwo	18	19	25	22
Adam	45	39	55	45

Źródło: opracowanie własne

Wyniki, które obrazuje tabela 2, świadczą o poprawie koordynacji ruchowej u pięciorga uczniów – zarówno podczas zadań wykonywanych ręką dominującą, jak i podczas zadań wykonywanych ręką niedominującą. U jednej dziewczynki umiejętności w zakresie ręki dominującej są niższe w badaniu końcowym niż początkowym, a w przypadku ręki niedominującej nie zmieniły się.

Tabela 3. Percepcja czuciowa

Uczniowie	Badanie początkowe	Badanie końcowe
Ola	2	3
Ala	1	2
Ela	2	2
Jan	3	6
Iwo	2	3
Adam	3	7

Źródło: opracowanie własne

W zakresie percepcji czuciowej także można mówić o poprawie. U pięciorga uczniów zwiększyła się liczba przedmiotów znalezionych w piasku w ciągu 60 sekund. U jednej dziewczynki pozostała bez zmian (tab. 3).

Tabela 4. Wzorce manipulacji

Uczniowie	Badanie początkowe				Badanie końcowe			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Ola	NP	P	NP	P	P	P	NP	P
Ala	NP	P	NP	NP	NP	P	NP	NP
Ela	NP	P	NP	NP	NP	P	NP	P
Jan	P	P	NP	P	P	P	P	P
Iwo	NP	P	NP	P	P	P	NP	P
Adam	P	P	P	NP	P	P	P	P

1 – zbieranie monet do ręki

2 – wkładanie monet do skarbonki

3 – przesuwanie ołówka

4 – obrót ołówka o 90 stopni

P – potrafi

NP – nie potrafi

Źródło: opracowanie własne

Dane zawarte w tabeli 4 pokazują zmiany w zakresie wzorców manipulacji u pięciorga uczniów. Dwoje z nich nabyło umiejętność zbierania monet do ręki, dwoje potrafiło obrócić ołówek o 90 stopni, jeden chłopiec zaczął przesuwać ołówek. U jednej dziewczynki nie nastąpiły żadne zmiany.

Podsumowanie projektu

1. Wśród uczniów biorących udział w projekcie zauważalna jest poprawa w zakresie siły mięśniowej, koordynacji obustronnej, percepcji czuciowej i wzorców manipulacji.
2. Słabe wyniki – zarówno początkowe, jak i końcowe – u jednej dziewczynki (Ali) mogą być związane z profilem jej zaburzenia, tj. niskim poziomem rozwoju intelektualnego i współwystępującymi zaburzeniami motorycznymi, a także z brakiem rozumienia kierowanych do niej poleceń.
3. Uczniowie byli zainteresowani zajęciami, chętnie w nich uczestniczyli i prezentowali wysoki poziom motywacji do działania.
4. Pomoce do zajęć były dla uczniów atrakcyjne, przez co chętniej podejmowali współpracę.
5. Poziom koncentracji uwagi na zadaniu podczas sesji był adekwatny do możliwości psychofizycznych uczniów z uwagi na dużą różnorodność ćwiczeń i materiału oraz zmiany rodzaju aktywności.

Wnioski z badań

1. Prowadzenie zajęć mających na celu poprawę funkcji małej motoryki w przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną jest zasadne i powinno być włączone na stałe w tygodniowy plan zajęć.
2. Program należy modyfikować w zależności od zainteresowań, możliwości psychofizycznych i zdolności uczniów.
3. Wskazane jest, by liczebność grup była mniejsza i by dobierać uczniów funkcjonujących na podobnym poziomie.
4. Ze względu na wolne tempo nabywania nowych umiejętności przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i konieczność powtarzania wykonywanych ćwiczeń wskazane jest, aby ustalić schemat, w którym pewne elementy będą stałe.
5. W celu utrwalania zdobywanych umiejętności warto nawiązać współpracę z wychowawcą klasy, aby włączył on pewne ćwiczenia do dziennego schematu.

Przykładowe scenariusze zajęć

CYKL I – SCENARIUSZ NR 1

Cel: Poprawa kontroli posturalnej i koordynacji obustronnej

Część I – wstępna

1. Powitanie – dzieci siadają na ławce gimnastycznej na wprost nauczyciela i witają się, podając sobie ręce.
2. Przebijanie się w strój sportowy z pomocą nauczyciela lub samodzielnie.

3. „Ogonki” (zabawa ożywiająca) – dzieci dostają szarfy i wkładają je sobie jako ogonki za spodenki. Zadaniem goniącego jest zebranie jak największej liczby „ogonków” od uciekających. Materiały: szarfy z materiałów o różnej fakturze (tiul, lycra, frotte, guma, welur, folia bąbelkowa).

Część II – właściwa

1. Ćwiczenia motoryki dużej:
 - b) ćwiczenia mięśni grzbietu – uczniowie leżą na brzuchu z rękoma pod brodą i na sygnał nauczyciela wyciągają wyprostowane ręce przed siebie (w zależności od możliwości dziecka można różnicować tempo i czas utrzymywania rąk),
 - c) ćwiczenia mięśni brzucha – uczniowie leżą na plecach z rękoma splecionymi na karku i nogami ugiętymi w kolanach. Na polecenie nauczyciela przybliżają łokieć do przeciwstawnego kolana,
 - d) ćwiczenia mięśni pośladków – uczniowie leżą na plecach z ugiętymi nogami w kolanach i rękami ułożonymi wzdłuż tułowia. Na sygnał nauczyciela podnoszą pośladki i utrzymują pozycję od 3 do 5 sekund,
 - e) ćwiczenia mięśni obręczy barkowej – *Kto silniejszy?* – uczniowie podzieleni na dwie grupy kładą na materacu naprzeciwko siebie z wałkiem rehabilitacyjnym pośrodku. Ich zadaniem jest przepchnięcie wałka na stronę przeciwnej grupy.
2. Ćwiczenia koordynacji obustronnej:
 - a) ćwiczenia obustronnej symetrycznej koordynacji kończyn górnych – *Złap poduszkę* – uczniowie łąpią oburącz poduszki o zróżnicowanym wypełnieniu (pierz, styropian, wata, worki plastikowe, papier, nakrętki, kasza, ryż),
 - b) ćwiczenia przekraczania linii środkowej ciała z rotacją tułowia – *Wrzuc piłeczkę* – uczniowie, siedząc w siadzie rozkrocznym na wałku, sięgają prawą ręką po piłeczkę znajdującą się po ich prawej stronie i wrzucają ją do miski z wodą umieszczoną po ich lewej stronie (analogicznie lewa strona) – ważnym elementem jest zwrócenie uwagi na ustabilizowaną miednicę,
 - c) ćwiczenia obustronnej naprzemiennej koordynacji kończyn górnych – *Wyścigi deskorolek* – dwóch uczniów siada pojedynczo na deskorolkach w siadzie skrzyżnym, trzymając przed sobą grubą linę zaczepioną o drabinki. Ich zadaniem jest jak najszybsze pokonanie dystansu (ważne jest zwrócenie uwagi na naprzemienny ruch rąk podczas przeciągania liny),
 - d) ćwiczenia obustronnej asymetrycznej koordynacji kończyn górnych – *Co jest w środku?* – każdy uczeń ma przed sobą trzy zakręcane pojemniki (słoik, mały pojemnik po kremie, duży pojemnik po balsamie), w których znajdują się figurki zwierząt. Zadaniem uczniów jest odkręcenie pojemników, rozpoznanie zwierzęcia, nazwanie go i dopasowanie do odpowiedniego konturu.
3. Ćwiczenia percepcji czuciowej – zbieranie doświadczeń czuciowych w zakresie faktur, struktur, kształtów i temperatur:

- a) malowanie pianką do golenia po lustrze,
 - b) malowanie farbowanymi kostkami lodu po arkuszach dużego papieru.
- Inne warianty:
- c) zabawy z materiałami sypkimi (kasza, mąka, ryż, piasek itp.),
 - d) zabawy z masami przekształcalnymi („puchnąca farba”, piasek magnetyczny, masa solna, masa papierowa, modelina, plastelina itp.),
 - e) zabawy z materiałami naturalnymi (kamienie, szyszki, trawa, żołądźcie, kasztany itp.).
4. Ćwiczenia umiejętności manipulacyjnych i koordynacji wzrokowo-ruchowej:
- a) ćwiczenia przygotowawcze – przygotowanie czuciowo-proprioceptywne
 - *Modlitwa* – uczniowie siedzą na krześle ze złączonymi dłońmi i ramionami uniesionymi w bok. Naciskając dłoń na dłoń, nie dają nauczycielowi ich sobie rozłączyć; wytrzymują w tej pozycji ok. 3 sekund,
 - *Haczy* – uczniowie siedzą na krześle z ramionami uniesionymi w bok, przodem ugiętymi, zahaczając palce (od drugiego do piątego) obu dłoni o siebie. Ciągąc zahaczone palce, nie dają nauczycielowi ich sobie rozłączyć; wytrzymują w tej pozycji ok. 3 sekund,
 - *Podnoszę się* – uczniowie siedzą na krzesłach z dłońmi opartymi o siedzisko. Na sygnał nauczyciela podnoszą pośladki ponad krzesło (opierając ciężar ciała na rękach); wytrzymują w tej pozycji ok. 3 sekund,
 - *Ciepłe dłonie* – uczniowie siedzą na krzesłach z dłońmi pod pośladkami i przenoszą ciężar ciała z jednej strony na drugą,
 - b) ćwiczenia poprawiające ruchomość w stawach
 - malowanie pędzlem po dużych powierzchniach (ważne, aby zwrócić uwagę na pełne zgięcie i wyprost nadgarstka),
 - przelewanie wody z kubka do kubka (przy pełnej rotacji nadgarstka).
- Inne warianty:
- zabawa w nawlekanki bez igły,
 - zabawa w zwijanie dywanów,
 - łowienie za pomocą sitka zabawek z wody,
 - odkręcanie i zakręcanie kurków.

Część III – zakończenie

1. Ćwiczenia relaksacyjne – uczniowie leżą w pufach sako, słuchając muzyki relaksacyjnej.
2. Podsumowanie zajęć – nauczyciel zadaje pytania o najprzyjemniejszą zabawę dla uczniów, podkreśla zaangażowanie konkretnych uczniów w zajęcia.
3. Przebieranie się – samodzielne lub z pomocą.
4. Pożegnanie.

CYKL II – SCENARIUSZ NR 2

Cel: Rozwijanie percepcji czuciowej

Część I – wstępna

1. Powitanie – dzieci siadają na ławce gimnastycznej na wprost nauczyciela i witają się, podając sobie ręce.
2. Przebieranie się w stroje sportowe z pomocą nauczyciela lub samodzielnie.
3. *Duszki* – uczniowie ubrani w elastyczne worki grają dużą piłką rehabilitacyjną (turlają i kopią piłkę do bramki).

Część II – właściwa

1. Ćwiczenia motoryki dużej:
 - b) ćwiczenia mięśni grzbietu – *Zmęczony koszykarz* – uczniowie leżą na materacach w pozycji na brzuchu, z rękoma wyciągniętymi do przodu. Oburącz chwytają piłkę, mając za zadanie wrzucić ją do stojącej naprzeciw miski (ważne jest uniesienie klatki piersiowej i rzut obiema rękami),
 - c) ćwiczenia mięśni brzucha – *Leżący piłkarz* – uczniowie, leżąc na plecach, kopią piłkę zawieszoną na sznurku,
 - d) ćwiczenia mięśni pośladków – *Jestem narciarzem* – uczniowie stoją, trzymając laski gimnastyczne oparte o podłogę. Na sygnał nauczyciela przyjmują pozycję narciarską i wytrzymują w niej 5 sekund,
 - e) ćwiczenia mięśni obręczy barkowej – *Siatkarz przy ścianie* – uczniowie trzymają oburącz oparte o ścianę duże piłki rehabilitacyjne. Na sygnał nauczyciela muszą naprzemiennie wypchać je na wysokość wyprostowanych rąk i wytrzymać w tej pozycji ok. 3–5 sekund.
2. Ćwiczenia koordynacji obustronnej:
 - a) ćwiczenia obustronnej symetrycznej koordynacji kończyn górnych – *Deskorolka* – uczniowie leżą na brzuchu na deskorolkach. Ich zadaniem jest pokonanie odcinka slalomu (odpychając się symetrycznie rękoma na wysokości klatki piersiowej),
 - b) ćwiczenia przekraczania linii środkowej ciała z rotacją tułowia – *Jajko w gąbce* – uczniowie siedzą okrakiem na wałku rehabilitacyjnym przed drabinką, na której zawieszona jest dziurawa gąbka (lewa strona gąbki pomalowana jest na zielono, a prawa na czerwono). Po prawej stronie ucznia stoi miska wypełniona czerwonymi i zielonymi jajkami. Zadaniem uczniów jest wyciągnięcie prawą ręką zielonych jajek i włożenie ich w zieloną część gąbki (analogiczne postępowanie w przypadku czerwonych jajek wyciąganych lewą ręką z miski ustawionej po lewej stronie uczniów),
 - c) ćwiczenia obustronnej naprzemiennej koordynacji kończyn górnych – *Wyścigi na czworakach* – uczniowie, stojący w szeregu, przyjmują pozycję czworaczą. Mają za zadanie pokonać trasę, wyznaczoną przez materace i ścieżkę fakturową,
 - d) ćwiczenia obustronnej asymetrycznej koordynacji kończyn górnych – *Mały mechanik* – każdy uczeń otrzymuje deskę styropianową oraz plastikową śrubę i śrubokręt. Zadanie polega na wkręceniu śrubki do deski.

3. Ćwiczenia percepcji czuciowej – rozwijanie różnicowania sensorycznego w zakresie dotyku:
 - a) *Poszukiwacze skarbów* – wyszukiwanie w materiale jednorodnym (np. piasku, kaszy, ryżu) przedmiotów o innej fakturze (np. muszelek, kasztanów, kamyczków, wacików). Stopniowanie trudności polega na zmniejszaniu jednorodności materiału (np. szukanie gumowej zabawki w pudełku z plastikowymi nakrętkami),
 - b) dobieranie w pary przedmiotów (z zawiązanymi oczami) – ważne, aby na samym początku przedmioty były bardzo zróżnicowane (np. dwie piłki i dwa talerze). Stopniowanie trudności polega na zwiększaniu liczby par przedmiotów i zmniejszaniu ich zróżnicowania (np. dwa widelce, dwie łyżki, dwie kredki, dwie linijki),
 - c) *Co to za przedmiot?* – do materiałowego worka nauczyciel wkłada przedmiot, który dziecko za pomocą dotyku ma rozpoznać (opisuje cechy przedmiotu),
 - d) *Znajdź, o co proszę* – do materiałowego worka nauczyciel wkłada trzy przedmioty (piłka, książka, kubek) i prosi dziecko o wyciągnięcie konkretnego przedmiotu (uczeń ma je rozpoznać tylko za pomocą dotyku). Stopniowanie trudności polega na umieszczeniu większej liczby mniejszych i mniej zróżnicowanych fakturowo przedmiotów (np. grzebień, ołówek, spinacz, pudełko po zapałkach) i wymienianiu przez nauczyciela cech przedmiotu bez podawania jego nazwy.
4. Ćwiczenia umiejętności manipulacyjnych i koordynacji wzrokowo-ruchowej:
 - a) ćwiczenia przygotowawcze – przygotowanie czuciowo-proprioceptywne
 - *Gniotki* – uczniowie siadają na materacu w kole i każdy dostaje do ręki gniołek (balony wypełnione mąką, solą, kaszą, ryżem, paskiem, olejem). Zabawa polega na formowaniu z gniołków różnych kształtów. Na sygnał nauczyciela uczniowie wymieniają się gniołkami,
 - rozcieranie twardej plasteliny na tekturze w konturach obrazków (np. balon, piłka),
 - masaż dłoni piłeczkami o różnej wielkości i fakturze (kolczasta, tenisowa, gumowa, szklana),
 - zabawy paluszkowe,
 - zabawy z gumką recepturką – rozciąganie, nawlekanie na palce, nakładanie na puszki, różne przedmioty,
 - b) ćwiczenia rozwijające siłę mięśniową w obrębie dłoni i palców oraz dysocjacji palców (ćwiczenia do wyboru):
 - wyszukiwanie małych przedmiotów w masach plastycznych,
 - formowanie kształtów z mas plastycznych (od kulki do naleśnika),
 - wycinanie różnych kształtów za pomocą dziurkaczy o zróżnicowanej wielkości i sile nacisku,
 - *Kto silniejszy?* – ćwiczenie w parach. Jedna osoba rękoma trzyma podkładki, a druga próbuje ją wyciągnąć,

- *Wielkie pranie* – uczniowie imitują ruchy prania ręcznego, a później wieszają szmatki za pomocą spinaczy o różnej wielkości,
- *Ekologiczne korale dla mamy* – targanie na małe kawałki papieru i kartonu,
- zawody w zbieranie pomponików i korków za pomocą różnych szczypiec (np. drewniane szczypce do ogórków, silikonowe i metalowe szczypce kuchenne).

Część III – zakończenie

1. Ćwiczenia relaksacyjne – uczniowie leżą na łóżku wodnym, słuchając muzyki relaksacyjnej.
2. Podsumowanie zajęć – nauczyciel zadaje pytania o najprzyjemniejszą zabawę dla uczniów, podkreśla zaangażowanie konkretnych uczniów w zajęcia.
3. Przebijanie się – samodzielne lub z pomocą.
4. Pożegnanie.

CYKL III – SCENARIUSZ NR 3

Cel: Rozwijanie umiejętności manipulacyjnych

Część I – wstępna

1. Powitanie – dzieci siadają na ławce gimnastycznej na wprost nauczyciela i witają się, podając sobie ręce.
2. Przebijanie się w strój sportowy z pomocą nauczyciela lub samodzielnie.
3. *Makarony baseball* (zabawa ożywiająca) – uczniowie uderzają makaronami piankowymi w zawieszoną na linie piłkę rehabilitacyjną (piłka do skakania z uchwytem).

Część II – właściwa

1. Ćwiczenia motoryki dużej:
 - a) ćwiczenia mięśni grzbietu – *Ławczkowy Mont Everest* – nauczyciel zahacza na trzecim szczeblu drabinki gimnastycznej ławczkę lub zjeżdżalnię. Zadaniem uczniów jest podciągnąć się rękoma na ławeczce do drabinki i przewiesić przez nią szarfę,
 - b) ćwiczenia mięśni brzucha – *Kto wolniej* – uczniowie, leżąc na plecach na materacu, wkładają stopy pod najniższy szczebel drabinki, uginając nogi w kolanach. Nauczyciel zawiązuje taśmę do ćwiczeń na piątym szczeblu drabinki. Zadaniem uczniów jest wolne podciągnięcie się i opuszczanie,
 - c) ćwiczenia mięśni pośladków – uczniowie mają za zadanie wykonać serię ruchów: usiąść na ławce, wziąć woreczek, wstać i rzucić do kosza,
 - d) ćwiczenia mięśni obręczy barkowej – uczniowie trzymają oburącz (ręce wyprostowane, wyciągnięte przed siebie) taśmę gimnastyczną. Ich zadaniem jest jak najszerzej rozciągnąć gumę na boki.

2. Ćwiczenia koordynacji obustronnej:
 - a) ćwiczenia obustronnej symetrycznej koordynacji kończyn górnych – uczniowie, trzymając oburącz okrągłą tackę, odbijają balon tak, aby nie spadł na podłogę,
 - b) ćwiczenia przekraczania linii środkowej ciała z rotacją tułowia – *Gra w łapki* z nauczycielem (dobierane są takie ruchy, aby uczniowie musieli przekroczyć linię środkową ciała),
 - c) ćwiczenia obustronnej naprzemiennnej koordynacji kończyn górnych – *Boks* – w rękawicach bokserskich uczniowie uderzają w worek bokserski, pufę, poduszki (należy zwrócić uwagę na naprzemienny ruch rąk),
 - d) ćwiczenia obustronnej asymetrycznej koordynacji kończyn górnych – *Kanapka* – uczniowie z przygotowanych wcześniej filcowych, gąbkowych elementów tworzą swoje niejadalne kanapki, przypinając elementy za pomocą guzików.
3. Ćwiczenia percepcji czuciowej – doskonalenie dyskryminacji sensorycznej w obrębie czucia powierzchniowego:
 - a) domino dotykowe,
 - b) gra „Tactillo”,
 - c) *Kostka sensoryczna* – uczniowie w kolejności rzucają kostką (każda ściana sześcianu to inna faktura). Zadaniem uczestników jest odnalezienie bez kontroli wzroku tej samej faktury na macie,
 - d) *Co rysuje?* – odtwarzanie przez uczniów wzorów kreślonych przez nauczyciela na wierzchu dłoni i przedramienia.
4. Ćwiczenia umiejętności manipulacyjnych i koordynacji wzrokowo-ruchowej:
 - a) ćwiczenia przygotowawcze – przygotowanie czuciowo-proprioceptywne
 - rozcieranie dłoni,
 - smarowanie dłoni kremem,
 - masaż termiczny – naprzemienny masaż dłoni żelkami termicznymi (ciepłymi i zimnymi),
 - *Przepychanie ściany* – uczniowie stoją przodem do ściany i opierają na niej wyprostowane ręce. Ich zadaniem jest mocno napierać na ścianę (należy zwrócić uwagę na to, aby ręce były wyprostowane w łokciach),
 - b) ćwiczenia rozwijające precyzyjny chwyt i koordynację ruchów palców
 - *Orkiestra* – gra palcami na bębenku, organach, flecie, gitarze itp.;
 - *Pchełki*;
 - *Bankier*” – zbieranie monet i wrzucanie ich do skarbonki;
 - *Bierki*;
 - tasowanie i rozdawanie kart;
 - *Budowniczy* – uczniowie za pomocą patyczków plastikowych i winogron (lub kulek z plasteliny) tworzą przestrzenne budowle;
 - *Lego* – budowanie wieży lub innych konstrukcji.

Część III – zakończenie

1. Ćwiczenia relaksacyjne – *Naleśnik* – ciasne zawinięcie uczniów w koc lub prześcieradło (głowa musi być na zewnątrz, a ręce wzdłuż tułowia).
2. Podsumowanie zajęć – nauczyciel zadaje pytania o najprzyjemniejszą zabawę dla uczniów, podkreśla zaangażowanie konkretnych uczniów w zajęciach.
3. Przebijanie się – samodzielne lub z pomocą.
4. Pożegnanie.

Zakończenie

Terapia ręki jest ważnym elementem wspierającym rozwój psychomotoryczny dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Lepsza sprawność w zakresie małej motoryki wpływa między innymi na poprawę umiejętności samoobsługowych i wzorców manipulacji, co pozwala dziecku na osiągnięcie większej samodzielności, a przez to budowanie poczucia własnej wartości i niezależności w życiu.

Bibliografia

- Case-Smith J., O'Brien J.C. (2010). *Occupational Therapy for Children, 6th Edition*. Mosby.
- Konturek S. (1998). *Fizjologia człowieka, tom IV – Neurofizjologia*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kranovitz C.S. (2012). *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego – diagnoza i postępowanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Matyja M., Gogoła A. (2010). *Edukacja sensomotoryczna niemowląt*. Katowice: Wydawnictwo AWF.
- Morgan E. (2004). *Ocena umiejętności rozwojowych małych dzieci z niepełnosprawnością sensoryczną i dodatkowymi uszkodzeniami w wieku od 0 do 6 lat. Skala rozwojowa programu „Insite”*. Podręcznik instruktażowy. Laski: Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi.
- Sąsiadek K. (2005). *Zabawy paluszkowe*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Straßmeier W. (2012). *Interwencja wczesnodziecięca. 260 praktycznych ćwiczeń dla małych dzieci z trudnościami w rozwoju*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Vopel K.V. (2009). *Witajcie ręce. Gry i zabawy ruchowe dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.

Netografia

www.ot-mom-learning-activiteis.com

Sztuka wizualna w procesie stymulowania twórczej wyobraźni uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Wprowadzenie

Zdolność tworzenia wyobrażeń odznaczających się oryginalnością i nowością umożliwia człowiekowi nie tylko dokonywanie zmian w rozlicznych dziedzinach życia, ale i codzienne funkcjonowanie w zmieniającej się rzeczywistości. Wyobraźnia zdaje się przenikać i nasycać ludzkie doświadczenie, nadając mu nowy i często nieoczekiwany wymiar.

Pojawiające się w literaturze rozbieżności terminologiczne, związane z określeniem samego pojęcia, stanowią konsekwencję reprezentowanej przez danego autora dyscypliny oraz przyjętej koncepcji teoretycznej, tradycji językowej oraz kulturowej. Wywodzący się z greki termin *imaginatio* upowszechnił się w kulturze anglosaskiej i romańskiej. Łacińskie *fantasia*, używane przez starożytnych Rzymian, przyjęło się natomiast w kulturze bizantyjskiej i germańskiej (Górniewicz 1992).

W języku polskim stosowane są obie te nazwy, które – jak wskazuje *Słownik wyrazów obcych* (Tokarski 1974, s. 210) – posiadają zbliżone znaczenie. „Fantazja” określana jest tu między innymi jako wyobraźnia twórcza, zdolność do fantazjowania, do wyobrażania sobie czegoś; zmyślenie, urojenie, wymysł. Najczęściej używany obecnie termin „wyobraźnia” wskazuje na dynamiczny charakter procesu przywoływania obrazów umysłowych (przedrostek „wy-”) i określa możliwość przedstawienia w świadomości jakiegoś fragmentu rzeczywistości („obraz”) (Górniewicz 1997).

W literaturze psychologicznej wyobraźnia ujmowana jest jako stan, aktywność psychiczna, zdolność bądź też proces. Autorzy pozostają natomiast zgodni w dwóch kwestiach: wyobraźnia umożliwia tworzenie obrazów mentalnych, nawet gdy reprezentowany obiekt nie jest aktualnie dostępny zmysłom; podczas procesu wyobrażania aktywna jest pierwszorzędowa kora wzrokowa (Francuz 2007). Jako że zarówno współczesna psychologia, jak i pedagogika szczególnie

akcentują związek wyobraźni z procesem twórczym (Ribot 1906; Rozet 1982; Rubinsztein 1962; Finke 1990 i in.), wielu autorów dostrzega konieczność rozróżnienia wyobraźni odtwórczej oraz wyobraźni twórczej. Pierwszy z rodzajów pozostaje w ścisłym związku z przypominaniem i codzienną aktywnością poznawczą, drugi natomiast łączy się z tworzeniem nowych obrazów i informacji (Okoń 1984; Nęcka 2001).

Jedną z współczesnych koncepcji wyobraźni twórczej, która w szczególności sposób akcentuje jej udział w twórczym procesie, jest koniunkcyjny model wyobraźni twórczej. Autorska propozycja Doroty Jankowskiej (2011)¹, integrująca wcześniejsze podejścia badawcze, wskazuje na cztery podstawowe profile zdolności wyobraźniowych: twórcze zdolności wyobraźniowe w pełni urzeczywistnione (wysokie nasilenie obrazowości, oryginalności i transformatywności); protwórcze zdolności wyobraźniowe (wysokie nasilenie oryginalności i transformatywności), pasywne zdolności wyobraźniowe (wysokie nasilenie obrazowości i oryginalności) oraz żywe zdolności wyobraźniowe (wysokie nasilenie obrazowości i transformatywności). A zatem, w ujęciu Jankowskiej, dla twórczej wyobraźni charakterystyczne są trzy podstawowe operacje: obrazowość, czyli zdolność do tworzenia wyobrażeń, które cechują się wysokim stopniem złożoności, szczegółowości i elaboracji; oryginalność, oznaczająca zdolność do tworzenia nowych, nietypowych wyobrażeń, i wreszcie transformatywność, czyli zdolność modyfikowania powstających wyobrażeń. Ostatnia ze wskazanych zdolności wydaje się szczególnie istotna u ludzi cechujących się twórczą wyobraźnią.

U ludzi dominują wyobrażenia wzrokowe, które mogą być monomorficzne (wykorzystujące kod właściwy dla danego zmysłu) lub polimorficzne (współdziałają ze sobą kody różnych modalności). Transformacja informacji obrazowej może mieć zatem dwa warianty: izomorficzny, gdy wszelkie przekształcenia odbywają się w obrębie danej modalności, oraz transmorficzny, gdy następuje jedno- lub wielokrotna zmiana kodu modalnego, mimo iż cały proces pozostaje w obrębie obrazowej postaci informacji² (Młodkowski 1998).

Badania empiryczne pozwoliły na wyróżnienie transformacji wyjaśniających mechanizm powstawania wyobrażeń (tab. 1).

1 Koniunkcyjny model wyobraźni twórczej stał się podstawą do opracowania nowego narzędzia służącego identyfikacji twórczych zdolności wyobraźniowych – Testu Twórczych Zdolności (<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4612655/#B12>).

2 Transformacja transmorficzna występuje w przypadku synestezji, polegającej na pojawianiu się wrażeń typowych dla jednej modalności zmysłowej pod wpływem bodźca działającego na inny zmysł.

Tabela 1. Rodzaje i mechanizmy transformacji wyjaśniające powstawanie wyobrażeń

Rodzaj transformacji	Mechanizm
Reintegracja	Polega na łączeniu cech według nietypowych, indywidualnych lub nienaturalnych zasad (np. hybrydy).
Multiplikacja	Polega na sztucznym zwielokrotnianiu elementów jednego rodzaju w tym samym obrazie (np. wielogłowy smok).
Perseweracja	Polega na konstruowaniu różnych wariantów obrazu z powtarzających się elementów na odmiennym tle.
Majoryzacja	Polega na powiększeniu z reguły centralnej części obrazu.
Hiperbolizacja	Polega na świadomym, zaburzającym proporcje, wyeksponowaniu elementu obrazu (np. karykatura).
Litota	Jest odwrotnością hiperbolizacji.
Schematyzacja	Polega na uproszczeniu kształtów w obrazie i możliwie konsekwentnym oparciu ich na schemacie (np. piktogramy).
Dopełnienie	Polega na dodawaniu do przedmiotu elementu drugiego przedmiotu.
Metamorfoza	Polega na zmianie początkowej formy centralnej figury, prowadzącej do powstania nowego, autonomicznego kształtu.
Skaning	Polega na przemieszczeniu niektórych elementów obrazu w stosunku do innych jego części.
Typizacja	Polega na wyróżnieniu istotnego elementu w przedmiocie, fackie i włączeniu tego elementu do obrazu.
Animizacja	Polega na nadawaniu wybranym elementom wyobrażeń, reprezentujących nieruchome obiekty, cech dynamicznych w stosunku do pozostałych.
Petryfikacja	Jest odwrotnością animizacji.
Przenikanie	Polega na stopniowej wymianie obrazów.
Konwersja	Polega na odwróceniu kierunku przebiegu akcji poprzednio obserwowanych bądź wyobrażonych sytuacji i epizodów.
Rotacja	Polega na obróceniu obrazu wokół osi leżącej w jego płaszczyźnie.
Inwersja barwna	Polega na świadomej, niekoniecznie konsekwentnej zmianie barwy niektórych elementów wyobrażenia.
Eskalacja i kompresja czasu	Polega na przyspieszeniu bądź spowolnieniu wyobrażonej czynności.

Źródło: na podst. Jagodzińska 1991; Tarasiuk 2014

Zdolność tworzenia obrazów umysłowych ma podstawowe znaczenie dla skutecznego działania, ponieważ umożliwia symulację zdarzeń. Najbardziej fantastyczne, oryginalne pomysły prawdopodobnie łatwiej jest ująć w postaci obrazu umysłowego: przestrzennego, wizualnego, dźwiękowego, niż w postaci językowej (Kozielecki 1996). Twórcze wyobrażenia łączą się z wizualną modalnością niezależnie od rodzaju aktywności i właściwe są zarówno dla działalności artystycznej związanej ze sztukami wizualnymi, jak i dla działalności naukowej, technicznej, czy też muzycznej i literackiej. Należy przypuszczać, iż myślenie, przynajmniej na etapie wytwarzania pomysłów, przebiega bez udziału mowy, czego dowodzą

dane uzyskane w badaniach introspekcyjnych wybitnych twórców i wynalazców. „Wydaje się – mówił Albert Einstein (za: Hadamard 1964, s. 127) – że słowa, albo język, czy to mówione, czy to pisane nie odgrywają żadnej roli w moim procesie myślenia. Jednostki psychiczne służące mi, jak się zdaje, jako elementy myślenia są pewnymi znakami, niejasnymi obrazami, które można swobodnie odtwarzać i kombinować”.

Prawidłowość tę potwierdziły także badania nad myśleniem obrazowym, przeprowadzone m.in. przez Allana Paivio (1991), Andrzeja Nowaka (1991), Wiesławę Limont (1996). Wykazały one, iż liczne operacje umysłowe dokonywane są na wyobrażeniach wizualno-przestrzennych. Kod wyobrażeniowy, jak zauważa Limont, pozwala na symboliczne i uogólnione wyrażanie abstrakcyjnych idei.

Głównymi przedstawicielami stanowiska obrazowego są Roger N. Shepard i Stephen Kosslyn. Shepard i Susan Chipman stworzyli w latach 70. ubiegłego stulecia teorię funkcjonowania wyobrażeń opartą na izomorfizmie funkcjonalnym³. Wyobrażenia przypominają, zdaniem autorów, obrazy rzeczywistych przedmiotów. Funkcjonują podobnie jak ich prototypy. Najlepiej można je opisać w kategoriach przestrzennych. Między otoczeniem i jego reprezentacją występuje izomorfizm drugiego stopnia, dzięki czemu możliwe staje się dokonywanie wyobrażeniowych transformacji (rotacji, powiększenia, przesuwania) (za: Francuz 2007).

Teoria Kosslyna opiera się na licznych eksperymentach, podczas których zarejestrowano aktywność kory wzrokowej w trakcie zadań związanych z wyobrażaniem. Odróżniając proces wyobrażania od procesu percepcji wizualnej, wskazuje on, iż w drugim przypadku mamy do czynienia z rejestracją określonego bodźca wizualnego, który jest rozpoznawany przez osobę dzięki zestawieniu go z konkretną nazwą lub na przykład przez podobieństwo z innym znanym obiektem. Generowanie wyobrażeń wizualnych nie wymaga ich opisywania, nazywania. Wiąże się z obrazowaniem obiektów wizualnych, które aktualnie nie są dostępne. Kosslyn wprowadza tu pojęcie „wewnętrznego widzenia” (za: Limont 1996; Maruszewski 2001; Francuz 2007).

Problem kodów reprezentacji umysłowej i mechanizmów operacji umysłowych jest we współczesnej psychologii poznawczej niezwykle żywo dyskutowany. W istocie od ponad 40 lat toczy się, określany mianem „imagery debate”, spór wokół odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób informacje są kodowane, przetwarzane i przechowywane. Zasygnalizowanemu powyżej stanowisku obrazowemu przeciwstawiane jest stanowisko abstrakcyjne, którego głównymi przedstawicielami są: John Robert Anderson i Gordon H. Bower oraz Zenon W. Pylyshyn. Koncepcja ta zakłada istnienie jednego rodzaju kodu, jakim posługuje się umysł. Reprezentacja stworzona jest w postaci zespołu sądów czy twierdzeń, a obrazy po-

3 Izomorfizm drugiego rzędu, czyli odpowiedniość relacji między spostrzeganymi obiektami istniejącymi w świecie a obiektami reprezentowanymi w umyśle (na przykład w postaci wyobrażeń).

jawiające się w naszej świadomości są jedynie epifenomenami zjawisk występujących na poziomie głębokim. Przyjmuje się również, że ludzie posiadają wiedzę latentną na temat wyobrażeń i zachowują się zgodnie z tą wiedzą (za: Maruszewski 2001).

Próba wyjścia poza dwa konkurencyjne stanowiska jest teoria Nigela J.T. Thomasa, która akcentuje aktywny charakter procesów poznawczych. Mając do czynienia z obrazami wytwarzanymi pod nieobecność spostrzeganego obiektu, nie musimy odwoływać się do reprezentacji. Spostrzeganie jest bowiem pewnym obrazem, procesem przekształcania i doskonalenia schematów poznawczych, będących procedurami pobierania i abstrahowania informacji docierającej z otoczenia. W określonej sytuacji możemy uruchomić stosowną procedurę, na przykład taką, która występuje przy spostrzeganiu danego obiektu pod nieobecność tego obiektu. Procedura aktywizuje schemat obiektu i pojawia się jego wyobrażenie, będące efektem aktywnego spostrzegania (za: Maruszewski 2001).

W związku z przedstawionymi teoriami pozostaje problem kodowania informacji i próba udzielenia odpowiedzi na pytanie, ile rodzajów kodów wykorzystuje umysł przy tworzeniu reprezentacji.

Według pierwszego stanowiska, reprezentowanego m.in. przez koncepcję determinizmu językowego Benjamina Lee Whorfa, głębokie kodowanie ma charakter lingwistyczny. W procesie percepcji świata pośredniczy język i w zależności od tego, w jaki sposób go wykorzystujemy, potrafimy wyróżnić poszczególne cechy lub kategorie przedmiotów. W myśl drugiego stanowiska zasadniczą rolę w kodowaniu odgrywają procesy percepcyjne, będące podstawą kodowania, kategoryzacji oraz pamięci (za: Maruszewski 2001).

Zwolennikiem trzeciego stanowiska jest Paivio (1991), który przyjął istnienie dwóch systemów kodowania informacji: wizualnego i werbalnego. W obrębie tych systemów informacje są magazynowane, przechowywane, organizowane, transformowane i odzyskiwane. Dzięki powiązaniu obu systemów niewerbalne bodźce percepcyjne są reprezentowane w systemie wizualno-przestrzennym, a pośrednio także w werbalnym. W przypadku bodźców werbalnych proces ten przebiega w odwrotnej kolejności. Uczenie się jest więc najbardziej efektywne, jeżeli obejmuje oba procesy przetwarzania informacji – werbalny i wizualny.

Zaproponowano również czwartą koncepcję, zgodnie z którą reprezentacja powstaje w wyniku integrowania informacji zarejestrowanych w trzech rodzajach kodów. Informacje mogą swobodnie przechodzić z jednego rodzaju kodu do drugiego. Proste przejście między kodem obrazowym i werbalnym to werbalizacja umożliwiająca komunikowanie się z innymi ludźmi za pomocą słów. Przejście pomiędzy kodem werbalnym i obrazowym to wizualizacja pozwalająca na stworzenie obrazu na podstawie informacji słownej. Aby wygenerować wyobrażenie, konieczne jest jednak wykorzystanie kodów abstrakcyjnych, które pozwalają zinterpretować ich znaczenie (Maruszewski, Ścigała 1995; Maruszewski 2001).

O ile dla psychologów istotny jest mechanizm funkcjonowania wyobraźni, jej zadania oraz związek z innymi dyspozycjami psychicznymi, takimi jak: pamięć, uwaga, intuicja, myślenie, empatia (Maruszewski 2001; Dobrołowicz 1982, 1995; Guliford 1978 i in.), o tyle w pedagogice zagadnienie wyobraźni ma przede wszystkim aspekt wychowawczy i kształcący. W *Słowniku pedagogicznym* terminy wyobraźnia i fantazja traktowane są zamiennie i definiowane jako „proces psychiczny polegający na tworzeniu nowych wyobrażeń i myśli na podstawie posiadanej wiedzy i doświadczenia” (Okoń 1984, s. 341–342).

Poszukując źródeł pedagogicznych koncepcji wyobraźni, należy sięgnąć do refleksji Johna Deweya (1988), które wywarły istotny wpływ na praktykę pedagogiczną w zakresie kształtowania wyobraźni dziecka. Zdaniem Deweya wyobraźnia łączy świat realny ze światem marzeń i ujawnia się, ilekroć znajome rzeczy nabierają cech nowości. Właściwą jej funkcją jest ukazywanie rzeczywistości niedostępnej w danych warunkach spostrzeganiu. Poszerza ona ludzkie doświadczenie, uzupełnia i pogłębia obserwację bądź też, gdy przechodzi w fantastyczność, zastępuje ją i traci logiczną wartość. Dewey dostrzegał zarówno potrzebę kształtowania dyspozycji zaangażowanych w proces rozwiązywania problemów przez uczniów, jak i wartość wyobraźni w działalności pedagogicznej.

W początkach XX wieku narodził się reformatorski ruch pedagogiczny, zwany Nowym Wychowaniem. Koncepcje Edouarda Claparède’a, Marii Montessori, Owidiusza Decroly’ego, Adolphe’a Ferrière’a, Celestyna Freineta, Janusza Korczaka, czy też Henryka Rowida odwracały się od rygorystycznych zasad tradycyjnej szkoły. Mimo istniejących pomiędzy nimi różnic, wspólny był stosunek do dzieciństwa i do zagadnienia swobody rozwoju. Nowe idee eksponowały naturalną skłonność dziecka do tworzenia oraz rolę aktywności jako istoty procesu wzrastania. Mimo iż współcześnie koncepcje te poddawane są krytyce, nadal znajdują swoich zwolenników i kontynuatorów.

W literaturze pedagogicznej przyjmuje się także tezę, iż wychowanie oraz nauczanie prowadzić może do rozwijania bądź hamowania wyobraźni. Zainteresowanie zjawiskiem twórczości sprzyja próbom tworzenia i wprowadzenia do szkół takich programów i metod nauczania, które umożliwiałyby nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz także kształtowanie wyobraźni, myślenia, pamięci, samodzielności intelektualnej, czy też dociekliwości. Używany w literaturze psychologicznej i pedagogicznej termin „kształtowanie wyobraźni” oznacza „taki proces oddziaływań wychowawczych, którego efektem jest wzbogacenie możliwości kreowania wyobrażeń przez jednostkę” (Górniewicz 1992, s. 17). Wyobraźnią posługują się zatem nie tylko uczniowie, lecz również pedagodzy, którzy konstruują programy edukacyjne, tworzą nowe metody i techniki służące rozbudzaniu aktywności uczniów, wyzwalananiu ich twórczych dyspozycji oraz kształtowaniu postaw twórczych.

Cel badań, materiał i metoda⁴

Przeprowadzone badania eksperymentalne miały na celu ukazanie możliwości stymulowania wyobraźni uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną za pośrednictwem aktywności plastycznej opartej na wzajemnie ze sobą powiązanych procesach ekspresji plastycznej i percepcji dzieł sztuki wizualnej.

W eksperymencie wzięli udział uczniowie w wieku 13–14 lat z lekką niepełnosprawnością intelektualną, uczęszczający do gimnazjum specjalnego. Obie grupy – badawcza i kontrolna – liczyły 30 uczniów. W każdej z nich znajdowało się 17 dziewcząt i 13 chłopców.

Procedurę eksperymentalną oparto na dwugrupowym planie eksperymentalnym, z podwójnym pomiarem – początkowym i końcowym – zmiennej zależnej. Poza próbą eksperymentalną w badaniach posłużono się także metodą sondażu diagnostycznego, w ramach której zastosowano:

- analizę dokumentacji psychologiczno-pedagogicznej,
- analizę wytworów plastycznych, przeprowadzoną przez „sędziów kompetentnych”,
- obserwację uczestniczącą.

W badaniach przed- i poeksperymentalnych zastosowano trzy narzędzia:

- Rysunkowy Test Twórczego Myślenia (TCT-DP) Klausa K. Urbana i Hansa G. Jellena w adaptacji Anny Matczak, Aleksandry Jaworowskiej, Joanny Stańczak (2000) – narzędzie badawcze przeznaczone do pomiaru zdolności i uzdolnień twórczych (arkusz wersji A, arkusz wersji B, odpowiednio przed i po eksperymencie),
- Rysunkowy Test Cate–Franck przeznaczony do oceny oryginalności myślenia i wyobraźni, przede wszystkim wykrywania odległych skojarzeń (Popek 1985; Rudawski 1994),
- Arkusz Obserwacji Procesu Twórczego w opracowaniu Stanisława Popka (modyfikacja – Elżbieta Lubińska-Kościółek). Narzędzie umożliwia zgromadzenie materiału empirycznego dotyczącego: szybkości podejmowania decyzji w odniesieniu do realizacji zadania plastycznego, samodzielności podczas wykonywania zadania, zaangażowania w wykonywaną pracę, liczby proponowanych rozwiązań, reakcji na trudności techniczne, a także tempa pracy (za: Lubińska-Kościółek 2010).

4 Badania i ich wyniki zostały szczegółowo opisane w artykule *Stymulowanie wyobraźni dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim przez kontakt ze sztuką – w świetle badań własnych* (Lubińska-Kościółek 2010).

Program psychoedukacyjny „W świecie wyobraźni”

Program stanowiący podstawę oddziaływań eksperymentalnych, przeznaczony dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do gimnazjum, zakłada dwudzielność form obcowania ze sztuką:

- bezpośredni i pośredni kontakt z dziełami sztuki oraz poznanie wybranych wiadomości z dziejów sztuki;
- własną aktywność plastyczną.

Cele:

- stymulowanie dyspozycji twórczych, w tym twórczej wyobraźni;
- rozbudzanie twórczej postawy wobec świata;
- poznanie wybranych zjawisk i kierunków w sztuce;
- kształtowanie podstawowych umiejętności w zakresie warsztatu plastycznego;
- rozbudzanie zainteresowania sztuką;
- kształtowanie zdolności do refleksji, dokonywania ocen i przeżywania obserwowanego świata.

Zadania:

- tworzenie okazji do poznawania i analizowania różnych zjawisk i kierunków w sztuce poprzez:
 - organizowanie spotkań z twórcami;
 - systematyczne organizowanie lekcji muzealnych i wycieczek do galerii;
 - umożliwienie uczniom dostępu do Internetu, programów edukacyjnych, czasopism, albumów, encyklopedii dotyczących sztuki;
- dostarczanie wiedzy i umiejętności w zakresie korzystania z bogatego warsztatu plastycznego;
- wyposażenie pracowni w materiały i pomoce dydaktyczne umożliwiające wypowiedzi plastyczne za pomocą różnych technik i środków wyrazu artystycznego;
- wspólne analizowanie poznawanych dzieł, tworzenie sytuacji sprzyjających dokonywaniu wyborów i ocen;
- organizowanie zajęć w plenerze – tworzenie okazji do kierowanej obserwacji otoczenia, wykonywania szkiców z natury, zachęcanie do refleksji na temat wyglądu otaczającego świata;
- organizowanie wystaw prac uczniowskich w szkole i poza nią;
- przygotowywanie uczniów do konkursów plastycznych;
- tworzenie okazji do samodzielnego wypowiedziania się na temat własnych wytworów, dokonywania porównań i ocen;
- systematyczne analizowanie wraz z uczniami lokalnej prasy, pozyskiwanie informacji na temat odbywających się w mieście i regionie wystaw.

Kierunki pracy

Wyodrębniono trzy podstawowe kierunki pracy, zakładając, że powiązanie różnych zadań i działań plastycznych z wiedzą o sztuce i kontaktem ze sztuką umożliwia realizowanie przyjętych celów:

- I. Działania plastyczne – podstawowe techniki plastyczne i środki wyrazu plastycznego.
- II. Elementy wiedzy o sztukach plastycznych – wprowadzane na podstawie ćwiczeń praktycznych dotyczących konkretnych przykładów dzieł sztuki.
- III. Twórcza obserwacja i interpretacja rzeczywistości.

Tematyka zajęć

Lp.	Temat zajęć	Propozycja dzieł sztuki wizualnej	Technika/realizacja
1.	Wspomnienie lata – „pachnące” obrazy w galerii.	Spotkanie z kuratorem wystawy stałej galerii miejskiej	farba akrylowa (płótno)
2.	Plamy duże i małe	C. Monet: <i>Impresja. Wschód słońca, Amsterdam, Irysy, Japoński mostek.</i>	farba plakatowa
3.	Świat „tętniący” kolorem	H. Matisse: <i>Taniec, Martwa natura</i> ; R. Dufy, <i>Żniwa</i> ; A. Derain, <i>Most Charing Cross...</i>	farba plakatowa, pastele
4.	Malujemy uczucia	E. Munch: <i>Krzyk, Trwoga</i> ; Mahhofer: <i>Gniew Achillesa</i> ; H. Siemiradzki: <i>Piękno i miłość...</i>	technika dowolna
5.	„Zwiewne” pejzaże	J. Kossak: <i>Pałac Czartoryskich w Sieniawie</i> ; J. Fałat: <i>Krajobraz zimowy, Jeleń w pejzażu wiosennym</i> ; K. Ludwin: <i>Duch w starej chacie</i>	akwarela, kredki akwarelowe
6.	Bocianie nie odlatuj!	Wybrane plakaty współczesnych artystów polskich – H. Hilschera, J. Młodożeńca, F. Starowieyskiego.	kolaż (praca zespołowa)
7.	Taniec światła, czyli malowane na szkle	S. Wyspiański: fragmenty witraży i projektów witraży z kościoła Franciszkanów w Krakowie; J. Mehoffer: <i>Dzieje krzyża świętego</i> – witraż; wybrane projekty Krakowskiej Pracowni Witraży Żeleńskich	farba witrażowa
8.	„Mowa” linii	P. Picasso: <i>Skrzypce w kawiarni, Głowa czytającej</i> ; J. Miro: <i>Ślad wozu, Ścieżka</i>	pastele suche, tłuste, węgiel, kredki, mazaki, tusz
9.	Co można wyczarować z figur geometrycznych?	T. Makowski: <i>Martwa natura z zieloną misą i owocami</i> ; <i>Kapela dziecięca, Szewc, Jazz</i>	technika dowolna
10.	Fantastyczny świat	G. Bernini: <i>Ekstaza św. Teresy</i> ; baldachim nad grobem św. Piotra; P. Aigner: <i>Świętynia Sybilli w Puławach</i> ; D. Merlini: <i>Pałac na Wodzie w Łazienkach.</i>	pastela sucha
11.	Maska z nieznanego świata.	Przykłady maski weneckiej, afrykańskiej, japońskiej; wybrane portrety P. Picassa okresu czarnego	plaskorzeźba, masa papierowa

12.	W jaki sposób poruszają się anioły?	H. Memling: <i>Chrystus w otoczeniu aniołów</i> ; M.M. da Caravaggio: <i>Św. Mateusz i Anioł</i> ; R. Santi: <i>Nimfa Galatea</i> ; J. Malczewski, <i>Anioły z Tobiaszem</i>	konstrukcja przestrzenna z różnych przedmiotów
13.	Co kryje noc?	A. Gieryski: <i>Luwr w nocy</i> ; J. Pankiewicz: <i>Port włoski w nocy</i> ; S. Wyspiański: <i>Chochoły (Planty nocą)</i>	techniki graficzne
14.	W świecie baśni	Obrazy K. Warachim, gliwickiej artystki ze Stowarzyszenia AMUN (wystawa w Gliwicach)	kolaż
15.	Jakim jestem drzewem?	L. Wyczółkowski: <i>Las w Zakopanem w słońcu</i> ; J. Fałat: <i>Las, Świtez</i>	suche pastele, szkice w plenerze
16.	„Renowacja” obrazów	Wystawa prac kolorystów (wyjście do galerii)	tworzenie obrazu na podstawie barwnej plamy, technika dowolna
17.	Dotykam i widzę.	Wybrane obrazy J. Markiewicza i W. Sadurskiego.	papiery i kartony o różnej fakturze, farba akrylowa
18.	Moja dłoń	Ryty naskalne z epoki neolitu; św. Anna z Faras; El Greco: <i>Laokoon</i>	interpretacja syntetyczna i ekspresyjna (kontur wykonany ołówkiem, wycinanka, odciski na kolorowych masach)
19.	Co nasze babcie wieszały na choince?	Ekspozyty muzealne (lekcja muzealna)	lekcja muzealna
20.	Projektujemy stroje przyszłości.	Wybrane obrazy wielkich twórców różnych epok i narodowości	dowolna, prezentacja multimedialna przygotowana na podstawie <i>Historii ubioru</i> Marii Gutkowskiej-Rychlewskiej (1968) i <i>Historii stroju</i> Maguelonne Toussaint-Samat (2002)
21.	Niezwykłe piękno codziennych przedmiotów	M. Bacciarelli: <i>Portret Stanisława Augusta z klepsydrą</i> ; F. Goya: <i>Parasol</i> ; J. Vermeer: <i>Mleczarka, Naszyjnik pereł</i>	decoupage
22.	Najpiękniejsze miejsca, ulubione zakątki mojego miasta	Obrazy śląskich artystów – wystawa „Impresje Mikołowskie”.	technika dowolna
23.	W pracowni rzeźbiarza	Przykłady rzeźby	zajęcia w pracowni regionalnego twórcy, glina rzeźbiarska
24.	Mój portret z przymrużeniem oka	Portrety dzieci S. Wyspiańskiego	technika dowolna
25.	W świecie obrazów.	Pokaz multimedialny poznanych obrazów	zajęcia podsumowujące cykl spotkań

Źródło: opracowanie własne

Procedury osiągnięcia celów

Program przewiduje indywidualną i grupową aktywność plastyczną inspirowaną kontaktami ze sztuką wizualną. Efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego warunkuje właściwy dobór metod. Proponuje się uwzględnienie:

- metod podających;
- metod waloryzacyjnych;
- metod samodzielnego dochodzenia do wiedzy,
- metod praktycznych.

W realizacji założonych celów istotnymi elementami są również:

- stworzenie swobodnej, przyjaznej atmosfery sprzyjającej twórczemu działaniu,
- unikanie szablonów, nakłanianie do rozważania różnych sposobów realizacji danego ćwiczenia;
- dostosowanie tempa pracy do możliwości danego ucznia;
- stosowanie pochwał, wyrażanie aprobaty dla pracy ucznia;
- umiejętność wiązanie ćwiczeń praktycznych z wiedzą o sztuce;
- nadanie działalności uczniów charakteru zabawowego;
- pobudzanie aktywnej wyobraźni poprzez staranne formułowanie tematu zajęć i stosowanie elementów treningu twórczości.

Integralną część zajęć stanowi „rozgrzewka”, poprzedzająca spotkanie ze sztuką i własną aktywność plastyczną. Trwające około 15–20 minut ćwiczenia wykorzystują założenia dotyczące mechanizmów transformacji obrazów mentalnych. Uczniowie dokonują rzeczywistych przekształceń poprzez rotację obiektów wyznaczoną określoną osią, dodawanie nowych elementów do przedmiotów, obrazów, szkiców i nadawanie im cech istot żywych, powiększanie bądź zmniejszanie obiektów według określonych zasad, dokomponowywanie tego samego motywu do różnych obrazów, łączenie elementów należących do różnych obiektów lub zwielokrotnianie elementów obrazu. Ważnym elementem tego typu ćwiczeń są również próby nadawania tytułów powstałym kompozycjom, wykorzystujące metaforę i analogie.

Poszczególne zajęcia powinny być realizowane w pracowni sztuki, w plenerze, w galeriach i muzeach, a także w pracowni komputerowej.

Proponowane sposoby oceny

Udział w zajęciach plastycznych powinien dawać dziecku zadowolenie, poczucie sprawstwa i motywować je do ciekawości i aktywności poznawczej. Ważniejszy od wytworu plastycznego wydaje się w tym wypadku sam proces twórczy. Każda praca dziecka musi być jednak zauważona i oceniona. Sprzyjają temu: indywidualne rozmowy, wystawy, prezentacje i aukcje prac uczniów, a także wyróżnianie uczniów zgłoszeniem do konkursów plastycznych.

Zakładane osiągnięcia

Uczeń:

- zna i posługuje się terminami: kreska, plama, bryła, faktura, barwa czysta, barwa pochodna, kontrast, akcent kolorystyczny, plama ostra, plama miękka, kompozycja statyczna, kompozycja dynamiczna;
- zna podstawowe rodzaje technik rysunkowych, graficznych, malarskich i łączonych oraz sposoby posługiwania się nimi;
- wie, w jaki sposób odnaleźć informacje na temat danego artysty, dzieła, stylu;
- wie, w jaki sposób uzyskać informacje na temat odbywających się w mieście wystaw, prezentacji artystycznych itp.
- potrafi wykonać pracę plastyczną według własnego pomysłu;
- stara się w sposób indywidualny realizować zadania plastyczne i dobierać technikę najodpowiedniejszą dla realizacji swojej pracy;
- zna sposoby posługiwania się poznanymi technikami;
- potrafi wypowiedzieć się na temat oglądanego dzieła, dokonuje indywidualnej oceny;
- potrafi współdziałać w grupie;
- potrafi zaprojektować i przygotować wystawę prac plastycznych.

Ewaluacja

Za podstawowe narzędzia ewaluacji uznać należy testy TCT-DP oraz Cate-Franck, Arkusz Obserwacji Procesu Twórczego Popka, jak również arkusze analizy wytworów plastycznych.

Propozycje ćwiczeń wykorzystujących mechanizmy transformacji obrazów

Hiperbolizacja

Uczniowie pracują w parach. Każda para otrzymuje 1 szkic twarzy: mężczyzny, kobiety, dziecka, niemowlaka, dziewczynki lub chłopca.

Pytania nauczyciela ukierunkowują przebieg rozmowy, na przykład:

- Czy twoim zdaniem ta twarz jest smutna, czy wesoła?
- Kto z was uważa, że twarz jest piękna?
- Dlaczego ta twarz jest brzydka?
- Jakie inne uczucia wyrażają, twoim zdaniem, twarze tych osób?
- Czy twarze kojarzą się wam z jakimiś konkretnymi osobami z waszego otoczenia lub postaciami z filmów, książek?

Poszczególne pary proszone są o dokonanie zmian w wyglądzie twarzy według określonej zasady, na przykład:

- Spróbujcie powiększyć usta tak, aby zasłaniały policzki.
- Powiększcie nos tak, aby przypominał dziób bociana.
- Powiększcie jedno oko tak, aby było wyraźnie większe od drugiego.
- Powiększcie i zmieście kształt ucha tak, aby przypominało liść, tubę lub na przykład ucho słonia itp.
- W jaki sposób dokonane przez was zmiany zmieniły charakter tych twarzy? Czy twarze wyrażają teraz inne uczucia? Spróbujcie nadać imię osobie o nowej twarzy (może być fantastyczne) i opisać mi, jaka ona jest.

Hiperbolizacja / Litota

Zajęcia odbywają się w całkowicie zaciemnionym pomieszczeniu. Na ścianie, na którą pada snop światła, nauczyciel przykleja kilka dużych arkuszy białego papieru. Każdy z uczniów ma możliwość obserwowania swojego cienia. Uczniowie oddalają się od ściany, przybliżają, wykonują pojedyncze ruchy i ich sekwencje. Obserwacji towarzyszy rozmowa. Kiedy cień powiększa się, a kiedy staje się mały? W jaki sposób można powiększyć, pomniejszyć lub zmienić kształt ręki, nogi lub głowy? Pomniejszone i powiększone cienie wybranych uczniów są obrysowywane na kartonie czarnymi markerami różnej grubości. Po zaświeceniu światła, uczniowie starają się nadać tytuł powstałemu obrazowi. Nauczyciel stara się pobudzać uczniów do kreowania odległych skojarzeń. Mogą oni dorysowywać nowe elementy, także fantastyczne, do powstałego obrazu.

Hybrydyzacja

Uczniowie pracują w grupach. Każda grupa losuje trzy zdjęcia zwierząt. Następnie uczniowie krótko opisują wygląd zwierzęcia i jego najważniejsze cechy, wykorzystując zdania niedokończone (zestawy zdań powinny być dopasowane do każdego zwierzęcia), np.:

- To zwierzę jest szybkie jak...
- To zwierzę jest wesołe jak...
- To zwierzę jest niebezpieczne jak...
- To zwierzę jest niezwykłe jak...

Zadaniem uczniów jest stworzenie z wyciętych ze zdjęć elementów nowego zwierzęcia, odznaczającego się trzema wybranymi cechami, i nadanie mu nazwy. Najbardziej fantastyczne pomysły zapisywane są na tablicy. Następnie uczniowie starają się wspólnie określić środowisko zwierzęcia, sposób żywienia i charakterystyczne dla niego zwyczaje.

Animizacja

Uczniowie pracują w parach. Losują obrazek dowolnego przedmiotu, np. torby listonosza, butów, stołu kuchennego, rękawic narciarskich, lodówki, a następnie określają przeznaczenie i cechy przedmiotu. Potem uzupełniają zdania, np.:

- Gdyby torba listonosza potrafiła mówić, powiedziałaaby, że...
 - Gdyby torba listonosza potrafiła chodzić...
 - Gdyby torba listonosza lubiła jeść, to kupowałaby...
 - Gdyby torba listonosza mogła wybrać pojazd, którym się porusza, wybrałaby...
- Kolejnym elementem ćwiczenia jest wykonanie rysunku przedstawiającego nowy ożywiony przedmiot, zgodnie z informacjami, które zawarli uczniowie w skonstruowanych przez siebie zdaniach.

Rotacja

Nauczyciel pokazuje uczniom dowolny przedmiot, na przykład metalowy cedzak. Następnie głośno rozważa przeznaczenie naczynia i stwierdza: „To jest chyba kapelusz robota. A może jest to domek dla małego żółwia. Być może jest to jednak rodzaj parasola dla osób, które chciałyby opalić się w kropki”. Uczniowie przedstawiają własne propozycje. Następnie nauczyciel bierze inny przedmiot i obracając go wokół różnych osi, wspólnie z uczniami zastanawia się, w jaki sposób można by wykorzystać przedmiot po dokonaniu określonej rotacji.

Uczniowie pracują w parach. Każda para losuje dwa przedmioty znajdujące się w wykonanym z nieprzezroczystego materiału woreczku. Uczniowie kolejno starają się rozpoznać i nazwać przedmiot, używając wyłącznie dotyku. Następnie rotują przedmiot i próbują wymyślić nowe jego przeznaczenie po dokonaniu rotacji.

Majoryzacja

Uczniowie obserwują różne obiekty, używając lupy. Każdy z uczniów ma własną lupę i przeprowadza własne obserwacje, wymienia uwagi z innymi uczestnikami zajęć. Obiekty powinny być zróżnicowane zarówno ze względu na reprezentowaną kategorię, jak i ze względu na właściwości materiałów, z których są wykonane.

W kolejnej części zajęć uczniowie, używając lupy, starają się: a) równomiernie powiększyć prosty wzór, b) powiększyć centralny element wzoru. Następnie porównują powstały obraz z jego pierwowzorem, próbując określić nowe cechy powstałego rysunku i nadać mu nazwę.

Multiplikacja

Uczniowie oglądają slajdy przedstawiające przykłady multiplikacji na obrazie, np. wielogłowy smok, wielooki stwór, wielorękie bóstwo, a także wybrane prace artystów wykorzystujących zwielokrotnianie określonego elementu (Warhol, Abakanowicz i in.). Uczniowie starają się opowiadać o swoich wrażeniach dotyczących kolejnych obrazów. Nauczyciel ukierunkowuje rozmowę pytaniami, np.: Co czujesz patrząc na wielogłowego smoka? Spróbuj sobie wyobrazić, że spotykasz bóstwo o tylu rękach, czy odczujesz strach, niepokój, a może będziesz zachwycony? Jak myślisz, czemu służy powtarzanie, zwielokrotnianie poszczególnych elementów?

Uczniowie pracują w grupach. Otrzymują arkusze czarnego papieru i białe, identycznie wycięte sylwetki ludzi. Zadaniem każdej grupy jest stworzenie dowolnej kompozycji z podanych elementów. Każda grupa proszona jest o zgromadzenie jak największej liczby wyrazów opisujących powstałą pracę. Nauczyciel stara się ukierunkować myślenie uczniów w taki sposób, aby pojawiały się nietypowe skojarzenia.

Dopełnianie

W nieprzezroczystym woreczku nauczyciel umieszcza kilka przedmiotów, np.: kostkę, klucz, grzechotkę, kulkę z dowolnej masy plastycznej. Wybrani uczniowie proszeni są o sprawdzenie za pomocą dotyku zawartości worka i nazwanie znajdujących się w nim przedmiotów. Następnie uczniowie pracują w parach. Każda para otrzymuje woreczek zawierający połączone ze sobą dwa przedmioty lub przedmiot, do którego przymocowano kilka drobnych, niezwiązanych z nim elementów. Przedmioty powinny być wykonane z materiałów dostarczających odmiennych wrażeń dotykowych. Zadaniem uczniów jest narysowanie poznanej dotykiem konstrukcji, określenie jej przeznaczenia i nadanie jej nazwy. Nauczyciel powinien w taki sposób kierować aktywnością uczniów, aby ich propozycje były nietypowe, oryginalne, fantastyczne, np.: Do czego mógłby służyć ten przedmiot astronautom? Jeśli ten przedmiot wykorzystują zwierzęta w dżungli, z pewnością jest przeznaczony do...

Podsumowanie

Sztuka stanowi cenne źródło inspiracji dla aktywności twórczej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Możliwość bezpośredniego bądź pośredniego kontaktu z dziełami sztuki wizualnej nie tylko otwiera na nowe doświadczenia, ale też wpływa na zdolność do kreowania twórczych wyobrażeń, stanowi źródło motywacji do samodzielnego poszukiwania nowych, ciekawych rozwiązań, nadawania znaczeń i ekspresji uczuć, pomimo doświadczanych często przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną trudności. Fakt ten potwierdza analiza uzyskanych w badaniu eksperymentalnym rezultatów.

W badaniach poeksperymentalnych odnotowano istotne statystycznie różnice pomiędzy wynikami obu grup uzyskanymi w testach rysunkowych. Progres związany był z wyraźnymi zmianami w zakresie płynności i giętkości oraz oryginalności wyobraźni. Dotyczyły one umiejętności trafnego generowania wielu rozwiązań związanych z zadaniem testowym, zwiększenia liczby kategorii tworzonych pomysłów, a także umiejętności generowania nowych, nietypowych realizacji (Lubińska-Kościółek 2010).

Istotnych danych dostarczyły także wyniki obserwacji, wskazujące na korzystne oddziaływanie zajęć na szybkość podejmowania decyzji o rozpoczęciu za-

dania plastycznego, samodzielność w tworzeniu koncepcji pracy, a także zdolność do kreowania kilku rozwiązań związanych z tematem zajęć. Pod wpływem kontaktów ze sztuką w grupie eksperymentalnej stopniowo wzrastała liczba uczniów, których nie ograniczały doświadczane trudności, związane z brakiem znajomości warsztatu (tamże).

Kontakt ze sztuką wizualną znalazł ponadto odzwierciedlenie w pracach uczniów. Pięciu sędziów kompetentnych poddało ocenie poszczególne elementy struktury warstwowej wytworów plastycznych uczniów. Wyniki jednoznacznie wskazały na wystąpienie istotnych statystycznie różnic w obrębie czterech z pięciu cech wytworu, a mianowicie: kompozycji układów plastycznych, kompozycji kolorystycznej, kompozycji kształtu oraz kompozycji ideowo-tematycznej.

O szczególnej roli sztuki jako swobodnego stymulatora wyobraźni uczniów stanowi niearbitralność jej języka, podkreślane, m.in. przez Rudolfa Arnheima (2013), bogactwo ukrytych w niej znaczeń i wielopoziomowych relacji pomiędzy znakiem a obiektem (idea, emocją), pozwalające na wielość interpretacji skłaniających do stawiania pytań i formułowania przewidywań, a także do eksperymentowania. Obraz, posiadając swoją autonomiczną rzeczywistość, nigdy nie odzwierciedla świata w sposób dosłowny, nawet gdy jego elementy są rozpoznane jako kopie istniejących obiektów (Ingarden 1966). Stanowi pewnego rodzaju konglomerat doświadczeń twórcy i odbiorcy. Nie tylko treść formalna obrazu, ale również jego treść przedstawieniowa: realistyczna, symboliczna oraz abstrakcyjna, może stać się dostępna uczniowi z lekką niepełnosprawnością intelektualną, o ile kontakt z dziełem pozwala na jego swoistą, zindywidualizowaną rekonstrukcję, związaną z zaangażowaniem emocjonalnym i wewnętrzną motywacją do działania. Twórcza ekspresja, która – zdaniem Popka (1999, s. 119) – jest „wartością ciągłą, kontinuum, gdzie na jednym krańcu tej wartości dominują procesy emocjonalne, a na drugim intelektualne”, ma w tym przypadku także swój wymiar autorewalidacyjny (Kossakowski 1997). Aktywnej percepcji sztuki zawsze towarzyszyło działanie oraz posługiwanie się symbolem i słowem. Zajęcia umożliwiały zatem odwoływanie się do trzech systemów przetwarzania i przedstawiania informacji: enaktywnego, ikonicznego oraz symbolicznego (Bruner 1978), jak również wykorzystywania kodowania zarówno obrazowego, jak i abstrakcyjnego. Biorąc pod uwagę prawidłowości rozwoju poznawczego badanych oraz ich potencjał rozwojowy (Głodkowska 2012, Wyczęsany 1998, Kościelak 1989 i inni), proponowany sposób organizacji procesu edukacji plastycznej wydaje się uzasadniony.

Bibliografia

- Arnheim R. (2013). *Sztuka i percepcja wzrokowa: psychologia twórczego oka*. Łódź: Wydawnictwo Oficyna.
- Bruner J. (1978). *Poza dostarczone informacje*. Warszawa: PWN.
- Dewey J. (1988). *Jak myślimy?* Warszawa: PWN.
- Dobrołowicz W. (1982). *Psychologia twórczości*. Kielce: Wydawnictwo WSP.
- Dobrołowicz W. (1993). *Psychika i bariery*. Warszawa: WSiP.
- Finke R. (1990). *Creative Imagery: Discoveries and Inventions in Visualization*. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Francuz P. (2007). Teoria wyobraźni Stephena Kosslyna. Próba reinterpretacji. W: P. Francuz (red.), *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*. Warszawa: Scholar.
- Głodkowska J. (2012). *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata: Diagnoza, możliwości rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej*. Kraków: Impuls.
- Górniewicz J. (1992). *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka*. Warszawa-Toruń: Wydawnictwo Naukowe Praksis.
- Górniewicz J. (1997). *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*. Olsztyn: Wydawnictwo WSP.
- Guilford J. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
- Hadamard J. (1964). *Psychologia odkryć matematycznych*. Warszawa: PWN.
- Ingarden R. (1966). *Przeżycie – dzieło – wartość*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jagodzińska M. (1991). *Obraz w procesach poznania i uczenia się. Specyfika informacyjna, operacyjna i mnemiczna*. Warszawa: WSiP.
- Kosakowski C. (1997). Problem podmiotowości i autorewalidacji w pedagogice specjalnej. W: H. Machel (red.), *Problem podmiotowości człowieka w pedagogice specjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kościelak R. (1989). *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki J. (1996). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Limont W. (1996). *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Lubińska-Kościółek E. (2010). Stymulowanie wyobraźni dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim przez kontakt ze sztuką – w świetle badań własnych. W: W.A. Sacher (red.), *Wybrane problemy badań naukowych z zakresu edukacji artystycznej*. Bielsko-Biała: WSA.
- Matczak A., Jaworowska A., Stańczak J. (2000). *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia (TCT-DP) K.K. Urbana i H.G. Jellena*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

- Maruszewski T. (2001). *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maruszewski T., Ścigała E. (1995). Poznawcza reprezentacja emocji. *Przegląd Psychologiczny*, 38, s. 245–278.
- Młodkowski J. (1998). Wyobraźnia. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Nęcka E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nowak A. (1991). *Wyobrażeniowe mechanizmy przetwarzania informacji: Myślenie przestrzenne*. Wrocław: Ossolineum.
- Okoń W. (1984). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Paivio A. (1991). Dual coding theory: retrospect and a current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45, s. 255–287.
- Popek R. (1985). Psychologiczna analiza uzdolnień plastycznych młodzieży. W: S. Popek (red.), *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Popek S. (1999). *Barwy i psychika*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Ribot T. (1906). *Essay on the Creative Imagination*. Chicago: The Open Court Publishing CO.
- Rozet I.M. (1982). *Psychologia fantazji. Badania twórczej aktywności umysłowej*. Warszawa: PWN.
- Rubinsztein S.L. (1962). *Podstawy psychologii ogólnej*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Rudawski T. (1994). *Wyznaczniki uzdolnień plastycznych nauczycieli i uczniów*. Warszawa: WSPS.
- Tarasiuk R. (2014). Wyobraźnia źródłem inspiracji i aktywności plastycznej. Aspekt psychologiczno-pedagogiczny. W: A. Mazur, R. Tarasiuk (red.), *Interpretacje i inspiracje dla edukacji artystycznej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Tokarski J. (red.) (1974). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: PWN.
- Wyczesany J. (1998). *Oligofrenopedagogika*. Kraków: Impuls.

Netografia

- Jankowska D.M. (2011). *Profilowa diagnoza wyobraźni twórczej – prezentacja nowej koncepcji i narzędzia*, file:///C:/Users/personal/Downloads/Dorota%20Maria%20Jankowska%20Profilowa%20diagnoza%20wyobrazni%20tworczej%20%20%20prezentacja%20nowej%20koncepcji%20teoretycznej%20i%20narzedzia%20(1).pdf (dostęp: 25.11.2015).
- Jankowska D.M., Karwowski M. (2015). *Measuring creative imagery abilities*, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4612655/#B12> (dostęp: 25.11.2015).
- Test Twórczych Zdolności, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4612655/#B12> (dostęp: 25.11.2015).

CZĘŚĆ IV

Wspomaganie rozwoju samostanowienia
dorosłych osób z niepełnosprawnością

Rozwijanie umiejętności życiowych wpływających na aktywizację zawodową osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną

Wprowadzenie

Coraz częściej w literaturze podkreśla się, iż posiadanie przez młodego człowieka pewnego zestawu umiejętności życiowych gwarantuje mu sukces w życiu prywatnym i zawodowym (Wojnarowska 2007; Sokołowska 2007). Dzięki puli odpowiednich umiejętności życiowych dana osoba przyswaja pozytywne zachowania przystosowawcze i radzi sobie z wyzwaniami codziennego życia. Aby móc sprostać codziennym obowiązkom, człowiek musi posiadać wiele różnorodnych umiejętności. Ich rodzaj i hierarchia zależą od wielu czynników demograficzno-społecznych oraz od indywidualnych uwarunkowań danej osoby (Maksymowicz 2009). Według Lucyny Maksymowicz (tamże) wyróżnia się najczęściej dwie grupy umiejętności życiowych: umiejętności podstawowe dla codziennego życia oraz umiejętności specyficzne, które dotyczą radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Hanna Żuraw (2014) podkreśla, iż jednym z wyznaczników polskiej szkoły rehabilitacji jest przygotowanie człowieka do radzenia sobie z wymaganiami życia codziennego. Barbara Wojnarowska (2002) podejście ukierunkowane na rozwój umiejętności życiowych definiuje jako interakcyjny proces nauczania i uczenia się, polegający na uzyskaniu wiedzy, kształtowaniu postaw i umiejętności, dzięki którym człowiek bierze większą odpowiedzialność za swoje życie przez dokonywanie zdrowych wyborów, większą odporność na negatywne wpływy i presję ze strony innych oraz unikanie zachowań ryzykownych dla zdrowia.

Umiejętności życiowe osób dorosłych z głębszą niepełnosprawnością intelektualną

Uczenie opanowania konkretnych umiejętności życiowych w biegu całego życia przez osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną nabiera szczególnego znaczenia, kiedy osoby te wchodzi w fazę dorosłości i mają podjąć zadania typowe

we dla tego okresu życia. Terapeuci zajęciowi, rehabilitanci, trenerzy pracy konstruując programy psychoedukacyjne dla osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną muszą pamiętać o podtrzymywaniu kompetencji intelektualnych i społecznych wypracowanych przez ich nauczycieli w okresie edukacji oraz przygotować ich do pełnienia nowych ról, typowych dla osób dorosłych.

Janina E. Karney (2007, s. 319) pisze, że człowiek w społeczeństwie przyjmuje wiele norm, podporządkowuje się określonym prawom, przepisom, zwyczajom kulturowym. Zgodnie z normami podejmuje określone działania. W dorosłym życiu człowiek pełni jednocześnie kilka, a nawet kilkanaście różnych ról. Jedną z nich jest rola zawodowa. Przygotowanie do tej roli osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną ma szczególne znaczenie w ostatnich latach, kiedy to istnieje realna możliwość podjęcia przez nie zatrudnienia na otwartym rynku pracy. Dzięki projektom zatrudnienia wspomaganego realizowanym w naszym kraju osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną uczą się trudnej sztuki bycia pracownikiem. Nie jest to łatwe, gdyż trzeba wypełniać zadania zawodowe, przyjąć obowiązki i egzekwować prawa wynikające z roli zawodowej, współpracować z zespołem pracowników lub co najmniej być przez nich tolerowanym, tak organizować życie, by godzić obowiązki z całokształtem zadań życiowych (Karney 2007, s. 313).

Znalezienie przez osoby niepełnosprawne odpowiedniej dla siebie pracy wiąże się z wieloma trudnościami. Trudności te, szczególnie na etapie uzyskania pracy i adaptacji pracowników niepełnosprawnych w zakładzie pracy, legły u podstaw koncepcji zatrudnienia wspomaganego. Przez „wspomaganie” rozumie się tu szeroki zakres różnorodnych usług pomagających i wspierających aktywność zawodową osoby niepełnosprawnej, czyli uzyskanie przez nią możliwie najwyższego poziomu umiejętności zawodowych i stosownego zatrudnienia (Majewski 2011, s. 15). Maria A. Paszkowicz (2009, s. 218) definiuje zatrudnienie wspierane jako płatną pracę w integracyjnych warunkach pracy i z trwającymi pewien czas usługami wsparcia. Niepełnosprawny pracownik jest wspierany przez asystenta/trenera pracy, który pomaga mu zaadaptować się w pracy i wykonywać zadania zawodowe. W miarę rozwoju umiejętności pracownika pomoc asystenta ulega stopniowemu zmniejszeniu, aż do całkowitego wycofania się. Długość okresu wsparcia jest ustalana indywidualnie, w zależności od potrzeb pracownika i pracodawcy. Forma ta znajduje zastosowanie w przypadku osób ze znacznymi niepełnosprawnościami, szczególnie z upośledzeniem umysłowym.

Przeprowadzone w latach 2010–2014 badania własne w grupie dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną (beneficjentów projektów zatrudnienia wspomaganego) pozwoliły na wskazanie umiejętności życiowych, które pozwalają im odnaleźć się w rolach typowych dla osób dorosłych, w tym w roli zawodowej (Wolska 2015). Umiejętności życiowe osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną są to zachowania, które prezentuje dana osoba w środowi-

sku, w którym aktualnie przebywa, w celu jak najlepszego przystosowania się do otoczenia i osób, z którymi przyszło jej się kontaktować.

Rodzina i szkoła pełnią kluczową rolę w rozwijaniu u osób niepełnosprawnych wartości i umiejętności potrzebnych do odniesienia sukcesu w przyszłej pracy zawodowej. To podstawowe środowiska, w których kształtowana jest motywacja i gotowość do podjęcia pracy. Rodzice i profesjonalści wspomagają i wspierają rozwój osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w biegu jej życia oraz przygotowują ją do podejmowania kolejnych wyzwań jakie niesie życie.

Jako priorytetowe dla osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną uznałam: umiejętności interpersonalne związane z komunikowaniem, umiejętności podejmowania decyzji i odpowiedzialność, umiejętności związane z samoobsługą, umiejętności budowania własnego systemu wartości i kierowania sobą, umiejętności radzenia sobie ze stresem oraz umiejętności zarabiania na życie.

Umiejętności interpersonalne związane z komunikowaniem

Rozwój umiejętności interpersonalnych związanych z komunikowaniem się osób z niepełnosprawnością intelektualną trwa całe życie. Jolanta Baran (2007, s. 8) wskazuje, że w stymulowaniu rozwoju umiejętności komunikacyjnych warto wykorzystać model interakcyjno-społeczny. Zakłada on, że osoba uczy się komunikować dzięki pośrednictwu i wsparciu innych. Komunikacja interpersonalna kształtuje charakter wzajemnych relacji, dlatego uważana jest za najważniejszy czynnik w interakcjach międzyosobowych. U osób z niepełnosprawnością intelektualną umiejętności interpersonalne związane z komunikowaniem są często zaburzone z powodu nieprawidłowej artykulacji, słabej koncentracji uwagi, słabej konsolidacji śladów pamięciowych czy zaburzeń słuchu. Ubogi zasób słownictwa pozwala osobom o obniżonej sprawności umysłowej porozumiewać się z najbliższym otoczeniem jedynie w zakresie podstawowych spraw życia codziennego oraz w dużym stopniu utrudnia prawidłowe rozumienie słów i zdań formułowanych przez innych. Władysława Pilecka (2008) w rozważaniach nad kompetencjami społecznymi osób z niepełnosprawnością intelektualną często podkreśla, iż jedną z przyczyn zakłóceń i opóźnień w ich rozwoju są zaburzenia mowy i nieprawidłowe sposoby komunikowania się z otoczeniem. Te ostatnie, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, są skutkiem słabo ukształtowanych umiejętności nawiązywania kontaktu osób o obniżonej sprawności umysłowej z innymi. Rozwój umiejętności komunikacji przekazującej zależy od rozwoju umysłowego osoby, jej zasobu słownictwa oraz kompetencji nie tylko nadawcy, ale również odbiorcy. Autorka podkreśla, że w procesie wychowania i nauczania zwraca się głównie uwagę na rozwój mowy i sposób formułowania przekazu, zaniedbuje się natomiast kształtowanie umiejętności odbioru adekwatnego do przekazanych informacji. Zapomina się również o rozwijaniu właściwych form komunikacji przekazującej – zarówno ekspresji własnych stanów uczuciowych i przeżyć przy pomocy sygnałów

sensoryczno-motorycznych, jak i właściwej ich interpretacji przez odbiorcę. Ma to decydujące znaczenie podczas podejmowania aktywności zawodowej przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną, w komunikacji z pracodawcą oraz współpracownikami i klientami.

Umiejętności podejmowania decyzji i odpowiedzialność

Pilecka (2008) wskazuje, że szczególne znaczenie dla osób z niepełnosprawnością ma rozwijanie umiejętności samostanowienia, umiejętności społecznych i zawodowych oraz umiejętności spędzania wolnego czasu. Umiejętność samostanowienia, czyli decydowania o indywidualnych wyborach życiowych, należy do szczególnie ważnych interakcyjnych wpływów uwarunkowań indywidualnych i środowiskowych. Jedną z podstaw samostanowienia jest podejmowanie różnego rodzaju aktywności życiowych i możliwość realizacji własnych potrzeb. Osoba zdolna do samodzielnego podejmowania decyzji charakteryzuje się umiejętnością przejawiania inicjatyw w różnych sytuacjach, świadomością i rozwijaniem własnych możliwości, umiejętnością dokonywania wyborów, umiejętnością stawiania sobie celów i rozwiązywania problemów, umiejętnością niezależnego myślenia, asertywnością, umiejętnością obrony samego siebie i samowiedzą (por. Pilecka 2008). Samodzielnego podejmowania decyzji związane jest z odpowiedzialnością. Prowadzone przeze mnie badania własne (Wolska 2015) wskazują, że rodzice i terapeuci osób z niepełnosprawnością intelektualną nie kładą dużego nacisku na rozwój tych umiejętności życiowych. Z jednej strony, jest w nich mała wiara w to, że decyzje podejmowane przez osoby z upośledzeniem umysłowym będą prawidłowe, z drugiej zaś strony – uważają, że za podjęte decyzje osoby te nie potrafią wziąć pełnej odpowiedzialności. Często wybierają opcje decydowania we wszystkich sprawach życiowych za osoby niepełnosprawne intelektualnie. Konsekwencją tego jest uzależnienie tych osób od otoczenia, co z czasem przekształca się w wyuczoną bezradność (Pilecka 2008, s. 21). Według autorki na wyuczoną bezradność składają się trzy komponenty: oczekiwanie niepowodzenia w każdej sytuacji, która pozostaje poza kontrolą osoby z niepełnosprawnością; brak spontanicznego działania na bodźce nagle działające; niezdolność do ponownego podjęcia zadania, w którym odniosło się porażkę. Ponieważ dla osób, które mają podjąć zatrudnienie na otwartym rynku pracy, wyuczona bezradność będzie przeszkodą w realizacji zadań pracownika, konieczne jest położenie nacisku na rozwój umiejętności podejmowania decyzji i odpowiedzialności. Pozwoli to osobom niepełnosprawnym intelektualnie uniknąć porażek w pracy zawodowej.

Umiejętności związane z samoobsługą

Rozwój umiejętności związanych z samoobsługą ma ogromne znaczenie w biegu życia osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Na każdym etapie jej życia umiejętności te wpływają na jej autonomię i adekwatną samoocenę. Jeśli osoba ma świadomość własnych umiejętności samoobsługowych oraz ograni-

czeń wynikających z niemożności opanowania niektórych z nich, to jej samoocena jest adekwatna oraz wzrasta jakość jej życia. Wpływa to także na realną ocenę swoich możliwości związanych z wyborem zawodu, z podjęciem pracy oraz z jej utrzymaniem.

Umiejętności budowania własnego systemu wartości i kierowania sobą

Teresa Żółkowska (2009) wskazuje, że system wartości i ich hierarchia odzwierciedlają kulturę społeczeństwa, aktualne warunki społeczne, ekonomiczne oraz kontakty społeczne, które człowiek nawiązuje. Normy społeczne i wzory zachowań w danym społeczeństwie są jednym z podstawowych czynników kształtowania wartości. Wartością staje się dla człowieka to, co jest mu potrzebne do życia, komfortu fizycznego i psychicznego, rozwoju aktywności, poczucia bycia potrzebnym i szczęśliwym. Wartością jest też to, co określa tożsamość ludzką i miejsce w otaczającym świecie. Wartości wpływają na to, jak osoba doświadcza niepełnosprawności. Badania prezentowane przez Żółkowską (2009, s. 41) wskazują, że preferencje i wybory wartości dokonywane przez osoby dorosłe z niepełnosprawnością intelektualną nie zmieniają się pod wpływem przemian społecznych ani pod wpływem czasu. Badani podkreślają znaczenie rodziny pochodzenia i dążenie do założenia własnej rodziny. Duże znaczenie przypisują takim wartościom jak miłość i przyjaźń oraz wskazują na potrzebę posiadania własnego miejsca pobytu. Podkreślają też znaczenie pracy – ważnego elementu w nowej rzeczywistości społeczno-gospodarczej i jednocześnie istotnego czynnika zapewniającego możliwość samodzielnego życia i podejmowania ważnych ról społecznych. Świat wartości osoby z niepełnosprawnością intelektualną wpływa też na podejmowane przez nią decyzje. Przygotowanie do podejmowania własnych wyborów i ponoszenia konsekwencji własnych decyzji to ważny element rehabilitacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną.

Umiejętności radzenia sobie ze stresem

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną podejmujące pracę w nowym środowisku, wśród nowych ludzi, w nowych sytuacjach społecznych często nie radzą sobie z poziomem lęku, który im towarzyszy. Źródłem stresu w pracy mogą być zadania odbierane jako przekraczające możliwości pracownika, konflikty ról, niepewność zatrudnienia i zagrożenie bezrobociem, zbyt duże tempo pracy, brak przerw, praca w warunkach presji czasu i przeciążenia stymulacją, odpowiedzialność za trudne decyzje, objawy niezadowolenia ze strony przełożonych i wiele innych czynników. Osoby z wysokim poziomem lęku odbierają stresory ze znacznie większą siłą z powodu obniżonego progu odporności. Szczególnie silnie reagują na stres w sytuacji braku poparcia społecznego, poczucia zagrożenia, w nowych, nieznanych warunkach. Według Jerzego Bartkowskiego (2007) wartości preferowane przez osoby z niepełnosprawnością oraz ich postawy społecz-

ne, które współcześnie uznaje się za istotne kapitały i zasoby jednostkowe, silnie wpływają na zdolność tych osób do radzenia sobie z trudną sytuacją.

Umiejętności zarabiania na życie

Kształtowanie u osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną umiejętności zarabiania na życie to zadanie ostatnich lat. Realizują je głównie placówki zajmujące się aktywizacją zawodową. Przygotowując osobę z niepełnosprawnością intelektualną do podjęcia pracy, trzeba pamiętać, iż możliwości zawodowe osób głębiej upośledzonych umysłowo są zdecydowanie mniejsze niż w przypadku osób lekko upośledzonych. Najczęściej osoby te pracują w warunkach chronionych (Otrębski 2007, s. 104–105). Wojciech Otrębski wskazuje, że osoby niepełnosprawne mogą się nauczyć wykonywania wielu prostych czynności, które są przydatne w różnych pracach. Trudności w ich przypadku najczęściej związane są z zachowaniem się w sytuacji pracy i przystosowaniem się do jej wymagań. Dotyczy to zwłaszcza: punktualności, zdyscyplinowania, systematyczności, dokładności wykonania zadania, utrzymania porządku na stanowisku pracy. Czynnikiem w sposób widoczny wspomagającymi przystosowanie się osób niepełnosprawnych do warunków pracy są: wyraźne, zrozumiałe i osiągalne postawienie celu oraz stwarzanie zachęt do pracy. Jeśli ograniczenia w funkcjonowaniu osoby są większe, wtedy potrzebuje ona dłużej trwającego usprawniania, aby móc adekwatnie zachowywać się w sytuacji pracy. Im bardziej przyjazne i otwarte jest środowisko rehabilitacji i zatrudnienia, tym łatwiej osobie z niepełnosprawnością utrzymać miejsce pracy.

Prezentacja badań własnych

Z grupy osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, uczestniczących w projektach zatrudnienia wspomaganego, wybrałam 200 osób o wysokich umiejętnościach życiowych w sześciu wyżej scharakteryzowanych obszarach. 100 osób po zakończeniu udziału w projekcie podjęło zatrudnienie na otwartym rynku pracy, pozostałe osoby nie zostały zatrudnione lub podjęły decyzję o pozostaniu w centrach aktywności (WTZ, ŚDS).

Przy pomocy tabel krzyżowych sprawdziłam zależności pomiędzy określonymi umiejętnościami życiowymi osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną a ich wiedzą z zakresu poruszania się po rynku pracy, umiejętnościami społecznymi ułatwiającymi funkcjonowanie w grupie pracowniczej, motywacją do pracy i samodzielnością, zaradnością życiową i autonomią. W tym celu wykorzystałam dane uzyskane w wyniku przeprowadzenia ankiet ewaluacyjnych z beneficjentami projektów zatrudnienia wspomaganego, które wypełniane były przez trenerów pracy przed przystąpieniem do udziału w projekcie osoby z nie-

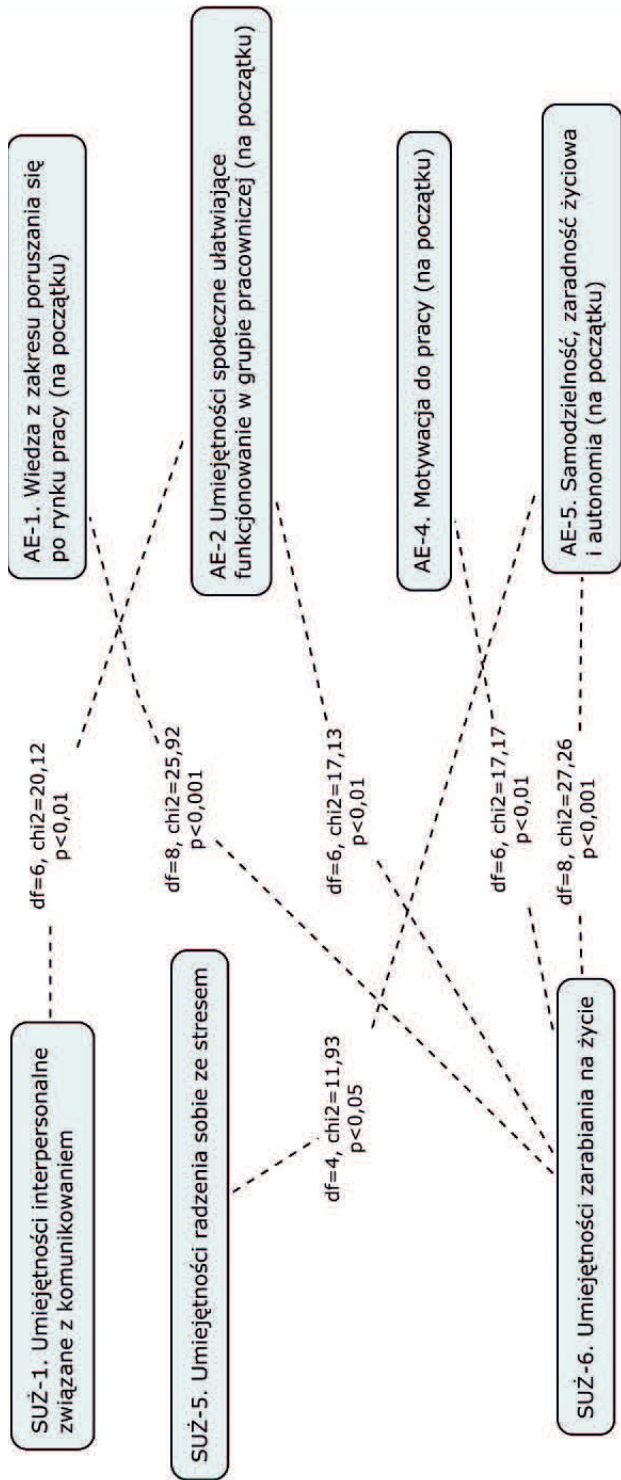
pełnosprawnością i po jego zakończeniu. Dane uzyskane dzięki tabelom krzyżowym przedstawiłam w postaci grafu 1.

W grafie 1 przedstawiono wartości testu chi-kwadrat i poziom istotności. Zależności, jakie wystąpiły pomiędzy umiejętnościami życiowymi a danymi z ankiety ewaluacyjnej, dotyczyły jedynie grupy osób, które po zakończeniu projektu nie podjęły zatrudnienia. Ich umiejętności interpersonalne związane z komunikowaniem pozostają w ścisłym związku z umiejętnościami, które ułatwiają funkcjonowanie w grupie pracowniczej ($\chi^2(6, N = 98) = 20,12; p < 0,01$). Umiejętności radzenia sobie ze stresem pozostają w ścisłym związku z samodzielnością, zaradnością życiową i autonomią badanych osób ($\chi^2(4, N = 8) = 11,93; p < 0,05$). Największe zależności odnotowano pomiędzy umiejętnościami zarabiania na życie a wiedzą z zakresu poruszania się po rynku pracy ($\chi^2(8, N = 98) = 25,92; p < 0,001$), umiejętnościami społecznymi, które ułatwiają funkcjonowanie w grupie pracowniczej ($\chi^2(6, N = 98) = 17,13; p < 0,01$), motywacją do pracy ($\chi^2(6, N = 98) = 17,17; p < 0,01$) i samodzielnością, zaradnością życiową i autonomią ($\chi^2(8, N = 98) = 27,26; p < 0,001$).

Analiza danych zebranych w grafie 2 wskazuje, że w grupie osób, które podjęły zatrudnienie po zakończeniu projektu, odnotowano zależność jedynie pomiędzy umiejętnościami radzenia sobie ze stresem a motywacją do pracy ($\chi^2(4, N = 99) = 12,42; p < 0,05$) oraz umiejętnościami społecznymi ułatwiającymi funkcjonowanie w grupie pracowniczej ($\chi^2(4, N = 99) = 9,25; p < 0,05$).

Ma to odbicie w wyobrażeniach beneficjentów na temat siebie jako pracownika: *po skończeniu szkoły chcę mieć zajęcie, nie chcę siedzieć w domu na utrzymaniu rodziców, chcę zacząć życie na własną rękę; chcę pracować z trzech powodów: żebym nie był samotny, dorobić sobie, być wśród ludzi; chciałbym być aktywny zawodowo, dać coś od siebie innym ludziom; praca daje mi wewnętrzną radość, siłę i motywację, nie lubię nudy; zabezpieczenie na przyszłość, pieniądze na przyjemności, utrzymanie domu, rodziny i obawach, które mieli przed podjęciem pracy: źli ludzie wykorzystają, nie rozumieją, że jestem inny, chcą żebym pracował szybko, a ja nie umiem, nie wiem czasem, co robić, ale chcę spróbować, choć boję się, że nie podołam.*

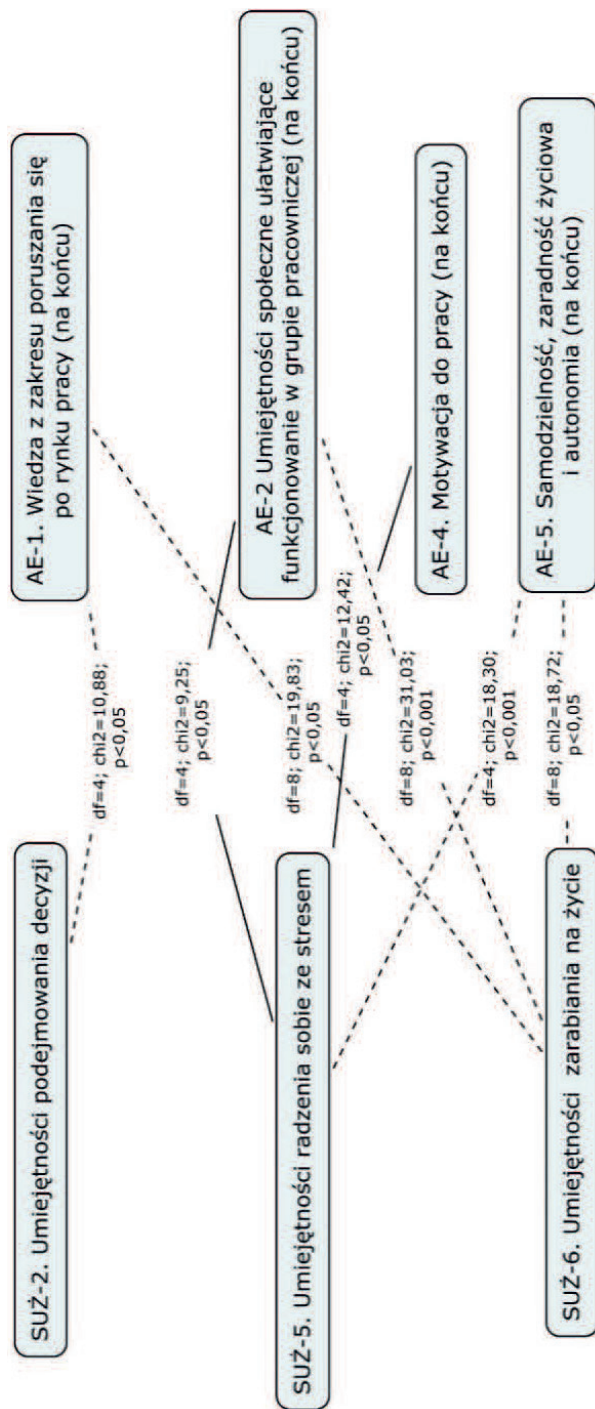
Umiejętności podejmowania decyzji w grupie osób, które nie podjęły pracy lub przerwały udział w projekcie, pozostają w ścisłym związku z wiedzą z zakresu poruszania się po rynku pracy posiadaną przez beneficjentów po zakończeniu udziału w projekcie ($\chi^2(4, N = 98) = 10,88; p < 0,05$). Także umiejętności życiowe związane z zarabianiem na życie są ściśle związane z posiadaną przez beneficjentów wiedzą z zakresu poruszania się po rynku pracy ($\chi^2(8, N = 98) = 19,83; p < 0,001$). Można przypuszczać, iż zdobycie rzetelnej wiedzy z zakresu poruszania się po rynku pracy miało wpływ na ostateczną decyzję beneficjentów o przerwaniu udziału w projekcie lub rezygnację z podjęcia pracy i pozostanie w Warszawie Terapii Zajęciowej. Na umiejętności zarabiania na życie wpływ mają rów-



----- *badani beneficjenci, którzy nie pracują*

Graf 1. Zależności pomiędzy umiejętnościami życiowymi badanych osób z niepełnosprawnością intelektualną a danymi z ankiety ewaluacyjnej przeprowadzonej przed rozpoczęciem projektu

Źródło: opracowanie własne



----- badani beneficjenci, którzy nie pracują

_____ badani beneficjenci, którzy pracują

Graf 2. Zależności pomiędzy umiejętnościami życiowymi badanych beneficjentów a danymi z ankiety ewaluacyjnej przeprowadzonej po zakończeniu udziału w projekcie

Źródło: opracowanie własne

niez umiejętności społeczne, które ułatwiają badanym funkcjonowanie w grupie pracowniczej ($\chi^2 (8, N = 98) = 31,03$ $p < 0,001$) oraz samodzielność, zaradność życiowa i autonomia ($\chi^2 (8, N = 98) = 18,72$; $p < 0,05$). Natomiast na umiejętność radzenia sobie ze stresem w grupie osób, które nie podjęły zatrudnienia, wpływ ma samodzielność, zaradność życiowa i autonomia, którą udało się im osiągnąć ($\chi^2 (4, N = 98) = 18,30$; $p < 0,001$).

W prezentowanych badaniach wart podkreślenia jest fakt, iż największe zależności wystąpiły w grupie osób niepracujących po zakończeniu projektu. Związek pomiędzy umiejętnościami interpersonalnymi związanymi z komunikowaniem a umiejętnościami społecznymi ułatwiającymi funkcjonowanie w grupie rówieśniczej wskazuje na główny motyw przystąpienia beneficjentów do projektu: przede wszystkim zaspokojenie potrzeby kontaktów społecznych, a nie podjęcie pracy. Kiedy jednak podda się analizie wyniki badań uzyskane przed przystąpieniem tej grupy do udziału w projektach, to widoczny jest ogromny potencjał, który nie został w pełni wykorzystany: umiejętności radzenia sobie ze stresem pozostają w ścisłym związku z samodzielnością, zaradnością życiową i autonomią badanych. Największe zależności odnotowano pomiędzy umiejętnościami zarabiania na życie a wiedzą z zakresu poruszania się po rynku pracy, umiejętnościami społecznymi, które ułatwiają funkcjonowanie w grupie pracowniczej, motywacją do pracy i samodzielnością, zaradnością życiową i autonomią. Po zakończeniu udziału w projektach umiejętności podejmowania decyzji w grupie osób, które nie podjęły pracy lub przerwały udział w projekcie, pozostają w ścisłym związku z wiedzą z zakresu poruszania się po rynku pracy posiadaną przez beneficjentów po zakończeniu udziału w projekcie, a umiejętności życiowe związane z zarabianiem na życie są ściśle związane z posiadaną przez beneficjentów wiedzą z zakresu poruszania się po rynku pracy. Na umiejętności zarabiania na życie wpływ mają również umiejętności społeczne oraz samodzielność, zaradność życiowa i autonomia. Natomiast na umiejętność radzenia sobie ze stresem wpływ ma samodzielność, zaradność życiowa i autonomia, którą udało się im osiągnąć. Mimo tak silnych zależności pomiędzy umiejętnościami życiowymi a wyobrażeniami na temat siebie w roli pracownika ta grupa badanych nie zdecydowała się na podjęcie pracy lub nie sprostала jej wymogom. Odpowiedź na pytanie, dlaczego tak się stało, tkwi być może w braku obiektywnej oceny osób, które nie podjęły zatrudnienia, swoich możliwości wykonawczych w porównaniu z osobami, które pracują i są w stanie utrzymać pracę. W grupie osób pracujących jest ocena zdecydowanie bardziej obiektywna.

Anjali Misra (1992) uważa, że przyczyna rozwoju słabych umiejętności życiowych u osób z niepełnosprawnością intelektualną tkwi w sposobie ich nauczania. Terapeuci koncentrują się bowiem na wyuczeniu pojedynczych umiejętności, natomiast mniej czasu i uwagi poświęcają ich wykorzystaniu w różnych życiowych sytuacjach. To powoduje, że osoba niepełnosprawna potrafi wykorzystać

daną umiejętność życiową tylko wtedy, gdy sytuacja i środowisko pozwalają na jej powtórzenie, natomiast w nowych warunkach ma z tym problem.

Wyniki wyżej przedstawionych badań stały się podstawą do stworzenia scenariuszy programów psychoedukacyjnych dla osób dorosłych z głębszą niepełnosprawnością intelektualną rozwijających umiejętności życiowe potrzebne do podjęcia aktywności zawodowej.

Przedstawione przykładowe scenariusze zajęć są tylko propozycją dla terapeutów pracujących z dorosłymi osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Trzeba je rozszerzyć o tematy dotyczące konkretnej grupy osób. Ich problemy i możliwości wyznaczają kierunek i tematykę spotkań. Nie może zabraknąć tematów praktycznych, jak: pisanie CV, przebieg rozmowy z pracodawcą, oczekiwania wobec pracownika.

Przykładowe scenariusze programów psychoedukacyjnych

SCENARIUSZ NR 1

Umiejętności interpersonalne związane z komunikowaniem

Cel: ćwiczenie umiejętności prowadzenia i podtrzymywania rozmowy (bezpośredniej lub telefonicznej)

Przebieg spotkania:

Część wstępna (10–15 minut)

1. Umiejętność prowadzenia rozmowy:
 - rozmowa o zainteresowaniach (ulubione programy telewizyjne, filmy, muzyka, potrawy, zwierzęta, miejsca, w których byłem),
 - pomocnicze pytania, aby rozpocząć rozmowę (Gdzie mieszkasz? Jakie seriale oglądasz? Gdzie byłeś na wakacjach?).
2. Umiejętność rozmawiania przez telefon:
 - omówienie zasad używania telefonu w miejscach publicznych,
 - obsługa telefonu oraz związane przekazywanie informacji,
 - rozmowa towarzyska przez telefon.

Główna część spotkania (40–60 minut)

1. Dobieramy się parami. Udajemy, że właśnie się poznaliśmy i będziemy wspólnie realizować staż pracowniczy. Wyznaczamy osobę, która rozpoczyna rozmowę. Wspólnie przygotowujemy po dwa pytania, które osoby będą sobie zadawać. Słuchamy uważnie odpowiedzi. Ustalamy, że na zakończenie rozmowy powiemy rozmówcy coś miłego, np. o jego wyglądzie, o miłym zachowaniu, o tym, że się cieszysz, że będziecie razem pracować.

Propozycje tematów do rozmowy:

- Moje najlepsze wakacje.
- Moje ulubione potrawy.
- Najlepszy film, jaki widziałem.

2. W parach przygotowujemy informacje, które będziemy sobie chcieli przekazać nawzajem przez telefon. Zwracamy uwagę na brzmienie głosu rozmówcy (jest życzliwy, znudzony czy pełen złości). Staramy się pilnować, by osoba dzwoniąca mówiła głośno i wyraźnie, w naturalny, miły sposób. Osoba, która odbiera telefon, ma zapamiętać lub zapisać informacje, może poprosić o ich powtórzenie lub ponowny telefon i nagranie wiadomości na sekretarce, tak by mogła ją odsłuchać i lepiej zapamiętać.

Następne zadania do ćwiczenia w diadach to:

- zostawianie i odbieranie wiadomości,
- umówienie się na spotkanie,
- niezobowiązująca rozmowa przez telefon z kimś z przyjaciół.

Zakończenie (1–15 minut)

Siadamy w kręgu i staramy się powiedzieć coś miłego sąsiadowi siedzącemu po prawej stronie (jedno zdanie z pozytywną informacją).

SCENARIUSZ NR 2

Umiejętności podejmowania decyzji i odpowiedzialność

Cel: podejmowanie decyzji jako umiejętność wybierania pomiędzy kilkoma możliwościami, odpowiedzialność za podejmowane wybory

Przebieg spotkania:

Część wstępna (10–15 minut)

Rozmowa z uczestnikami spotkania o decyzjach, które sami podjęli w ostatnim czasie. Uświadomienie im, że jedne decyzje są proste i nie wymagają wielu przemyśleń, a inne – trudne i czasem trzeba poprosić o pomoc inne osoby, aby je podjąć.

Główna część spotkania (40–60 minut)

1. Dobieramy się parami. Każda para dostaje karteczkę zawierającą zdanie niedokończone i musi podjąć decyzję, jakie powinno być jego zakończenie. Dla ułatwienia, uczestnicy dostają też propozycje odpowiedzi oraz pytania, które muszą sobie zadać, zanim dokończą zdanie.

Propozycje zdań:

- Dzisiejsze wolne popołudnie spędzę...

Propozycje wyborów: w galerii handlowej, w kinie z przyjaciółmi, w domu z moją sympatią, z rodziną w domu, na imieninach u cioci, przed telewizorem oglądając ulubione seriale, inne

Pytania, które muszę sobie zadać: Czy mam pieniądze na kino lub wyjście do galerii? Czy rodzina wcześniej planowała pójście na imieniny cioci? Czy moja sympatia ma dzisiaj wolny czas dla mnie? Czy nie wolę odpocząć w domu przed telewizorem?

• Tegoroczne ferie chciałbym...

Propozycje wyborów: spędzić z przyjaciółmi w górach, z rodzicami w domku na wsi, wyjechać gdzieś z moją sympatią, nie planuję urlopu, będę pracować, by mieć dłuższe wakacje, zostanę w domu, inne.

Pytania, które muszę sobie zadać: Czy mam pieniądze na wyjazd? Czy rodzina zaakceptuje samodzielny wyjazd z sympatią? Czy nie jestem zmęczony i nie powinienem parę dni odpocząć?

2. Siadamy w kręgu i rozmawiamy na temat tego, czy wszystkie nasze wybory muszą być prawidłowe, czy mamy prawo się mylić. Rozmowa o tym, że człowiek może dokonywać nieprawidłowych wyborów, lecz musi ponieść tego konsekwencje. Wyjaśniamy wspólnie znaczenie słowa ODPOWIEDZIALNOŚĆ – za podejmowane decyzje, za drugą osobę, za zwierzątko, którym się opiekujemy, za jakość wykonywanej pracy.

Zakończenie (10–15 minut)

Każdy z uczestników przedstawia decyzję o tym, co planuje jutro zjeść na śniadanie. Wspólna ocena uczestników: Czy to trudna decyzja? Czy jej podjęcie zajmuje dużo czasu?

SCENARIUSZ NR 3

Umiejętności związane z samoobsługą

Cel: zdobycie wiedzy o sobie samym, znajomość swoich mocnych i słabych stron, wiedza na temat tego, co umiem, a czego nie umiem zrobić

Przebieg spotkania:

Część wstępna (10–15 minut)

Rozmowa o indywidualnym wizerunku każdego człowieka, o tym, że każdy musi znać swój potencjał i własne ograniczenia. Kreowanie pozytywnego i obiektywnego spojrzenia na inne osoby.

Główna część spotkania (40–60 minut)

1. Prosimy, by uczestnicy spotkania przynieśli swoje zdjęcia robione w różnych sytuacjach życiowych (w przedszkolu, szkole, na wakacjach, na praktykach szkolnych, podczas wykonywania prac domowych). Każdy z uczestników rozkłada zdjęcia w kolejności chronologicznej – od najstarszego po najnowsze. Rozmowa o tym, jaki byłem kiedyś? Jaki jestem teraz? Co mnie interesowało kiedyś, a co

obecnie? Co lubiłem jeść, a co teraz lubię? Jak spędzałem wolny czas, jak spędzam go teraz? Z kim się przyjaźniłem, kto teraz jest moim znajomym, przyjacielem? Każda osoba z pomocą innych przedstawia zmiany, jakie zaszły w jej wyglądzie, zainteresowaniach, umiejętnościach w ciągu minionych lat.

2. Rozpoznajemy pozytywne cechy u innych osób z naszej grupy.
Na dużym arkuszu papieru wpisujemy imiona uczestników spotkania. Obok wypisanych imion rysujemy lub przypinamy kartoniki z ich mocnymi stronami, zaletami i umiejętnościami, które dostrzegają w nich ich koledzy. Chcemy każdemu z uczestników umożliwić poznanie, jak widzą go i co o nim myślą inni.
3. Wspólne przygotowanie poczęstunku z wykorzystaniem umiejętności z zakresu samoobsługi wszystkich uczestników grupy. Rozdzielenie zadań: Kto nakrywa? Kto robi herbatę? Kto umie przygotować kanapki? Kto potrzebuje pomocy podczas jedzenia?

Zakończenie (10–15 minut)

Podsumowanie spotkania: Mocne strony, umiejętności i zalety każdego człowieka nie tylko są wartością dla niego i najbliższego otoczenia, ale są też ważne w życiu społecznym oraz w pracy zawodowej.

SCENARIUSZ NR 4

Umiejętności budowania własnego systemu wartości i kierowania sobą

Cel: określenie systemu wartości uczestników spotkania, jego wpływ na podejmowane decyzje

Przebieg spotkania:

Część wstępna (10–15 minut)

Krótką prezentacją na temat tego, czym są wartości w życiu każdego człowieka i dlaczego posiadanie własnej hierarchii wartości wpływa na kierowanie sobą.

Główna część spotkania (40–60 minut)

Siadamy w kręgu. Prowadzący spotkanie prezentuje na tablicy Skalę Wartości Scherlowskich – SWS w opracowaniu Piotra Brzozowskiego. Uczestnicy grupy na kartkach papieru zaznaczają wybrane przez siebie wartości.

Po przerwie na policzenie wyników następuje ich prezentacja. Uczestnicy grupy mają możliwość uzasadnienia swoich wyborów.

Osoby, które wybrały taką samą wartość, łączą się w pary i przygotowują scenkę prezentującą daną wartość. Pozostali członkowie grupy zgadują, o jaką wartość chodzi.

Zakończenie (10–15 minut)

Na tablicy wypisujemy pięć najwyżej punktowanych przez uczestników wartości oraz pięć, które były przez nich ocenione najniżej.

SCENARIUSZ NR 5**Umiejętności radzenia sobie ze stresem**

Cel: budowanie pozytywnego obrazu siebie opartego na realnej ocenie swoich umiejętności i własnego potencjału, przyjmowanie konstruktywnej krytyki i pochwał

Przebieg spotkania:

Część wstępna (10–15 minut)

Wyjaśnienie uczestnikom spotkania terminów: realna i subiektywna ocena, pozytywny i negatywny obraz samego siebie, mój potencjał, stres.

Główna część spotkania (40–60 minut)

1. Sposoby radzenia sobie ze stresem.

Dzielimy się na 4-osobowe grupy. Każda grupa dostaje kartkę z kilkoma wypisanymi sytuacjami, które mogą być problemowe lub być przyczyną stresu. Członkowie grupy wybierają po jednej sytuacji, która jest dla nich najtrudniejsza i wspólnie starają się ją rozwiązać tak, aby nie dopuścić do eskalacji negatywnych emocji.

Przykłady sytuacji problemowych:

- W tramwaju zwracają mi uwagę, że korzystam z miejsca dla niepełnosprawnych i muszę się tłumaczyć, że mam chory kręgosłup i orzeczenie o niepełnosprawności.
- Mylę numery autobusów, lecz wstydzę się zapytać, czy „mój” autobus podjeżdża.
- Koledzy z osiedla dokuczają mi, że pracuję na wysypisku śmieci i twierdzą, że śmierdzę.

Wspólna dyskusja, jak zachować się w wyżej opisanych sytuacjach, jak je rozwiązać. Rozmowa o tym, że nie powinniśmy reagować agresywnie, bo budzi to też agresję w innych.

2. Różne sposoby przyjmowania krytyki. Pozytywne i negatywne emocje, które słowa krytyki wyzwalają w osobie, do której są skierowane.

Dyskusja w parach na temat zachowania się w sytuacji, gdy jestem krytykowany przez innych. Szukanie pozytywnych rozwiązań.

Przykłady tematów do dyskusji:

- Pracodawca prosi pracownika, by bardziej zadbał o swój wygląd. Zwraca uwagę, że strój powinien być czysty i schludny, a włosy umyte i uczesane. Jak pracownik powinien zareagować?
- Pracownik często spóźnia się do pracy. Po licznych uwagach na ten temat pracodawca postanawia nie dać mu premii. Czy to słuszna decyzja?
- Pracownikowi, który często robi przerwy w pracy, gdyż pali papierosy, pracodawca zwraca uwagę i proponuje jedną przerwę w ciągu dnia. Czy uważasz, że to dobre rozwiązanie?

Zakończenie (10–15 minut)

Staramy się myśleć pozytywnie: na zakończenie zajęć każdy z uczestników powie coś dobrego (o innej osobie, o pogodzie, o zajęciach, o pracy, o obiedzie, o rodzicu, o oglądanym filmie).

SCENARIUSZ NR 6**Umiejętności zarabiania na życie**

Cel: uzupełnienie wiedzy uczestników spotkań na temat potencjalnych zawodów, które mogliby wykonywać, rozwijanie umiejętności poszukiwania pracy i kompetencji potrzebnych do jej utrzymania

Przebieg spotkania:

Część wstępna (10–15 minut)

Przedstawiamy uczestnikom listę stanowisk, na których mogliby pracować po zakończeniu udziału w projekcie zatrudnienia wspomaganego. Wyjaśniamy rolę trenera pracy.

Główna część spotkania (40–60 minut)

1. Grupa proponuje pięć zawodów, które uczestnicy chcieliby wykonywać. Omawiamy ich cechy charakterystyczne oraz umiejętności potrzebne do ich wykonywania. Na dużej kartce papieru rysujemy tabelę i przy każdym zawodzie wpisujemy odpowiedzi na pytania:
 - Jakie są obowiązki osoby wykonującej ten zawód?
 - Jakie umiejętności są wymagane, aby móc go wykonywać?
 - Czy jest to praca indywidualna czy zespołowa?
2. Każdy z uczestników spotkania na kartce przykleja wybrany obrazek z zawodem, który chciałby wykonywać. Następnie dopisuje lub dokleja odpowiedzi na pytania:
 - Jakie będą moje obowiązki w pracy?
 - Jaki rodzaj pracy najbardziej mi odpowiada (sezonowa, zmianowa, siedząca, stojąca, w pomieszczeniu, na zewnątrz, samotna lub w grupie)?
 - Jakie umiejętności są potrzebne do jej poprawnego wykonywania?
 - Co mi się podoba w tym zawodzie, dlaczego go wybrałem?
3. Siadamy w kręgu i wspólnie rozwiązujemy zagadki dotyczące zawodów. Po odgadnięciu rozwiązania podajemy trzy cechy charakterystyczne dla danego zawodu:
 - Myję, ścinam i modeluję włosy. Czasem też farbuję je, prostuję lub robię trwałą ondulację. Kim jestem? (fryzjer)
 - Przygotowuję bukiety kwiatów z okazji imienin, urodzin, rocznic ślubów. Robię wieńce pogrzebowe. Dekoruję kwiatami kościoły, domy weselne, sale balowe. Kim jestem? (florysta)
 - Naprawiam buty, przybijam obcasy, wymieniam zelówki. Pastuję i poleruję skórę, by je odświeżyć. Kim jestem? (szewc)

- Pracuję w parku, na skwerach, rondach. Sadzę kwiaty, dbam o trawnik, grabię liście. Upiększam otoczenie. Lubię swoją pracę, bo dużo przebywam na świeżym powietrzu i ciągle się ruszam. Kim jestem? (ogrodnik)
- Wydobywam węgiel w kopalni. Moja praca jest trudna i niebezpieczna. Pod ziemią jest ciemno, wilgotno, brudno. Ale nie zamieniłbym tej pracy na inną, bo mam dobrych kolegów i jesteśmy zgranym zespołem. Kim jestem? (górnik)

Zakończenie (10–15 minut)

Każdy z uczestników przedstawia zawód, który chciałby wykonywać, oraz zawód, którego nie chce wykonywać, i uzasadnia swój wybór.

Zakończenie

Podjęcie pracy przez osobę z niepełnosprawnością intelektualną, utrzymanie jej i czerpanie z tego satysfakcji to uwieńczenie trwających od pierwszych dni jej życia starań rodziców, nauczycieli i terapeutów o godne miejsce w społeczeństwie. Dlatego już w pierwszych latach edukacji nauczyciele i rodzice powinni podjąć trud wyuczenia dziecka takich umiejętności życiowych, które pozwolą mu w przyszłości podjąć pracę zgodnie z jego możliwościami i talentami.

Bibliografia

- Baran J. (2007). Modelowanie umiejętności komunikacyjnych dzieci z niepełnosprawnością. Perspektywa socjokulturowo-historyczna. W: J. Baran, A. Mikrut (red.), *Umiejętności komunikacyjne osób z niepełnosprawnością. Teoria, diagnoza, wspomaganie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Bartkowski J. (2007). Kapitał społeczny i jego oddziaływanie na rozwój w ujęciu socjologicznym. W: M. Herbst (red.), *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzozowski P. (1995). *Skala Wartości Schelerowskich – SWS. Podręcznik*. Warszawa: SWS.
- Karney J.E. (2007). *Psychopedagogika pracy, wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Majewski T. (2011). *Poradnictwo zawodowe i pośrednictwo pracy dla osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych.
- Maksymowicz L. (2009). Umiejętności życiowe osób przewlekle chorych i niepełnosprawnych jako warunek osiągnięcia sukcesu i podnoszenia jakości życia. W: D. Baczała, J. Błeszyński, M. Zaorska (red.), *Osoba z niepełnosprawnością – opieka, terapia, wsparcie*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

- Misra A. (1992). Generalization of social skills through self-monitoring by adults with mild mental retardation. *Exceptional Children*, 58.
- Otrębski W. (2007). *Interakcyjny model rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Paszkowicz M.A. (2009). *Wybrane aspekty funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami*. Zielona Góra: Fundacja Wydawnicza IM.
- Pilecka W. (2008). Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej. W: W. i J. Pileccy (red.), *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Sokołowska M. (2007). Umiejętności życiowe. W: B. Wojnarowska (red.), *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: PWN.
- Wojnarowska B. (2002). Umiejętności życiowe i ich kształtowanie u dzieci i młodzieży w szkole. *Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole*, z. 5.
- Wojnarowska B. (2007). *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Warszawa: PWN.
- Wolska D. (2015). *Umiejętności życiowe jako wyznacznik aktywizacji zawodowej dorosłych z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Żółkowska T. (2009). Społeczne uwarunkowania tożsamości osób niepełnosprawnych. W: D. Baczała, J. Błeszyński, M. Zaorska (red.), *Osoba z niepełnosprawnością – opieka, terapia, wsparcie*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Żuraw H. (2014). W stronę kompetencji społecznych. Edukacja przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych intelektualnie. W: G. Gunia, J. Baran (red.), *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.

ROZDZIAŁ 2

„Życ pełnią dorosłego życia”.

Wsparcie procesu osiągnięcia autonomii życiowej przez dorosłe osoby z niepełnosprawnością ruchową przy wykorzystaniu programu psychoedukacyjnego opartego na metodzie dramy

Wprowadzenie

Dorosłość jest najdłuższą fazą życia człowieka. Dla wielu osób z niepełnosprawnością okres wejścia w dorosłość i zakończenia edukacji wiąże się z zamknięciem w domu, izolacją od społeczeństwa i brakiem planów na dalszą część życia. Brak odpowiedniego wsparcia, a także brak wiary we własne możliwości potrafi skazać osoby z niepełnosprawnością na pozbawione aktywności, smutne i nieciekawe życie. Czy jednak musi tak być? Co można zrobić, aby osoby z niepełnosprawnością mogły żyć pełnią swojego dorosłego życia?

Dorosłość

Przyjmuje się, że dorosłość jest fazą życia zdeterminowaną przez wcześniejsze fazy rozwojowe (Trempała 2000). Głównymi czynnikami determinującymi okres dorosłości są biologiczne predyspozycje oraz oddziaływania środowiska (Kowalik 2003).

Włodzimierz Szewczuk podkreśla, że człowiek dorosły jest sam za siebie odpowiedzialny, decyduje o własnym planie życiowym, bierze na siebie trud jego realizacji, także wobec społeczeństwa jest odpowiedzialny za swoją działalność (Szewczuk 1990). Autonomia dorosłego człowieka przejawia się w niezależności od kogoś lub czegoś i w zdolności do kierowania samym sobą, jest autonomią jednostki wobec całego świata zewnętrznego (Łapiński 1988).

Dorosłość charakteryzuje się przygotowaniem do świadomego uczestniczenia w życiu społecznym, kształtowania własnej drogi życiowej, efektywnego zaspokajania potrzeb oraz podejmowania zadań społecznych. Wiąże się z osiągnięciem celu własnego rozwoju, stabilizacją życiową oraz wzbogacaniem otoczenia o wytwory własnej działalności (Kowalik 2003).

Dojrzałość można rozumieć również jako stan przystosowania, akceptacji siebie mimo niepełnosprawności, jako umiejętność kontrolowania samego siebie

oraz kontrolowania różnorodnych wpływów na podejmowane przez siebie decyzje, a także panowanie nad swoimi emocjami. Człowiek dorosły akceptuje własne ograniczenia, jest niezależny wewnątrznie, umie łagodzić skutki odczuwania samotności, kształtować korzystne dla siebie stosunki międzysobowe, traktować konflikty jako zadanie do wykonania i rozwiązania. Możliwe jest przy tym osiągnięcie dojrzałości w pewnej dziedzinie oraz pozostanie niedojrzałym w innych (Kowalik 2003).

Krystyna Rzedzicka (2003) wyróżnia cztery kategorie opisu dorosłości:

- dorosłość jako dojrzałość,
- dorosłość jako dojrzewanie,
- dorosłość jako status społeczny,
- dorosłość jako status metrykalny.

Osoby z niepełnosprawnością budują obraz samego siebie oraz własnej dorosłości, odnosząc się do norm społecznych, regulujących oczekiwania społeczne względem osób z niepełnosprawnością i wyznaczających akceptowane wobec nich ustosunkowania. Wiedza o sobie samym dla osób z niepełnosprawnością jest własną tożsamością i wewnętrzną prawdą, która często jednak wymusza na nich działania pozostające w zgodzie z normami społecznymi, nie zaś z ich własnymi potrzebami i pragnieniami. Osoby z niepełnosprawnością socjalizowane są do przyjmowania roli osób niesamodzielnych, nieszczęśliwych, a także skazanych na prowadzenie nieciekawego życia. Chęć realizowania własnej potrzeby autonomii i poszukiwania w swoim życiu szczęścia wymaga od osób z niepełnosprawnością podejmowania zwiększonego wysiłku w celu budowania swojej tożsamości, co nierzadko odbywa się w opozycji do wpojonych osobom niepełnosprawnym społecznych norm (Bidziński 2012).

Zdaniem Rzedzickiej (2003) wyróżnić można następujące rodzaje relacji niepełnosprawności z dorosłością:

- niepełnosprawność przeciwstawna dorosłości,
- niepełnosprawność jako bariera dla dorosłości,
- niepełnosprawność jako czynnik stymulujący dorosłość,
- niepełnosprawność i dorosłość niezależne od siebie.

Bariery dorosłości osób niepełnosprawnych

Janusz Kirenko (2007) na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań wskazuje, iż największym problemem dla osób z niepełnosprawnością (zwłaszcza zaś z niepełnosprawnością wrodzoną) jest nie tyle brak lub utrata sprawności, ile brak akceptacji przez społeczeństwo, w którego życie bardzo chcieliby się włączyć.

Hanna Żuraw (2008) zwraca uwagę, iż w następstwie niewłaściwych postaw społeczeństwa część osób z niepełnosprawnością czuje się uprzedmiotowiona, bezradna, rozczarowana życiem i wykluczona ze społeczeństwa. Władysław

Dykcik (2003) zwraca uwagę, iż utrwalone stereotypy i wyobrażenia są dla osób niepełnosprawnych przyczyną poczucia poniżenia, uzależnienia, ograniczenia samorealizacji, a także cierpienia wywołanego obrazem siebie jako osoby gorszej od innych. W konsekwencji postawy życiowe osób niepełnosprawnych mogą charakteryzować się biernością, bezradnością, roszczeniowością, agresją, minimalizowaniem własnej aktywności. Osoby niepełnosprawne czują się wobec takich stereotypów bezsilne oraz samotne, trudno im dostrzec sens własnego życia, co dodatkowo utrudnia nawiązywanie prawidłowych stosunków interpersonalnych. Szczególnie krzywdzące są tu stereotypy zbudowane na przekonaniu o niewielkich możliwościach osób niepełnosprawnych, niemożności osiągnięcia samodzielności, niestabilności ich samooceny, a także braku umiejętności kierowania własnym postępowaniem.

Brak odpowiednich kompetencji społecznych ogranicza proces dorastania i dojrzewania osób niepełnosprawnych. Konieczne zatem staje się wyposażanie osób niepełnosprawnych w umiejętności pozwalające na podejmowanie różnorodnych życiowych zadań, adekwatne reagowanie w różnych sytuacjach społecznych oraz odpowiadanie na wiążące się z nimi wyzwania (Ostrowska 2003).

Aktywizacja konkretnych osób z niepełnosprawnością jest najważniejszym czynnikiem w dokonywaniu zmian w ich życiu. Marginalizacja, wycofanie oraz rezygnacja przejawiające się w postępowaniu osób niepełnosprawnych to często wynik ich własnej bierności, bezradności i akceptowania izolacji. Brak aspiracji powoduje zahamowanie rozwoju społecznego osób niepełnosprawnych (Ostrowska 2003).

Duża część osób niepełnosprawnych nie przejawia aktywnej postawy wobec własnego życia, nie jest zainteresowana problemami swojego środowiska, nie zna przepisów regulujących sytuację osób niepełnosprawnych oraz wynikających z nich uprawnień i możliwości, nie aspiruje do zdobywania wykształcenia, uzupełniania kwalifikacji i podejmowania pracy. Osoby niepełnosprawne często koncentrują się przede wszystkim na sprawach związanych z codzienną egzystencją, zaś główną płaszczyzną ich kontaktów społecznych są instytucje udzielające pomocy finansowej (Ostrowska 2003).

Funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w środowisku społecznym może być źródłem wielu sytuacji przeciążenia i zagrożenia. Współczesny świat, nastawiony na konkurencję i wartości użyteczne, jest pełen barier wobec osób niepełnosprawnych, które często nie mają wystarczającej siły, aby bronić swoich praw. Ich funkcjonowanie społeczne nierzadko wymaga pomocy w pokonywaniu barier architektonicznych lub psychologicznych, dlatego niezbędna jest normalizacja w podstawowych sferach ich życia, tak aby stworzyć im szanse na osiągnięcie wysokiego poziomu jakości życia (Stochmiałek 2003).

Wśród działań, które utrudniają samodzielne podejmowanie działań przez osoby niepełnosprawne, należy wymienić:

- wyręczanie,
- odmawianie pomocy,
- ścisłą kontrolę samodzielnych działań,
- obniżanie motywacji do samodzielnego działania,
- zmuszanie do podejmowania różnych działań,
- brak stwarzania warunków umożliwiających samodzielne działanie (Twardowski 1996).

Przygotowanie do dorosłości

Proces dochodzenia do dorosłości jest u osób niepełnosprawnych zróżnicowany, zależy od okresu nabycia niepełnosprawności. W przypadku osób z niepełnosprawnością wrodzoną proces ten zależny jest od odpowiednio zorganizowanych warunków do rozwoju. Jeśli chodzi zaś o osoby z niepełnosprawnością nabytą w późnym okresie młodzieńczym lub w okresie dorosłości, można mówić o strefie utraconego rozwoju, rozumianej jako „wielkość niewykorzystanych szans w zakresie przekształcenia posiadanego potencjału rozwojowego w dokonania życiowe” (Kowalik 2003, s. 75). Charakterystyczne dla tej strefy jest przekonanie osób niepełnosprawnych o tym, że normalne, dorosłe życie już się zakończyło i utraciło sens (tamże).

Sposób, w jaki osoba z niepełnosprawnością spostrzega samą siebie, istotnie wpływa na jej możliwości oraz sposoby rozwiązywania trudnych sytuacji życiowych, wiążących się z naruszeniem cenionych przez daną osobę wartości (Tomaszewski 1975).

Zaakceptowanie samego siebie w przypadku osób z niepełnosprawnością wiąże się ściśle z pogodzeniem się z faktem niepełnosprawności oraz ograniczeniami z niej wynikającymi. Wiedza i doświadczenie związane z istotą, przyczyną oraz konsekwencjami niepełnosprawności są bardzo istotnymi składnikami obrazu własnej osoby. Tylko prawidłowy, realny obraz swojej niepełnosprawności pozwala na akceptację siebie. Nie jest ona możliwa, jeśli niepełnosprawność jest przez samą osobę wyolbrzymiana lub niedoceniana (Pilecka, Pilecki 1989).

Małgorzata Kościelska (2012) podkreśla, że dużą rolę w procesie osiągnięcia autonomii życiowej przez dorosłe osoby z niepełnosprawnością odgrywa społeczeństwo oraz typ relacji z otoczeniem. W procesie tym uczestniczą rodzice, nauczyciele oraz terapeuci, pracodawcy i pozostała część społeczeństwa. Osoba z niepełnosprawnością powinna dorastać do dorosłości w indywidualnym tempie, zaś proces ten powinien uwzględniać jej indywidualne predyspozycje.

Duży wpływ na sposoby funkcjonowania dorosłej osoby z niepełnosprawnością w społeczeństwie mają jej indywidualne kompetencje społeczne, które należy rozumieć jako złożone umiejętności, niezbędne do radzenia sobie w różnorod-

nych sytuacjach społecznych, nawiązywania relacji z ludźmi oraz planowania i realizowania własnych celów życiowych. Otoczenie osoby z niepełnosprawnością nierzadko obawia się potencjalnych niepowodzeń oraz frustracji, w związku z czym buduje w niej minimalistyczną orientację życiową oraz niewielkie oczekiwania wobec własnej dorosłości (Sadowska i in. 2012).

Wspieranie uczestniczenia osób z niepełnosprawnością w życiu społeczeństwa powinno opierać się na wielokierunkowej i systematycznej aktywizacji, dążącej do tego, aby osoby z niepełnosprawnością mogły – i chciały – stawać się autonomicznymi podmiotami w życiu społecznym, a także podejmowały odpowiedzialność za swoje decyzje, wybory oraz ich konsekwencje, aby mogły czuć, że są realnymi sprawcami własnych czynów (Kubiak-Szyborska 2012).

Przygotowanie osób niepełnosprawnych do dorosłości powinno obejmować wzmacnianie ich własnej aktywności, kreatywności oraz przekonania, że mogą realnie zaistnieć w życiu społecznym i osiągnąć sukces, że są potrzebne innym (Ostrowska 2003). Osiągnięcie powodzenia w dochodzeniu do dorosłości wiąże się również z coraz lepszymi możliwościami poznawania siebie i własnego otoczenia, a także z systematycznym zdobywaniem doświadczeń w zakresie pełnienia wybranych ról społecznych, zawodowych czy rodzinnych (Kowalik 2003).

Życie z pasją i celem jest drogą do osiągnięcia sukcesów. Satysfakcję z życia czerpią przede wszystkim osoby, które same decydują o stylu, jakości i sensie swojego życia, samodzielnie wybierają odpowiednie dla siebie cele i wartości życiowe, a także są pozytywnie nastawione i silnie zmotywowane do ich realizacji. Poczucie własnej wartości, pozytywna postawa względem siebie, a także optymistyczne nastawienie wobec innych ludzi pozwalają korzystać z możliwości, jakie niesie ze sobą podmiotowość, samodzielność oraz dorosłość. Do ograniczenia racjonalnego i celowego działania człowieka w największym stopniu – oprócz choroby i utraty sprawności – przyczynia się samotność i bezczynność (Dykcik 2003).

Osoby niepełnosprawne należy przygotowywać do autonomii w dorosłym życiu poprzez wychowanie respektujące swobodę, ale i konieczność, poszanowanie godności oraz ograniczeń, umożliwianie własnych wyborów, wyzwalanie twórczej aktywności oraz przygotowanie do podejmowania odpowiedzialności za siebie w ramach norm i wartości obowiązujących w społeczeństwie (Kosakowski 2003).

Do autonomii w dorosłym życiu należy osobę niepełnosprawną przygotowywać od dzieciństwa, kontynuując wsparcie również w wieku młodzieńczym, dorosłym oraz podeszłym (Loebl 2003).

Metodologia badań i analiza wyników

Powyższe rozważania nad dorosłością oraz samodzielnością osób niepełnosprawnych stały się podstawą do przeprowadzenia badań związanych z postrze-

ganiem zawierania małżeństwa przez osoby z niepełnosprawnością ruchową. Taka tematyka badań została wybrana ze względu na fakt, iż małżeństwo jest jednym z atrybutów dorosłego życia. Jak wskazuje Błeszyńska (1994), jest ono wartością obecną w pragnieniach wielu osób z niepełnosprawnością. Głównym problemem badań było zatem pytanie, jak jest spostrzegana możliwość zawierania małżeństwa przez osoby z niepełnosprawnością ruchową w teżej grupie osób. Sformułowane zostały również następujące problemy szczegółowe:

- Jakie różnice w spostrzeganiu małżeństw osób z niepełnosprawnością ruchową występują pomiędzy badanymi grupami?
- Która grupa przejawia bardziej akceptującą postawę wobec małżeństw osób z niepełnosprawnością ruchową?
- Jaki wpływ na różnice w spostrzeganiu małżeństw osób z niepełnosprawnością ruchową ma rodzaj głównej aktywności życiowej w grupie osób niepełnosprawnych?
- Jak badani oceniają możliwość osiągnięcia samodzielności osób z niepełnosprawnością ruchową w małżeństwie?

Badania zostały przeprowadzone w dwóch grupach, z których każda liczyła 30 osób. Pierwszą grupę stanowiły osoby z niepełnosprawnością ruchową, zarówno uczestnicy Warsztatów Terapii Zajęciowej (15 osób), jak też osoby czynne zawodowo (15 osób). W drugiej grupie znalazły się osoby sprawne, spośród których połowę stanowili pracownicy Warsztatów Terapii Zajęciowej oraz wolontariusze pracujący z osobami niepełnosprawnymi, zaś drugą połowę – osoby, które nie utrzymują bliższych kontaktów z osobami niepełnosprawnymi.

Badanie przeprowadzono za pomocą kwestionariusza ankiety w opracowaniu własnym. Składał się on z dwóch części. W pierwszej części poproszono badanych o dokończenie 7 zdań odnoszących się do zawierania małżeństwa oraz funkcjonowania w małżeństwie przez osoby z niepełnosprawnością ruchową. W drugiej części badani zaznaczali, w jakim stopniu (w skali 1–5) zgadzają się z podanymi opiniami na temat małżeństw osób z niepełnosprawnością ruchową. Opinie te odnosiły się do dwóch kategorii: akceptacji zawierania związków małżeńskich przez osoby z niepełnosprawnością ruchową (10 stwierdzeń) oraz możliwości osiągnięcia samodzielności w małżeństwie przez osoby z tą niepełnosprawnością (6 stwierdzeń).

Analiza uzyskanych wyników pozwoliła na ustalenie, iż osoby z niepełnosprawnością istotnie częściej niż osoby sprawne zgadzały się z następującymi stwierdzeniami:

- Osoby niepełnosprawne są zbyt naiwne i dziecinne, aby zawrzeć związek małżeński.
- Osoby niepełnosprawne powinny zawierać małżeństwa tylko z innymi osobami niepełnosprawnymi.
- Małżeństwo osoby sprawnej z niepełnosprawną nie ma szans być trwałe.

- Osoby niepełnosprawne w małżeństwie są mniej szczęśliwe niż inni ludzie.
 - Pojawienie się niepełnosprawności u jednego z małżonków uniemożliwia dalsze trwanie małżeństwa.
 - Osoby niepełnosprawne od swojego małżonka oczekują przede wszystkim pomocy i opieki.
 - Osoby niepełnosprawne chcą mieć w swoim małżonku głównie opiekuna.
- Równocześnie osoby z niepełnosprawnością istotnie rzadziej niż osoby sprawne skłonne były zgodzić się z następującymi stwierdzeniami:
- Osoba niepełnosprawna, jak każdy inny człowiek, może założyć rodzinę.
 - Osoby niepełnosprawne potrafią kochać tak samo jak inni ludzie.

Analiza badań wykazała, iż poziom sprawności nie okazał się istotną statystycznie zmienną w przejawianiu postaw wobec zawierania związku małżeńskiego, choć badane osoby z dysfunkcją narządu ruchu nieco wyżej oceniały swoje możliwości samodzielnego funkcjonowania w małżeństwie, przy jednoczesnej nieco niższej niż osoby pełnosprawne akceptacji dla zawierania związku małżeńskiego przez osoby z niepełnosprawnością ruchową.

Ważnym czynnikiem różnicującym deklarowane postawy w grupie osób niepełnosprawnych okazał się rodzaj głównej aktywności życiowej (praca zawodowa lub uczestnictwo w Warsztatach Terapii Zajęciowej). Uzyskane wyniki wskazują, iż uczestnicy WTZ przejawiają dużo bardziej akceptującą postawę wobec możliwości zawierania związku małżeńskiego przez osoby z niepełnosprawnością. Istotnie częściej jednak skłonni są uważać, iż osoba z niepełnosprawnością w małżeństwie jest niesamodzielną, potrzebuje przede wszystkim opieki i wsparcia, również finansowego. Osoby z niepełnosprawnością aktywne zawodowo wysoko spostrzegały swoją możliwość osiągnięcia samodzielności i niezależności życiowej. Równocześnie istotnie niżej niż uczestnicy WTZ wyrażały przekonanie, że osoba z niepełnosprawnością może budować bliskie związki z drugim człowiekiem, być w nich szczęśliwa jak każdy inny. Ich postawa wobec zawierania małżeństwa przez osoby z niepełnosprawnością była istotnie niżej akceptująca.

Osoby z niepełnosprawnością częściej wskazywały również na trudności związane z zawarciem małżeństwa. W ich wypowiedziach pojawiały się opinie, iż małżeństwo osoby z niepełnosprawnością „jest źle spostrzegane w społeczeństwie”, zaś sprawny małżonek osoby z niepełnosprawnością „to rzadkość”, „musi być bardzo odważny”, „jest obciążony dodatkową odpowiedzialnością”, „musi się całkowicie poświęcić”. Pojawiały się także opinie, iż małżeństwo zawierane przez dwie osoby z niepełnosprawnością „to głupota”.

Przeprowadzone badania pozwoliły na ustalenie, iż osoby niepełnosprawne aktywne zawodowo potrzebują wsparcia w zakresie wzmocnienia poczucia własnej wartości, a także poczucia bycia pełnowartościowym członkiem społeczeństwa. Z kolei osobom niepełnosprawnym, przebywającym na co dzień w Warsztatach Terapii Zajęciowej, przydałoby się wsparcie w postrzeganiu sa-

mego siebie, dostrzeganiu swoich zalet, mocnych stron, a także w rozwijaniu umiejętności niezależnego decydowania o sobie samym i o wszystkich aspektach swojego życia.

Opis programu

Na podstawie powyższych rozważań nad dorosłością oraz uzyskanych wyników badań opracowano program psychoedukacyjny dla dorosłych osób z niepełnosprawnością ruchową zatytułowany „Życ pełnią dorosłego życia”.

Idea wdrażania programu w powyższej grupie docelowej jest oparta na silnym przekonaniu, iż osoby z niepełnosprawnością ruchową potrzebują wsparcia w osiągnięciu autonomii życiowej. Osoby z niepełnosprawnością ruchową niżej niż sprawna część społeczeństwa oceniają swoje możliwości w zakresie bycia jednostką samodzielną, kierującą własnym życiem. Wskazują na brak sensu w podejmowanych przez siebie działaniach, co wpływa na negatywne postrzeganie samego siebie, a także na obniżenie motywacji do podejmowania różnorodnych aktywności. Kluczowe zatem wydaje się wsparcie osób z niepełnosprawnością ruchową w opanowaniu umiejętności, które pozwolą im na świadome czerpanie radości z bycia dorosłym człowiekiem i z samodzielnego kierowania własnym życiem.

Do najważniejszych celów proponowanego programu należą:

- nauka dostrzegania swoich zalet i mocnych stron,
- nauka autoprezentacji, tworzenie pozytywnego obrazu siebie,
- nauka identyfikowania oraz wyrażania emocji przeżywanych wobec własnej niepełnosprawności,
- nauka akceptacji siebie,
- kształtowanie wiary w siebie i swoje możliwości,
- nauka niezależnego i odważnego podejmowania decyzji,
- nauka uzasadniania własnego punktu widzenia,
- nauka przewidywania oraz ponoszenia konsekwencji podjętych przez siebie decyzji,
- kształtowanie wewnętrznej motywacji do podejmowania wybranych przez siebie aktywności,
- nauka właściwego gospodarowania czasem,
- nauka planowania własnych celów i zadań życiowych,
- kształtowanie przekonania o możliwości bycia szczęśliwym,
- nauka obdarowywania innych osób swoimi talentami.

Jako metodę wspierającą przeprowadzenie programu wybrano metodę dramy, którą uznać należy za niezwykle przydatną w osiągnięciu założonych dla programu celów.

Drama jest metodą stymulującą myślenie oraz inteligencję emocjonalną uczestników zajęć. Polega na rozwijaniu umiejętności oraz budowaniu struktur wiedzy z perspektywy przyjętej na siebie roli. Jej istotą jest aktywna identyfikacja uczestników z fikcyjnymi sytuacjami oraz rolami, dzięki czemu możliwe jest uruchomienie odpowiednich emocji, operacji intelektualnych, aktywności ruchowej oraz zmysłów. Rola w dramie nie jest rolą teatralną, ale rolą społeczną. Przyjęcie na siebie roli dramowej umożliwia zdobywanie wiedzy oraz rozwijanie umiejętności w określonej rzeczywistości i konkretnym kontekście sytuacyjnym. Dotyka wszystkich sfer osobowości człowieka. Drama umożliwia prowadzącemu konstruowanie sytuacji, które będą podnosić samoocenę uczestników, budować ich pozytywny obraz w grupie. Wspiera także uczestników w odnajdywaniu własnej tożsamości poprzez wypróbowywanie różnych ról, dzięki czemu uczestnicy mogą dokonywać różnorodnych wyborów i kształtować własne postawy. Działania dramowe wspierają także uczestników w nauce budowania trwałych i znaczących relacji interpersonalnych (Witerska 2011).

Elementy dramy zostały włączone do programu ze względu na to, iż metoda ta stwarza warunki do oddziaływania na pełniejszy, wszechstronny rozwój każdego człowieka. Od metody tej oczekiwać należy urozmaicenia i zintensyfikowania takich doświadczeń życiowych, które pozytywnie wpływają na rozwijanie własnych możliwości oraz wzbogacają tożsamość uczestnika dramy. Poprzez twórczą ekspresję możliwe staje się zrozumienie, co to znaczy być sobą wśród innych ludzi oraz przeniesienie doświadczeń i rozwiązań wypracowanych podczas zajęć na grunt szerszego środowiska społecznego (Pankowska 1990).

Na potrzeby niniejszego programu przyjęto rozumienie dramy w ujęciu Briana Waya. W świetle jego koncepcji najważniejszym elementem dramy jest doświadczenie uczestniczących. Drama jest „ćwiczeniem życia”, czego nie można interpretować w świetle teatralnych konwencji. Nie warto ograniczać dramy wyłącznie do metody nauczania. Jej cele są znacznie szersze, zaś zakres narzędzi, z których korzysta, bardzo szeroki. Są to nie tylko improwizowane sceny, które najczęściej kojarzone są z dramą, ale również ćwiczenia obejmujące przyjęcie na siebie roli poprzez ruch, mowę, dyskusję, odczuwanie postaci czy rozumienie przeżyć innych osób poprzez czerpanie z pamięci własnych przeżyć (Way 1997).

Program zawiera 7 scenariuszy zajęć, z których każdy podzielony jest na trzy części wstępną, zasadniczą oraz końcową. Zaplanowany czas trwania każdych zajęć to 90 minut. Zajęcia zaplanowane są dla grupy 6–8 osób; w przypadku innej liczebności grupy mogą być niezbędne modyfikacje poszczególnych ćwiczeń w celu dostosowania ich do konkretnej grupy.

„Życ pełnią dorosłego życia”.
Propozycja programu psychoedukacyjnego dla dorosłych osób
z niepełnosprawnością ruchową

SCENARIUSZ NR 1

Tytuł: Jestem sobą

Cel:

- nauka umiejętności mówienia o sobie
- analiza sposobu postrzegania siebie
- identyfikacja i nauka wyrażania myśli i emocji przeżywanych wobec własnej niepełnosprawności

Przebieg spotkania:

Część wstępna

Jestem butem

Cel ćwiczenia:

- integracja grupy
- nauka odnajdywania swoich pozytywnych cech

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy bez słów siedzą w kręgu. Rozglądają się po sali i wybierają w myślach jeden przedmiot. Następnie wyobrażają sobie, że są tym przedmiotem. Nazywają trzy dobre cechy wybranego przedmiotu (np. Jestem butem; jestem ciepły, miękki i wygodny). Podczas przechadzki po sali podają rękę innym i przedstawiają się w taki właśnie sposób. Potem siadają i zastanawiają się, czy cechy wybranego przedmiotu mogłyby charakteryzować ich samych. W miejsce nazwy przedmiotu wstawiają swoje imię i podczas kolejnej przechadzki przedstawiają się ponownie: Mam na imię Zosia, jestem ciepła, miękka i wygodna.

Gdyby moje ciało umiało mówić – ćwiczenie ewaluacyjne (Oleńska-Pawlak 1999)

Cel ćwiczenia:

- identyfikacja postaw i emocji przeżywanych wobec własnej niepełnosprawności
- ewaluacja początkowa programu

Pomoce: kartki, długopisy

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy na kartce papieru zapisują, co powiedziałyby poszczególne części ich ciała (głowa, oczy, usta, uszy, ręce, nogi), gdyby umiały mówić. Podczas tego cwi-

czenia należy analizować wypowiedzi tylko tych uczestników, którzy chcą – nie należy pod żadnym pozorem tych wypowiedzi oceniać!

Część zasadnicza

Plecak

Cel ćwiczenia:

- identyfikacja własnego obrazu niepełnosprawności
- określenie, z czym dla uczestnika kojarzy się niepełnosprawność

Pomoce: plecak, dętka, pompka, klucz imbusowy, odcinek renty, formularz wniosku o dofinansowanie semestru studiów przez PFRON, książka, wizytówka fizjoterapeuty, słomki do napojów, tabletki przeciwbólowe, szminka do ust

Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący ustawia na środku sali plecak. Informuje uczestników, że należy on do pewnej osoby. Uczestnicy mogą zajrzeć do plecaka, wyjąć przedmioty, które się w nim znajdują. Na tej podstawie próbują ustalić, do kogo należy plecak, scharakteryzować jego właściciela, odgadnąć, czym on się zajmuje.

Przedmioty, które są umieszczone w plecaku: dętka, pompka, klucz imbusowy, odcinek renty, formularz wniosku o dofinansowanie semestru studiów przez PFRON, książka, wizytówka fizjoterapeuty, słomki do napojów, tabletki przeciwbólowe, szminka do ust. Zestaw przedmiotów może być inny, w zależności od grupy, niemniej istotne jest, aby doprowadził uczestników do refleksji nad postacią osoby niepełnosprawnej, konkretnej płci, aktywnie przeżywającej swoje życie.

Rola na ścianie

Cel ćwiczenia:

- nauka nazywania i wyrażania myśli i emocji przeżywanych wobec własnej niepełnosprawności

Pomoce: karton z narysowanym konturem ludzkiej postaci, flamastry

Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący przywiesza na ścianie narysowany na kartonie duży kontur postaci ludzkiej. Informuje uczestników, iż jest to osoba, do której należy plecak z poprzedniego ćwiczenia. Uczestnicy w obrębie głowy wpisują jej myśli, w obrębie tułowia – uczucia, zaś w obrębie kończyn – czynności.

Stop-klatka

Cel ćwiczenia:

- analiza sposobu postrzegania siebie
- analiza swoich emocji związanych z postrzeganiem własnej osoby

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący prosi uczestników, aby poruszali się po sali, ilustrując swoim ruchem to, jak siebie postrzegają. Na umówiony sygnał, dany przez prowadzącego, uczestnicy zastygają bez ruchu. Prowadzący zadaje uczestnikom pytania:

- Co teraz robisz?
- Dlaczego to robisz, tak się zachowujesz?
- Co teraz czujesz?
- Co myślisz o ludziach, którzy Cię otaczają?

Autoportret ze słów

Cel ćwiczenia:

- ekspresja emocji związanych z obrazem własnej osoby
- nauka przedstawiania siebie

Pomoce: słowa wycięte z gazet, kolorowe i czarno-białe gazety, białe kartki A4, klej

Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący wręcza uczestnikom dużą liczbę różnorodnych słów wyciętych z gazet, w różnych kolorach oraz różnej wielkości, a także białe kartki i klej. Prosi uczestników, aby za pomocą tych materiałów każdy z nich przygotował autoportret. Po skończonej pracy uczestnicy prezentują autoportrety i omawiają je.

Część końcowa

Kto tak jak ja

Cel ćwiczenia:

- bliższe poznanie innych członków grupy
- odnalezienie osób, które w czymś są do siebie podobne

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy siadają na podłodze w kręgu. Jedna z osób ma za zadanie stanąć na środku i powiedzieć: Zamieniają się (miejscami) osoby, które tak jak ja... (np. lubią wakacje / zwierzęta / lody czekoladowe / mają siostrę / jasne włosy / kotka / trampki na sobie). Ci, których to wywołanie dotyczy, zamieniają się miejscami, zaś osoba będąca w środku ma za zadanie zająć czyjeś miejsce. Ponownie ktoś zostanie bez miejsca i teraz to on będzie wymyślał treść następnego „wywołania”. Ważne, by podkreślić, że wywołania mają być sympatyczne (i takie są, wszak wywołujący ma mówić, że „zamieniają się osoby, które tak jak ja...”). Jeżeli w grupie nie ma osób poruszających się za pomocą wózka – można wykorzystać do tej zabawy krzesła. W przeciwnym razie warto oznaczyć miejsca w kręgu (np. numerami).

Relaksacja przy muzyce

Cel ćwiczenia:

- budowanie pozytywnego obrazu siebie

Pomoce: muzyka relaksacyjna, odtwarzacz

Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący prosi uczestników, aby położyli się na podłodze, zamknęli oczy i przyjęli wygodną dla siebie pozycję. Włącza spokojną muzykę, np. *Weightless* (Marconi Union 2014). W trakcie relaksacji proponuje uczestnikom, aby:

- pomyśleli o części swojego ciała, którą lubią, dotknęli jej, spróbowali nią poruszyć,
- pomyśleli o części swojego ciała, której nie lubią, dotknęli jej, spróbowali pomyśleć o niej coś miłego,
- na koniec ćwiczenia wstali w tempie, które im odpowiada.

SCENARIUSZ NR 2

Tytuł: Korzystam z moich zalet

Cel:

- budowanie samoakceptacji oraz pozytywnego obrazu własnej osoby
- nauka wskazywania swoich mocnych stron
- budowanie pewności siebie
- kształtowanie umiejętności autoprezentacji

Przebieg spotkania:

Część wstępna

Imię i zalety

Cel ćwiczenia:

- nauka wskazywania własnych zalet

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy wraz z prowadzącym siedzą w kręgu. Prowadzący wypowiada swoje imię i wymienia trzy swoje zalety, rozpoczynając się na tę samą literę co jego imię. Następnie wskazuje osobę, którą wita. Jej zadaniem jest również podanie trzech swoich zalet według tego samego klucza. Ćwiczenie trwa do czasu, aż wszyscy uczestnicy zostaną przywitani i wymienią swoje zalety.

Pantomima

Cel ćwiczenia:

- kształtowanie pozytywnego obrazu siebie

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy kolejno, za pomocą pantomimy prezentują reszcie grupy, jaką część swojego ciała lubią u siebie najbardziej. Zadaniem grupy jest odgadnięcie, o jaką część ciała chodzi. Prowadzący zwraca uwagę, aby uczestnicy posługiwali się przede wszystkim mimiką twarzy, nie zaś gestami.

Burza mózgów

Cel ćwiczenia:

- nauka wskazywania i nazywania zalet

Pomoce: duży arkusz papieru, flamastry

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy wspólnie zastanawiają się nad tym, co to jest zaleta i jakie zalety mogą mieć różni ludzie. Następnie na dużym arkuszu papieru wypisują wszystkie zalety, jakie tylko przychodzą im do głowy. Każdy z pomysłów należy zapisać i nie należy ich oceniać. Po zakończeniu ćwiczenia lista zalet przywieszana jest w widocznym miejscu sali, aby uczestnicy podczas dalszej części zajęć mogli się nią wspomagać.

Część zasadnicza

List motywacyjny

Cel ćwiczenia:

- kształtowanie pozytywnego obrazu siebie
- budowanie wiary we własne możliwości
- nauka wskazywania własnych zalet

Pomoce: kartka i długopis – dla każdego uczestnika

Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący prosi uczestników, aby wyobrazili sobie najlepszą pracę na świecie. Uczestnicy opowiadają, jaka to posada. Następnie prowadzący prosi uczestników, aby każdy z nich napisał list motywacyjny, w którym uzasadni, dlaczego to właśnie on jest najlepszym kandydatem na tę posadę. Zwraca uwagę uczestników, aby skupili się na swoich mocnych stronach i tym, co najlepiej potrafią.

Gorące krzesło

Cel ćwiczenia:

- kształtowanie pozytywnego obrazu siebie
- budowanie wiary we własne możliwości
- nauka prezentacji siebie przez pryzmat swoich zalet

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Jeden z uczestników siada na środku sali. Prowadzący odczytuje napisany przez niego list i informuje, że pozostali uczestnicy są częścią zespołu prowadzącego re-

krutację na wymarzone przez ich kolegę stanowisko. Mogą zadawać mu dowolne pytania, związane z jego zaletami i umiejętnościami. Zadaniem uczestnika siedzącego na środku jest zaprezentować się w taki sposób, aby tę pracę otrzymać. Zespół rekrutacyjny decyduje, czy to się udało. Prowadzący zwraca uwagę, aby zadawane pytania były ukierunkowane na wydobycie potencjału każdego z uczestników.

Mapa zalet

Cel ćwiczenia:

- budowanie wiary we własne możliwości
- kształtowanie umiejętności prezentowania siebie

Pomoce: kartki A4, kredki, flamastry

Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący rozdaje uczestnikom kartki z narysowanymi trzema koncentrycznymi okręgami. W samym środku uczestnicy rysują siebie. W drugim okręgu rysują swoje zalety, zaś w trzecim – sposoby, miejsca i sytuacje, w których mogą swoje zalety wykorzystać. Następnie uczestnicy omawiają swoje prace.

Część końcowa

Pisanie na plecach

Cel ćwiczenia:

- kształtowanie pozytywnego obrazu siebie
- kształtowanie umiejętności wskazywania zalet u innych osób
- podnoszenie poczucia własnej wartości

Pomoce: kartki, taśma samoprzylepna, długopisy

Przebieg ćwiczenia:

Każdy z uczestników ma przyklepioną na plecach kartkę. Uczestnicy chodzą po sali i na kartkach przyklepionych do pleców innych osób piszą, co w danej osobie lubią najbardziej. Następnie uczestnicy ściągają sobie z pleców kartki i mają możliwość przeczytać, jakie pozytywne cechy dostrzegają w nich inne osoby.

Rundka podsumowująca

Cel ćwiczenia:

- budowanie pozytywnego obrazu siebie

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy kolejno dokończają następujące zdania:

- Dowiedziałem się o sobie...
- Najbardziej w sobie lubię...
- Jestem z siebie dumny...

SCENARIUSZ NR 3

Tytuł: Decyduję o tym, co jest dla mnie dobre

Cel:

- nauka umiejętności podejmowania decyzji
- kształtowanie niezależności i odwagi w podejmowaniu decyzji
- budowanie motywacji do decydowania o własnym życiu
- nauka umiejętności przewidywania konsekwencji podjętych decyzji

Przebieg spotkania:

Część wstępna

Maszyna z charakterem (Vopel 2001a)

Cel ćwiczenia:

- nauka podejmowania samodzielnych, niezależnych decyzji
- budowanie motywacji do współdziałania z innymi

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Zadaniem uczestników jest zbudować wspólną, wyimaginowaną maszynę. Pierwszy z uczestników stoi na środku sali. Wymyśla sobie dowolny, powtarzający się ruch (np. unoszenie kolan, wymachy rękami, kiwanie głową). Może również dodać do niego dowolnie wybrany dźwięk. Staje się on pierwszym elementem maszyny. Pozostali uczestnicy obserwują jego ruch i kolejno dołączają do maszyny, wykonując własne, powtarzalne ruchy. Kiedy cała maszyna powstanie, prowadzący może proponować zmianę tempa jej pracy.

Co Ty robisz (Vopel 2001b)

Cel ćwiczenia:

- kształtowanie umiejętności podejmowania niezależnych decyzji

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy stoją w kręgu. Dwoje z nich wchodzi do środka. Pierwszy demonstruje bez słów dowolną, codzienną czynność (np. picie kawy). Drugi zadaje pytanie: Co robisz?. Pierwszy uczestnik odpowiada, lecz podaje czynność inną niż ta, którą pokazywał (np. jeśli pokazywał picie kawy, odpowiada: Myję samochód). Drugi uczestnik w tym momencie zaczyna demonstrować podaną czynność, zaś pierwszy zadaje mu pytanie: Co robisz?, na które również odpowiedź nie może być zgodna z prawdą. W ten sposób uczestnicy kilkakrotnie zamieniają się rolami, następnie zaś kolejna para wchodzi do środka koła.

Skuteczne argumenty

Cel ćwiczenia:

- budowanie niezależności w podejmowaniu decyzji

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Grupa dzieli się na dwuosobowe zespoły. Jedna osoba z zespołu ma za zadanie bardzo mocno zaciskać pięści i nie dać się przekonać do ich otwarcia. Druga osoba z kolei ma wymyślonymi przez siebie argumentami przekonać towarzysza do otwarcia pięści. Nie wolno zmuszać do tego siłą. Zespoły próbują swoich sił na forum przez trzy minuty. Prawidłowe wykonanie ćwiczenia nie polega na tym, aby kogoś koniecznie przekonać. Ważna jest oryginalność pomysłów w przytaczanych argumentach, wykorzystanie w danym czasie jak największej ich liczby. W występach kolejnych grup argumenty nie mogą się powtarzać. Stopień trudności wykonywanego zadania rośnie zatem w miarę postępowania prezentacji, dlatego warto wcześniej drogą losowania ustalić kolejność. Osoby w zespołach nie powinny niczego między sobą ustalać. Kontynuując ćwiczenie, można odwrócić sytuację – namawiany staje się namawiającym – lub też wprowadzić inne zadanie, np. nakłonienie drugiej osoby, aby spojrzała na swojego rozmówcę.

Część zasadnicza

List

Cel ćwiczenia:

- nauka umiejętności podejmowania decyzji
- kształtowanie samodzielności w decydowaniu o własnym życiu

Pomoce: wiadomość od Ani do przyjaciółki (załącznik 1)

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy odczytują wiadomość napisaną przez Anię do swojej przyjaciółki na portalu internetowym (załącznik 1). Ania zwierza się, iż bardzo chciałaby po maturze iść do szkoły fryzjerskiej, ale jej rodzice – lekarze – nie wyobrażają sobie, że córka nie pójdzie w ich ślady. Uczestnicy dyskutują nad sytuacją Ani i zastanawiają się, co by mogli jej doradzić.

Głosy w głowie

Cel ćwiczenia:

- nauka samodzielnego podejmowania decyzji
- nauka przewidywania konsekwencji podjętych decyzji

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Na środku sali stoi krzesło. Uczestnicy siedzą w dwóch półkolach. Ich zadaniem jest głośne wypowiedanie tego, co Ania może myśleć. Pierwsza grupa wypowiada myśli

związane z podjęciem decyzji o pójściu do szkoły fryzjerskiej, druga – o podporządkowaniu się woli rodziców.

Podróż w czasie

Cel ćwiczenia:

- nauka przewidywania konsekwencji podejmowanych decyzji

Pomoce: dwa kartony z narysowanym konturem postaci, flamastry, kredki

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy dzielą się na dwie grupy, symbolizujące dwie decyzje, które Ania mogła podjąć. Wyobrażają sobie bohaterkę za 15 lat. Zastanawiają się, jakie będą jej myśli, emocje, zachowania. Swoje refleksje nanoszą w dowolny sposób na narysowany na kartonie kontur postaci. Następnie porównują ze sobą dwa możliwe portrety Ani.

Część końcowa

Tunel myśli

Cel ćwiczenia:

- kształtowanie odwagi w podejmowaniu decyzji

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Każdy z uczestników decyduje samodzielnie, jaką decyzję podjąłby na miejscu Ani. Następnie uczestnicy ustawiają się w dwóch szeregach, twarzami zwracają się do siebie. Unoszą ręce nad głowę i chwytają dłonie osoby stojącej naprzeciwko, tworząc tunel. Uczestnicy kolejno wchodzi do tunelu, informując przy tym, jaką decyzję podjęli. W czasie kiedy uczestnik przechodzi przez tunel, pozostali mogą dawać mu różne rady i komentować jego sytuację, tak aby wzmocnić jego przekonanie o tym, że ma prawo sam podejmować decyzje.

Dyskusja poza rolą

Cel ćwiczenia:

- nauka umiejętności samodzielnego decydowania o własnym życiu

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy odpowiadają na pytania:

- Czy kiedykolwiek byliście w podobnej sytuacji? Jak się wtedy zachowaliście?
- Dlaczego samodzielne podejmowanie decyzji jest tak ważne?
- Co możecie zrobić, kiedy ktoś na siłę chce Wam narzucić swoje zdanie? A co możecie zrobić, kiedy jesteście od tej osoby zależni?

Załącznik 1

Magda! Pomóż mi, bo ja już naprawdę nie wiem, co mam robić. Wróciłam dziś z tego szkolenia fryzjerskiego, na które chodzę od września, i jakimś dziwnym trafem moja matka zaczęła się dopytywać, po co ja tak właściwie tam chodzę. No to powiedziałam jej prawdę, że chcę iść po maturze do szkoły fryzjerskiej. A ona zrobiła wielką aferę, że jaka szkoła fryzjerska, że oni z ojcem nie będą się za mnie wstydzić, mam iść na medycynę i potem pracować w tym szpitalu, co oni. A JA NIE CHCĘ! Nie chcę być lekarzem! Już nie wiem, jak mam im to tłumaczyć, nic nie rozumieją. I teraz ojciec mówi, że jak się nie dostanę na medycynę, to będę mieć tydzień, żeby się wyprowadzić. Magda! Co ja mam zrobić?!

SCENARIUSZ NR 4

Tytuł: Dostrzegam różne punkty widzenia

Cel:

- nauka dostrzegania różnych punktów widzenia
- nauka przyjmowania punktu widzenia innej osoby
- kształtowanie umiejętności różnorodnej oceny sytuacji
- nauka empatii
- kształtowanie umiejętności uzasadniania swojego punktu widzenia

Przebieg spotkania:

Część wstępna

Uzupełnij obraz (Boal 2014)

Cel ćwiczenia:

- nauka umiejętności wielostronnej oceny sytuacji

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Dwoje uczestników na powitanie ściska sobie dłonie i zastyga w stop-klatce. Po zostali przyglądają się i próbują odnaleźć znaczenie tego obrazu, zastanawiają się, kim są dla siebie te osoby, w jakiej znajdują się sytuacji, jakie emocje przeżywają. Następnie jeden z partnerów „wychodzi” z obrazu i przygląda mu się z boku. Może do niego powrócić, uzupełniając go w sposób inny niż poprzednio. Ćwiczenie powtarzamy tak, aby wszyscy uczestnicy mogli w nim wziąć udział. Można również uzupełniać obraz o dodatkowe osoby.

Idź, zatrzymaj się, uzasadnij (Boal 2014)

Cel ćwiczenia:

- kształtowanie umiejętności uzasadniania swojego punktu widzenia

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy chodzą po sali w dziwny, niezwykły sposób. Od czasu do czasu prowadzący mówi: Stop. Wówczas uczestnicy zatrzymują się. Każdy z nich uzasadnia swoją pozę lub mówi coś takiego, co pozwala ją zrozumieć pozostałym uczestnikom.

Część zasadnicza

Sytuacje improwizowane

Cel ćwiczenia:

- nauka empatii
- kształtowanie umiejętności przyjmowania czyjegoś punktu widzenia

Pomoce: opisy sytuacji do improwizacji (załącznik 1)

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy, podzieleni na 2-, 3-osobowe zespoły, losują przygotowane przez prowadzącego opisy sytuacji konfliktowych (przykładowe sytuacje – załącznik 1). Ich zadaniem jest odegranie sytuacji w taki sposób, jak mogła ona się wydarzyć. Prowadzący uwrażliwia uczestników, aby skupili się na odtworzeniu emocji danej postaci. Istotne są tu zarówno słowa, jak i ruch. Nie należy zostawiać uczestnikom zbyt wiele czasu na przygotowanie się do roli, aby nie doszło do jej teatralizacji.

Kostka z pytaniami o uczucia

Cel ćwiczenia:

- kształtowanie umiejętności przyjmowania czyjegoś punktu widzenia
- nauka empatii
- kształtowanie umiejętności wielostronnej oceny sytuacji

Pomoce: sześcienna kostka, na bokach której przyklejone są kartki z odpowiednimi pytaniami

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy dysponują sześcienną kostką, na której bokach wypisane są początki różnych pytań:

- Co by było, gdyby...?
- Dlaczego...?
- Co się stanie, jeżeli...?
- Dlaczego nie...?
- Kiedy...?
- Jak doszło do...?

Po każdej z odegranych w poprzednim ćwiczeniu scenek uczestnicy, którzy się jej przyglądali, mogą rzucić kostką i zadać dowolnie wybranemu bohaterowi pytanie, rozpoczynające się od danych słów.

Odwroćcie ról

Cel ćwiczenia:

- nauka dostrzegania różnych punktów widzenia
- nauka umiejętności przyjmowania czyjegoś punktu widzenia
- nauka empatii
- kształtowanie umiejętności wielostronnej oceny sytuacji

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Po odegraniu przez uczestników wszystkich scenek następuje odwrócenie ról (osoba, która wchodziła w rolę agresywnego szefa, teraz wchodzi w rolę pracownika itp.). Następnie, w zmienionych rolach, uczestnicy jeszcze raz odgrywają te same scenki. Na zakończenie omawiają, jak się czuli w każdej z ról, jak teraz patrzą na oboje bohaterów.

Część końcowa

Lustra

Cel ćwiczenia:

- nauka przyjmowania czyjejs perspektywy

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Jedna z osób w każdej parze jest lustrem, które odbija wszystko, co robi partner. Chodzi o precyzyjne i wierne powtórzenie każdego gestu i działania. W pierwszej fazie ćwiczenia uczestnicy stoją naprzeciwko siebie – w tej pozycji obserwowanie i naśladowanie partnera jest proste. Następnie ćwiczący odwracają się do siebie bokiem, tak by ich twarze były zwrócone w tym samym kierunku, i zaczynają się poruszać po całej sali. Teraz dokładne powtarzanie ruchów, kroków i gestów partnera obserwowanych kątem oka staje się o wiele trudniejsze. Osoba, która inicjuje działania, musi je wykonywać w jakby zwolnionym tempie, dbając o wyrazistość i czytelność każdego gestu. Dodatkowym utrudnieniem jest wprowadzenie zasady, że ćwiczący co jakiś czas zamieniają się rolami, nie używając słów, płynnie przejmując od siebie nawzajem funkcje działającego i lustra.

Dyskusja poza rolą

Cel ćwiczenia:

- kształtowanie umiejętności dostrzegania różnych punktów widzenia
- kształtowanie umiejętności uzasadniania swojego punktu widzenia
- nauka empatii

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

- Czy możemy dokładnie odtworzyć ruchy i mimikę drugiej osoby?
- W jakim stopniu możemy zrozumieć myśli, zachowania innych osób? Co nas może w tym wspomóc?
- Na ile sposobów można rozumieć każdą sytuację? Co możemy zrobić, aby przy różnym rozumieniu sytuacji odnaleźć z drugą osobą porozumienie?
- Jak możemy pomóc innym ludziom lepiej nas zrozumieć?

Załącznik 1

1. Jesteś 25-letnim mężczyzną, właśnie skończyłeś studia, wracasz do domu i zamierzasz oświadczyć się swojej dziewczynie. W trakcie sceny ona dzwoni do ciebie i zrywa.
2. Jesteś 19-letnią dziewczyną, nie zdałaś matury, musisz o tym powiedzieć rodzicom.
3. Jesteś pracownikiem dużej firmy informatycznej. Wraz z kolegą miałeś przygotować bardzo ważny raport. Nie zdążyliście na czas, firmie przepadł kontrakt wart milion złotych. Kolega zrzucił całą winę na Ciebie. Szef wzywa Cię na rozmowę.
4. Jesteś mamą 7-letniego dziecka. Wychowawczynie jego klasy chce z Tobą rozmawiać, ponieważ Twój syn jest agresywny wobec innych dzieci w klasie.

SCENARIUSZ NR 5

Tytuł: Planuję własny czas

Cel:

- budowanie umiejętności właściwego gospodarowania czasem
- kształtowanie umiejętności stawiania sobie różnorodnych celów życiowych
- nauka planowania stawianych sobie zadań
- kształtowanie świadomości różnorodnych sposobów wykorzystania czasu

Przebieg spotkania:

Część wstępna

Ruchowy obraz dnia

Cel ćwiczenia:

- analiza sposobu gospodarowania własnym czasem

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący prosi uczestników, aby przypomnieli sobie szczegółowo swój wczorajszy dzień. Uczestnicy przemierzają się po sali, ruchem ilustrując, co kolejno wczoraj robili. Prowadzący może podawać konkretne godziny oraz zmieniać tempo ćwiczenia.

Transformacje

Cel ćwiczenia:

- kształtowanie świadomości różnorodnych sposobów wykorzystania czasu

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy poruszają się po sali. Na znak dany przez prowadzącego zatrzymują się. Prowadzący podaje osobę, w którą uczestnicy powinni się wcielić, poruszać się po sali i zachowywać tak jak ona. Mogą to być na przykład:

- człowiek, który spóźnił się na pociąg,
- student, który nie umie nic na jutrzejszy egzamin,
- dziecko, które nudzi się i nie wie, co ma zrobić,
- starszy człowiek, który całe dni spędza sam w domu.

Ważne jest, aby zaproponowane role wiązały się z różnymi sposobami rozumienia, poczucia i wykorzystania czasu.

Część zasadnicza

Mój dzień

Cel ćwiczenia:

- nauka umiejętności właściwego gospodarowania czasem
- nauka planowania stawianych sobie zadań

Pomoce: arkusze papieru, kredki, flamastry

Przebieg ćwiczenia:

Na dużym arkuszu papieru każdy z uczestników rysuje duży okrąg – zegar. Przy poszczególnych godzinach rysuje swoją aktywność z wybranego dnia. Następnie uczestnicy prezentują swoją pracę i zastanawiają się nad poszczególnymi kwestiami:

- Jak rozpoczynam mój dzień, a jak go kończę?
- Ile czasu poświęcam na pracę, rozrywkę, pielęgnowanie kontaktów z innymi ludźmi? A ile na rzeczy, które uważam za najważniejsze w moim życiu?
- Ile czasu przeznaczam dla siebie samego, a ile dla innych ludzi?
- Czy ilość czasu, jaką mam codziennie, jest wystarczająca? Czy też ciągle mi go brakuje lub mam go za dużo?
- Ile czasu spędzam w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości?
- Jak oceniam mój dzień? Dlaczego? Czy jest coś, co mogę zrobić, żeby ocenić go lepiej?

Ja w przyszłości

Cel ćwiczenia:

- nauka planowania swoich celów życiowych

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy kolejno poszukują odpowiedzi na pytanie:

- Co będę robił za: 5 dni, 5 tygodni, 5 miesięcy, 5 lat?
- Co chcę zrobić, żeby w tych odstępach czasu być szczęśliwym?

Drabina

Cel ćwiczenia:

- nauka planowania swoich celów życiowych
- nauka planowania stawianych sobie zadań

Pomoce: kartki A4, kredki, flamastry, długopisy

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy na kartce papieru rysują drabinę. Na samym jej szczycie wpisują cel, który za 5 lat chcą osiągnąć. Poszczególne szczeble drabiny uzupełniają pomniejszymi zadaniami, które muszą wykonać, aby ich cel został zrealizowany. W podsumowaniu ćwiczenia prowadzący zwraca szczególną uwagę na znaczenie dzielenia ogólnych celów, planów i zadań na mniejsze, bardziej konkretne.

Część końcowa

Wskazówki

Cel ćwiczenia:

- kształtowanie umiejętności właściwego gospodarowania czasem

Pomoce: kartki, długopisy

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy dzielą się na dwie grupy. Każda z grup przygotowuje 10 wskazówek pomocnych w lepszym wykorzystaniu czasu. Pierwsza grupa przygotowuje je dla dyrektora firmy, któremu ciągle czasu brakuje, druga zaś dla osoby starszej, która całe dnie spędza sama w domu.

Relaksacja z odliczaniem czasu

Cel ćwiczenia:

- relaksacja
- kształtowanie umiejętności oceny upływającego czasu

Pomoce: muzyka relaksacyjna, odtwarzacz

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy kładą się na ziemi, przyjmują najwygodniejszą dla siebie pozycję i zamykają oczy. Prowadzący włącza spokojną muzykę (np. Marconi Union 2014) i prosi uczestników, aby każdy z nich wstał, kiedy jego zdaniem upłyną 3 minuty. Prowadzący dokładnie mierzy upływający czas i informuje uczestników, na ile prawidłowe były ich szacunki.

SCENARIUSZ NR 6

Tytuł: Tworzę swoje szczęście

Cel:

- nauka rozumienia, czym jest dla mnie szczęście
- kształtowanie umiejętności odnajdywania tego, co daje szczęście
- nauka stwarzania odpowiednich warunków dla bycia szczęśliwym
- budowanie pozytywnego obrazu siebie
- kształtowanie wiary w siebie i swoje możliwości

Przebieg spotkania:

Część wstępna

Opowiedz mi o swoim sukcesie (Hamer 1994)

Cel ćwiczenia:

- budowanie pozytywnego obrazu siebie
- kształtowanie wiary w siebie i swoje możliwości

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Każdy z uczestników kolejno opowiada o wydarzeniu z ostatniego miesiąca, które było jego sukcesem. Prowadzący zachęca uczestników, aby każdy odnalazł w swojej pamięci takie wydarzenie, nie musi ono być wielkie ani spektakularne.

Metamorfoza

Cel ćwiczenia:

- kształtowanie umiejętności odnajdywania tego, co daje szczęście

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Każdy z uczestników wyobraża sobie jedną rzecz, która daje mu szczęście, a następnie wciela się w nią i zastyga w stop-klatce. Prowadzący chodzi pomiędzy uczestnikami, dotknięciem ręki ożywia ich i zadaje im pytania:

- Kim jesteś?
- Co robisz?
- Dlaczego to robisz?
- Co czujesz w związku z tym?

Część zasadnicza

Kartka z pamiętnika

Cel ćwiczenia:

- nauka rozumienia, czym jest dla mnie szczęście
- kształtowanie umiejętności odnajdywania tego, co daje szczęście

Pomoce: kartki, długopisy

Przebieg ćwiczenia:

Każdy z uczestników pisze kartkę ze swojego pamiętnika, opisując dzień, w którym był bardzo szczęśliwy. Chętni uczestnicy odczytują swoje kartki. Następnie wszyscy rozmawiają o tym, kiedy są szczęśliwi, co pomaga im osiągnąć szczęście, a co im w tym przeszkadza.

Rzeźba

Cel ćwiczenia:

- nauka rozumienia, czym jest dla mnie szczęście
- kształtowanie umiejętności odnajdywania tego, co daje szczęście

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy dobierają się w pary. Jeden z nich jest rzeźbiarzem, zaś drugi materiałem, z którego rzeźbiarz tworzy swoje dzieło. Uczestnicy przygotowują rzeźbę na temat „Szczęśliwy człowiek”.

Śledzenie myśli rzeźby

Cel ćwiczenia:

- nauka rozumienia, czym jest dla mnie szczęście
- kształtowanie umiejętności odnajdywania tego, co daje szczęście
- nauka stwarzania odpowiednich warunków dla bycia szczęśliwym

Pomoce: kartki, długopisy

Przebieg ćwiczenia:

Po stworzeniu rzeźby szczęśliwego człowieka rzeźbiarze obserwują pozostałe rzeźby i zastanawiają się, jakie myśli i uczucia mogą im towarzyszyć. Zapisują je na kartkach, które układają przed rzeźbami. Uczestnicy, będący rzeźbami, odczytują kartki i porównują je ze swoimi myślami i uczuciami.

Aukcja szczęścia

Cel ćwiczenia:

- nauka rozumienia, czym jest dla mnie szczęście
- kształtowanie umiejętności odnajdywania tego, co daje szczęście
- nauka stwarzania odpowiednich warunków dla bycia szczęśliwym

Pomoce: karteczki z wypisanymi rzeczami, które mogą dawać szczęście, kartonowe żetony

Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący rozkłada w sali dużą liczbę karteczek, na których wypisane są rzeczy, które mogą dawać szczęście (np. miłość, przyjaźń, praca, pieniądze). Każda z nich warta jest 10 punktów. Każdy z uczestników dostaje do dyspozycji żetony o łącz-

nej wartości 100 punktów. Może je wymienić na poszczególne wartości. Następnie uczestnicy wykupione przez siebie karteczki układają w piramidę, decydując o tym, które rzeczy dają im szczęście w największym stopniu.

Część końcowa

Co zależy od Ciebie (Hamer 1994)

Cel ćwiczenia:

- budowanie pozytywnego obrazu siebie
- kształtowanie wiary w siebie i swoje możliwości

Pomoce: kartki, długopisy, lista „33 warunki osiągnięcia sukcesu” (załącznik 1)

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy dobierają się w pary i wspólnie zastanawiają się, jak mogą zwiększyć szanse na realizację postawionych sobie celów. Zapisują je na kartkach, a następnie odczytują wszystkie propozycje. Prowadzący wręcza uczestnikom listę „33 warunków osiągnięcia sukcesu” opracowaną przez M.R. Kopmeyera (załącznik 1) i prosi, aby uczestnicy porównali ją ze swoimi pomysłami, ocenili, która z informacji z listy może być dla nich pomocna.

Przywódcą

Cel ćwiczenia:

- budowanie pozytywnego obrazu siebie
- kształtowanie wiary w siebie i swoje możliwości

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy stoją w kręgu. Prowadzący prosi, aby zamknęły oczy. Informuje, że teraz wybierze spośród nich przywódcę – zrobi to przez dotknięcie ramienia wybranej osoby. Po otwarciu oczu osoba wybrana na przywódcę ma za zadanie przyjąć postawę ciała i mimikę jak przywódca, zadaniem zaś grupy jest odgadnięcie, kto jest przywódcą. Ćwiczenie należy powtórzyć kilka razy. Na koniec prowadzący dotyka ramienia każdej osoby.

Załącznik 1

33 warunki osiągnięcia sukcesu (za: Hamer 1994)

1. Nigdy się nie poddawaj.
2. Traktuj błędy jako informacje, czego unikać w przyszłości.
3. Jeśli chcesz, aby wymarzona przyszłość ziściła się – wyobraź ją sobie.
4. Wyrażaj ludziom swoją wdzięczność.
5. Zwracaj uwagę na innych ludzi.
6. Mów, że ich doceniasz.
7. Wyrażaj często swój podziw i aprobatę.
8. Okazuj dobrą wolę i mów, że ją masz.
9. Informuj ludzi, że im dobrze życzysz.
10. Wyobraź sobie, że jesteś termostatem i reguluj odpowiednio swoje stosunki z otoczeniem.
11. Zachowuj

się jak pocisk, który sam naprowadza się na cel. 12. Jeśli masz kłopot, nie udawaj, że go nie ma, ale przyjmij go do wiadomości, zaakceptuj i zrób, co tylko możesz, żeby polepszyć swoją sytuację. 13. Uwierz w siebie. 14. Jeśli masz jakiś problem – nazwij wszystkie powody, dla których jego rozwiązanie będzie dla Ciebie łatwe. 15. Zdobywaj przyjaciół, otaczaj się ludźmi, którzy Ci dobrze życzą. 16. Nie okazuj ludziom zbyt wyraźnie, że lepiej sobie radzisz niż oni, mów im raczej, w czym górują nad Tobą. 17. Na krytykę odpowiadaj: Rozumiem Twoje odczucia, być może masz rację. 18. Nie bierz życia zbyt poważnie. 19. Znajdź coś śmiesznego w tym, czego się boisz. 20. Uśmiechaj się szczerze (ustami i oczami) i jak najczęściej. 21. Promieniaj ciepłem. 22. Żyj przede wszystkim chwilą obecną. 23. Jeśli trzeba – rób to, co należy zrobić, bez względu na to, czy Ci się to podoba, czy nie. 24. Stosuj taktykę: „Tak, ale”, czyli przyznawaj rację i przedstawiaj swoje argumenty. 25. Odróżniaj fakty od opinii. 26. Rób to, czego się boisz. 27. Wyrzuć ze swojego słownika zwrot: „To niemożliwe”. 28. Bądź perfekcjonistą. 29. Bądź tolerancyjny. 30. Nie chowaj urazy, pozbywaj się jej jak najszybciej, bo zatruje Twój organizm. 31. Nie izoluj się. 32. Bądź łagodny; gwałtowność i agresja nie przekonają nikogo o Twojej racji. 33. Bądź wytrwały.

SCENARIUSZ NR 7

Tytuł: Wzbogacam życie innych ludzi

Cel:

- budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby
- nauka dzielenia się swoimi talentami
- nauka empatii

Przebieg spotkania:

Część wstępna

Taniec dłoni (Vopel 2001b, s. 114)

Cel ćwiczenia:

- nauka empatii
- budowanie pozytywnego obrazu siebie

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy dobierają się w pary. Ustawiają się naprzeciwko siebie, w odległości na wyciągnięcie ramion. Prowadzący podaje uczestnikom następujące polecenia, zostawiając odpowiednie przerwy na ich wykonanie:

Wyobraź sobie, że jesteś marionetką. Do twojej prawej ręki przymocowany jest sznurek. Niech uniesie on twoją rękę do góry tak, aby kołysała się w obie strony mniej więcej na wysokości bioder między tobą i partnerem. A teraz wyobraź sobie, że twoja prawa dłoń jest latawcem. Niech twój latawiec lata między tobą a partne-

rem. Niech dopasuje swoje ruchy do latawca twojego partnera. A teraz wyobraź sobie, że twoja prawa ręka jest ptakiem, który cieszy się swoją wolnością i chętnie lata w przestworzach. Wyobraź sobie, że oba ptaki latają między tobą a twoim partnerem, zataczają koła, nie dotykając się nawzajem. Pozwól twojej lewej dłoni, aby włączyła się do tego baletu rąk, nie dotykając pozostałych dłoni. Obserwuj cały czas wszystkie cztery ręce i pozwól każdej z nich być osobną istotą, która tańczy ze swoimi trzema partnerami. Żadna z nich nie prowadzi. Każda porusza się, dopasowując swoje ruchy do trzech pozostałych dłoni. Każda ręka może przejąć inicjatywę, ale i każda powinna być gotowa zareagować na propozycje pozostałych. Żadna ręka nie dominuje, żadna nie jest podporządkowana. Spróbuj tak poruszać twoimi rękami, aby zupełnie naturalnie tańczyły razem z rękami partnera, wykorzystując wciąż nowe kroki. Skierujcie koniuszki swoich palców do góry i powoli przesuwajcie je do przodu, aż dotkniecie dłoni partnera. Utrzymaj teraz kontakt wzrokowy ze swoim partnerem i podziękuj mu w milczeniu – tylko swoimi dłońmi i oczami – za ten taniec. A teraz niech twoje ręce znowu wrócą do ciebie, przeciągaj się przez chwilę, energicznie potrząśnij rękami i nogami.

Po wykonaniu ćwiczenia uczestnicy rozmawiają i zastanawiają się:

- Co przeżyli w czasie tego ćwiczenia?
- Czy (i jak) ich uczucia zmieniły się w jego trakcie?
- Co ten taniec im ułatwił?
- Czy taniec dłoni był spontaniczny, wymuszony, elastyczny, nieporadny?
- Co myślą o swoich zdolnościach empatycznych i komunikacyjnych?

Nauczyciel ruchu

Cel ćwiczenia:

- budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby
- nauka dzielenia się swoimi talentami

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy stają w kręgu. Każdy z nich wymyśla dla siebie prosty ruch oraz towarzyszący mu dźwięk. Pierwszy z uczestników podchodzi do osoby po swojej prawej stronie i uczy ją swojego ruchu. Pokazuje go, zaś „uczeń” stara się go naśladować. „Nauczyciel” pokazuje swój ruch tak długo, aż uzna, że dana osoba nauczyła się go wystarczająco dobrze. Wtedy „nauczyciel” podchodzi do kolejnej osoby, zaś pierwszy „uczeń” cały czas wykonuje ten ruch, którego został nauczony. Kiedy pierwszy „nauczyciel” nauczy 3–4 osoby (w zależności od liczebności grupy), pierwszy „uczeń” staje się kolejnym „nauczycielem” i uczy swojego ruchu kolejne osoby. Kiedy pierwszy „nauczyciel” nauczy swojego ruchu wszystkich, staje się „uczniem”, którego kolejni „nauczyciele” również mogą uczyć. Ćwiczenie trwa do czasu, aż ostatni „nauczyciel” nauczy wszystkich uczestników swojego ruchu.

Część zasadnicza**Puzzle**

Cel ćwiczenia:

- budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby
- nauka dzielenia się swoimi talentami

Pomoce: dwa komplety puzzli o identycznych kształtach – jeden komplet gładki, drugi ze zdjęciem krajobrazu

Przebieg ćwiczenia:

Każdy uczestnik dostaje dwa puzzle o identycznym kształcie – jeden gładki, drugi z fragmentem zdjęcia pięknego krajobrazu. Na pustym wpisuje to, co wnosi do całej grupy. Następnie uczestnicy z uzupełnionych przez siebie puzzli układają całość. Odczytują i analizują, co dzięki każdemu z nich zyskała grupa. Na koniec nakładają na to elementy puzzli ze zdjęciem. Prowadzący podkreśla, że piękno tego zdjęcia oddaje piękno grupy, którą każdy wzbogaca swoimi talentami.

Przyjęcie dyplomatów

Cel ćwiczenia:

- budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby
- nauka dzielenia się swoimi talentami
- nauka empatii

Pomoce: białe i kolorowe kartki A4, długopisy, kredki, flamastry

Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący prosi uczestników, aby wyobrazili sobie, że udają się na wielkie przyjęcie dyplomatów. Obowiązuje na nim zasada, że każdy gość ma pozostałym gościom wręczyć podarunek. Prosi uczestników, aby każdy przygotował w związku z tym po jednym talonie dla pozostałych osób. Na talonie uczestnicy wpisują jedną realną i konkretną rzecz, którą mogą komuś ofiarować (np. talon na wspólne wyjście do kina, talon na godzinę pocieszania w trudnej sytuacji, talon na pomoc w napisaniu CV) oraz swoje imię. Po przygotowaniu talonów następuje ich uroczysta wymiana między dyplomatami, uczestnicy dbają o zwyczajowe uprzejmości – ukłony i podziękowania.

Po zakończeniu ćwiczenia prowadzący podkreśla, że każdy uczestnik przez najbliższe trzy miesiące ma prawo wykorzystać każdy talon, który otrzymał.

Część końcowa***Jesteś nam potrzebny, bo...*** (Hamer 1994)

Cel ćwiczenia:

- budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby
- nauka dzielenia się swoimi talentami

Pomoce: brak

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy siedzą w kręgu. Prowadzący wskazuje jednego uczestnika, któremu każdy z pozostałych przekazuje komunikat: Jesteś nam potrzebny, bo..., dokończonym według własnego uznania. Ćwiczenie trwa tak długo, aż każdy z uczestników otrzyma pełen zestaw komunikatów. Na końcu prowadzący może zapytać, czy wszyscy są zadowoleni z informacji, które o sobie uzyskali.

Gdyby moje ciało umiało mówić – ćwiczenie ewaluacyjne (Oleńska-Pawlak 1999)

Cel ćwiczenia:

- identyfikacja postaw i emocji przeżywanych wobec własnej niepełnosprawności
- ewaluacja końcowa programu

Pomoce: kartki, długopisy

Przebieg ćwiczenia:

Uczestnicy na kartce papieru zapisują, co powiedziałyby poszczególne części ich ciała (głowa, oczy, usta, uszy, ręce, nogi), gdyby umiały mówić. Podczas tego ćwiczenia należy analizować wypowiedzi tylko tych uczestników, którzy chcą – nie należy pod żadnym pozorem tych wypowiedzi oceniać! Należy również stworzyć uczestnikom możliwość porównania swoich aktualnych wypowiedzi z wypowiedziami z początku programu.

Podsumowanie

Na podstawie rozważań o dorosłości osób z niepełnosprawnością ruchową oraz analizy wyników przeprowadzonych badań zaproponowano do realizacji program psychoedukacyjny, którego celem jest wspieranie osób z niepełnosprawnością ruchową w osiąganiu autonomii życiowej. Z pewnością nie zastąpi on systematycznych oddziaływań pedagogicznych, które należy prowadzić wobec osób niepełnosprawnych od jak najwcześniejszego momentu. Może jednak być pomocny w pracy z osobami, względem których oddziaływania te nie były wystarczająco intensywne. Jego elementy mogą być przydatne również w przygotowywaniu do dorosłości młodzieży z niepełnosprawnością.

Należy żywić nadzieję, iż realizacja proponowanego programu pozwoli osobom niepełnosprawnym na pełniejsze korzystanie z możliwości, jakie niesie ze sobą bycie dorosłym człowiekiem.

Bibliografia

- Bidziński K. (2012). Odkrywanie wartości jako przewodnika zachowania. W: R. Kijak (red.), *Niepełnosprawność – w zwierciadle dorosłości*. Kraków: Impuls, s. 117–136.

- Błęszyńska K. (1994). *Wartość miłości, małżeństwa i rodziny w życiu osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Boal A. (2014). *Gry dla aktorów i nieaktorów*. Warszawa: Cyklady.
- Dykcik W. (2003). Człowiek dorosły niepełnosprawny w poszukiwaniu sensu życia. W: K. Rzedzicka, A. Kobyłańska (red.), *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*. Kraków: Impuls, s. 139–155.
- Hamer H. (1994). *Klucz do efektywności nauczania*. Warszawa: VEDA.
- Kirenko J. (2007). *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kosakowski C. (2003). *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Akapit.
- Kościelska M. (2012). Przeżywanie własnej i cudzej dorosłości przez osoby z niepełnosprawnością. W: R. Kijak (red.), *Niepełnosprawność – w zwierciadle dorosłości*. Kraków: Impuls, s. 19–36.
- Kowalik S. (2003). Dorosłość osób niepełnosprawnych w świetle koncepcji strefy utraconego rozwoju. W: K. Rzedzicka, A. Kobyłańska (red.), *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*. Kraków: Impuls, s. 61–78.
- Kubiak-Szymborska E. (2012). Podmiotowość: o szansach i możliwościach rozwoju. W: R. Kijak (red.), *Niepełnosprawność – w zwierciadle dorosłości*. Kraków: Impuls, s. 137–155.
- Loebl W. (2003). Drogi osiągnięcia autonomii przez osoby niepełnosprawne. W: K. Rzedzicka, A. Kobyłańska (red.), *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*. Kraków: Impuls, s. 389–398.
- Łapiński B. 1988. Rola rodziny w osiągnięciu autonomii przez dziecko w okresie dorastania. *Psychologia Wychowawcza*, 5, s. 498–509.
- Marconi Union (2014). *Weightless* [dokument dźwiękowy]. W: *Weightless* [album CD], London: Just Music Label.
- Oleńska-Pawlak T. (1999). Konstruowanie i ewaluacja programu psychoedukacyjnego dla dzieci leczonych w ośrodkach specjalistycznych. W: H. Kosętko, J. Wyczęsany (red.), *Edukacja zdrowotna dzieci i młodzieży*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Ostrowska A. (2003). Kompetencje społeczne osób niepełnosprawnych – bariery dorosłości. W: K. Rzedzicka, A. Kobyłańska (red.), *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*. Kraków: Impuls, s. 51–60.
- Pankowska K. (1990). *Drama. Zabawa i myślenie*. Warszawa: COMUK.
- Pilecka W., Pilecki J. (1989). *Rewalidacja dzieci przewlekle chorych i kalekich*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Rzedzicka K. (2003). Społeczne koncepcje dorosłości a niepełnosprawność. W: K. Rzedzicka, A. Kobyłańska (red.), *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*. Kraków: Impuls, s. 95–122.

- Sadowska L., Bartosik B., Choińska A.M., Górecka B., Bibrowska R., Filipowski H. (2012). Rozwijanie kompetencji społecznych i indywidualnych. W: R. Kijak (red.), *Niepełnosprawność – w zwierciadle dorosłości*. Kraków: Impuls, s. 95–116.
- Stochmiałek J. (2003). Osoby dorosłe niepełnosprawne w obszarze zainteresowań andragogiki. W: K. Rzedzicka, A. Kobyłańska (red.), *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*. Kraków: Impuls, s. 187–198.
- Szewczuk W. (1990). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: WSiP.
- Tomaszewski T. (1975). *Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania*. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa: PWN, s. 491–533.
- Trempała J. (2000). *Modele rozwoju psychicznego*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane AB.
- Twardowski A. (1996). Oddziaływanie rodziców blokujące rozwój autonomii u dzieci upośledzonych. W: W. Dykcik (red.), *Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*. Poznań: Eruditus, s. 145–154.
- Way B. (1997). *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Witerska K. (2011). *Drama. Techniki, strategie, scenariusze*. Warszawa: Difin SA.
- Vopel K. (2001a). *Zabawy, które łączą. Otwartość i zaufanie w początkowej fazie istnienia grupy*, T. 1. Kielce: Jedność.
- Vopel K. (2001b). *Zabawy, które łączą. Otwartość i zaufanie w początkowej fazie istnienia grupy*, t. 2. Kielce: Jedność.
- Żuraw H. (2008). *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Noty o autorach

Grażyna Aondo-Akaa – asystent w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Pedagog specjalny – oligofrenopedagog, terapeuta wczesnego wspomaganie rozwoju. Jej zainteresowania naukowe skoncentrowane są wokół dorosłości osób niepełnosprawnych ruchowo, psychospołecznego funkcjonowania dorosłych osób niepełnosprawnych, a także społecznej percepcji niepełnosprawności.

Katarzyna Bochenek – fizjoterapeuta, terapeuta NDT Bobath, terapeuta integracji sensorycznej, pedagog specjalny. Pracuje w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 3 w Krakowie.

Anna Bombińska-Domżał – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Pedagog specjalny o specjalnościach: oligofrenopedagogika oraz pedagogika terapeutyczna. Jej zainteresowania badawcze obejmują funkcjonowanie psychospołeczne uczniów z niepełnosprawnością (zwłaszcza autyzmem i mózgowym porażeniem dziecięcym) oraz system edukacji i terapii w integracyjnym i włączającym systemie kształcenia.

Agnieszka Buczek – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, pedagog specjalny – oligofrenopedagog. W roku akademickim 2013/2014 zastępca dyrektora Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z psychospołecznym funkcjonowaniem uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w systemie kształcenia specjalnego oraz integracyjnego.

Ewa Dyduch – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, pedagog specjalny – oligofrenopedagog. W roku akademickim 2013/2014 kierownik Katedry Dydaktyki Specjalnej i Psychoedukacji. Aktualnie zastępca dyrektora Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z psychospołecznym funkcjonowaniem osób z niepełnosprawnością intelektualną (ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności życiowych i aktywności ruchowej) oraz ich edukacją w różnych formach kształcenia.

Dorota Jarnecka – magister pedagogiki leczniczej, oligofrenopedag. Dyrektor Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi „Emmanuel” w Krakowie. Zajmuje się terapią dzieci autystycznych, zwłaszcza w zakresie hipoterapii, dogoterapii i filoterapii.

Marzena Klaczak – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej

w Krakowie, pedagog specjalny – surdopedagog. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z psychospołecznym funkcjonowaniem uczniów z niepełnosprawnością słuchową w systemie kształcenia specjalnego oraz integracyjnego.

Maria Kościółek – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, pedagog specjalny. Jej zainteresowania naukowe dotyczą problematyki kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym i ich społecznego funkcjonowania oraz wspierania rozwoju dzieci i młodzieży z głęboką, złożoną niepełnosprawnością.

Elżbieta Lubińska-Kościółek – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, pedagog specjalny – oligofrenopedagog i terapeuta wczesnego wspomaganie rozwoju z ponaddwudziestoletnim stażem w pracy z osobami z niepełnosprawnością. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problematyki interdyscyplinarnej diagnozy dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością oraz możliwości rozwijania potencjału twórczego osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Piotr Majewicz – doktor habilitowany, prof. UP, zastępca dyrektora Instytutu Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie; psycholog, pedagog. Zajmuje się zagadnieniami związanymi z rehabilitacją w kontekście psychologii pozytywnej, psychopedagogicznymi problemami dzieci i młodzieży z przewlekłymi chorobami, a przede wszystkim – co stanowi główny obszar eksploracji – psychospołecznym funkcjonowaniem osób z niepełnosprawnością ruchową.

Sylwia Niemiec-Elanany – magister pedagogiki rewalidacyjnej, oligofrenopedagog, terapeuta wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, terapeuta integracji sensorycznej. Studentka studiów doktoranckich na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Pracuje w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 3 w Krakowie.

Teresa Oleńska-Pawlak – doktor nauk humanistycznych w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, pedagog specjalny – terapeuta. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na zagadnieniach dotyczących pedagogiki leczniczej, psychoedukacji i psychoprofilaktyki.

Katarzyna Pająk – asystent w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe to: zachowania trudne, zaburzenia w zachowaniu i przestępczość osób z niepełnosprawnością.

Jacek Sikorski – pedagog specjalny, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Jego zainteresowania badawcze skupiają się wokół edukacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w systemie kształcenia specjalnego i integracyjnego, wiedzy

pojęciowej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, zainteresowań zawodowych uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych.

Danuta Wolska – doktor habilitowany, kierownik Katedry Dydaktyki Specjalnej i Psychoedukacji w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie; pedagog specjalny. Jej zainteresowania naukowe dotyczą osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną. Członek zarządu CSON „Ognisko” w Krakowie, które realizuje projekty mające na celu aktywizację zawodową osób z niepełnosprawnością intelektualną i psychiczną opartą na modelu zatrudnienia wspomagane.

Nina Zawidniak – pedagog specjalny – oligofrenopedagog, psycholog i logopeda. Zawodowo związana ze Szkołą Podstawową nr 6 w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 4 w Krakowie. Członek zarządu Fundacji „Od Początku”. Zajmuje się diagnozą i terapią dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu w nurcie behawioralnym.

Spis treści

Wstęp	5
-------	---

Część I

Teoretyczno-praktyczne podstawy konstruowania programów psychoedukacyjnych w pracy z osobami z niepełnosprawnością	9
Rozdział 1. Psychoedukacja jako forma stymulacji rozwoju osób z niepełnosprawnością (<i>Piotr Majewicz</i>)	11
Rozdział 2. Projektowanie programu psychoedukacyjnego w kontekście pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną (<i>Teresa Oleńska-Pawlak, Dorota Jarnecka, Ewa Dyduch</i>)	25
Rozdział 3. Standardy konstruowania programu edukacyjnego (<i>Marzena Klaczak</i>)	51

Część II

Rozwijanie zasobów osobowościowych dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością	79
Rozdział 1. Poczucie własnej wartości uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną (<i>Katarzyna Pająk</i>)	81
Rozdział 2. Wybrane źródła i sposoby motywowania ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną do nauki szkolnej (<i>Agnieszka Buczek, Jacek Sikorski</i>)	107
Rozdział 3. Kształtowanie empatii dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną poprzez udział w terapii ruchowej (<i>Maria Kościółek</i>)	124
Rozdział 4. Wspieranie rozwoju komunikacji społecznej uczniów z autyzmem wysokofunkcjonującym i zespołem Aspergera w nauczaniu integracyjnym i włączającym (<i>Anna Bombińska-Domżał, Nina Zawidniak</i>)	140

Część III

Wspieranie rozwoju psychoruchowego osób z niepełnosprawnością	165
Rozdział 1. Wpływ stymulacji sensomotorycznej na poprawę funkcjonowania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – analiza przypadku chłopca z autyzmem (<i>Katarzyna Bochenek, Sylwia Niemiec-Elanany</i>)	167

Rozdział 2. Terapia ręki jako forma wspomaganie umiejętności manipulacyjnych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (<i>Katarzyna Bochenek, Sylwia Niemiec-Elanany</i>)	187
Rozdział 3. Sztuka wizualna w procesie stymulowania twórczej wyobraźni uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną (<i>Elżbieta Lubińska-Kościółek</i>)	200

Część IV

Wspomaganie rozwoju samostanowienia dorosłych osób z niepełnosprawnością	219
Rozdział 1. Rozwijanie umiejętności życiowych wpływających na aktywizację zawodową osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną (<i>Danuta Wolska</i>)	221
Rozdział 2. Życ pełnią dorosłego życia. Wsparcie procesu osiągnięcia autonomii życiowej przez dorosłe osoby z niepełnosprawnością ruchową przy wykorzystaniu programu psychoedukacyjnego opartego na metodzie dramy (<i>Grażyna Aondo-Akka</i>)	239
Noty o autorach	272

Monografia posiada walory poznawcze, ale przede wszystkim praktyczne i metodyczne, bowiem przygotował ją zespół specjalistów – pracowników naukowych i pedagogów specjalnych zajmujących się problemami rehabilitacji i wspierania osób z niepełnosprawnością w wymiarze teoretycznym i praktycznym. Dopelnieniem większości rozdziałów są programy psychoedukacyjne, które mogą być pomocne w planowaniu i kreowaniu pracy z dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi z niepełnosprawnością, zwłaszcza z niepełnosprawnością intelektualną.

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk

Oceniając niniejszą monografię, należy podkreślić nowatorstwo podjętych w niej problemów. [...] Będzie ona wartościową pozycją nie tylko dla pedagogów specjalnych, ale również dla psychoterapeutów, psychologów, pracowników socjalnych, lekarzy i nauczycieli, którzy pragną zapoznać się ze scenariuszami i całymimi programami zajęć dla niepełnosprawnych.

Bożena Grochmal-Bach

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne 798

ISSN 0239-6025
ISBN 978-83-8084-065-2


WYDAWNICTWO NAUKOWE
UNIWERSYTETU PEDAGOGICZNEGO W KRAKOWIE