

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 bezsłowne 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 wkraczamy 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 prozę 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 kołysz 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. Uświadczenie 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, Klausu 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 infantylizuj, 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.
- Jachimska 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.