

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 Zygryda 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 wstydzić* (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. iskiarkę

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. iskiarkę, wypowiadając słowa: Iskierka puszczona w krąg niech powróci do mych rąk. Gdy iskiarka 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/koledzie siedzącemu obok, za co go lubi. Rundkę rozpoczyna prowadzący (np. Mateusz, lubię Cię za to,

że podczas naszych zajęć jesteście aktywni). 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 kartach 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 dziękuje 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... Rzucaam 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/przyjrzeni 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, trzymają 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., Zając 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. Głodkowska, 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.