

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica IV (2015)

*Agnieszka Bukowy*

## **Jak z jeża zrobić lisa, czyli o sposobach dynamizowania potencjału twórczego młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym**

### **Wprowadzenie**

Zamierzona przewrotność tytułu niniejszego artykułu jest wynikiem pewnego skrajzenia, które pojawiło się podczas czytania fragmentu następującego tekstu:

PRL – jak ktoś trafnie zauważył – była basenem bez wody. Człowiek sobie nie popływał, ale też się i nie utopił. W 1989 roku zaczęto ten basen napełniać i to w tempie fali powodziowej. Wówczas okazało się, kto umie, a kto nie umie pływać, kto ma jeszcze szansę się nauczyć, a kto się utopi. Ta przemożna umiejętność pływania to syndrom cech ułatwiających przystosowanie się do radykalnie zmienionych reguł życia w III RP. Najistotniejszym jego elementem jest przedsiębiorczość – potocznie – spryt i zmysł ekonomiczny. Test wodny ujawnił z całą brutalnością, jak bardzo nie jesteśmy pod tym względem równi. Część z nas – nazywana tutaj „lisami” – dysponuje bogatym repertuarem odpowiedzi na wyzwania i zagrożenia, czuje się w nowej rzeczywistości u siebie, akceptuje przekształcenia własnościowe i zasady gry wolnorynkowej [...], grupa „jeży”, dysponujących jedną tylko odpowiedzią na wszelkie niebezpieczeństwa – zwinięciem się w kłębek – to przede wszystkim ludzie starsi i słabo wykształceni. Próbują oni przeczekać nowe porządki, tęsknią, za rajem utraconym pustego basenu PRL (Czapiński, Wojciszke 1997, za: Denek 2001: 16).

Nie jest moim zamierzeniem naukowym analiza społeczno-ekonomicznych i politycznych uwarunkowań współczesnej rzeczywistości. Jednak powyższy cytat doskonale obrazuje uniwersalną prawdę: że nie tylko pod kątem przedsiębiorczości, ale pod wieloma innymi względami nie jesteśmy sobie równi. Począwszy od cech zewnętrznych podziwianych przez matki zaglądające do dziecięcych wózków, przez przymioty umysłu wyróżniane w szkole odmiennym paskiem na druku świadectwa, po życiowe wybory, różnymi się od siebie.

Idea normalności zakłada, że niektóre jednostki w zbiorowości nie spełniają „normy”. Gdyby 100 procent jednostek miało identyczne cechy, idea „normy” w ogóle by nie powstała. A zatem koncepcja „normy” i „normalności” zakłada odmiennność: podział zbiorowości na większość i mniejszość, na tych „w przeważającej liczbie” i „niektórych” (Bauman 2012: 83).

Zdaniem E. Fromma: zawsze istnieli ludzie, którzy czuli się gorsi od innych, których męczył brak poczucia bezpieczeństwa, którzy nie mogli znaleźć szczęścia w małżeństwie, mieli kłopoty z wykonywaniem pracy lub przynajmniej z czerpaniem z niej zadowolenia czy też nadmiernie obawiali się innych ludzi i tak dalej (za: Kozubek 2012: 229).

Normą współczesnego świata wydaje się umiejętność radzenia sobie w szybko zmieniających się okolicznościach. Obecna rzeczywistość bezwzględnie promuje populację „lisów”. Tymczasem w grupie „jeży” znajdują się dzisiaj nie tylko „starsi i słabo wykształceni”, ale także osoby z niepełnosprawnością, z zaburzeniami osobowości, nieśmiałe, bardziej wrażliwe i wszystkie te, u których słowo „zmiana” wywołuje paraliż myśli i działań, a jej „oswojenie” wymaga tego, czego brakuje współczesnemu człowiekowi najbardziej – czasu.

Abstrahując od kontekstu sytuacji przytoczonej na początku artykułu, osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym doskonale wpisują się w populację „jeży”. Dlaczego? Predyspozycją decydującą prawdopodobnie są uwarunkowania neurofizjologiczne. Zgodnie z teorią psychologiczną W. Kohlera i H. Wallacha, spowolnienie zmian elektrycznych, chemicznych i fizycznych w komórkach kory mózgowej prowadzi do tego, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną z trudem zmieniają utrwalone nawyki i nabywają nowe – raz pobudzone komórki nerwowe wymagają dużej ilości czasu, by powrócić do stanu pierwotnego (za: Gałkowski 1979: 50). Dlatego reakcją na każdą sytuację niemieszczącą się w posiadanym repertuarze skryptów (scenariuszy typowych zachowań) będzie jakże skuteczne – z punktu widzenia „jeża” – zwiniecie się w kłębek.

### **„Jeże” pod lupą...**

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym nie są grupą jednorodną pod względem specyfiki funkcjonowania. Doświadczenia pedagogiczne dostarczają przykładów tego, że w grupie tej znajdują się jednostki niekomunikujące się werbalnie i takie, które doskonale posługują się mową, a nawet zdobywają umiejętność czytania. Takie, które rozumieją komunikaty dosłownie, i takie, z którymi można prowadzić dialog bogaty w – co prawda nieskomplikowane, ale jednak wieloznaczne – treści. Są w grupie tej jednostki tak doskonale przystosowane społecznie, że rodzina nie waha się powierzyć im opieki nad małymi dziećmi i funkcji odprowadzania rodzeństwa do szkoły czy przedszkola. Są i takie, które poproszone o numer telefonu do domu wymieniają mechanicznie cyfry od 1 do 10 i bez wsparcia nie radzą sobie z najprostszymi wyzwaniem życia codziennego.

„Konfrontacja z osobami innymi niesie [...] niebezpieczeństwo popełnienia błędów poznawczo-emocjonalnych, do których w szczególności należą stereotypy, czyli tendencje do uproszczonego i zdeformowanego postrzegania grupy ludzi” (Kawula 1994: 19).

Dlatego w niniejszym opracowaniu celowo zostaną pominięte doniesienia literatury naukowej w kwestii charakterystyki osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, gdyż wiele z nich – choć prawdziwych – zbytnio

generalizuje stan rzeczywistości. Wszak nie istnieją dwa takie same typy upośledzenia umysłowego (Borzyszkowska 1985). Przestrzeń różnic indywidualnych jednostek z niepełnosprawnością staje się tą strefą, która jeśli zostanie pominięta lub błędnie „zagospodarowana” w procesie dydaktyczno-wychowawczym, może rzutować na całokształt dorosłego życia człowieka. Często przez lata trenowanego w poczuciu bezradności i zależności od innych. Ów tzw. trening bezradności to według M.E.P. Seligmana (za: Chrzanowska 2009) doświadczanie serii niekontrolowanych sytuacji, w wyniku których jednostka nabywa przekonania o braku wpływu na konkretną sytuację. Następstwem takich doświadczeń jest pasywność w zetknięciu z nowymi okolicznościami, czyli typowe zachowanie „jeża”. Na klasyczny model wyuczony bezradności M.E.P. Seligmana składają się trzy deficyty:

- poznawczy (przekonanie o nieskuteczności własnych działań),
- motywacyjny (bierność, spowolnienie reakcji i jej brak na bodźce ze środowiska),
- emocjonalny (obniżenie nastroju, eskalacja lęku, niepewności, nawet stany depresyjne) (za: Chrzanowska 2009). Ujawnienie się postawy bezradności będzie miało miejsce tylko wtedy, jeżeli styl interpretacji niekorzystnych życiowych zdarzeń będzie pesymistyczny. To z kolei ściśle wiąże się z samooceną i poczuciem własnej wartości (za: I. Chrzanowska, 2009), które u osób z niepełnosprawnością intelektualną są obszarami często zaburzonymi.

Zdaniem K. Parys:

ta niekorzystna sytuacja nie wynika bezpośrednio ze słabszego rozwoju intelektualnego, lecz jest najczęściej konsekwencją deprywacji potrzeb emocjonalnych osób z upośledzeniem umysłowym. Niepowodzenia szkolne, izolacja lub odrzucenie społeczne wywołuje poczucie braku wiary we własne możliwości i umiejętności, poczucie inności, zagrożenia, bezradności, przekonanie o nieuchronności porażki (Parys 2013: 70).

A. Ostrowska i J. Sikorska (za: Chrzanowska 2009) interpretują podobne zachowania w kategorii zjawiska automarginalizacji, które pozostając w opozycji do procesu integracji, cechuje bierność, bezradność, akceptacja upośledzonego statusu, postawa wycofywania się i rezygnacji.

W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną nietrudno o zjawisko wyuczony bezradności czy automarginalizacji, jeżeli są one izolowane i odrzucane przez rówieśników. Doniesienia wielu badaczy (Minczakiewicz 2003; Ćwirynkało 2003; Chodkowska 2004) dowodzą, że proces wykluczania zaczyna się już w przedszkolu i trwa przez następne etapy edukacyjne (głównie w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych). Z tego powodu postawa „zwijania się w kłębek” nie dziwi tak bardzo. Jakże zatem podjąć działania, by zagubiony, przestraszony „jeż” zaczął „gubić igły zahamowań” i mógł doświadczyć radości życia w skórze pewnego siebie „lisa”? Przynajmniej w niektórych obszarach funkcjonowania.

## **Twórczość z niepełnosprawnością w tle**

Zdaniem H. Olechnowicz (1983: 118) dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną: „są obdarzone potrzebami twórczymi w stopniu wyższym, niż na ogół

przypuszczano”. Często jednak potencjał twórczy tych osób sprowadzany jest wręcz schematycznie do: „aktywności plastycznej, muzycznej i teatralnej” (Parys 2013: 45). Praktyczność wymienionych form ekspresji oraz szerokie możliwości ich zastosowania sprawiają, że są one najczęściej wykorzystywane w pracy terapeutycznej z osobami niepełnosprawnymi. Pozwalają na ich emocjonalne otwarcie, niwelują napięcia i bariery psychiczne, otwierają na nowe doświadczenia.

Literatura przedmiotu obfituje również w przykłady kreatywności osób niepełnosprawnych intelektualnie w takich dziedzinach, jak twórczość literacka (Olechnowicz 1983, 1994) oraz narracja i pisanie twórcze (Bobrowska-Beszta 2008). Dlatego i takie aktywności mogą być dostępne osobom z deficytami poznawczymi.

Jeżeli zasadne jest rozwijanie potencjału twórczego osób z niepełnosprawnością intelektualną na drodze twórczej ekspresji prowadzącej do powstania konkretnego wytworu w postaci obrazu, wiersza, piosenki czy spektaklu, rodzi się pytanie o sens dynamizowania twórczości tych osób poprzez konkretne ćwiczenia wchodzące w skład typowych treningów twórczości. Te K.J. Szmidt definiuje następująco:

Trening twórczości to system grupowych ćwiczeń psychoedukacyjnych, stosowanych doraźnie w celu budzenia, wspierania i rozwoju określonych dyspozycji postawy twórczej jednostki, stanowiącej przejaw jej dążenia do samorealizacji i zdrowia psychicznego oraz ulepszania środowiska życia (Szmidt 2007: 302).

Pomijając te kategorie ćwiczeń, do wykonania których konieczne są zdolności poznawcze uwarunkowane tzw. hipotezą progu zakładającą, że aby funkcjonować twórczo, konieczna jest inteligencja na poziomie przeciętnej (między 85 a 115 punktów w skali ilorazu inteligencji) (za: Karwowski 2009), diagnoza upośledzenia umysłowego nie wyklucza innej niż ekspresyjna działalności twórczej.

Wiele elementów treningu twórczości – zwłaszcza ćwiczeń skierowanych do młodszego odbiorcy – stwarza jego uczestnikom możliwość osobistego wypróbowania nowych form wyrazu. Ćwiczenia rozwijające procesy percepcyjne, intelektualne czy emocjonalno-motywacyjne mające twórczo uwrażliwić uczestnika zajęć pełnią dodatkowo funkcję odblokowującą liczne bariery w postaci lęków i obaw, negatywnych przekonań czy nagromadzonych napięć hamujących aktywność twórczą (Szmidt 1998). A przecież to stanowi istotę procesu „oswajania jeża”.

### **Dylematy pedagoga twórczości specjalnej**

K.J. Szmidt (Schmidt i in. 2009) wyróżnił wśród błędów najczęściej popełnianych przez pedagogów rozwijających twórczy potencjał swoich wychowanków następujące:

- „poślizg” ku zabawie – gdzie zabawa jest celem, a nie środkiem pobudzania kreatywności wychowanków;
- „poślizg” ku terapii – gdzie każde ćwiczenie twórcze staje się żmudną terapią, a grupa twórcza – grupą terapeutyczną;
- przecenianie twórczości dzieci objawiające się ślepotą na działania i zachowania reproduktywne i naśladowcze;

– brak cierpliwości w oczekiwaniu na twórcze rezultaty – prawdziwie twórcze osiągnięcia uczniów pojawiają się przeważnie po wielu latach nauczania twórczości.

W kontekście powyższych spostrzeżeń rozwijanie potencjału twórczego osób z niepełnosprawnością intelektualną w przestrzeni edukacji specjalnej nie wydaje się już tak proste i jednoznaczne. Wszak pedagogika specjalna „terapiami stoi” (Pańczyk 2002: 20). W jaki sposób zatem i czy konieczne jest „odterapeutyzowanie” ćwiczeń twórczych, jeśli ich beneficjentami są osoby z niepełnosprawnością? W odniesieniu do nich istnieje tendencja do nadawania charakteru terapeutycznego praktycznie każdej czynności życiowej.

Jak rozpoznać, a następnie zachować granicę, do której dana aktywność jest jeszcze działaniem twórczym lub już może żmudną terapią?

W jaki sposób właściwie ocenić niebanalność pomysłów osób, których uwarunkowania biologiczne w naśladownictwie i reprodukcji ukryły mechanizm przetrwania? Czy to, co jest banalnym rozwiązaniem osoby pełnosprawnej, w przypadku młodego człowieka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym należy uznać za przejaw twórczości? Czy popełniamy błąd „niebezpiecznego rozszerzenia pojęcia twórczości na każdy przejaw uczenia się dziecka” (Szmidt i in. 2009: 129)?

Czy odpowiedzi czternastoletniego chłopca z zespołem Downa na pytanie z rozgrzewki twórczej: Czego człowiek ma za dużo? – „kościół, rozumu, telewizji i komputera” – należy uznać za twórcze?

Kolejne pytanie: Co można otworzyć? I po wielu oczywistych odpowiedziach typu: „puszka, dom, drzwi, szafa”, po dwóch minutach ten sam chłopiec proponuje: „dłoń”. Czy jest to twórcze, czy zbyt oczywiste rozwiązanie postawionego problemu?

Brakuje nam, pedagogom specjalnym, rozmiłowanym w pedagogice twórczości, zewnętrznych kryteriów oceny dokonań naszych podopiecznych. Póki co działamy intuicyjnie i trochę po omacku, dlatego ta kwestia pozostaje problemem otwartym. Być może wybitni pedagodzy twórczości zechcą pochylić się nad tym, co prawda, incydentalnym, ale wartym uwagi obszarem twórczości, zbliżającym tak odległe bieguny pedagogiki uczniów wybitnie zdolnych i tych z niepełnosprawnością w tle.

### **Budzenie „lisa” w codzienności zajęć...**

Zdaniem D. Gębuś (2013: 48):

Jeśli nauczyciel będzie podejmował działania twórcze pozwalające uczniowi na niekonwencjonalne myślenie, podejmowanie innowacyjnych działań, dążenie do samorozwoju i samorealizacji, będzie eliminował bariery i próbował przezwyciężać szkolną rutynę, to ma szansę na wychowanie podmiotowej jednostki (Gębuś 2013: 48).

M.P. Stasiakiewicz (2003) uważa, że dostęp osoby z niepełnosprawnością do określonej dziedziny aktywności uwarunkowany jest decyzją rodziców, pedagogów i terapeutów. Owa decyzyjność, choć kusząca, nie może jednak stać się narzucaniem woli swoim podopiecznym. Zdaniem W. Andrukowicz (za: Parys 2013) istotne jest

zachowanie balansu pomiędzy koniecznością interwencji i nieinterwencji w procesie twórczej działalności ucznia.

Dlatego ma sens dynamizowanie przez czekanie. Choć brzmi to trochę jak oksymoron, stanowi ważny element procesu samodecydowania osób z niepełnosprawnością intelektualną. A my tak bardzo w geście pomocowym lubimy wyprzedzać potrzeby naszych wychowanków. Widząc ich zakłopotanie, uruchamiamy lawinę pytań: A może to byś chciał? A może klocki poukładasz? Chodź, pokolorujesz obrazek... Tymczasem dawanie czasu na samodzielną decyzję – nieraz okupioną ogromnym wysiłkiem – pozwala poczuć się sprawcą „tu i teraz”.

D. Baczała (2011) sformułowała następujące wskazówki dotyczące kreowania twórczości osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością intelektualną:

1. Stwórz warunki do kształtowania się poczucia „ja”.
2. Ucz koncentracji i rozwijaj procesy poznawcze.
3. Nie wyręczaj w wykonywaniu czynności dnia codziennego, gdyż tak budujesz poczucie samodzielności i poczucie sukcesu, pozwalasz na samorealizację.
4. Pozwól na dowolność w doborze tworzywa i sposobu tworzenia. Niech ci się nie wydaje, że wiesz lepiej, jak się tworzy. Nowe techniki rodzą się bez udziału instruktora, opiekuna i nauczyciela. Pamiętaj: „W zen mówi się: Zadaniem nauczyciela jest uchronienie ucznia przed wpływem nauczyciela” (Kapleau 1992: 8).
5. Nie oceniaj, nie krytykuj, nie ingeruj w proces twórczy, nie poprawiaj. Stojąc obok, motywuj [...].
6. Eksponuj wytwory pracy twórczej, zaczynając od tych najbardziej nieśmiałych i pierwotnych, a kończąc na dojrzałych i profesjonalnych [...].
7. Stwórz bank tworzyw, z którego twórca może korzystać. Kredki nie mogą leżeć w szafce, takie nowe, piękne i niedostępne.
8. Pamiętaj, że „wiele można uczynić w codziennych kontaktach nauczycieli z uczniami podczas zwykłych zajęć dydaktycznych, [...] pod warunkiem, że nauczyciel sam jest i chce być twórczy (Kłosińska 2000: 10).
9. Jeśli ci się wydaje, że z każdego człowieka i zawsze można uczynić szczęśliwego twórcę, to przyjmij, że możesz się mylić [...].
10. Człowiek z niepełnosprawnością, dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych, uczeń z odchyleniem od normy mają prawo do decydowania o rozwoju swojej twórczości i o kształcie tego procesu (Baczała 2011: 87–88).

To, co najbardziej istotne w powyższych wskazaniach, to podmiotowość w traktowaniu osób z niepełnosprawnością i swoista lekcja pokory dla nauczyciela, który w pewności swoich działań nie chce się mylić. Tymczasem podstawą działalności kreatywnej jest zdaniem H. Kwiatkowskiej (1997) potrzeba rehabilitacji błędu uczniowskiego i nauczycielskiego. Wśród takich doświadczeń rodzą się najbardziej wartościowe wnioski. „Szkoła jest okazją, a nie fabryką, w której o określonej godzinie należy wyprodukować jakiś produkt. Jak rzadko która instytucja szkoła może sobie pozwolić na komfort nieprzewidywalności” (Nalaskowski 1999: 40). I choć edukacja specjalna zapewnia swoim podopiecznym poczucie bezpieczeństwa właśnie poprzez czynności powtarzalne i przewidywalne, może warto od czasu do

czasu rozpocząć swoje zajęcia twórczym pytaniem: Co robi wiosna? Co jest delikatne i zielone? Być może uzyskane odpowiedzi będą takie same jak podczas codziennej pracy z kalendarzem. Ale niekoniecznie.

Jeżeli edukacja ma być: „spotkaniem, nieśpiesznym romanssem dwóch osób” (Nalaskowski 1999: 88), warto zadbać o rzeczywiste zainteresowanie jego przebiegiem, tak by reakcje ucznia nie przypominały potakiwań posłusznej żony zgadzającej się na wszystko w obawie przed reakcją despotycznego męża.

### Zamiast podsumowania...

Codziennność stawia przed nami szereg trudnych wyzwań. Jednym stawiamy czoła, przed innymi kulimy się w reakcji wycofania. Te doświadczenia nie są obce osobom z różnego rodzaju niepełnosprawnościami. Może częściej ich reakcją na potencjalne niebezpieczeństwo jest po prostu przeczekanie w pozycji nieznanego innych możliwości „jecha”.

Każdego dnia pośród licznych „zwinieć się w kłębek” jedna czynność wykonana pewnie, w poczuciu niezależności i sprawstwa decyduje o tym, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną tworzą na nowo obraz siebie. Być może kiedyś powstanie z tych „puzzli” piękny portret świadomego swojej wartości „lisa”.

Równocześnie „nikt [...] odpowiedzialny nie jest w stanie orzec, że twórczość oznacza bycie szczęśliwym. Stąd też wiedzie prosta droga do wniosku, że zabawa w trening twórczości może (jakkolwiek nie musi) się skończyć dla człowieka dość niefortunnie” (Nalaskowski 2009: 79).

Pytanie, czy dynamizować potencjał twórczy osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym – i nie tylko – na drodze metod arteterapeutycznych czy treningu twórczości, pozostaje otwarte. Dowolność doboru metod oddziaływania w ostatecznym kształcie i tak pozostanie decyzją nauczyciela czy terapeuty. Kierując się w swoich wyborach mądrością, wypada nam dążyć do takiego stanu, by inspirując swoich uczniów i wychowanków, podejmować chociaż zbliżone do prawidłowych decyzje. Pamiętając, że „mądrość nauczyciela bardziej określa siłą wątpienia i zapytań poznawczo-filozoficznych niż siłą upewnień” (Kwiatkowska 1997: 7).

### Bibliografia

- Baczała D. (2011), *Twórczość niepełnosprawna intelektualnie*, [w:] E. Lubińska-Kościołek, K. Plutecka (red.), *Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi*, Impuls, Kraków.
- Bauman Z. (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Bobrowska-Beszta B. (2008), *Echa ekspresji. Kulturoterapia w andragogice specjalnej*, Impuls, Kraków.
- Borzyszkowska H. (1985), *Oligofrenopedagogika*, PWN, Warszawa.
- Chodkowska M. (2004), *Problemy pedagogicznego wsparcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie społecznego funkcjonowania w klasie szkolnej*, [w:]



- Z. Palak, Z. Bartkiewicz (red.), *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Chrzanowska I. (2009), *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Impuls, Kraków
- Ćwirynkało K. (2003), *Pozycja socjometryczna uczniów niepełnosprawnych a postawa nauczycieli wobec integracji*, [w:] Z. Kazanowski, D.D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Denek K. (2001), *Cywilizacja informacyjna a edukacja i nauki o niej*, [w:] K. Denek, T.M. Zimny, *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS, Częstochowa.
- Gałkowski T. (1979), *Dzieci specjalnej troski*, WP, Warszawa.
- Gębuś D. (2013), *Realizowanie idei podmiotowości w twórczych działaniach nauczyciela – od założeń teoretycznych do praktyki pedagogicznej*, [w:] J. Krukowski, A. Włoch (red.), *Szkoła twórcza w odtwórczym świecie*, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Karwowski M. (2009), *Kreatywność, twórczość, czy permanentna transgresja? Uwagi o aktywności osób niepełnosprawnych intelektualnie z perspektywy psychologii twórczości*, [w:] J. Głodkowska, A. Giryński (red.), *Kreatywność osób z niepełnosprawnością intelektualną – czy umiemy myśleć inaczej?* Wydawnictwo Naukowe Akapit, Kraków.
- Kawula S. (1994), *Nietolerancja jako źródło dewiacyjnych zachowań młodzieży*, [w:] S. Kawula, H. Machel (red.), *Młodzież, współczesne dewiacje i patologie społeczne: diagnoza, profilaktyka, resocjalizacja*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kozubek M. (2012), *Filmoterapia w obszarze kultury terapeutycznej*, [w:] M. Sekułowicz, M. Oleniacz (red.), *Niesamodzielność. Studia z pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Kwiatkowska H. (1997), *Czy nauczyciel może nie być twórczy*, „Edukacja i Dialog”, 1, s. 5–10.
- Minczakiewicz E.M. (2003), *Młodzież niepełnosprawna i jej rodzice wobec edukacji integracyjnej*, [w:] Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Nalaskowski A. (1999), *Edukacja, która nie chce przeminąć*, Impuls, Kraków.
- Nalaskowski A. (2009), *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Impuls, Kraków.
- Olechnowicz H. (1983), *Metody aktywizowania głębiej upośledzonych umysłowo*, WSiP, Warszawa.
- Olechnowicz H. (1994), *Wyzwalanie aktywności dzieci głębiej upośledzonych umysłowo*, WSiP, Warszawa.
- Pańczyk J. (2002), *Rynek pracy pedagogów specjalnych w Łodzi na początku XXI wieku*, [w:] J. Pańczyk (red.), *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*, t. 1, WUŁ, Łódź.
- Parys K. (2013), *Przestrzeń dla kreatywności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Impuls, Kraków.
- Stasiakiewicz M.P. (2003), *Aktywność artystyczna dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w świetle psychologicznych koncepcji kreatywności*, [w:] E. Jutrzyzna (red.), *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia*, APS, Warszawa.
- Szmidt K.J., J. Bonar (1998), *„Żywioty. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym”*, WSiP, Warszawa.



Szmidt K.J. (2007), *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk.

Szmidt K.J., Kusztełak E., Modrzejewska-Świgulska M., Galewska-Kustra M. (2009). *Twórczy nauczyciel – twórczy uczeń: razem i osobno*, [w:] K.J. Szmidt, W. Ligęza (red.), *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – Badanie – Wsparcie*, Ośrodek Twórczej Edukacji „Kangur”, Kraków.

## **How to change a hedgehog into a fox. On methods of enhancing the creative potential of adolescents with moderate intellectual disability**

### **Abstract**

The article features a theoretical analysis of the creative potential of persons with moderate intellectual disability. Should creativity of those people be limited to only artistic, musical, or dramatic expression? Or is it worth developing their cognitive skills through creativity training activities? How to do that? What are the dilemmas of a special education teacher who would like to enhance the artistic development of his or her pupils? The author of this paper attempts at addressing these and other issues based on specialist literature and on his own teaching experience.

**Keywords:** norm, learned helplessness, auto-marginalisation, “threshold hypothesis”, creativity training