

Anna Ozga

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Twórcza adaptacja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia – szanse jej dynamizowania¹

Artykuł ukazuje możliwości dynamizowania twórczej adaptacji młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, zoperacjonalizowanej przez pytania: Jak sobie radzę w sytuacjach trudnych? Jak ujawniam swoje potrzeby i bronię należnych mi praw? Jak ma wyglądać moja przyszłość? Podstawę tekstu stanowi eksperyment pedagogiczny, przeprowadzony według czterogrupowego planu Solomona, z udziałem dwóch grup eksperymentalnych i dwóch kontrolnych (n = 60). U uczestników psychoedukacyjnych zajęć, rozwijających ich wiedzę o sobie i innych, zaobserwowano progres w stosowaniu zadaniowych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych oraz kreowanie bogatszych wizji własnej przyszłości. Nie ujawniono natomiast wzrostu umiejętności asertywnych.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, twórcza adaptacja, radzenie sobie w sytuacjach trudnych, umiejętności asertywne, plany życiowe

Chances to dynamise creative adaptation of young people with light level of intellectual disability

The article describes the possibilities of dynamising the creative adaptation of young people with light intellectual disabilities, which is operationalised by questions: How do I deal with difficult situations? How do I express my needs and defend my rights? How does my future look like? The text is based on a pedagogical experiment, carried out according to the Solomon four-group design and involving two experimental groups and two control groups (n = 60). The results of psychoeducational activities that develop participants' knowledge about themselves and others include: a significant increase in task-oriented strategies of coping in difficult situations and creation of richer visions of their own future.

Keywords: intellectual disability, creative adaptation, coping in difficult situations, assertive skills, life plans

¹ Artykuł pokazuje zarys problematyki. Pełniejsze ujęcie zagadnienia znajduje się w publikacji A. Ozga (2016), *O rozwijaniu korzeni i skrzydeł – uwarunkowania twórczej adaptacji młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia*, Wydawnictwo UJK, Kielce.

Wprowadzenie

Termin „twórcza adaptacja” może budzić interpretacyjne wątpliwości. Czy to oksymoron (adaptacja oznacza przecież generalnie dostosowywanie się do świata, a twórczość – jego przetwarzanie), udany kompromis, wyzwanie, a może podstawowe zadanie życiowe? Zestawiony z niepełnosprawnością intelektualną – kontrowersje pomnaża, bowiem mówienie o kreatywności człowieka o obniżonych możliwościach umysłowych to ciągle zjawisko mało popularne² i mocno przesłonięte przez stereotypy i uprzedzenia społeczne. Literatura przedmiotu przekonuje, że warto ten obszar dostrzegać, badać i rozwijać [Dziedzic 1972; Doroszevska 1989; Pilecka 1999; Kosakowski 2003; Baran 2011; Parys 2013; Ozga 2016].

By wyjaśnić, czym jest twórcza adaptacja w kontekście niepełnosprawności intelektualnej i jak można ją dynamizować, trzeba na wstępie zauważyć, że twórczość jest sposobem porządkowania świata według zamysłu jednostki [Kępiński 2004]³, w mniejszym lub większym stopniu charakteryzuje wszystkich ludzi, może dotyczyć dowolnego obszaru życia i ujawniać się na każdym jego etapie [Jutrzyna 2011]. Co istotne, tworzywem w twórczym procesie może być nie tylko świat materii, ale również człowiek – kształt jego życia czy relacje jakie buduje z innymi [Schulz 1990; Pietrański 2001; Uszyńska-Jarmoc 2003].

Zdaniem K. Obuchowskiego [1985] twórcza adaptacja to kierunek rozwoju osobowości człowieka, który – poszukując sensu życia – wytycza sobie zadania dalekie. Ich realizacja wymaga nie tylko pomnażania posiadanej wiedzy i umiejętności, ale również współpracy z innymi ludźmi. Jednostka, dążąc do urzeczywistniania odległych, nadrzędnych i ponadjednostkowych celów życiowych, odpowiada na bliskie, naglące zadania, które układają się w hierarchiczną strukturę, formuje przy tym własną osobowość. Twórcza adaptacja szczególnego znaczenia nabiera w okresie adolescencji, gdy młody człowiek zaczyna budować bardziej dojrzałe relacje z rówieśnikami obojga płci, uczy się niezależności uczuciowej od rodziców i innych dorosłych, przygotowuje się do małżeństwa, kariery zawodowej oraz postępowania odpowiedzialnego społecznie [Brzezińska 2000; Obuchowska 2006].

Dla nastolatków niepełnosprawnych intelektualnie nie są to łatwe działania. Ich realizację zakłócają towarzyszące im ograniczenia: dłużej trwający proces odróżniania siebie od otaczającego świata, utrudniony przebieg gromadzenia spostrzeżeń, wyobrażeń i pojęć dotyczących siebie i drugiego człowieka, nietrwałość

² Jeżeli już, to zdecydowanie najczęściej mówi się o niej w kontekście działalności artystycznej

³ A. Kępiński (2004) twórczość nazywa trzecim wektorem – wektorem „NAD” – działającym w życiu człowieka (obok wektora „DO”, czyli wektora miłości oraz wektora „OD”, czyli wektora odejścia, oddalenia).

zdobytej już wiedzy oraz problem z jej komunikowaniem, skuteczne radzenie sobie w sytuacjach trudnych, czy niski stopień realności budowanych planów własnej przyszłości [Kościelak 1987; Głodkowska 1999; Minczakiewicz 2001; Janiszewska-Nieścioruk 2002; Górnicka 2004; Twardowski 2008; Kurtek 2009; Wojciechowski 2010]. Dlatego dla tej populacji twórcze podejście do życia można rozumieć jako przekraczanie siebie i granic wynikających z psychofizycznych uwarunkowań niepełnosprawności [Kosakowski 2003; Pilecka 2006].

Założenia badań własnych

Celem podjętych badań było ustalenie występowania pozytywnego transferu między poszerzaniem wiedzy o sobie i innych młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia a obszarem jej twórczej adaptacji. Dlatego sformułowano następujący **problem główny**: W jaki sposób wzbogacanie wiedzy o sobie i innych młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia wpływa na wzrost jej twórczej adaptacji?

Przyjęta **hipoteza główna** brzmi: Rozwój wiedzy o sobie i innych w toku intencjonalnych oddziaływań psychoedukacyjnych wpłynie istotnie na progres twórczej adaptacji młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia, w szczególności:

- a) uczniowie biorący udział w zajęciach częściej w sytuacjach trudnych będą wykorzystywać strategie zadaniowe, podczas gdy grupy kontrolne będą preferować strategie emocjonalne i unikowe;
- b) młodzież z grup eksperymentalnych będzie ujawniać wyższy poziom umiejętności asertywnych w porównaniu z grupami kontrolnymi;
- c) uczniowie z grup eksperymentalnych będą budować bogatsze wizje swojej przyszłości niż badani z grup kontrolnych.

Zmienna niezależna w prezentowanym projekcie badawczym to partycypacja w programie zajęć psychoedukacyjnych „Odkrywca”. Zwiększając zasób wiedzy o sobie i innych u uczestników spotkań, założono wzrost **zmiennej zależnej**, czyli twórczej adaptacji, którą zoperacjonalizowano przez strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych, umiejętności asertywne oraz cele życiowe.

Badania miały charakter eksperymentalny. Przyjęto w nich plan eksperymentu pedagogicznego Solomona, który zdaniem J. Brzezińskiego [2012], jest szczególnie przydatny w ocenie skuteczności różnorodnych zabiegów psychokorekcyjnych. W badaniach uczestniczyło ogółem 60 osób z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia w wieku 16–20 lat, przebywających w internacie Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego, które zgodnie z planem Solomona podzielo-

no na cztery równoliczne, koedukacyjne zespoły. Dwie grupy uznano za eksperymentalne i dwie za kontrolne. By spełnić wymóg homogeniczności, zastosowano dobór badanych parami, uwzględniając ich płeć, wiek, poziom rozwoju umysłowego, czas trwania nauki w szkole specjalnej oraz okres zamieszkiwania w internacie. Zgodnie z planem Solomona, pierwszy etap badania to pretest, który wykonano w jednej grupie eksperymentalnej i jednej kontrolnej. Drugi element to realizacja w grupach eksperymentalnych cyklu dwudziestu czterech zajęć psychoedukacyjnych według autorskiego programu „Odkrywca”. Tematy spotkań dotyczyły m.in.: Ja fizycznego, Ja społecznego, Ja duchowego, mocnych i słabych stron, komunikacji niewerbalnej, różnic i podobieństw między ludźmi. Zajęcia inspirowane analizą transakcyjną zapoznały młodzież z koncepcją stanów Ja – Rodzica, Dorosłego i Dziecka. Uczyły języka analizy transakcyjnej, różnic i nazywania stanów Ja u siebie i innych, a także przyglądania się relacjom międzyludzkim w tym kluczu. Trzeci krok to pomiar końcowy, którym objęto wszystkie cztery grupy. Wykorzystane w preteście i postteście narzędzia badawcze, to: próba projekcyjna „Samo życie” P. Kurtka, skala „Ja i inni” P. Majewicza oraz ankieta „Moje marzenia” G. Katry. Do analizy statystycznej materiału empirycznego zastosowano program SAS.

Wyniki badań własnych

Strategie radzenia sobie młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia w sytuacjach trudnych

Każda niepełnosprawność jest predyspozycją do powstawania w życiu człowieka sytuacji trudnych, co oznacza rozbieżność między potrzebami/zadaniami jednostki, a możliwościami ich zaspokojenia czy wykonania [Tomaszewski 1982]. U osób o obniżonych możliwościach funkcjonowania intelektualnego najczęściej przyjmują one kształt deprivacji, zagrożeń i wewnętrznych konfliktów [Kurtek 2009]. Gdy osoba koncentruje się na problemie i poszukiwaniu najlepszych rozwiązań – wykorzystuje strategie zadaniowe, gdy skupia się na własnych emocjach – posługuje się strategiami emocjonalnymi, natomiast gdy zaangażuje się w czynności zastępcze – wybiera strategie unikowe [Szczepaniak i in. 1996]. Jak wynika z literatury przedmiotu, generalnie młodzież z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej preferuje emocjonalne i unikowe strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych – choć zależy to od kategorii sytuacji stresowej i od rodzaju aktywizowanej potrzeby [Obuchowska 1990; Pisula 1996]. Dlatego, podejmując badania własne, przyjęto w hipotezie 1, że u nastolatków z grup eksperymentalnych będą dominować strategie zadaniowe, podczas gdy ich kole-

dzy z grup kontrolnych częściej będą w sytuacjach trudnych stosować strategie emocjonalne i unikowe. Uzyskane wyniki zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych badanych z grup eksperymentalnych i kontrolnych w preteście i postteście

Lp.	Grupy	Strategie zadaniowe				Strategie emocjonalne				Strategie unikowe			
		\bar{x}	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1	1Ep	8,7	2,4	0,15	0,88	4,1	1,9	0,45	0,65	3,1	1,9	-0,8	0,430
	1Kp	8,6	2,9			3,7	2,5			3,7	1,5		
2	1Ep	8,7	2,4	4,72	0,00	4,1	1,9	-2,16	0,02	3,1	1,9	-3,32	0,003
	1Ek	11,9	2,4			3,0	2,0			1,1	1,2		
3	1Ek	11,9	2,4	2,23	0,01	3,0	2,0	-0,95	0,15	1,1	1,2	-2,53	0,005
	1Kk	9,7	2,5			3,7	1,7			2,5	1,7		
4	1Ek	11,9	2,4	2,22	0,03	3,0	2,0	-0,79	0,44	1,1	1,2	-2,28	0,03
	2Ek	9,7	2,8			3,6	2,1			2,7	2,3		
5	2Ek	9,7	2,8	2,49	0,02	3,6	2,1	-1,60	0,12	2,7	2,3	-1,59	0,120
	2Kk	7,2	2,8			4,7	1,6			4,1	2,8		

Legenda: \bar{x} – średnia arytmetyczna, *s* – odchylenie standardowe, *t* – wartość t-Studenta, *p* – poziom istotności różnic; pogrubieniem oznaczono różnice istotne statystycznie

1Ep – pomiar początkowy pierwszej grupy eksperymentalnej

1Ek – pomiar końcowy pierwszej grupy eksperymentalnej

1Kp – pomiar początkowy pierwszej grupy kontrolnej

1Kk – pomiar końcowy pierwszej grupy kontrolnej

2Ek – pomiar końcowy drugiej grupy eksperymentalnej

2Kk – pomiar końcowy drugiej grupy kontrolnej

Źródło: [Ozga 2016, s. 175].

Zestawienie pomiaru wstępnego i końcowego badanych z pierwszej grupy eksperymentalnej ukazuje bardzo klarowne wyniki. Wynika z nich, że po cyklu zajęć psychoedukacyjnych nastąpił u nich istotny wzrost zadaniowości, a także zdecydowany spadek stosowania emocjonalnych oraz unikowych strategii, czego nie zanotowano w pierwszej grupie kontrolnej. Równie dobre rezultaty zadaniowego reagowania w sytuacjach trudnych uzyskała w postteście druga grupa eksperymentalna (w porównaniu do swojej grupy kontrolnej). Pozwala to w całości potwierdzić postawioną hipotezę 1, a zaobserwowany progres uznać za jeden z najlepszych efektów zrealizowanego eksperymentu.

Poszukując mechanizmu ujawnionej zmiany, warto przywołać analizy P. Kurtka [2009], z których wynika, że radzenie sobie jednostki jest mocno związane z jej poczuciem umiejscowienia kontroli. Zatem rozwijanie wiedzy o sobie i innych, również na bazie języka analizy transakcyjnej i wzmacniania stanu ja – Dorosły u badanych, nie tylko przesuwają osobę w kierunku wewnętrznego krańca

poczucia umiejscowienia kontroli, ale również pomaga jej zadaniowo radzić sobie w życiu.

Umiejętności asertywne adolescentów z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia

Nie ma w literaturze przedmiotu zgody co do tego, czym jest asertywność. Dla jednych to cecha osobowości, dla innych umiejętność społeczna, zachowanie interpersonalne czy dyspozycja osobowościowa [Oleś 1998]. Powszechnie uznaje się natomiast, że asertywność to wartość, która pozwala osobie w sposób bezpośredni, stanowczy i uczciwy wyraża swoje uczucia i opinie, nie raniąc przy tym innych. Leży zatem u podstaw budowania satysfakcjonujących relacji z otoczeniem, łączy się z umiejętnością wglądu i poczuciem sprawowania kontroli nad własnym życiem [Davidson 1999; Rajang 2008]. Analiza funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną w złożonym i wieloznacznym świecie stosunków społecznych pokazuje, że są oni często narażeni na krytykę, odtrącanie, zaniedbanie i lekceważenie [Muszyńska 1999], stąd umiejętność wyrażania własnych myśli i praw jest im bardzo potrzebna. Tworząc projekt badawczy, w hipotezie 2 założono, że uczestnicy zajęć programu psychoedukacyjnego „Odkrywca” osiągną wyższy poziom umiejętności asertywnych w porównaniu z grupami kontrolnymi. Rezultaty uzyskane przez badanych ilustruje tabela 2.

Tabela 2. Umiejętności asertywne badanych z grup eksperymentalnych i kontrolnych w preteście i postteście

Lp.	Grupy	\bar{x}	s	t	p
1	1Ep 1Kp	67,8 68,2	5,2 7,0	-0,19	0,85
2	1Ep 1Ek	67,8 64,1	5,2 13,1	-1,35	0,10
3	1Ek 1Kk	64,1 66,8	13,1 5,8	-0,7	0,24
4	1Ek 2Ek	64,1 60,1	13,1 8,0	0,98	0,33
5	2Ek 2Kk	60,1 65,6	8,0 13,2	-1,37	0,18

Legenda: jak w tabeli 1

Źródło: [Ozga 2016, s. 179].

Diagnoza poziomu umiejętności asertywnych badanej młodzieży o obniżonych możliwościach umysłowych nie wykazała istotnych statystycznie różnic – nie zaobserwowano ich ani w preteście, ani w postteście – zarówno dla grup

eksperymentalnych, jak i kontrolnych. A zatem należy odrzucić hipotezę, w myśl której uczestnicy zajęć psychoedukacyjnych będą prezentowali istotnie wyższy poziom asertywności niż ich koledzy z grup kontrolnych. Analiza tabeli 2 ujawniła sytuację wręcz odwrotną – najniższe wyniki opisują partycypujących w intencjonalnych działaniach rozwijających wiedzę o sobie i innych. Podejmując próbę interpretacji tego faktu, warto odwołać się do literatury przedmiotu. Asertywność ma dla jednostki szczególne znaczenie w sytuacjach zagrożenia utraty własnych praw [Rajang 2008]. W trakcie realizowania z młodzieżą zajęć według programu „Odkrywca” udało się stworzyć atmosferę otwartości, życzliwości, twórczej pracy i wspólnoty – jakże różną od klimatu walki i rywalizacji. Być może to jest powód, dla którego w obszarze umiejętności asertywności nie zanotowano nie tylko progresu, ale nawet wystąpiło ich obniżenie?

Plany życiowe młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia

Plany życiowe definiowane są w literaturze przedmiotu różnie – jako wyobrażenia człowieka dotyczące jego przyszłości, życiowe zamierzenia, główne cele powiązane z szeregiem celów pomocniczych [Mądrzycki 2002]. Człowiek jako istota teliczna wyznacza sobie mniejsze i większe cele, do których dąży. Intensyfikacja takich działań przypada na okres dorastania, gdy adolescent poszukuje celu i sensu istnienia oraz swojego miejsca w życiu [Obuchowska 2006]. Wtedy obszarem jego twórczej aktywności staje się własne „ja” [Uszyńska-Jarmoc 2003]. Trudnością dla młodych ludzi, szczególnie o obniżonym potencjale intelektualnym, może być projektowanie realistycznych celów życiowych – adekwatnych do posiadanych możliwości, a także określanie strategii ich osiągnięcia [Gertsmann 1981].

Przystępując do realizacji projektu badawczego, przyjęto w hipotezie 3, że poszarzenie zasobu wiedzy o sobie i innych zaowocuje u uczestników zajęć programu „Odkrywca” bogatszymi wizjami własnej przyszłości w porównaniu do kolegów z grup kontrolnych. Wyniki eksperymentalnych działań zaprezentowano poniżej.

Obliczenia statystyczne potwierdziły, iż młodzież poddana intencjonalnym zabiegom wzbogacającym ich wiedzę o sobie i innych zaproponowała istotnie więcej celów życiowych niż adolescenty z grup kontrolnych (tab. 3). Interesujące okazało się przeanalizowanie, czy są to cele bliskie (których realizacja nastąpi w niedalekiej przyszłości – do 5 lat), czy dalekie (urzeczywistniane w dłuższej perspektywie czasowej) [Katra 1996].

Tabela 3. Liczba celów życiowych badanych z grup eksperymentalnych i kontrolnych w preteście i postteście

Lp.	Grupy	\bar{x}	s	t	p
1	1Ep 1Kp	3,6 3,1	1,7 1,6	0,72	0,48
2	1Ep 1Ek	3,6 4,1	1,7 1,9	0,78	0,22
3	1Ek 1Kk	4,1 2,6	1,9 0,9	2,48	0,01
4	1Ek 2Ek	4,1 4,9	1,9 1,9	-1,16	0,25
5	2Ek 2Kk	4,9 2,9	1,9 1,5	3,18	0,00

Legenda: jak w tabeli 1.

Źródło: [Ozga 2016, s. 183].

Tabela 4. Cele życiowe młodzieży z grup eksperymentalnych

Cele	Pierwsza grupa eksperymentalna – pomiar początkowy		Pierwsza grupa eksperymentalna – pomiar końcowy		Druga grupa eksperymentalna – pomiar końcowy	
	N	%	N	%	N	%
Bliskie	34	72,3	32	60,3	41	55,4
Dalekie	13	27,6	21	39,6	33	44,6
Suma	47	100,0	53	100,0	74	100,0

Źródło: [Ozga 2016, s. 189].

Tabela 5. Cele życiowe młodzieży z grup kontrolnych

Cele	Pierwsza grupa kontrolna – pomiar początkowy		Pierwsza grupa kontrolna – pomiar końcowy		Druga grupa kontrolna – pomiar końcowy	
	N	%	N	%	N	%
Bliskie	23	56,1	19	55,8	32	74,4
Dalekie	18	43,9	15	44,1	11	25,6
Suma	41	100,0	34	100,0	43	100,0

Źródło: [Ozga 2016, s. 189].

Tabele 4 i 5 informują, iż u wszystkich przeważały cele bliskie. Najczęściej powtarzające się pragnienia to: „ukończyć szkołę,” „zdać egzamin czeladniczy,” „mieć chłopaka/dziewczynę.” W pomiarze końcowym zaobserwowano zmianę

proporcji między zamierzeniami krótko- i długofalowymi – na korzyść tych ostatnich u uczestników zajęć psychoedukacyjnych. Wśród celów dalekich wymieniono na przykład: „mieć swój zakład fryzjerski,” „założyć szczęśliwą rodzinę,” „zwiedzić cały świat”.

Eksploracji poddano sposoby realizacji życiowych dążeń zaproponowane przez badanych – ich obecność jest warunkiem koniecznym do spełnienia marzeń. Jak wynika z tabeli 6, przedstawienie strategii urzeczywistniania swoich zamierzeń okazało się zadaniem trudnym – w preteście nikomu się to nie udało. Obliczenia, wykonane po zakończeniu eksperymentu, wykazały bardzo istotne różnice statystyczne na korzyść uczniów zdobywających wiedzę o sobie i innych w trakcie programu zajęć „Odkrywca.”

Tabela 6. Realizacja celów życiowych badanych z grup eksperymentalnych i kontrolnych w preteście i postteście

Lp.	Grupy	\bar{x}	s	t	p
1	1Ep 1Kp	0,0 0,0	0,0 0,0	0,0	0,0
2	1Ep 1Ek	0,0 3,0	0,0 1,8	6,08	<,0001
3	1Ek 1Kk	3,0 0,7	1,8 0,9	4,13	0,0003
4	1Ek 2Ek	3,0 3,3	1,8 1,4	-0,55	0,580
5	2Ek 2Kk	3,3 0,2	1,4 0,8	7,6	<,0001

Legenda: jak w tabeli 1

Źródło: [Ozga 2016, s. 190].

Zaprezentowany powyżej materiał empiryczny pozwala potwierdzić hipotezę 3. Uczestnicy eksperymentalnych zajęć budowali bogatsze wizje swojej przyszłości niż ich rówieśnicy z grup kontrolnych. W pomiarze końcowym prezentowali większą liczbę życiowych celów, o dłuższej perspektywie czasowej, podali również więcej sposobów ich urzeczywistniania.

Podjęte badania ujawniły, że sprawy ważne dla adolescentów to zawód, praca, rodzina, dobra materialne. Podobne wnioski prezentują: E. Minczakiewicz [1996], B. Szczupał [1999], B. Górnicka [2004]. Z ustaleń B. Arusztowicz [2000] wynika, że istotny wpływ na życiowe zamierzenia człowieka mają zarówno czynniki subiektywne (takie jak: stan zdrowia, poziom inteligencji, zainteresowania), jak i obiektywne (rodzina, poziom kultury społeczeństwa). Z pewnością na przedstawione

rezultaty warto patrzeć w kontekście myślenia konkretno – obrazowego badanych, a także często niskiego statusu socjo-ekonomicznego ich rodzin.

Zakończenie

Człowiek – według K. Obuchowskiego [1985, s. 27] – „jest istotą nieustannie kreowaną i kreującą się,” co szczególnie widać w okresie dorastania. Podejmowana przez adolescentów (nie tylko w pełni sprawnych) twórcza aktywność, dla której tworzywem staje się własne „ja”, oznacza budowanie własnej tożsamości i poszukiwanie swojego miejsca w świecie. Przedstawione w tekście wyniki eksperymentalnych działań potwierdzają, iż poszerzanie zasobu wiedzy o sobie i innych młodzieży o obniżonych możliwościach intelektualnych jest również drogą dynamizowania jej twórczej adaptacji. Dotyczy to szczególnie wykorzystywania zadaniowych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych oraz wyznaczania celów życiowych obudowanych sposobami ich realizacji.

Podjęte badania wpisują się we współczesne tendencje pedagogiki specjalnej, która szuka szans i możliwości dynamizowania osobowego rozwoju jednostek o niższych zasobach intelektualnych, by jeszcze skuteczniej wspomagać ich psychospołeczną adaptację.

Bibliografia

- Arusztowicz B. (2000), *Aspiracje i plany życiowe dzieci i młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu*, „Szkoła Specjalna”, nr 2/3.
- Baran J. (2011), *Warsztaty autokreacji jako forma przygotowania uczniów z niepełnosprawnością do działań transgresyjnych inspirowanych zorganizowaną aktywnością pozalekcyjną [w:] Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi*, E. Lublińska-Kościółek, K. Plutecka (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Brzezińska A. (2000), *Společná psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- Brzeziński J. (2012), *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa.
- Davidson J. (1999), *Asertywność*, Rebis, Poznań.
- Doroszevska J. (1989), *Pedagogika specjalna*, t. 1, Ossolineum, Wrocław.
- Dziedzic S. (1972), *Kształcenie myślenia twórczego w świetle pedagogiki specjalnej*, „Szkoła Specjalna”, nr 1.
- Gertsman P. (1981), *Sposób formułowania planów życiowych a poziom równowagi emocjonalnej dorastającej młodzieży*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1.
- Głódkowska J. (1999), *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, WSiP, Warszawa.
- Górnicka B. (2004), *Plany życiowe młodzieży z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2002), *Samoocena dzieci lekko niepełnosprawnych intelektualnie*, „Szkola Specjalna,” nr 1.
- Jutrzyzna E. (2011), *Rozważania nad rozwojem potencjału twórczego osób niepełnosprawnych* [w:] *Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi*, E. Lublińska-Kościółek, K. Plutecka (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Katra G. (1996), *Programy życiowe a doświadczenia związane z „ja”*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 4.
- Kępiński A. (2004), *Dekalog*, oprac. Z. Ryn, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Kosakowski C. (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit
- Kościelak R. (1987), *Poczucie umiejscowienia kontroli i samoocena młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Kurtek P. (2009), *Młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wobec sytuacji trudnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego J. Kochanowskiego, Kielce.
- Mądrycki T. (2002), *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Minczakiewicz E. (2001), *Znaczenie umiejętności komunikowania siebie dla rozwoju społecznego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną* [w:] *Wspomaganie rozwoju, psychostymulacja i psychokorekcja*, B. Kaja (red.), t. 3, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz.
- Muszyńska E. (1999), *Ogólne problemy wychowania w rodzinie dzieci niepełnosprawnych* [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, I. Obuchowska (red.), WSiP, Warszawa.
- Obuchowska I. (1990), *Rodzinne konflikty młodzieży niepełnosprawnej związane z realizacją potrzeby autonomii* [w:] *Rodzina a rozwój jednostki*, M. Tyszkowa (red.), CPBN, Poznań.
- Obuchowska I. (2006), *Adolescencja* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), PWN, Warszawa.
- Obuchowski K. (1985), *Adaptacja twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Oleś M. (1998), *Asertywność u dzieci w okresie wczesnej adolescencji*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Ozga A. (2016), *O rozwijaniu korzeni i skrzydeł – uwarunkowania twórczej adaptacji młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce.
- Parys K. (2013), *Przestrzeń dla kreatywności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Pietrański J. (2001), *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Pilecka W. (1999), *Zasoby osobowości szansą kreatywnego rozwoju dziecka niepełnosprawnego* [w:] *Człowiek niepełnosprawny – zagrożenia i szanse rozwoju*, B. Aouil (red.), Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz.
- Pilecka W. (2006), *Twórcza obecność niepełnosprawnych* [w:] *Świat pełen znaczeń: kultura i niepełnosprawność*, J. Baran, S. Olszewski (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Pisula E. (1996), *Radzenie sobie ze stresem przez młodzież upośledzoną umysłowo i w normie intelektualnej*, „Psychologia Wychowawcza,” nr 1.

- Rajang J. (2008), *Dojrzewanie do asertywności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Schulz R. (1990), *Twórczość: społeczne aspekty zjawiska*, PWN, Warszawa.
- Szczepaniak P., Strelau J., Wrześniewski K. (1996), *Diagnoza stylów radzenia sobie ze stresem za pomocą polskiej wersji kwestionariusza CISS Endlera i Parkera*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 39.
- Szczupał B. (1999), *Plany życiowe młodzieży upośledzonej*, „Edukacja i Dialog”, nr 10.
- Tomaszewski T. (1982), *Psychologia*, PWN, Warszawa.
- Twardowski A. (2008), *Rola kompetencji komunikacyjnej w poznawaniu świata i siebie przez dziecko z niepełnosprawnością intelektualną [w:] O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, W. Pilecka, K. Bidziński, M. Pietrzkiewicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego J. Kochanowskiego, Kielce.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka*, TRANS HUMANA, Białystok.
- Wojciechowski F. (2010), *Dorastanie młodzieży z niepełnosprawnością w kontekście przestrzeni edukacyjnej [w:] Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w realizacji zadań rozwojowych*, B. Witkowska, K. Bidziński, P. Kurtek (red.), Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy J. Kochanowskiego, Kielce.