

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica XII (2019)

ISSN 2084-5596

DOI 10.24917/20845596.12.11

*Iwona Wendreńska*¹

Institut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Institute of Pedagogy, University of Silesia in Katowice

„Malowane opowieści” – karty metaforyczne w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną

Streszczenie

W pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną ważną rolę odgrywają środki dydaktyczne oraz terapeutyczne. Dostarczają one określonych bodźców sensorycznych, ułatwiają bezpośrednie i pośrednie poznawanie rzeczywistości, doskonale zaburzone funkcje. Uatrakcyjniamy stosowane metody, wyzwalamy, wzmacniamy ciekawość poznawczą, motywujemy do aktywności i przyczyniamy się do wzrostu efektywności podejmowanych działań. W zależności od potrzeb adresata tych oddziaływań stosuje się środki proste lub złożone. Do środków prostych, łatwych w użyciu, niewymagających dużego nakładu pracy czy finansów, a jednocześnie mających wiele zastosowań, można zaliczyć tzw. karty metaforyczne, zwane również kartami dialogowymi bądź edukacyjnymi (Domań, 2010). Niniejszy artykuł stanowi próbę opisu właściwości kart metaforycznych i ukazania ich wybranych zastosowań w celu zachęcenia czytelników do zapoznania się z tą metodą dydaktyczną oraz poszukiwania własnych rozwiązań metodycznych związanych z jej wykorzystaniem w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w różnym wieku.

Słowa kluczowe: karty metaforyczne, karty dialogowe, karty edukacyjne, osoby z niepełnosprawnością intelektualną

„Painted stories” – metaphoric cards used for work with intellectually disabled persons

Abstract

Educational and therapeutic resources play a crucial role while working with intellectually disabled persons. These resources provide certain sensory stimuli, facilitate direct and indirect cognition of the world and improve impaired functions. They make the applied methods attractive, they release and intensify cognitive curiosity, motivate activity and contribute to the effectiveness of any actions taken. Simple or complex resources can be used depending on the needs of the person these resources are aimed at. They

1 ORCID: 0000-0002-3236-3717. Adres do korespondencji: eduko@o2.pl.

are a simple, easy-to-use resource that does not require hard work or much expense. Furthermore, there are many variations of them, including dialogue and educational metaphoric cards (Domań, 2010). This article aims to describe the properties of metaphoric cards and explore their application in order to encourage readers to familiarize themselves with these educational resources. It is hoped readers will search for their own methodical solutions related to the usage of these cards while working with intellectually disabled people of all ages.

Keywords: metaphoric cards, dialogue cards, educational cards, intellectually disabled persons

Wstęp

Spółeczne oczekiwania dotyczące edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, znajdujące swoje odzwierciedlenie m.in. w ustawodawstwie, priorytetach MEN, podstawie programowej, wyznaczają zakres oddziaływań oraz zadania nauczycieli i innych specjalistów pracujących z tą grupą adresatów usług edukacyjnych czy terapeutycznych. O skuteczności owych usług decyduje nie tylko dokładne rozpoznanie indywidualnych potrzeb i możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną, ale także dostosowanie do nich procesu nauczania-uczenia się oraz szeroko rozumianych oddziaływań terapeutycznych. Konieczne jest tu nie tyle nastawienie na realizację podstawy programowej, ile – zgodnie z zasadą różnicowania potrzeb edukacyjnych i zasadą dostosowania procesu nauczania-uczenia się (Głodkowska, 2017) – dokonanie indywidualnej diagnozy potrzeb i możliwości, trafne, racjonalne sformułowanie celów i wynikających z nich obszarów pracy, odpowiednie wykorzystanie treści kształcenia, zróżnicowanych metod pracy oraz środków dydaktycznych czy pomocy terapeutycznych. Nie mniej istotny jest właściwy, tzn. mający na uwadze dobro jednostki i dobro społeczności, dobór form pracy zgodnie z zasadą indywidualizacji i uspołecznienia (Okoń, 2003).

Rzetelne dokonywanie diagnozy funkcjonalnej z uwzględnieniem aktualnych potrzeb oraz możliwości rozwojowych, różnicowanie sposobów oddziaływań i dostosowanie ich warunków jest znaczące w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną w różnym wieku, zwłaszcza gdy weźmie się pod uwagę następujące założenia:

1. jednostka niezależnie od swojej nie/pełnosprawności uczy się przez całe życie;
2. w poszczególnych fazach życia każda osoba powinna realizować określone zadania;
3. realizacja zadań rozwojowych ma być zgodna z oczekiwaniami społecznymi, możliwościami rozwojowymi jednostki, preferowanym systemem wartości oraz jej aspiracjami życiowymi;

4. każda osoba na swój indywidualny sposób uczy się realizacji zadań rozwojowych;

5. wypełnianie zadań rozwojowych daje jednostce poczucie sukcesu i samozadowolenie, natomiast brak osiągnięć w tym zakresie utrudnia, a czasem uniemożliwia satysfakcjonującą realizację kolejnych zadań;

6. obserwowalne sposoby wypełniania zadań rozwojowych są przejawem dojrzewania (Głodkowska, 2012; 2017).

W niniejszym artykule, ze względu na jego ramy objętościowe i wyznaczony temat, nie sposób omówić wszystkich elementów podlegających dostosowaniu w celu przygotowania jednostki do realizacji zadań rozwojowych. Podjęta zostanie natomiast próba opisu jednego ze środków oddziaływań edukacyjnych oraz terapeutycznych, tj. kart metaforycznych, ich rodzajów i niektórych możliwych zastosowań w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w różnym wieku.

Czym są karty metaforyczne? Odpowiedź na to pytanie wydaje się prosta: małymi kartonikami z obrazkami przedstawiającymi: portrety, sceny z życia ludzi w różnym wieku, w różnych miejscach i czasie, zwierzęta, rośliny, zjawiska atmosferyczne, produkty spożywcze, przedmioty, budowle itp. Odwołując się do określeń, których w odniesieniu do obrazów użył Michał Tokár (2002; 2006), można powiedzieć, że karty metaforyczne również są „obrazkowym zdarzeniem”, komunikatem, „malowanym czytaniem”. Wielkością i wyglądem przypominają typowe karty do gry, jednak ich celem nie jest rywalizacja, lecz pomoc w nawiązywaniu kontaktu, dialogu z wykorzystaniem różnych kanałów komunikacji. Stanowią impuls do wywoływania skojarzeń, formułowania myśli i porozumiewania się, dlatego wcześniej były nazywane kartami dialogowymi. W praktyce nadal stosuje się zamienne obydwa określenia. Jako że znajdują one zastosowanie również w procesie dydaktycznym, niekiedy określa się je mianem kart edukacyjnych (Do mań, 2010). Do ich podstawowych walorów należy zaliczyć: motywowanie do interakcji opartych na dialogu, wzajemne słuchanie się uczestników bez osądzania, prób korygowania skojarzeń czy interpretacji, a tym bardziej narzucania własnych.

Właściwości i zastosowanie kart metaforycznych

Karty metaforyczne podobnie jak inne środki dydaktyczne czy terapeutyczne podlegają kategoryzacji według określonych kryteriów, takich jak: rodzaj bodźca, funkcja, stopień złożoności, stopień bliskości z rzeczywistością, a także przeznaczenie (Okoń, 2003; Kupisiewicz, 2005; Bereźnicki, 2007; 2018). Biorąc pod uwagę rodzaj eksponowanych bodźców, zalicza się je do środków wizualnych (wzrokowych). Ze względu na kryterium stopnia

złożoności są one uznawane za środki proste. Mając na uwadze ich funkcję, określa się je mianem środków poglądowych, tzn. reprezentujących pewne fragmenty rzeczywistości lub ukazujących związki między zjawiskami i pojęciami. Uwzględniając zaś stopień bliskości z rzeczywistością, należy je uznać za środki symboliczne, ukazujące rzeczywistość za pomocą rysunków noszących znamiona realności bądź abstrakcyjnych układów znaków i barw.

Większość talii kart określanych mianem metaforycznych odpowiada wielkością typowym kartom do gry, ale nimi nie jest. Gry i zabawy z ich wykorzystaniem nie mają stałych reguł. Nawet wtedy gdy powtarzamy daną grę, przyjęte wcześniej zasady mogą ulec zmianie ze względu na aktualne potrzeby uczestników lub cechy i strukturę grupy. Każdorazowo praca z kartami metaforycznymi obejmuje jednak trzy ogniwa:

1. spotkanie z obrazem;
2. skojarzenie;
3. komunikację.

Karty nie mają ściśle przypisanych znaczeń. W związku z tym ich treść może być różnie odczytywana, interpretowana. Ważne jest zapewnienie uczestnikom prawa do nadawania im odmiennych, czasem zaskakujących znaczeń, powstrzymywanie się od korygowania, naprowadzania czy oceniającego. Fantazja opowiadających nie może być w żaden sposób ograniczana. Biorąc pod uwagę ewentualne trudności jednostki lub grupy wynikające z niepełnosprawności intelektualnej, nauczyciel bądź inny specjalista musi mieć świadomość tego, że pomysłowość i zasób słownictwa uczestników mogą być ograniczone, a fabuła może mieć różny stopień trudności oraz spójności. Warto w takich przypadkach stosować pytania, które zdynamizują działania jednostki lub grupy, natomiast nie będą narzucały interpretacji, ukierunkowały przebiegu zdarzeń ani sugerowały wyboru konkretnych kart i zakończenia historii. W związku ze wspomnianą różnorodnością i nieokreślonością znaczeniową wielu kart nie należy ich stosować w badaniach testowych.

Zakres zastosowania kart metaforycznych wiąże się bezpośrednio z potrzebami jednostki/grupy osób z niepełnosprawnością intelektualną, oligofrenopedałoga/rewalidanta/terapeuty oraz innych uczestników zajęć. I choć nieodłącznym elementem są tu karty, to niejednokrotnie wykorzystywane bywają też inne rekwizyty – środki wyrazu (przedmioty codziennego użytku, materiały plastyczne, środki naturalne itp.). To łączenie kart metaforycznych z innymi środkami dydaktycznymi/terapeutycznymi wykorzystuje efekt synergii, tzn. jest zgodne z założeniem, że intencjonalne, ukierunkowane współdziałanie tych środków zapewnia lepsze wyniki niż suma ich indywidualnych oddziaływań. Warto więc w niektórych wypadkach stosować je „[...] nie w izolacji, lecz odpowiednich układach, w których jeden środek przygotowuje,

wspiera i wzmacnia działanie drugiego” (Okoń, 2003). Zwłaszcza gdy naszym celem jest kształtowanie emocjonalnego stosunku osób z niepełnosprawnością intelektualną do otaczającej je rzeczywistości oraz innych ludzi.

Użyteczność kart metaforycznych może być oceniana z uwzględnieniem następujących kryteriów: czas, etapy pracy z grupą, cele, obszary oddziaływań. Uwzględniając kryterium czasu, zastosowanie kart metaforycznych można określić jako krótkotrwałe (jednorazowe) lub długotrwałe (cykl spotkań), okazjonalne lub systematyczne. Ważne jest to, żeby służąc różnym celom, odpowiadały zasadzie nowości i przyjemności (Davis, Alexander, Yelon, 1983), wówczas będą nadal atrakcyjnym środkiem dydaktycznym/terapeutycznym.

Z kryterium czasu wiążą się etapy pracy z jednostką lub grupą. Karty metaforyczne należą do tych środków dydaktycznych/terapeutycznych, które są użyteczne na wszystkich etapach pracy. Mogą wszakże być stosowane z powodzeniem w zabawach ułatwiających nawiązanie kontaktu oligofrenopedagoga czy innego specjalisty z osobą lub grupą z niepełnosprawnością intelektualną. Posługując się tym symbolicznym środkiem wyrazu, uczestnicy są w stanie „bezpiecznie wejść w grupę”, poznać imiona, cechy zewnętrzne i cechy osobowości innych uczestników, określić swoje nastawienie do udziału w zajęciach, związane z nimi oczekiwania. W części właściwej danych zajęć lub podczas kolejnych spotkań w cyklu karty metaforyczne mogą służyć: wprowadzeniu do tematu/motywuującemu zagajeniu, nabywaniu nowej wiedzy i umiejętności, usystematyzowaniu dotychczasowej wiedzy, łączeniu nowych treści z wiedzą uprzednią, sprawdzaniu rozumienia omawianych zagadnień, podsumowaniu danego spotkania czy cyklu zajęć, wyrażeniu informacji zwrotnej.

Dokonując opisu zastosowania kart metaforycznych, należy uwzględnić jego cele. Medium to można wykorzystać zarówno w celach diagnostycznych, terapeutycznych, edukacyjnych, jak i ludycznych (dla przyjemności). Mogą być stosowane przez osobę prowadzącą zajęcia, jeśli chce poznać opinie, doświadczenia uczestników bądź umożliwić im skonfrontowanie swoich spostrzeżeń i wyobrażeń z opiniami zawartymi w wypowiedziach innych uczestników. Tworzone w odniesieniu do kart metafory czy analogie pozwalają przedstawić ich treść w sposób obrazowy, tym samym łatwiej przyswajalny. Wskazują na powiązania i podobieństwa, pokazują szerszy kontekst (Petty, 2013). Biorąc pod uwagę obszary oddziaływań, warto zwrócić uwagę na to, że karty mogą być użyteczne w stymulowaniu, kształtowaniu czy doskonaleniu rozwoju intelektualnego (inteligencja racjonalna) i społeczno-emocjonalnego oraz pobudzaniu kreatywności i wyobraźni.

Uwzględniając wyżej wymienione obszary oddziaływań, adresatów i odpowiadające im cele, ustala się zadania, których realizacji mają sprzyjać karty metaforyczne. Poniżej przedstawiona zostanie opracowana przez autorkę niniejszego artykułu klasyfikacja kart z uwzględnieniem różnych

obszarów tematycznych (1. Mity, legendy, baśnie, opowieści; 2. Kultura, obyczajowość, związek człowieka z naturą) oraz obszarów oddziaływań, w których znajdują one zastosowanie (3. Wyobrażenia, myślenie analityczne i syntetyczne, kojarzenie, kreatywność; 4. Emocje, relacje, kompetencje społeczno-emocjonalne).

W tabeli 1 zamieszczono krótką charakterystykę kart umożliwiających budowanie historii nawiązujących do mitycznego, baśniowego świata. Opowieści uczestników zabaw i gier mogą odnosić się wprost do znanych utworów literackich, być nimi inspirowane lub stanowić oryginalny wytwór fantazji opowiadających. W tworzonych historiach wszystko jest możliwe, brak jakichkolwiek ograniczeń i każdorazowo historia jest inna, nawet wówczas gdy układ kart jest taki sam jak poprzednio.

Tabela 1. *Wybrane zestawy kart dla obszaru tematycznego „Mity, legendy, baśnie, opowieści” i ich zastosowanie*

Nazwy talii kart	Właściwości i możliwe działania
1001	Zbiór 55 kart autorstwa kanadyjskiej artystki Andrée Pouliot, nawiązujących tematycznie do <i>Księgi tysiąca i jednej nocy</i> (znanej też jako <i>Baśnie z tysiąca i jednej nocy</i>). Każda z nich odnosi się do jakiegoś aspektu, a nie do konkretnej baśni, dzięki czemu nawet osoby nieznające ich treści mogą budować własne, nawet uproszczone opowieści.
SHEN HUA	Autorką tych 55 kart jest chińska artystka – Han Wei. Wykorzystując tradycyjny styl chińskiej akwareli, namalowała kolekcję przedmiotów, scen i osób stanowiącą bazę do tworzenia opowieści w chińskim stylu. Treść tych kart obrazkowych odnosi się do legend i mitów starożytnych Chin. Dzięki nim możemy poszerzać wyobrażenia czasowo-przestrzenne oraz zasób słownictwa uczestników, wzbogacać ich wiedzę o innych kulturach. Możemy zachęcać ich do próby tworzenia własnych opowieści, inscenizowania ich (np. w formie teatru cieni), a także do podejmowania rozmów na temat wyobrażeń o życiu osób przedstawionych na kartach.
SAGA	Zestaw obejmujący 55 przypominających akwarele kart obrazkowych namalowanych przez kanadyjskiego artystę Ely Ramana, ukazujących baśniowe postaci, zdarzenia czy przedmioty. Uczestnicy, budując opowieść, nie mają ograniczeń czasowych i przestrzennych, mogą swobodnie poruszać się w tych wymiarach. Podobnie jak inne rodzaje kart metaforycznych mogą być wykorzystywane w działaniach plastycznych, np. uczestnicy mają za zadanie ułożenie swoich kart w dowolnym miejscu na białych kartkach papieru i dorysowanie tego, czego nie widać na obrazku. Innym razem mogą również zmienić koloryt, wymowę danej karty obrazkowej, dorysowując dookoła niej dowolne elementy. Obrazki można ponadto włożyć do foliowych koszulek i zaproponować osobom biorącym udział w zabawie dowolne dorysowanie lub zamalowanie markerem czegoś na karcie.
MYTHOS	Talia 55 akwarelowych portretów, obrazków ukazujących sceny i rekwizyty związane ze światem mitów i legend. Ich autorem jest Ely Raman. Karty te podobnie jak inne zestawy służą stymulacji, a nie sprawdzaniu wyobraźni uczestników. Mogą stanowić podstawę tworzenia map skojarzeniowych, historyjek obrazkowych, być punktem wyjścia do podejmowania działań twórczych z wykorzystaniem dźwięku, ruchu czy mediów plastycznych.

Kolejne zbiory kart (tabela 2) odnoszą się do środowiska życia człowieka, wpływu natury na jego funkcjonowanie. Umożliwiają tworzenie zestawień graficznych, porównywanie warunków życia, zwyczajów, pracy ludzi pochodzących z odległych i w związku z tym może mniej znanych społeczności.

Tabela 2. Wybrane zestawy kart dla obszaru tematycznego „Kultura, obyczajowość, związek człowieka z naturą” i ich zastosowanie

Nazwy talii kart	Właściwości i możliwe działania
MORENÁ	Talia składająca się z 88 kart dotyczących życia plemiennego w brazylijskim tropikalnym lesie oraz 22 kart ze śladami. Ich autorem był brazylijski artysta i badacz rdzennej kultury Walde-Mar (właściwie Valdemar de Andrade e Silva). Tematyka obrazków jest inspirowana obserwacjami i doświadczeniami z pobytu u rdzennych mieszkańców rejonu Xingu. To z ich języka artysta zaczerpnął nazwę tego zbioru. Oznacza ona miejsce zamieszkania. Karty pozwalają graczom zetknąć się z życiem plemiennym, oznaczającym bytowanie w większej wspólnocie, pozbawionej anonimowości, mającej swoje rytuały i zasady – wspólnocie, w której każdy pełni odrębną funkcję, a jego obowiązki dopełniają obowiązki współplemieńców. Treść obrazków wprowadza nastrój spokoju, harmonii. Zestaw bywa wykorzystywany do opisu osób, ich form aktywności czy środowiska życia, podejmowania prób ustalania przyczyn zdarzeń, działań, zachowań, budowania planów wydarzeń. Z powodzeniem może być stosowany w kształtowaniu orientacji przestrzennej i umiejętności planowania na płaszczyźnie (np. plan wioski z uwzględnieniem charakterystycznych obiektów, przedmiotów, elementów przyrody).
HABITAT	88 kart namalowanych przez naturalistę Christaiana Gronau, ukazujących naturalne otoczenie człowieka oraz jego związki z tym otoczeniem. Jedne mają bardziej dokumentalny, inne fantastyczny czy niemalże mistyczny charakter. Podobnie jak karty MORENÁ budzą lub wzmacniają zainteresowanie innymi mieszkańcami naszej planety. Mogą stać się inspiracją do tworzenia opowieści ruchowych, historyjek obrazkowych czy budowania opowieści zawierających wątki realne i fantastyczne.
GAUGUIN (TAHITI)	Zbiór obejmuje 55 kart obrazkowych stanowiących zdjęcia części <i>Obrazów nad Morza</i> , których autorem jest Paul Gauguin (właściwie Eugène Henri Paul Gauguin). Odnoszą się do kultury i życia codziennego ludzi (zwłaszcza kobiet) zamieszkujących Tahiti. Pokazują piękno tamtejszych krajobrazów. Podobnie jak dwa pozostałe zestawy zbiór ten może służyć do porównywania wyglądu, warunków i stylu życia mieszkańców odległych rejonów Ziemi oraz poznania ich sposobów zaspokajania podstawowych potrzeb. Znajdzie zastosowanie w działaniach ekspresyjnych uczestników z wykorzystaniem technik plastycznych, odpowiednio dobranej muzyki czy ruchu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Domań, 2010; <http://kartymetaforyczne.pl>; <http://sklep.klanza.org/pl/karty-metaforyczne>; <http://www.oh-cards-na.com>.

Wszystkie karty metaforyczne służą do stymulacji procesów poznawczych oraz pomysłowości uczestników. W tabeli 3 przedstawiono cztery talie o różnym stopniu trudności. Pracując z nimi, osoby z niepełnosprawnością intelektualną ćwiczą funkcje, które ze względu na ten rodzaj niepełnosprawności wymagają stałego usprawniania.

Tabela 3. *Wybrane zestawy kart dla obszaru oddziaływań „Wyobraźnia, myślenie analityczne i syntetyczne, skojarzenie, kreatywność” i ich zastosowanie*

Nazwy talii kart	Właściwości i możliwe działania
OH	Talia zawiera dwa rodzaje kart (każdy liczy 88 sztuk). Pierwszy obejmuje karty obrazkowe, drugi – karty ze słowami wywołującymi skojarzenia (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki, wyrażenia). Inspirują do tworzenia skojarzeń dzięki łączeniu umiejętności werbalizowania, myślenia analitycznego i wyobraźni. Mogą stanowić bazę do dzielenia się odczuciami związanymi z pojedynczymi kartami, parami lub sekwencjami kart. Tworzone skojarzenia, zestawienia kart czasem miewają zaskakujący charakter, lecz nie wolno podważać ich zasadności. Karty obrazkowe mogą posłużyć jako materiał w realizacji prostych zadań, np. nadawania tytułów. Karty pojęciowe mogą stanowić podstawę do podejmowania prób definiowania, wyjaśniania, analizowania i uogólniania. W połączeniu z pierwszym typem kart pozwalają na dopasowywanie, tworzenie map skojarzeniowych, projektów plakatów itp. Autorem talii jest Ely Raman.
QUISINE	Nazwa tego zestawu pochodzi z języka francuskiego i oznacza kuchnię. Składa się nań 55 kart z wizerunkami 110 produktów spożywczych autorstwa artystki-graficzki Anke Siebert. Może posłużyć do realizacji prostych zadań, typu: nazywanie, opisywanie, klasyfikowanie. Może również umożliwić poszerzanie wiedzy kulinarnej uczestników bądź rozwijanie ich kreatywności, krytycznego myślenia oraz umiejętności współdziałania podczas planowania dań na różne okazje.
ECCO	Zbiór obejmujący 99 malunków o dużym stopniu abstrakcji autorstwa Johna Davida Elisa. Tłumacząc z języka włoskiego, tytuł talii można odczytać następująco: „Popatrz tu, jest to”. Istotą gier i zabaw z wykorzystaniem kart ECCO jest dowolność skojarzeń oraz interpretacji – każdy może odczytać je na swój własny sposób. Zachęcają do dzielenia się bieżącymi odczuciami, skojarzeniami, wywoływanymi wspomnieniami. Ich treść może być punktem wyjścia do dalszych działań (plastycznych, muzyczno-ruchowych itp.).
BEAUREGARD	55 kart z wykorzystaniem techniki collage’u. Ich autorką jest Joan Bearegard. Dzięki zastosowanym połączeniom formy i barwy treść kart nie jest jednoznaczna, charakteryzuje się zróżnicowaną dynamiką i stopniem uporządkowania. Podobnie jak karty z talii ECCO zbiór BEAUREGARD może stanowić świetne wprowadzenie w świat sztuki abstrakcyjnej, poszerzać doświadczenia artystyczne, pobudzać fantazję i pomysłowość uczestników. Może stanowić także inspirację do twórczego wyrażania siebie w różnych formach aktywności (muzyka, ruch, działania plastyczne).

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Domań, 2010; <http://kartymetaforyczne.pl>; <http://sklep.klanza.org.pl/pl/karty-metaforyczne>; <http://www.oh-cards-na.com>.

Równie ważne jak wyżej wskazane obszary oddziaływań edukacyjnych i terapeutycznych z wykorzystaniem kart metaforycznych wydają się kompetencje miękkie odnoszące się do cech osobowościowych i umiejętności społeczno-emocjonalnych. To one ułatwiają osobom z obniżonym poziomem rozwoju poznawczego satysfakcjonujące pełnienie różnych funkcji społecznych, w tym: członka rodziny, kolegi, ucznia, pracownika. Mogą w większym stopniu niż inteligencja racjonalna przyczynić się do radzenia sobie ze stresem, rozwiązywania problemów i odnoszenia sukcesów. Tabela 4 dotyczy zestawów kart szczególnie pomocnych w rozwijaniu inteligencji intra- i interpersonalnej.

Tabela 4. Wybrane zestawy kart dla obszaru „Emocje, relacje, kompetencje społeczno-emocjonalne” i ich zastosowanie

Nazwy talii kart	Właściwości i możliwe działania
PERSONA	Talia składa się z dwóch rodzajów kart: 77 portretów mieszkańców różnych regionów Ziemi oraz 33 kart sytuacyjnych, ukazujących relacje międzyludzkie. Jej nazwa z łac. oznacza maskę używaną przez aktorów, osobę oraz rolę w dramacie. Ten zbiór kart umożliwia nabywanie umiejętności obserwacji i opisu, wnioskowania, kształtowania i rozwijania empatii. Zachęca do odgrywania ról w symulowanych warunkach. Autorem obrazów zamieszczonych na tych kartach jest Ely Raman.
PERSONITA	Zestaw obejmujący 121 kart – 77 portretów autorstwa Ely’ego Ramana i Mariny Lukyanovej przedstawia dzieci oraz młodzież z różnych krajów i kultur, pozostałe 44 – postaci w stylu rzeźb Giacomettiego – symbolizują dynamikę oraz charakter relacji społecznych. Mogą stanowić podstawę do budowania opowieści o ludziach, interakcjach. Uczestnicy mają prawo dobrowolności uczestnictwa, zamiany kart, opuszczenia kolejki w danej grze (jeśli ich zdaniem nie mają odpowiednich kart), poproszenia o pomoc w realizacji zadania, a przede wszystkim do spontaniczności w działaniu w zachowaniem praw i uwzględnieniem potrzeb innych uczestników. Mogą uzupełniać karty sytuacyjne innymi, opracowanymi specjalnie dla danego uczestnika lub gry (np. drzewo genealogiczne).
TANDOO	Zbiór 143 kart obrazkowych, spośród których 99 ukazuje sceny z życia par – potrzeby, pragnienia, uczucia, konflikty oraz sposoby radzenia sobie z nimi. Ich treść i forma są efektem współpracy Mariny Lukyanovej (rosyjskiej malarki), Ofry Ayalon (izraelskiej psychoterapeutki światowej sławy) oraz Moritza Egetmeyera (niemieckiego wydawcy kart metaforycznych). Pozostałe 44 karty symboliczne zawierają znaki, nawiązują tym samym do koncepcji mapy pomagającej parze poruszanie się w świecie swoich emocji, potrzeb, oczekiwań. Mogą być przydatne w nazywaniu i rozwiązywaniu sytuacji trudnych związanych z relacjami międzyludzkimi. Umożliwiają kształtowanie kompetencji w bezpiecznych – symulowanych – warunkach. Uczestnicy odczytują treść kart, opracowują hipotetyczne strategie rozwiązań, poszukują właściwych znaków, przewidują konsekwencje swoich działań.
COPE	Talia zawierająca 88 kart opracowanych przez ten sam co w wypadku TANDOO team. Znajduje zastosowanie w pracy nad emocjami, niwelowaniem skutków traumatycznych przeżyć. Nazwa tego zestawu oznacza „sprostać czemuś”, „poradzić sobie z jakąś sytuacją, jakimś przeżyciem”. W związku z tym, że treść kart odnosi się bezpośrednio do świata przeżyć i trudnych doświadczeń, podczas pracy z nimi najważniejsza jest indywidualna, a zatem subiektywna prawda jednostki. Dlatego szczególnie ważna jest tu otwartość na różnorodność skojarzeń, odczuć i sposobów reakcji. Osoba prowadząca zajęcia indywidualne lub grupowe z wykorzystaniem kart „COPE” powinna wykazywać się dużą wrażliwością i empatią, umiejętnością słuchania, a nie „wypytywania”, zapewnić czas na rozmowę. Nie może dopuścić do „otworzenia starych ran” bez zapewnienia właściwej pomocy.
RESILIO	Zestaw obejmujący 143 karty obrazkowe namalowane przez czeską akwarelistkę Emilię Marti, spośród których 99 dotyczy sytuacji dnia codziennego, które mogą wywoływać stres lub sprzyjać relaksowi, a 44 ilustracje zwierząt nasuwają skojarzenia z cechami przydatnymi w sytuacjach trudnych. Pracując z tą talią, uczestnicy mogą odkrywać, budować, wzmacniać zasoby osobiste przydatne we właściwym budowaniu relacji, radzeniu sobie ze stresem w życiu osobistym, szkolnym i zawodowym. Zabawy z wykorzystaniem kart RESILIO dają możliwość realizacji treści związanych z moralnością i światem wartości.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Domań, 2010; <http://kartymetaforyczne.pl>; <http://sklep.klanza.org.pl/karty-metaforyczne>; <http://www.oh-cards-na.com>.

W przypadku gier z zastosowaniem kart metaforycznych nie ma wygranych ani przegranych, a zatem relacja oparta jest na zasadzie „Ja ok! – Ty ok!” („Ja wygrana – Ty wygrana”). Dlatego wszyscy uczestnicy powinni zadbać o budowanie przyjaznej atmosfery, poczucia zaufania, otwartości na różnorodność skojarzeń i interpretacji. Ważne jest zapewnienie każdemu z nich dobrowolności uczestnictwa, prawa do zaprezentowania własnego zdania, zmieniania dokonanych wyborów. Historie mogą odnosić się do rzeczywistych lub wymyślonych zdarzeń. Poszczególne talie można stosować odrębnie lub łącząc ich karty. Wypowiedzi kolejnych osób powinny być zwarte, aby pozostałe nie odczuwały znużenia i niechęci do kontynuacji zabawy czy gry.

Do podstawowych walorów zabaw i gier z zastosowaniem kart metaforycznych zaliczyć należy:

1. inspirowanie ich uczestników do budowania samodzielnych, swobodnych i ukierunkowanych wypowiedzi, krótkich lub dłuższych opowiadań;
2. stymulowanie do wyrażania opinii, co może być szczególnie istotne w przypadku osób nieśmiałych, z niską samooceną, bądź osób, którym ze względu na ich niepełnosprawność intelektualną najbliższe otoczenie rzadko daje możliwość wyrażania własnych sądów lub podejmowania decyzji;
3. tworzenie uczestnikom gier i zabaw okazji do werbalizacji samoocen i sądów opisowych. Sądy te stanowią próbę odpowiedzi na pytanie: „Jaki jestem?” („Ja realne”). Werbalizacja pozwala także na formułowanie sądów o własnych możliwościach, czyli próby odpowiedzi na pytanie: „Jaki mógłbym być?” („Ja potencjalne”), a także sądów o standardach osobistych, które wskazują na pragnienia, aspiracje, życzenia, cele jednostki i mogą być odpowiedzią na pytanie: „Jaki chciałbym być?” („Ja idealne”) – tym samym zachęca uczestników zajęć do samopoznania, budowania samowiedzy (sądów oraz wyobrażeń na temat własnej osoby, tj. wyglądu zewnętrznego, inteligencji racjonalnej i emocjonalnej, charakteru, aspiracji);
4. udzielanie przez grupę informacji zwrotnych uczestnikom zajęć odnośnie do ich cech osobowych postrzeganych jako wartościowe, ich wkładu we wspólne osiągnięcie celu gry itp., a tym samym wzmacnianie poczucia własnej wartości, korygowanie samoocen osób, które zazwyczaj otrzymują z zewnątrz negatywne komunikaty na temat samych siebie, naznaczone stereotypami dotyczącymi niepełnosprawności intelektualnej;
5. przygotowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną do psychospołecznego samookreślenia w okresie adolescencji oraz wczesnej dorosłości, kiedy to, jak pisze Dan P. McAdams, „[...] zaczynają układać swoje życie w definiujące ich opowiadania [...]” – dzięki temu mogą definiować siebie i swoje życie, odwołując się do różnych epizodów, wiążąc swoje zachowania z określonymi sytuacjami, uzmysławiając sobie zmiany, których dokonały

w sobie samych (np. „dzięki zabawom i grom z kartami metaforycznymi dowiedziałem się o sobie, że...”, „dzięki informacji otrzymanej od... zobaczyłem, że mogę... i dzisiaj...”), określać swoją tożsamość w ujęciu nie „tradycyjnym”, lecz narracyjnym, zgodnie z którym tożsamość jednostki „[...] nie leży w jej zachowaniu, ani – jakkolwiek ma to wielkie znaczenie – w sposobie, w jaki jest odbierana przez innych. Tożsamość jednostki zależy od jej zdolności do podtrzymania ciągłej narracji” (Giddens, 2001);

6. rozwijanie ich spostrzegawczości, koncentracji uwagi, pamięci, funkcji myślowych oraz wyobraźni i kreatywności;

7. ćwiczenie umiejętności kojarzenia faktów, ustalania ich przyczynowości, wnioskowania oraz przewidywania;

8. ułatwianie komunikacji bezsłownej, opartej na operowaniu obrazem;

9. budowanie poczucia bezpieczeństwa u uczestników zajęć, redukcja lęku związanego z nawiązaniem kontaktu z nowymi osobami (nauczycielem, rewalidantem, innym specjalistą, rówieśnikami) czy doświadczaniem nowej (tym samym postrzeganej jako trudna) sytuacji; zgodnie z teorią gier współpraca między graczami jest możliwa tylko wówczas, gdy czują się bezpiecznie i mają do siebie zaufanie, dzięki temu łatwiej im podejmować decyzje, czasem obciążone ryzykiem;

10. aktywizację osób wycofanych (możliwość „ukrycia się za kartą”, przedstawienia wyobrażenia samego siebie, własnych przeżyć, pragnień, stanów emocjonalnych za pomocą symbolu, obrazu);

11. poszerzanie wiedzy uczestników zajęć dotyczącej zarówno tematyki poszczególnych rodzajów kart (np. produkty spożywcze – karty „QUISINE”; ochrona środowiska – karty „HABITAT”), jak i wiedzy ogólnej o sobie samym, otaczającej rzeczywistości, kontaktach międzyludzkich czy świecie wartości;

12. wzbogacanie doznań estetycznych graczy;

13. kształtowanie otwartości na inność skojarzeń, interpretacji, bez wartościowania ich, poddawania krytyce;

14. wdrażanie do postrzegania różnorodności jako czynnika sprzyjającego rozwojowi, a nie wprowadzającego chaos, dającego poczucie zagubienia.

Najważniejszą rolę będzie odgrywała osoba prowadząca zajęcia. To do niej należy koordynowanie wymiany myśli, uspójnianie, zestawianie, pokazywanie istniejących różnic jako naturalnego stanu rzeczy niezagrażającego *status quo* poszczególnych jednostek i grupy jako całości. Znaczenie treści kart może być odczytywane wprost:

– „Co widzisz na obrazku/karcie?”

– „Jabłko”, „jednorożca”.

Można mu też nadać metaforyczny charakter:

– „O czym jest ta karta?”

– „O miłości”.

lub:

– „Jaki tytuł może mieć ta karta?”

– „Wiosna”, „smutek” itp.

Stosując karty metaforyczne jako środek dydaktyczny w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, zgodnie z zasadą pogładowości trudno nie zgodzić się z zastrzeżeniem, że znajdują one zastosowanie wówczas, gdy nie ma możliwości bezpośredniego poznania i doświadczenia rzeczywistości, której one dotyczą ze względu na ograniczoność spostrzegania ludzkiego, odległość czasową lub terytorialną od przedstawianych miejsc, osób czy zdarzeń lub ze względu na zagrożenia wynikające z bezpośredniego kontaktu z daną rzeczywistością, tj. trudne relacje międzyludzkie, szkodliwość badanego środowiska itp. (Półturzycki, 2002; Bereźnicki, 2007).

Kolejnym etapem pracy oligofrenopedagoga z osobami z niepełnosprawnością intelektualną może być wspólne tworzenie kart metaforycznych. Uczestnicy zajęć mogą samodzielnie projektować i wykonywać karty metaforyczne, wykorzystując np. dostępne media plastyczne lub materiały wtórne. Poniżej przedstawiono dwa projekty kart metaforycznych powstałe podczas zajęć rewalidacyjnych z osobami z niepełnosprawnością intelektualną (zob. ryciny 1–2).



Rycina 1. „Radość” (projekt karty techniką *collage*). Autor: 9-letnia uczennica z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i zaburzeniami ze spektrum autyzmu.



Rycina 2. „Radość” (projekt karty techniką *orgiami płaskie z kwadratu*). Autor: 14-letnia uczennica z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym.

Poza wskazanymi wcześniej zaletami stosowania kart dialogowych w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną warto zwrócić uwagę na to, że samodzielne tworzenie kart sprzyja rozwijaniu zarówno kreatywności, wyobraźni, umiejętności planowania w czasie i przestrzeni, jak też poczucia sprawczości i własnej wartości.

W pracy indywidualnej swobodny kontakt osoby z niepełnosprawnością intelektualną z kartami metaforycznymi pozwala jej wybrać rzeczywiście te obrazki, które chciała, co może być szczególnie ważne w procesie diagnozy i terapii. Osoba prowadząca zajęcia ma wówczas możliwość lepszego rozeznania się w wiedzy uczestnika zajęć, poznawania jego wrażliwości na treść kart, wyobraźni czy umiejętności budowania dłuższych wypowiedzi z wykorzystaniem posiadanego zasobu słownictwa i odwołaniem się do własnych doświadczeń. Biorąc natomiast pod uwagę korzyści wynikające z zespołowej pracy z kartami, należy wymienić przede wszystkim: wymianę doświadczeń, rozwijanie umiejętności współdziałania, cierpliwości (oczekiwanie na swoją kolej). Ponadto odczuwanie radości z grupowego działania i jego efektów oraz otrzymywanie wzmacniających informacji zwrotnych buduje wiarę we własne możliwości.

Karty metaforyczne mogą stanowić rekwizyt podczas zajęć z wykorzystaniem innych metod, np. bajek terapeutycznych, gier dydaktycznych służących rozwiązywaniu określonych problemów czy *storyline*, zwanej też „metodą opowieści wychowawczej” lub „metodą szkocką” (ze względu na miejsce powstania). Kanwą tej ostatniej metody stanowi opowiadana historia (*story*). Przedstawiane w niej zdarzenia mogą mieć charakter rzeczywisty lub fikcyjny. Historia podzielona jest na etapy, tzw. epizody. Uczestnicy zajęć stają się głównymi postaciami opowiadanej historii bądź wymyślają te postaci. W każdej części opowiadanej historii są oni zaangażowani w wydarzenia, które wymyślają sami bądź z pomocą osoby prowadzącej zajęcia. Treść epizodów ukierunkowuje aktywność uczestników. Pierwszy epizod, czyli tzw. „inspirujący start”, jest bardzo ważny, ponieważ powinien wzbudzić zainteresowanie uczestników i zachęcić ich do udziału w zajęciach (funkcja motywacyjna). Kolejne epizody (1–3) mają stanowić „wciągające rozwinięcie”. W tej części przewidziany jest incydent, czyli jakieś niespodziewane wydarzenie, które zburzy dotychczasowy, spokojny tok opowieści, a jednocześnie wzmocni ciekawość uczestników i ich chęć do podejmowania proponowanych aktywności. Z kolei epizod końcowy powinien stanowić dla nich satysfakcjonujące zakończenie. Poza epizodami zasadniczymi elementami scenariusza zajęć prowadzonych metodą *storyline* są pytania kluczowe, tj. pytania zadawane uczestnikom wspomagające rozwój wydarzeń w opowieści. Osoba prowadząca zajęcia nie zna jednoznacznej odpowiedzi na te pytania lub zna jedną z możliwych odpowiedzi. Pytania powinny być tak sformułowane, aby motywowały uczestników do myślenia analitycznego, poszukiwania twórczych rozwiązań problemów, odwoływania się do własnych doświadczeń (Michalak, Misiorna 2007; Wendreńska, 2009; Smółka, 2015). Karty metaforyczne mogą być użyteczne w odniesieniu do każdego z epizodów. Mogą bowiem być wykorzystane przez prowadzącego zajęcia jako ilustracja pierwszego epizodu, a także stanowić zapowiedź kolejnych etapów historii. Przedstawione na nich postaci mogą stać się bohaterami poszczególnych wydarzeń. W ostatniej części *story* karty mogą ponadto posłużyć uczestnikom do oceny własnego poczucia satysfakcji z wybranego rozwiązania, emocji związanych z udziałem w zajęciach itp.

Karty metaforyczne bywają przydatne w budowaniu osnowy zabaw inscenizowanych (z wykorzystaniem wspólnie tworzonego scenariusza), gier terenowych i LARP-ów (*Live Action Role Playing* – odgrywanie ról na żywo), będących odmianą gier fabularnych opartych na spontanicznym odgrywaniu na żywo przydzielonych ról (dialogi, zachowania, mimika, gesty itp.). Akcja tego typu gry może być osadzona zarówno w świecie rzeczywistym, jak również w fikcyjnym. Uczestnicy wspólnie tworzą i odgrywają historię. Tym samym równocześnie odgrywają różne role: scenarzystów, reżyserów,

graczy, aktorów oraz widzów. Celem uczestników nie jest zwycięstwo, lecz współdziałanie i współprzeżywanie. Niezależnie od tego, czy gra toczy się w plenerze, czy w pomieszczeniu, ważna jest dbałość o odpowiednie kostiumy i scenografię. I tu znowu karty mogą być przydatne podczas tworzenia fabuły bądź projektowania/doboru kostiumów oraz rekwizytów. Wybrane karty mogą stanowić portrety postaci biorących udział w LARP-ie. Uczestnicy mogą je otrzymać od prowadzącego grę lub mogą je losować. Obrazki przedstawione na kartach są też doskonałym medium do wyrażenia własnych odczuć związanych z pracą w grupie, postrzeganiem własnej roli w realizacji projektu oraz oceną relacji wewnątrzgrupowych w procesie projektowania i odgrywania ról.

Czynniki determinujące efektywne stosowanie kart metaforycznych w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną

Sposoby wykorzystania kart metaforycznych w różnorodnych metodach pracy zależą od wielu czynników. Wśród nich na uwagę zasługują przede wszystkim:

1. właściwości i warunki wykorzystania kart metaforycznych;
2. predyspozycje i ograniczenia uczestników;
3. cechy i właściwości osoby prowadzącej zajęcia.

Właściwości kart metaforycznych z uwzględnieniem ich rodzajów zostały opisane w poprzedniej części artykułu. Jednakże istnieją pewne wspólne cechy, które mogą warunkować ich użyteczność. Ze względu na wielkość kart i zamieszczonych na nich obrazków osoby z defektami wzroku, bardziej zaburzoną spostrzegawczością bądź słabą koncentracją uwagi na przedmiocie pracy mogą napotykać na trudności w pracy z tym medium. Ukierunkowanie na myślenie konkretno-obrazowe może również ograniczać możliwości pracy z wykorzystaniem materiałów obrazowych o dużym stopniu abstrakcji. Dlatego tak istotne jest tworzenie warunków do spontanicznego wyrażania myśli, przyjęcie zasady, że skoro każda interpretacja ma charakter osobisty i subiektywny, ponieważ wynika z doświadczenia jednostki, nie może być oceniana jako „właściwa” ani „niewłaściwa”.

Osoba prowadząca zajęcia z wykorzystaniem kart metaforycznych nie ma obowiązku posługiwania się wszystkimi kartami z danego zestawu. Ma pełną swobodę wyboru kart – ze względu na specyfikę grupy bądź ustalone cele. Chcąc zapewnić wszystkim uczestnikom zabawy/gry prawo swobodnej wypowiedzi, należy przewidzieć odpowiednią ilość czasu na pracę z tym medium, zwłaszcza podczas pierwszych zajęć z wykorzystaniem danego typu kart. Trzeba unikać zbyt długich monologów i nie dopuszczać do sytuacji, w których jeden uczestnik przerywa innym, popędza ich lub podważa

przedstawiane interpretacje. Stosując karty metaforyczne, warto pamiętać o tym, że nie są one typowymi elementami historyjki obrazkowej, a zatem nie zachodzą między nimi bezpośrednie zależności. Tym samym każde skojarzenie poparte interpretacją należy uznać za właściwe – ważne, by w uzasadnieniu wyboru gracje wskazywali kryteria doboru kart i innych rekwizytów, określali przyczyny oraz skutki zdarzeń czy zachowań bohaterów przedstawianych opowieści, dążyli do spójności wypowiedzi (zwłaszcza wtedy, kiedy historia jest współtworzona przez kilku lub więcej autorów).

Poza wyżej opisanymi determinantami skuteczności oddziaływań z wykorzystaniem kart metaforycznych należy wskazać również na przygotowanie się do zajęć prowadzących je osób. Znaczące będzie to, czy wybierając karty i związane z nimi zabawy lub gry, kierują się potrzebami grupy jako całości, czy uwzględniają zróżnicowane potrzeby poszczególnych jednostek. Karty metaforyczne nie powinny być stosowane jako wypełniacz czasu, funkcję ludyczną spełnią bowiem tylko wówczas, gdy zaspokoją potrzeby uczestników zajęć, a proponowane formy aktywności nie będą przekraczały ich możliwości. W pracy z tym środkiem dydaktycznym należy unikać schematyzmu i monotonii, aby nie obniżać motywacji do pracy, ciekawości poznawczej i wytrwałości w realizacji zadania. Nawet wówczas gdy uczestnicy oczekują powtórzenia jakiejś zabawy czy gry albo mają swoje ulubione karty metaforyczne, warto wprowadzać nowe elementy. Pamiętając o celu zastosowania tego rodzaju materiału ilustracyjnego (wywołanie wysiłku poznawczego związanego z nabywaniem nowej wiedzy lub przypomnienie wiedzy pochodzącej z innych źródeł), osoby prowadzące zajęcia powinny zastanowić się nie tylko nad tym, jakie wybiorą zadania, ale też jak postawić pytania, by nie były zbyt drobiazgowo, rozproszone lub niejasne, by dawały okazję do koncentracji uwagi, uruchamiania pamięci, inspirowały do czynienia spostrzeżeń, porównań i formułowania wniosków. W żadnym razie praca z kartami nie może przypominać przepytывania.

Niezwykle ważne jest zaangażowanie oligofrenopedagoga/terapeuty, aktywny udział w realizowanych zadaniach. Jego autentyczność w działaniu, pełnienie funkcji przewodnika, a nie kierownika, traktowanie relacji z uczestnikami jako spotkania Ja i Ty opartego na dialogu, który jest rozumiany jako wymiana myśli co najmniej dwóch osób. Wzajemność ta oparta jest na wymienności ról nadawcy i odbiorcy z poszanowaniem prawa do podmiotowości i prawa do własnych poglądów uczestników, w celu wzajemnego poznania się i wzajemnego zbliżenia się osób (Chodorowska-Chromiec, 2005). Prowadzący zajęcia powinien stanowić wzorzec do naśladowania, osobę, która podzieli się własnymi przemyśleniami, udzieli potrzebnego wyjaśnienia, ale nie przyjmie roli arbitra rozstrzygającego o poprawności interpretacji, posiadającego „wyłączność na wiedzę” i prawo do narzucania

sposobu myślenia. Jego kontakt z uczestnikami spotkania nacechowany otwartością, nastawieniem na wzajemne słuchanie się i zrozumienie oraz podmiotowym traktowaniem umożliwi mu poznanie uczestników, a także właściwy dobór sposobów działania na podstawie trafnie dobranych kart i innych rekwizytów.

Podsumowanie

Podjmując próbę opisu kart metaforycznych oraz ukazania ich roli w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, autorka była świadoma, że w ramach niniejszego opracowania nie jest w stanie wyczerpać tego tematu. Dlatego wskazując walory i przykładowe możliwości wykorzystania kart, liczyła na to, że zdoła zainteresować czytelników tym środkiem dydaktycznym/terapeutycznym oraz zachęcić ich do poszukiwania własnych rozwiązań metodycznych. Karty mogą mieć wielorakie zastosowanie, jednakże przed zaplanowaniem gier bądź zabaw warto zapoznać się z okolicznościami ich powstania, treścią i propozycjami wykorzystania. Przede wszystkim trzeba jednak określić cel ich wprowadzenia, treści, które mają być dzięki nim zrealizowane (w tym poziom ich abstrakcyjności), planowane metody, formy pracy, uwzględniając: zróżnicowane potrzeby i możliwości uczestników zajęć warunkowane nie tyle ich wiekiem metrykalnym, ile wiekiem rozwojowym, zainteresowania, motywację, style uczenia się oraz radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Warto przemyśleć organizację czasowo-przestrzenną zajęć, tak aby sprzyjała twórcemu, zgodnemu współdziałaniu uczestników. Respektując zasady dotyczące wzajemnego szacunku i niedyrektywnego prowadzenia gier i zabaw, nauczyciel/terapeuta powinien wykazać się nie tylko rzetelnym przygotowaniem do zajęć, trafnym doborem kart czy związanych z nimi aktywności, ale także elastycznością w działaniu. Widząc jego zaangażowanie, otwartość oraz spontaniczność, gracze również budują/wzmacniają własną motywację do działania, przezwyciężają obawy związane z wchodzeniem w nowe role, realizacją nowych zadań. Chętniej podejmują aktywność poznawczą i wykazują większą swobodę, werbalizując swoje skojarzenia, spostrzeżenia czy przemyślenia. Czują się współodpowiedzialni za realizację zespołowego projektu. Jednocześnie uczą się czerpania radości z samego procesu twórczego, a nie tylko jego efektu. Budują nastawienie kooperacyjne, a nie rywalizacyjne. Z czasem przełamują obawy związane z oceną swoich działań wynikające z wcześniejszych doświadczeń (poprawianie, naznaczenie, deprecjonowanie wartości posiadanej wiedzy i umiejętności), a otrzymując potrzebne wsparcie podczas pracy z kartami metaforycznymi, osiągając zakładane cele, mają poczucie sprawstwa, odkrywają i doceniają własne zasoby (indywidualne oraz grupowe).

Jednak aby karty nie zatraciły swej motywującej, kształcącej i terapeutycznej funkcji, muszą być wprowadzone w atrakcyjny sposób, stosowane z uwzględnieniem ich wielorakich możliwości, ale też ograniczeń związanych ze stopniem trudności, tematyką, obniżonym rozwojem funkcji poznawczych uczestników zajęć, czasem też z przyzwyczajeniem do odtwórczego stylu pracy jako jedyne go znanego. Podobnie jak inne środki nie mogą być nadużywane, obciążone rutynowymi działaniami, aby nie przestały być atrakcyjne dla uczestników zajęć. Niniejszy artykuł ma charakter opisowo-przeglądowy i nie ukazuje wyników badań nad efektywnością pracy z kartami metaforycznymi. Wydaje się jednak, że w przyszłości warto podjąć wieloaspektowe badania dotyczące skuteczności stosowania tego medium w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną oraz z osobami z innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Bibliografia

- Bereźnicki, F. (2018). *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bereźnicki, F. (2007). *Podstawy dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chodorowska-Chromiec, M. (2005). Etyczny wymiar relacji osobowych w wychowaniu, czyli o nową jakość relacji nauczyciel-uczeń. W: E. Koziół, E. Pasterniak-Kobyłeczka (red.), *Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe* (s. 501–506). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Davis, R.H., Alexander, L.T., Yelon, S.L. (1983). *Konstruowanie systemu kształcenia: jak doskonaląc nauczanie?* Warszawa: PWN
- Domań, R. (red.). (2010). *Karty dialogowe do gier rozwijających wyobraźnię i kreatywność*. Lublin: Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość: „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Głodkowska, J. (2017). *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Głodkowska, J. (2012). *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Karty metaforyczne*. Online: <http://kartymetaforyczne.pl> (dostęp: 3.06.2018).
- Karty metaforyczne*. Online: <http://sklep.klanza.org.pl/pl/karty-metaforyczne> (dostęp: 3.06.2018).
- Kozielecki, J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz, C. (2005). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: WSiP.
- McAdams, D.P. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122.

- Michalak, R., Misiorna, E. (2007). Storyline kontekstem nabywania umiejętności uczenia się. *Forum Dydaktyczne*, 2, 32–35.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Petty, G. (2013). *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Sopot: GWP.
- Półturzycki, J. (2002). *Dydaktyka dla nauczycieli*. Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum.
- Smółka, L. (2015). Metoda storyline w procesie wychowania do tolerancji. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Metodyczne aspekty realizowania koncepcji kształcenia zintegrowanego w przedszkolu i klasach I–III*, 37(3), 41–55.
- Tokár, M. (2002). *Obrázkové príbehy*. Prešov: Prešovská Univerzita v Prešove, Pedagogická Fakulta.
- Tokár, M. (2006). *Ilustrácia a báseň*. Prešov: Akcent Print.
- Wendreńska, I. (2009). O użyteczności metody opowieści wychowawczej w procesie kształtowania kompetencji autokreacyjnych i autoedukacyjnych uczniów niepełnosprawnych intelektualnie. W: K. Krasoń, M. Łączyk (red.), *Odkrywanie – wyjaśnianie rzeczywistości: perspektywa artystyczna i edukacyjna* (s. 235–242). Katowice: Oficyna Wydawnicza Waclaw Walasek.