

Podręcznik DEAP: Wielozmysłowe ramy metodologiczne na rzecz wzmacniania pozycji młodzieży z niepełnosprawnością wzroku poprzez sztukę i działania społeczne

**DEAP – Wspieranie rozwoju osobistego i wzmacnianie
pozycji młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową
poprzez edukację artystyczną**

Nr projektu: 101185651-DEAP-ERASMUS-YOUTH-2024-YOUTH-TOG



Co-funded by
the European Union



© 2026. Niniejsza praca jest objęta licencją otwartą [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Przedmowa

Niniejsza ścieżka edukacyjna stanowi integralną część projektu „**DEAP: Wspieranie rozwoju osobistego i wzmocnienie pozycji młodych osób z niepełnosprawnością wzroku poprzez edukację artystyczną**” (nr projektu: 101185651-DEAP-ERASMUS-YOUTH-2024-YOUTH-TOG). Poprzez tę inicjatywę dążymy do wypełnienia luki między edukacją artystyczną a integracją społeczną, zapewniając pedagogom specjalistyczne kompetencje niezbędne do wspierania kolejnego pokolenia artystów i liderów z niepełnosprawnością wzroku.

Celem niniejszego podręcznika jest zapewnienie osobom pracującym z młodzieżą, pedagogom i mediatorom ds. integracji ustrukturyzowanych, zorientowanych na osobę ram wspierania młodzieży o różnym stopniu niepełnosprawności wzrokowej. Przenosząc punkt ciężkości z tego, „czego brakuje”, na to, „co jest obecne”, niniejszy przewodnik ułatwia przejście od tradycyjnych modeli zorientowanych na świadczenie usług do partycypacyjnych, kierowanych przez młodzież modeli zaangażowania.

Niniejszy dokument został opracowany specjalnie z myślą o osobach pracujących z młodzieżą, pedagogach i animatorach społecznych działających w środowiskach edukacyjnych, rehabilitacyjnych lub społecznych. Stanowi on profesjonalny zestaw narzędzi, który ma pomóc tym praktykom w rozwijaniu „autonomii pod kierunkiem”, zapewniając, że systemy wsparcia sprzyjają niezależności, a nie tworzą zależności.

Wprowadzenie

Filozofia DEAP: Poza zmysłem wzroku W przypadku młodzieży z niepełnosprawnością wzroku tradycyjne praktyki edukacyjne i teatralne często opierają się w dużym stopniu na bodźcach wzrokowych, tworząc bariery środowiskowe, postawowe i instytucjonalne utrudniające pełne uczestnictwo. Niniejszy podręcznik odpowiada na te wyzwania, kładąc nacisk na doświadczenie wielozmysłowe. Wykorzystuje dotyk, dźwięk, rytm i propriocepcję, aby wspierać trzy wzajemnie powiązane filary rozwoju:

1. Umiejętności psychomotoryczne: Wzmacnianie powiązania między procesami poznawczymi a celowymi ruchami fizycznymi.
2. Poczucie własnej wartości: Przeciwdziałanie zewnętrznemu piętnowaniu i niskim oczekiwaniom poprzez udaną ekspresję twórczą.
3. Wzmocnienie osobiste: Kulturowanie sprawczości i „głosu” niezbędnych młodym ludziom do wywierania wpływu na własne życie i społeczność.

Podręcznik podzielony jest na pięć specjalistycznych modułów, z których każdy ma na celu rozwijanie kompetencji zawodowych:

- Moduł 1: Podstawy wzmacniania pozycji: Zrozumienie spektrum niepełnosprawności wzrokowej, identyfikowanie barier oraz wspieranie rozwoju psychomotorycznego.
- Moduł 2: Kształtowanie potencjału: Wykorzystanie kreatywności dotykowej i ceramiki do budowania reprezentacji przestrzennej i „pamięci ciała”.
- Moduł 3: Harmonia w ruchu: Wdrażanie integracyjnych praktyk tanecznych skupiających się na rytmie, koordynacji i twórczej improwizacji.
- Moduł 4: Wizja integracyjna: Nowe spojrzenie na teatr jako doświadczenie sensoryczne i cielesne poprzez pracę z głosem i interakcją dotykową.
- Moduł 5: Praktyka społeczna kierowana przez młodzież: Projektowanie inicjatyw partycypacyjnych, w których młodzi ludzie pełnią rolę współtwórców zmian społecznych i kulturowych.

Niniejsza broszura stanowi uzupełniające źródło informacji offline do oficjalnej platformy cyfrowej DEAP. Podczas gdy niniejszy dokument przedstawia podstawy metodologiczne i praktyczne studia przypadków, platforma oferuje interaktywne środowisko zawierające kompletny program nauczania w formie cyfrowej, zasoby multimedialne oraz narzędzia do nawiązywania kontaktów dla praktyków z całej Europy.

Link do platformy: <https://deapplatform.eu/>

Jak korzystać z niniejszego podręcznika: struktura i Nawigacja

Aby zapewnić maksymalną użyteczność dla osób pracujących z młodzieżą i prowadzących zajęcia, niniejszy podręcznik ma budowę modułową i autonomiczną. Każdy z pięciu modułów ma strukturę zapewniającą kompletną ścieżkę edukacyjną, przechodząc od podstaw teoretycznych do praktycznego zastosowania.

Wewnętrzna struktura modułów Każdy moduł niniejszego podręcznika kończy się dwiema istotnymi sekcjami praktycznymi:

- Studia przypadków: zawierają one rzeczywiste przykłady udanych inicjatyw na rzecz integracji z całą Europą, takich jak Fundacja ONCE, projekt CARE EU czy teatr Extant Theatre Company. Przypadki te służą jako punkty odniesienia dla profesjonalnej weryfikacji i oceny wpływu.
- Działania edukacyjne o charakterze pozaformalnym: Każdy moduł zawiera serię ćwiczeń „krok po kroku” — takich jak „Dotknij, posortuj i stwórz”, „Poruszanie się bez wzroku” czy „Wulkan” — wraz z celami nauczania, środkami bezpieczeństwa i pytaniami podsumowującymi. Są to gotowe do użycia narzędzia, które można natychmiast wdrożyć w pracy z grupą.

Samodzielna nauka i powtórki Chociaż niniejszy podręcznik można czytać chronologicznie, moduły 2 (ceramika), 3 (taniec) i 4 (teatr) zostały zaprojektowane tak, aby funkcjonowały jako niezależne, samodzielne materiały.

Ze względu na tę autonomiczną strukturę można zauważyć pewien stopień powtórzeń tematycznych dotyczących kluczowych pojęć, takich jak:

- Spektrum niepełnosprawności wzrokowej i standardy WHO.
- Podstawowe strategie zapewniające autonomię i niezależność.
- Podstawowe techniki towarzyszenia i prowadzenia.

Powtórzenia te są zamierzone. Gwarantują one, że jeśli prowadzący zechce skupić się wyłącznie na konkretnej dyscyplinie — na przykład prowadząc jednorazowe warsztaty ceramiczne lub rezydencję teatralną opartą na doznaniach sensorycznych — znajdzie w danym module wszystkie niezbędne protokoły bezpieczeństwa, strategie komunikacyjne i ramy pedagogiczne. Zapewniając te podstawowe „siatki bezpieczeństwa” w każdym module artystycznym, podręcznik gwarantuje, że kierowana autonomia i bezpieczeństwo uczestników nigdy nie zostaną naruszone, niezależnie od sposobu korzystania z tego materiału.

Spis treści

Przedmowa	2
Wprowadzenie	3
Jak korzystać z niniejszego podręcznika: struktura i nawigacja	4
Moduł 1: Umiejętności psychomotoryczne, poczucie własnej wartości i wzmocnienie pozycji społecznej młodzieży z niepełnosprawnością wzroku	11
1. Wprowadzenie	11
1.1 <i>Cel modułu</i>	11
1.2 <i>Cele nauczania</i>	12
2. Zrozumienie niepełnosprawności wzrokowej w praktyce pracy z młodzieżą	12
2.1 <i>Upośledzenie wzroku: doświadczenia związane z różnorodnością</i>	12
2.2 <i>Bariery w uczestnictwie i wzmacnianiu pozycji społecznej</i>	13
2.3 <i>Rola pedagogów i osób pracujących z młodzieżą</i>	14
3. Umiejętności psychomotoryczne: podstawa uczenia się i pewności siebie	14
3.1 <i>Czym są umiejętności psychomotoryczne?</i>	14
3.2 <i>Jak upośledzenie wzroku może wpływać na rozwój psychomotoryczny</i>	14
3.3 <i>Rola pedagoga we wspieraniu rozwoju umiejętności psychomotorycznych</i>	15
4. Praktyczne podejścia do wspierania umiejętności psychomotorycznych	15
4.1 <i>Ćwiczenia ruchowe</i>	15
4.2 <i>Eksploracja dotykowa i sensoryczna</i>	16
4.3 <i>Zajęcia grupowe i w parach</i>	16
4.4 <i>Dostosowywanie zajęć do różnych potrzeb</i>	17
5. Wspieranie poczucia własnej wartości poprzez praktyki integracyjne	17
5.1 <i>Zrozumienie poczucia własnej wartości u młodych osób z niepełnosprawnością wzroku</i>	17
5.2 <i>Strategie wychowawców służące budowaniu poczucia własnej wartości</i>	18
5.3 <i>Stwarzanie możliwości wyrażania siebie i osiągnięcia sukcesów</i>	18
6. Wzmocnienie osobiste i autonomia	18
6.1 <i>Co w praktyce oznacza wzmocnienie osobiste</i>	18
6.2 <i>Wspieranie procesu podejmowania decyzji i przywództwa</i>	19
6.3 <i>Od uczestnictwa do poczucia odpowiedzialności</i>	19
7. Podejścia oparte na sztuce jako narzędzia wzmocniania pozycji społecznej	19
7.1 <i>Dlaczego sztuka ma znaczenie</i>	19
7.2 <i>Ceramika i sztuki dotykowe</i>	20

7.3	<i>Praktyki taneczne i ruchowe</i>	20
7.4	<i>Praktyki teatralne</i>	20
8.	Tworzenie bezpiecznych i sprzyjających integracji środowisk edukacyjnych	21
8.1	<i>Dostępność i komunikacja</i>	21
8.2	<i>Wskazówki dotyczące zachowania i zgoda</i>	22
8.3	<i>Bezpieczeństwo emocjonalne i dynamika grupy</i>	22
9.	Studia przypadków	22
10.	Działania edukacyjne o charakterze nieformalnym	26
	Moduł 2: „Sculpting Potential”: program wzmacniający pozycję młodych osób z niepełnosprawnością wzrokową	28
	Wprowadzenie	28
10.1	<i>Cel modułu</i>	28
10.2	<i>Cele nauczania</i>	29
2.	Podstawowe pojęcia dotyczące rozpoznawania i identyfikacji wad wzroku	29
2.1	<i>Zrozumienie i wspieranie osób z niepełnosprawnością wzroku: rehabilitacja wzroku, orientacja, mobilność i komunikacja</i>	29
2.2	<i>Ślepotą a słaby wzrok – to nie to samo, najważniejsze kwestie</i>	30
2.3	<i>Kategorie niepełnosprawności wzrokowej</i>	30
2.4	<i>Dwie główne różnice między osobami niewidomymi a osobami z niedowidzeniem</i>	31
3.	Strategie zapewniające autonomię i niezależność	32
3.1	<i>Rola pedagoga w kształtowaniu autonomii</i>	33
3.2	<i>Narzędzia wspierające autonomię uczniów z dysfunkcją wzroku</i>	33
3.3	<i>Bariery architektoniczne</i>	36
3.4	<i>Bariery sensoryczne</i>	37
4.	Powszechne mity dotyczące ślepoty i słabego wzroku	38
5.	Przewodnik po komunikacji z osobą niewidomą lub niedowidzącą	39
5.1	<i>Kontakty zawodowe: komunikacja i etykieta</i>	39
5.2	<i>Podejście: pierwszy kontakt i przedstawianie się</i>	39
5.3	<i>Komunikacja werbalna i udzielanie wskazówek</i>	39
5.4	<i>Wzmacnianie poczucia sprawczości poprzez język</i>	39
5.5	<i>Szacunek, dyskrecja i granice</i>	39
5.6	<i>Krótką listą kontrolną dotyczącą komunikacji</i>	40
6.	Techniki towarzyszenia, zasady i najlepsze praktyki	40
6.1	<i>Rozpoznawanie przewodnika</i>	41
6.2	<i>Rozpoczynanie i kończenie</i>	41

6.3	<i>Przejeżdżanie przez wąskie przejścia</i>	41
6.4	<i>Przechodzenie przez drzwi</i>	41
6.5	<i>Schody i różnice poziomów</i>	41
6.6	<i>Wskazywanie przedmiotów</i>	42
6.7	<i>Zachowania w toalecie i łazience</i>	42
7.	Eksploracja dotykowa i mentalna reprezentacja obrazu	42
7.1	<i>Wprowadzenie</i>	42
7.2	<i>Emocjonalna architektura sztuki dotykowej</i>	42
7.3	<i>Wskazówki dla nauczyciela: wspieranie „wewnętrznego oka”</i>	42
7.4	<i>Rola dotyku w sztuce integracyjnej: poza sferą wizualną</i>	43
7.5	<i>Strategia nauczyciela: budowanie „mostu haptycznego”</i>	43
7.6	<i>Od obrazu do formy:</i>	44
8.	Studia przypadków	44
	Faza 1: Podróż sensoryczna (odkrywanie terenu)	50
	Faza 2: Dialog z materiałem (warsztaty)	50
	Faza 3: Wrażenie i rozpoznawalność	50
	Faza 4: Dopracowanie wrażeń sensorycznych	50
	Moduł 3: Harmonia w ruchu: program taneczny dla osób z dysfunkcją wzroku	51
1.	Wprowadzenie	51
1.1	<i>Cel modułu</i>	51
1.2	<i>Cele nauczania</i>	52
2.	Kluczowe pojęcia związane z niepełnosprawnością wzrokową	52
2.1	<i>Zrozumienie i wspieranie osób z niepełnosprawnością wzroku: rehabilitacja wzroku, orientacja i mobilność, wskazówki dotyczące komunikacji</i>	52
2.2	<i>Rodzaje zaburzeń wzroku</i>	53
3.	Strategie na rzecz autonomii i niezależności	54
4.	Bariery architektoniczne i sensoryczne	55
4.1	<i>Gdy autonomia napotyka bariery</i>	55
4.2	<i>Bariery architektoniczne</i>	55
4.3	<i>Bariery sensoryczne</i>	56
4.4	<i>Małe zmiany = wielki wpływ na wszystkich</i>	56
5.	Powszechne stereotypy	56
6.	Komunikacja z osobą z dysfunkcją wzroku oparta na szacunku	57
7.	Techniki towarzyszenia osobom z dysfunkcją wzroku	58
7.1	<i>Zasady i najlepsze praktyki</i>	58

7.2	<i>Rozpoznawanie</i>	58
7.3	<i>prownadnicy Podstawowy uchwyt – „uchwyt szczypcowy/butelkowy”</i>	58
7.4	<i>Uruchamianie i zatrzymywanie</i>	58
7.5	<i>Wąskie przejścia</i>	58
7.6	<i>Drzwi</i>	58
7.7	<i>Schody</i>	59
7.8	<i>Wskazówki dotyczące toalet</i>	59
7.9	<i>Ogólne wskazówki</i>	59
8.	Taniec w kontekście niepełnosprawności wzrokowej	59
8.1	<i>Wprowadzenie</i>	59
8.2	<i>Taniec jako narzędzie terapeutyczne i rozwojowe</i>	60
8.3	<i>Upośledzenie wzroku i jego wpływ na ruch</i>	60
8.4	<i>Cele edukacji tanecznej osób z niepełnosprawnością wzroku</i>	60
8.5	<i>Zasady bezpieczeństwa w tańcu dla osób z niepełnosprawnością wzroku</i>	61
8.6	<i>Strategie komunikacyjne dla instruktorów</i>	61
8.7	<i>Kompensacja utraty wzroku</i>	61
8.8	<i>Praca z rytmem</i>	61
8.9	<i>Techniki orientacji i samodzielnego poruszania się</i>	62
8.10	<i>Techniki ruchu twórczego i improwizacji</i>	62
8.11	<i>Optymalizacja środowiska tanecznego</i>	62
8.12	<i>Rola asystentów lub przewodników</i>	63
8.13	<i>Odpowiednie formy i style tańca</i>	63
8.14	<i>Podsumowanie i inspiracja</i>	63
9.	Studia przypadków	64
10.	Działania w zakresie edukacji pozaformalnej:	66
	Moduł 4: Wizja integracyjna: teatr sensoryczny dla wszystkich	69
1.	Wprowadzenie	69
1.1	<i>Cel modułu</i>	69
1.2	<i>Cele nauczania</i>	70
2.	Kluczowe pojęcia dotyczące niepełnosprawności wzrokowej w kontekście teatralnym	70
2.1	<i>Zrozumienie niepełnosprawności wzrokowej w kontekście przedstawień teatralnych</i>	70
2.2	<i>Poziomy utraty wzroku i ich wpływ na uczestnictwo</i>	70
2.3	<i>Typowe bariery (fizyczne, społeczne, edukacyjne)</i>	71
2.4	<i>Narzędzia i technologie wspomagające</i>	71
3.	Strategie na rzecz autonomii i niezależności	72

3.1	<i>Narzędzia i technologie</i>	72
3.2	<i>wspomagające Promowanie samodzielnego reprezentowania własnych interesów i pewności siebie</i>	73
3.3	<i>Umiejętności związane z codziennym funkcjonowaniem i poruszaniem się w środowiskach sprzyjających kreatywności</i>	73
4.	<i>Powszechne stereotypy i błędne przekonania</i>	74
4.1	<i>Mit a rzeczywistość – zrozumienie niepełnosprawności wzrokowej w teatrze</i>	75
5.	<i>Techniki towarzyszenia</i>	76
5.1	<i>Technika przewodnika widzącego</i>	76
5.2	<i>Jak pokonywać progi drzwiowe</i>	76
5.3	<i>Poruszanie się w wąskich przestrzeniach lub po schodach</i>	76
5.4	<i>Pomoc przy rozmieszczeniu miejsc siedzących</i>	77
5.5	<i>Strategie komunikacyjne</i>	77
5.6	<i>Świadomość ekologiczna</i>	77
6.	<i>Teatr i spektakle w kontekście niepełnosprawności wzrokowej</i>	77
6.1	<i>Wprowadzenie: Korzyści płynące z teatru sensorycznego (wzmocnienie pozycji i ekspresja)</i>	77
6.2	<i>Dostosowanie ćwiczeń teatralnych do potrzeb uczestników z niepełnosprawnością wzroku</i>	78
6.3	<i>Teatr jako narzędzie terapeutyczne i rozwojowe</i>	78
6.4	<i>Wykorzystanie ćwiczeń teatralnych w pracy z osobami z dysfunkcją wzroku</i>	78
6.5	<i>Organizacja warsztatów</i>	79
6.6	<i>Strategie komunikacyjne dla instruktorów</i>	79
6.7	<i>Rola asystentów lub przewodników</i>	80
6.8	<i>Podsumowanie i inspiracja</i>	80
7.	<i>Studia przypadków</i>	81
8.	<i>Działania w zakresie edukacji pozaformalnej</i>	87
Moduł 5: Praktyki społeczne prowadzone przez młodzież, promujące rozwój osobisty i wzmacnianie pozycji młodych osób z niepełnosprawnością wzroku		92
1.	<i>Wprowadzenie</i>	92
1.1	<i>Cel modułu</i>	92
1.2	<i>Cele nauczania</i>	92
2.	<i>Zrozumienie społeczności i kontekstu – ogólny przegląd</i>	93
2.1	<i>Dane statystyczne i demograficzne dotyczące młodzieży z dysfunkcją wzroku w krajach uczestniczących w projekcie (Włochy, Cypr, Czechy, Szwecja, Polska)</i>	93
2.2	<i>Istniejące inicjatywy wsparcia społecznego</i>	93
2.3	<i>Programy podnoszenia świadomości i ich skuteczność</i>	94
2.4	<i>Główne wyzwania związane z integracją społeczną i kulturową</i>	95
3.	<i>Dostęp do edukacji i zatrudnienia</i>	95

3.1	<i>Możliwości edukacyjne i ścieżki kształcenia zawodowego</i>	95
3.2	<i>Bariery w szkołach i programach szkoleniowych</i>	96
3.3	<i>Wyzwania związane z zatrudnieniem i możliwości rozwoju kariery zawodowej</i>	97
3.4	<i>Strategie sprzyjające włączeniu społecznemu, mające na celu zwiększenie udziału w edukacji i na rynku pracy</i>	97
4.	<i>Integracja kulturowa i rekreacyjna</i>	98
4.1	<i>Uczestnictwo w zajęciach artystycznych, sportowych i społecznych</i>	98
4.2	<i>Istniejące programy promujące integrację</i>	99
5.	<i>Terapia sztuką i wzmacnianie kreatywności</i>	100
5.1	<i>Przegląd metod terapii sztuką: teatr, taniec, ceramika</i>	100
5.2	<i>Korzyści dla rozwoju osobistego: wyrażanie siebie, pewność siebie, umiejętności społeczne</i>	101
5.3	<i>Zidentyfikowane luki i zalecenia</i>	101
6.	<i>Inicjatywy młodzieżowe na rzecz rozwoju osobistego</i>	102
6.1	<i>Zasady inicjatyw społecznych kierowanych przez młodzież</i>	102
6.2	<i>Strategie angażowania i wzmacniania pozycji młodzieży (mentoring rówieśniczy, role przywódcze, udział w projektach)</i>	103
6.3	<i>Narzędzia wspierające samodzielne dochodzenie swoich praw</i>	104
8.	<i>Studia przypadków</i>	104
9.	<i>Działania w zakresie edukacji pozaformalnej:</i>	111
	Wnioski: Kształtowanie nowej wizji integracji	119
	Bibliografia i literatura uzupełniająca	120

Moduł 1: Umiejętności psychomotoryczne, poczucie własnej wartości i wzmocnienie pozycji społecznej młodzieży z niepełnosprawnością wzroku

1. Wprowadzenie

1.1 Cel modułu

Niniejszy moduł ma na celu pomóc osobom pracującym z młodzieżą oraz pedagogom w wspieraniu młodzieży z niepełnosprawnością wzroku w praktyczny, pełen szacunku i integracyjny sposób. Skupia się on na trzech ważnych obszarach: umiejętnościach psychomotorycznych, poczuciu własnej wartości oraz wzmocnieniu osobistym.

Rozwój psychomotoryczny dotyczy współpracy ciała i umysłu w zakresie ruchu, równowagi, koordynacji i orientacji przestrzennej. Poczucie własnej wartości dotyczy tego, jak młodzież postrzega samą siebie, swoje umiejętności i swoją wartość. Wzmocnienie osobiste oznacza posiadanie pewności siebie, możliwości wyboru, prawa do wyrażania opinii oraz kontroli nad własnym życiem.

Te trzy obszary są ze sobą ściśle powiązane. Gdy młodzież czuje się bezpiecznie podczas ruchu, jest włączana w działania i szanowana w procesie podejmowania decyzji, ma większe szanse na budowanie pewności siebie oraz aktywne uczestnictwo w nauce i życiu społeczności. Dlatego właśnie moduł ten łączy pracę z młodzieżą, edukację pozaformalną oraz edukację artystyczną.

Moduł ten jest przeznaczony dla osób pracujących z młodzieżą oraz pedagogów, którzy pracują z młodymi osobami z dysfunkcją wzroku w środowisku lokalnym, w placówkach edukacyjnych lub rehabilitacyjnych. Sami młodzi ludzie są pośrednimi beneficjentami modułu dzięki lepszemu wsparciu i bardziej integracyjnym możliwościom uczenia się.

1.2 Cele nauczania

Po ukończeniu tego modułu uczestnicy będą potrafili:

- zrozumieć, dlaczego rozwój psychomotoryczny, poczucie własnej wartości i wzmocnienie pozycji osobistej są ważne dla młodzieży z niepełnosprawnością wzroku
- opisać różne doświadczenia związane z niepełnosprawnością wzrokową oraz unikać stereotypów i uprzedzeń
- zidentyfikować bariery środowiskowe, związane z postawami oraz instytucjonalne, utrudniające uczestnictwo i wzmocnienie pozycji
- wyjaśnić, czym są umiejętności psychomotoryczne, w tym świadomość ciała, równowaga, koordynacja i orientacja przestrzenna
- zrozumieć, w jaki sposób niepełnosprawność wzrokowa może wpływać na ruch, pewność siebie, orientację i korzystanie z przestrzeni
- wykorzystywać praktyczne metody wspierania rozwoju psychomotorycznego poprzez ćwiczenia ruchowe, dotykowe, sensoryczne, grupowe oraz wykonywane w parach
- dostosowywać zajęcia do różnych stopni niepełnosprawności wzrokowej oraz do grup o zróżnicowanych umiejętnościach
- stosować strategie integracyjne w celu wspierania poczucia własnej wartości, pewności siebie i uczestnictwa
- wspierać osobistą samodzielność poprzez promowanie możliwości wyboru, wyrażania opinii, autonomii i podejmowania decyzji

- wykorzystywać podejścia oparte na sztuce, takie jak ceramika, taniec i teatr, w celu wspierania ekspresji, pewności siebie i uczenia się
- tworzyć bezpieczne i integracyjne środowiska uczenia się poprzez jasną komunikację, dostępność, szacunek i zgodę

2. Zrozumienie niepełnosprawności wzrokowej w praktyce pracy z młodzieżą

2.1 Upośledzenie wzroku: różnorodność doświadczeń

Upośledzenie wzroku obejmuje wiele różnych doświadczeń i nigdy nie powinno być rozumiane jako jeden stan. Występuje w szerokim spektrum, a każda młoda osoba może widzieć, poruszać się, uczyć się i komunikować na różne sposoby. Niektóre młode osoby mają słaby wzrok, co oznacza, że widzą, ale ich widzenie jest ograniczone i może nie dać się w pełni skorygować za pomocą okularów lub soczewek kontaktowych. Inne mają widzenie częściowe, co może oznaczać, że widzą światło, kształty, kolory lub ruch, ale nie dostrzegają wyraźnych szczegółów. Niektórzy młodzi ludzie są niewidomi i mają bardzo słaby lub żaden wzrok przydatny w codziennym życiu. Różnice te mają znaczenie, ponieważ kształtują sposób, w jaki młoda osoba postrzega świat, bierze udział w różnych zajęciach i wchodzi w interakcje z innymi ludźmi.

Ważne jest również zrozumienie, że upośledzenie wzroku może wystąpić na różnych etapach życia. Niektórzy młodzi ludzie rodzą się z upośledzeniem wzroku i od najmłodszych lat nauczyli się wykorzystywać inne zmysły, takie jak dotyk, słuch, ruch i świadomość ciała, aby odkrywać i rozumieć otaczający ich świat. Inni tracą wzrok w późniejszym wieku, co może być zupełnie innym doświadczeniem. Mogą potrzebować czasu i wsparcia, aby dostosować się emocjonalnie, społecznie i praktycznie do nowych sposobów poruszania się, uczenia się i uczestnictwa w życiu społecznym. Ich wcześniejsze doświadczenia wzrokowe mogą nadal wpływać na to, jak postrzegają przestrzeń, przedmioty, kierunki i komunikację.

Ze względu na tę różnorodność osoby pracujące z młodzieżą i pedagodzy powinni unikać stereotypów i uprzedzeń. Dwóch młodych ludzi może mieć wadę wzroku, ale mogą oni wykazywać bardzo różne mocne strony, potrzeby, poziom pewności siebie i sposoby uczestnictwa. Jedna osoba może czuć się pewnie, poruszając się samodzielnie, podczas gdy inna może odczuwać niepewność w nieznanych przestrzeniach. Jedna osoba może preferować jasne instrukcje słowne, podczas gdy inna może bardziej polegać na dotyku, powtórzeniach, sygnałach dźwiękowych lub dodatkowym czasie na eksplorację. Upośledzenie wzroku nie oznacza automatycznie zależności, bierności ani braku zdolności. Ważne jest, aby nie zakładać, co młoda osoba może, a czego nie może zrobić, opierając się wyłącznie na jej diagnozie.

Podejście oparte na szacunku i integracji oznacza traktowanie każdej młodej osoby jako indywidualnej jednostki. Obejmuje to uważne słuchanie, pytanie o to, jaki rodzaj wsparcia sprawdza się najlepiej, oraz tworzenie środowiska, w którym osoba czuje się bezpieczna, doceniana i włączona. Kiedy pedagodzy i osoby pracujące z młodzieżą unikają uprzedzeń i skupiają się na zdolnościach, preferencjach i potencjale danej osoby, stwarzają lepsze warunki do uczestnictwa, budowania pewności siebie i wzmacniania pozycji

2.2 Bariery w uczestnictwie i wzmacnianiu pozycji

Młodzież z dysfunkcją wzroku może napotykać różnego rodzaju bariery, które wpływają na jej pewność siebie, niezależność i zdolność do pełnego uczestnictwa w działaniach. Bariery te są związane nie tylko z samym wzrokiem, ale także z otoczeniem, postawami ludzi oraz sposobem planowania działań lub usług.

Bariery środowiskowe

Bariery środowiskowe to bariery fizyczne występujące w przestrzeni otaczającej młodą osobę. Mogą one utrudniać poruszanie się, orientację i uczestnictwo w życiu społecznym. Na przykład poruszanie się po pomieszczeniach może być utrudnione, jeśli ich układ jest niejasny, meble ustawione w sposób zagrażający bezpieczeństwu lub jeśli w miejscach przeznaczonych do chodzenia znajdują się przedmioty. Problemem dla młodych osób ze słabym wzrokiem może być również słabe oświetlenie, zwłaszcza w przypadku ośnienia lub silnego kontrastu. Kolejną

barierą jest sytuacja, w której działania opierają się wyłącznie na informacjach wizualnych, takich jak pisemne instrukcje na tablicy, demonstracje wizualne bez wyjaśnienia lub materiały, których nie można zbadać za pomocą dotyku lub słuchu. Bariery te mogą sprawiać, że młodzież czuje się niepewnie, wykluczona lub mniej pewna siebie przy dołączaniu do zajęć.

Bariery związane z nastawieniem

Bariery związane z nastawieniem wynikają z przekonań i zachowań innych osób. Młodzi ludzie z dysfunkcją wzroku mogą spotykać się z niskimi oczekiwaniami, co oznacza, że inni zakładają, iż nie są w stanie wykonać pewnych czynności lub nie dają im wystarczających szans, by spróbować. Mogą również doświadczać nadmiernej opieki, w ramach której dorośli udzielają zbyt dużej pomocy i nie pozwalają im odkrywać świata ani działać samodzielnie. Inną powszechną barierą jest traktowanie ich jako mniej zdolnych, na przykład gdy ludzie zwracają się do nich protekcyjnie, ignorują ich opinie lub zakładają, że zawsze potrzebują pomocy. Takie postawy mogą wpływać na poczucie własnej wartości oraz ograniczać możliwości uczestnictwa, rozwoju i wzmocnienia pozycji.

Bariery instytucjonalne i systemowe

Bariery instytucjonalne i systemowe są związane ze sposobem funkcjonowania organizacji, szkół, ośrodków młodzieżowych i programów. Bariery te mogą obejmować niedostępne materiały, takie jak ulotki, z których nie można korzystać bez wzroku, brak zasobów dotykowych lub audio, a także zajęcia, które nie są dostosowane do różnych potrzeb. Kolejną barierą jest brak przeszkolonego personelu, który rozumie problem niepełnosprawności wzrokowej i wie, jak tworzyć integracyjne i dostępne środowiska edukacyjne. Ograniczone planowanie integracyjne może również utrudniać uczestnictwo, na przykład gdy zajęcia są projektowane bez uwzględnienia dostępności, bezpieczeństwa, komunikacji lub elastycznych sposobów uczestnictwa. W niektórych przypadkach może również brakować czasu, środków finansowych lub wsparcia organizacyjnego niezbędnego do wprowadzenia odpowiednich dostosowań.

Zrozumienie tych barier jest ważne, ponieważ mogą one uniemożliwić młodym ludziom poczucie bezpieczeństwa, integracji i pewności siebie. Gdy pedagodzy i osoby pracujące z młodzieżą dostrzegają te bariery, są w stanie skuteczniej je zmniejszać i tworzyć środowiska bardziej integracyjne, oparte na szacunku i wzmacniające poczucie sprawczości

2.3 Rola nauczycieli i osób pracujących z młodzieżą

Nauczyciele i pracownicy młodzieżowi odgrywają kluczową rolę we wspieraniu rozwoju psychomotorycznego, poczucia własnej wartości i wzmocniania pozycji młodych osób z niepełnosprawnością wzroku poprzez praktykę integracyjną, ustrukturyzowaną i skoncentrowaną na osobie.

Podstawowym obowiązkiem jest tworzenie bezpiecznych i dostępnych środowisk sprzyjających ruchowi i eksploracji. Obejmuje to organizowanie przestrzeni, po których łatwo się poruszać, zapewnienie spójności w układzie przestrzennym oraz stosowanie jasnych wskazówek werbalnych, dotykowych i słuchowych. Warunki te wspierają świadomość ciała, orientację, równowagę i pewność siebie w ruchu. Nauczyciele wspierają również naukę psychomotoryczną poprzez dostosowane zajęcia. Obejmuje to projektowanie lub modyfikowanie zadań rozwijających koordynację, orientację przestrzenną, rytm i kontrolę nad ciałem, z wykorzystaniem podejść wielozmysłowych, takich jak dotyk, dźwięk, ruch z przewodnikiem i powtarzanie. Metody oparte na sztuce, takie jak taniec, teatr i ceramika, mogą dodatkowo wzmacniać umiejętności motoryczne, jednocześnie wspierając ekspresję i zaangażowanie.

Kolejną kluczową rolę jest zachęcanie do autonomii w ruchu i działaniu. Osoby pracujące z młodzieżą powinny promować samodzielne odkrywanie, zapewniając jednocześnie odpowiednie wsparcie w zakresie bezpieczeństwa, unikając nadmiernej pomocy, która może ograniczać rozwój pewności w przestrzeni i umiejętności motorycznych. W sytuacjach grupowych pedagodzy ułatwiają integracyjny udział w zajęciach fizycznych i twórczych, dbając o to, by młodzież z niepełnosprawnością wzroku mogła w pełni angażować się we wspólny ruch, współpracę i interakcje z rówieśnikami. Wspiera to zarówno rozwój psychomotoryczny, jak i poczucie własnej wartości.

Ogólnie rzecz biorąc, rolą wychowawcy jest celowe łączenie praktyk integracyjnych z wynikami psychomotorycznymi, umożliwiając młodzieży rozwijanie pewności siebie w zakresie sprawności fizycznej, orientacji przestrzennej oraz samodzielnego uczestnictwa w środowiskach edukacyjnych i społecznych.

3. Umiejętności psychomotoryczne: podstawy uczenia się i pewności siebie

3.1 Czym są umiejętności psychomotoryczne?

Umiejętności psychomotoryczne odnoszą się do powiązania między procesami poznawczymi a ruchem fizycznym. Obejmują one sposób, w jaki mózg i ciało współpracują, aby wykonywać czynności w skoordynowany i celowy sposób.

Kluczowe elementy umiejętności psychomotorycznych obejmują:

- **Świadomość ciała** – zrozumienie, gdzie znajduje się ciało w przestrzeni oraz w jaki sposób różne części ciała poruszają się i oddziałują na siebie.
- **Równowaga, koordynacja i orientacja przestrzenna** – zdolność do utrzymania stabilności, płynnej koordynacji ruchów oraz poruszania się w otoczeniu.

Umiejętności te są niezbędne do wykonywania codziennych czynności, takich jak chodzenie, interakcja z przedmiotami i kontakty z innymi ludźmi. Odgrywają one również ważną rolę w budowaniu niezależności i pewności siebie.

3.2 Jak upośledzenie wzroku może wpływać na rozwój psychomotoryczny

Upośledzenie wzroku może znacząco wpływać na rozwój psychomotoryczny, ponieważ wzrok często wspomaga ruch, orientację i interakcję z otoczeniem.

- **Ruch, pewność siebie i strach**

Bez bodźców wzrokowych osoby mogą czuć się niepewnie, nie wiedząc, jak bezpiecznie się poruszać. Może to prowadzić do ograniczenia ruchów, wahania się lub strachu przed kontuzją. Z czasem ograniczona aktywność ruchowa może wpływać na rozwój fizyczny i obniżyć pewność siebie w zakresie własnych możliwości.

- **Orientacja i wykorzystanie przestrzeni**

Wzrok pomaga ludziom rozumieć odległości, kierunki i relacje przestrzenne. Gdy wzrok jest ograniczony lub nie ma go wcale, orientacja w przestrzeni i efektywne korzystanie z niej mogą stanowić większe wyzwanie. Może to skutkować trudnościami w poruszaniu się po otoczeniu lub uczestnictwie w zajęciach grupowych.

Ze względu na te wyzwania osoby z dysfunkcją wzroku mogą potrzebować bardziej ustrukturyzowanego wsparcia w celu rozwinięcia silnych umiejętności psychomotorycznych.

3.3 Rola wychowawcy we wspieraniu umiejętności psychomotorycznych

Nauczyciele odgrywają kluczową rolę w tworzeniu sprzyjającego środowiska, w którym uczestnicy mogą bezpiecznie rozwijać umiejętności psychomotoryczne.

- **Bezpieczne odkrywanie otoczenia i autonomia pod okiem opiekuna**

Ważne jest, aby zapewnić uczestnikom możliwość odkrywania otoczenia w bezpieczny i uporządkowany sposób. Nauczyciele mogą kierować tym procesem, stopniowo zachęcając do samodzielności, pomagając osobom budować pewność siebie w zakresie ruchów i podejmowania decyzji.

- **Wykorzystanie bodźców wielozmysłowych**

Ponieważ wzrok może być ograniczony, nauczyciele powinni wykorzystywać inne zmysły, aby wspierać naukę i ruch:

- **Dotyk** – fizyczne kierowanie ruchami lub wykorzystanie materiałów dotykowych
- **Dźwięk** – wykorzystywanie głosu, muzyki lub sygnałów dźwiękowych do wskazywania kierunku lub rytmu
- **Rytm** – wspieranie koordynacji i wycucia czasu poprzez powtarzające się wzorce
- **Wskazówki werbalne** – udzielanie jasnych, opisowych instrukcji

Dodatkowe strategie wspierające obejmują:

- **Jasne instrukcje** – rozkładanie ruchów na proste, zrozumiałe etapy
- **Powtarzanie** – zapewnienie czasu na ćwiczenie i utrwalenie umiejętności
- **Zachęcanie** – budowanie motywacji, pewności siebie i poczucia osiągnięcia sukcesu

Łącząc te podejścia, pedagodzy mogą pomóc uczestnikom w rozwijaniu większej świadomości ciała, poprawie koordynacji oraz zwiększeniu pewności siebie w poruszaniu się po otoczeniu.

4. Praktyczne podejścia do wspierania umiejętności psychomotorycznych

4.1 Ćwiczenia ruchowe

Ćwiczenia ruchowe stanowią ważny sposób wspierania rozwoju psychomotorycznego osób z dysfunkcją wzroku (VI), ponieważ stwarzają one możliwość uczenia się poprzez ciało, a nie poprzez wzrok. Dzięki aktywności ruchowej osoby te mogą pogłębić swoje wyobrażenie o przestrzeni, poprawić koordynację oraz wzmocnić wiarę we własne możliwości fizyczne.

Na przykład chodzenie z przewodnikiem pozwala uczestnikom doświadczać ruchu w bezpieczny i wspierający sposób. Dzięki wskazówkom mogą oni zacząć rozumieć kierunek, odległość oraz zmiany w otoczeniu. Z czasem pomaga to zmniejszyć strach i zwiększa pewność siebie w samodzielnym poruszaniu się. Ćwiczenia takie jak gry rytmiczne i klaskanie wspierają koordynację i wycucie czasu. Rytm zapewnia przewidywalną strukturę, co sprawia, że ruch jest łatwiejszy do przewidzenia i kontrolowania. Pomaga to uczestnikom powiązać ruch z dźwiękiem, poprawiając zarówno planowanie motoryczne, jak i świadomość ciała.

Wykorzystanie ruchu w połączeniu z sygnałami dźwiękowymi pomaga osobom zorientować się w przestrzeni. Dźwięki mogą pełnić rolę punktów odniesienia, wskazując kierunek i zachęcając uczestników do zbliżania się do źródła dźwięku lub oddalania się od niego. Wzmacnia to orientację przestrzenną oraz zdolność poruszania się w otoczeniu bez polegania na wzroku. Proste ćwiczenia równowagi pomagają rozwijać stabilność i kontrolę nad ciałem. Ćwiczenie równowagi zwiększa świadomość postawy i pozycji ciała, co jest niezbędne do bezpiecznego poruszania się. W miarę poprawy równowagi uczestnicy często czują się pewniej i chętniej odkrywają nowe ruchy.

Ogólnie rzecz biorąc, zajęcia ruchowe pomagają zastąpić bodźce wzrokowe doświadczeniami sensorycznymi, takimi jak dźwięk, dotyk i rytm. Wspiera to nie tylko rozwój fizyczny, ale także buduje pewność siebie, niezależność i poczucie bezpieczeństwa w ruchu.

4.2 Eksploracja dotykowa i sensoryczna

Eksploracja dotykowa i sensoryczna jest szczególnie ważna dla młodych osób z niepełnosprawnością wzroku, ponieważ oferuje sposoby uczenia się, odkrywania i wyrażania siebie wykraczające poza informacje wizualne. Gdy wzrok jest ograniczony lub nieobecny, dotyk, słuch, ruch i świadomość ciała często stają się jeszcze ważniejsze w rozumieniu świata, interakcji z materiałami oraz czerpaniu pewności siebie w nowych sytuacjach. Eksploracja sensoryczna może wspierać zarówno naukę, jak i uczestnictwo, a jednocześnie sprawia, że zajęcia stają się bardziej integracyjne i znaczące.

Praca z materiałami dotykowymi pomaga młodym ludziom rozwijać zarówno umiejętności motoryki małej, jak i dużej. Może wzmocnić kontrolę nad dłońmi, koordynację, koncentrację oraz świadomość kształtu, faktury, rozmiaru i położenia. Doświadczenia te są przydatne nie tylko w zajęciach twórczych, ale także w życiu codziennym, poruszaniu się, komunikacji i samodzielnym działaniu. Zadania dotykowe i sensoryczne mogą również pomóc młodym ludziom poczuć się spokojniejszymi, bardziej skupionymi oraz bardziej związanymi z własnym ciałem i otoczeniem.

Bardzo korzystne mogą być takie zajęcia, jak praca z gliną, ceramika, odkrywanie obiektów o różnej fakturze, sortowanie przedmiotów według kształtu lub powierzchni oraz inne kreatywne zadania wykonywane rękami. Na przykład praca z gliną lub ceramiką pozwala młodym ludziom używać rąk do kształtowania, ugniatać, wałkowania i budowania. Wspiera to eksplorację sensoryczną, siłę rąk, cierpliwość i kreatywność. Może to również zwiększyć pewność siebie, ponieważ młoda osoba tworzy coś rzeczywistego i osobistego, czego może dotknąć i z czego może być dumna. W ten sposób praca dotykowa dotyczy nie tylko rozwoju umiejętności, ale także wyrażania siebie i wzmacniania poczucia własnej wartości.

4.3 Zajęcia grupowe i w parach

Zajęcia grupowe i w parach odgrywają ważną rolę we wspieraniu rozwoju psychomotorycznego osób z dysfunkcją wzroku (VI). Angażując się w interakcje z innymi poprzez ruch, uczestnicy nie tylko rozwijają umiejętności fizyczne, ale także wzmacniają interakcje społeczne, zaufanie i pewność siebie w przestrzeni wspólnej.

Budowanie zaufania poprzez ruch jest kluczowym elementem. Kiedy uczestnicy poruszają się razem – na przykład prowadząc się nawzajem, naśladując ruchy lub wykonując proste zadania w parach – uczą się polegać na innej osobie w zakresie wsparcia i orientacji. Pomaga to zmniejszyć lęk przed ruchem i tworzy poczucie bezpieczeństwa. Zaufanie rośnie stopniowo, gdy uczestnicy doświadczają, że ich partner zapewnia spójne i pełne szacunku wskazówki.

Współpraca i komunikacja rozwijają się naturalnie poprzez te działania. Nie opierając się na wskazówkach wizualnych, uczestnicy muszą jasno komunikować się za pomocą głosu, dotyku lub uzgodnionych sygnałów. Zachęca to do aktywnego słuchania i jasnego wyrażania się, co wzmacnia zarówno werbalne, jak i niewerbalne umiejętności komunikacyjne. Wspólna praca nad osiągnięciem wspólnego celu ruchowego buduje również poczucie pracy zespołowej i integracji.

Świadomość przestrzenna wzrasta, gdy uczestnicy poruszają się w relacji z innymi. Ćwiczenia grupowe wymagają od poszczególnych osób dostosowywania swojej pozycji, odległości i kierunku w zależności od tego, gdzie znajdują się inni. Dzięki ukierunkowanej interakcji uczestnicy uczą się lepiej rozumieć przestrzeń, bezpiecznie poruszać się i czuć się swobodnie w środowiskach, w których obecne są inne osoby. Ogólnie rzecz biorąc, ćwiczenia grupowe i w parach tworzą sprzyjające środowisko, w którym ruch staje się wspólnym doświadczeniem. Poprawia to nie tylko umiejętności psychomotoryczne, ale także sprzyja budowaniu więzi, pewności siebie i poczucia przynależności. Wypróbuj poniższe ćwiczenie – spacer zaufania w parach.

4.4 Dostosowywanie ćwiczeń do różnych potrzeb

Dostosowanie ćwiczeń ruchowych ma kluczowe znaczenie dla zapewnienia, że wszyscy uczestnicy, niezależnie od swoich możliwości lub stopnia upośledzenia wzroku, mogą w nich uczestniczyć w sposób konstruktywny i bezpieczny. Przemyślane dostosowanie umożliwia każdemu uczestnictwo, naukę i rozwój we własnym tempie.

Stopień upośledzenia wzroku może się znacznie różnić – od słabego widzenia po całkowitą ślepotę – co oznacza, że uczestnicy mogą polegać na różnych zmysłach i strategiach. Niektórym osobom mogą pomóc kontrasty wizualne, jasne oświetlenie lub duże ruchy, które łatwiej jest dostrzec wzrokiem. Inni mogą w większym stopniu polegać na dotyku, dźwięku i wskazówkach słownych. Oferując różne sposoby dostępu do ćwiczenia – na przykład łącząc instrukcje słowne z wskazówkami dotykowymi lub sygnałami dźwiękowymi – prowadzący mogą zapewnić, że każdy uczestnik zrozumie ćwiczenie i zaangażuje się w ruch. Ta elastyczność pozwala uczestnikom wykorzystywać swoje mocne strony, a jednocześnie stawia przed nimi wyzwania związane z rozwijaniem nowych umiejętności.

Grupy o zróżnicowanych umiejętnościach wymagają równowagi między integracją a indywidualnym wsparciem. Uczestnicy mogą różnić się nie tylko zdolnościami wzrokowymi, ale także pewnością siebie, umiejętnościami motorycznymi i dotychczasowym doświadczeniem. Ćwiczenia można dostosować, zmieniając poziom trudności, tempo lub rodzaj wsparcia. Na przykład niektórzy uczestnicy mogą potrzebować ścisłego przewodnictwa lub partnera, podczas gdy inni mogą wykonywać to samo ćwiczenie bardziej samodzielnie. Stworzenie różnych opcji w ramach tego samego ćwiczenia pomaga uniknąć wykluczenia i pozwala wszystkim uczestniczyć razem.

Praca w grupach o zróżnicowanych umiejętnościach może być również atutem. Uczestnicy mogą uczyć się od siebie nawzajem, wspierać się oraz rozwijać empatię i współpracę. Na przykład łączenie w pary uczestników o różnych mocnych stronach może sprzyjać wzajemnemu uczeniu się, gdzie jedna osoba udziela wskazówek, a druga wnosi wkład na inne sposoby. Ogólnie rzecz biorąc, dostosowywanie ćwiczeń nie polega na ich upraszczaniu, ale na zapewnieniu ich dostępności i nadaniu im znaczenia. Reagując na indywidualne potrzeby i dynamikę grupy, nauczyciele mogą stworzyć środowisko sprzyjające integracji, w którym wszyscy uczestnicy czują się bezpiecznie, są przekonani o swoich możliwościach i zmotywowani do udziału w aktywności ruchowej.

5. Wspieranie poczucia własnej wartości poprzez praktyki sprzyjające integracji

5.1 *Zrozumienie poczucia własnej wartości u młodych osób z niepełnosprawnościami wzroku*

Poczucie własnej wartości u młodych osób z niepełnosprawnością wzroku jest często kształtowane przez czynniki zewnętrzne, takie jak stygmatyzacja, niskie oczekiwania i doświadczenia wykluczenia. Kiedy inni nie doceniają ich umiejętności lub ograniczają ich udział w działaniach, może to prowadzić do poczucia nieadekwatności i obniżenia pewności siebie. Doświadczenia te mogą być subtelne, ale z czasem mogą znacząco wpłynąć na to, jak młodzi ludzie postrzegają samych siebie i swój potencjał.

Istnieje również silny związek między ruchem a pewnością siebie. Możliwość swobodnego, bezpiecznego i samodzielnego poruszania się przyczynia się do poczucia kontroli i zaufania do siebie. Gdy młoda osoba czuje się niepewnie w swoim ciele, na przykład z powodu braku dostępnych środowisk lub ograniczonych możliwości ćwiczenia ruchów, może to negatywnie wpłynąć zarówno na jej pewność siebie, jak i poczucie własnej wartości. Podobnie wykluczenie z aktywności fizycznych lub społecznych może wzmocnić poczucie braku przynależności.

5.2 *Strategie wychowawców służące budowaniu poczucia własnej wartości*

Nauczyciele odgrywają kluczową rolę we wspieraniu i wzmacnianiu poczucia własnej wartości. Szczególnie skuteczne jest podejście oparte na mocnych stronach, w którym nacisk kładzie się na to, co młoda osoba potrafi, a nie na jej ograniczenia. Przekazywanie konkretnych, pozytywnych informacji zwrotnych pomaga uczniom dostrzegać swoje umiejętności i postępy. Kolejną ważną strategią jest oferowanie możliwości wyboru i powierzenie odpowiedzialności. Kiedy młodym ludziom daje się możliwość podejmowania decyzji i przejmowania odpowiedzialności za zadania, buduje to poczucie autonomii i zaufania do własnych możliwości. Może to być coś tak prostego, jak wybór zajęć, poprowadzenie zadania w małej grupie lub podjęcie decyzji, jak podejść do projektu twórczego.

Niezwykle ważne jest docenianie wysiłku i postępów, a nie tylko wyników. Uznanie nawet niewielkich kroków naprzód pomaga kształtować nastawienie na rozwój i zmniejsza strach przed porażką. Ponadto zachęcanie do wyrażania siebie pozwala młodym ludziom odkrywać swoją tożsamość oraz przekazywać swoje myśli i uczucia w sposób, który jest dla nich komfortowy. Wreszcie, fundamentalne znaczenie ma zapewnienie wystarczającej ilości czasu i słuchanie z szacunkiem. Młodzi ludzie mogą potrzebować więcej czasu na przetworzenie informacji, zgłębienie tematu i udzielenie odpowiedzi. Cierpliwość i prawdziwe słuchanie sygnalizują, że ich głos ma znaczenie, co jest kluczowe dla budowania pewności siebie i poczucia własnej wartości.

5.3 *Stwarzanie możliwości wyrażania siebie i osiągania sukcesów*

Tworzenie integracyjnych możliwości wyrażania siebie i osiągania sukcesów ma kluczowe znaczenie dla budowania poczucia własnej wartości. Działania twórcze, takie jak taniec, teatr i ceramika, zapewniają młodym ludziom alternatywne sposoby komunikowania się i nawiązywania kontaktów z innymi. Te formy wyrazu wykraczają poza komunikację werbalną i obejmują ruch, dotyk, rytm oraz eksplorację zmysłową. Dla młodych osób z niepełnosprawnością wzroku ma to szczególne znaczenie, ponieważ nie zawsze mają one dostęp do środowisk, w których mogłyby w pełni odkrywać swoje możliwości. Dzięki zajęciom twórczym mogą doświadczać sukcesów, rozwijać nowe umiejętności oraz czuć się dostrzegane i doceniane w grupie.

Docenianie wysiłku i postępów w ramach tych zajęć dodatkowo wzmacnia pewność siebie. Kiedy młodzi ludzie widzą, że ich wkład jest dostrzegany i doceniany, wzmacnia to ich poczucie kompetencji i przynależności. Z czasem te pozytywne doświadczenia mogą pomóc im odkryć swoje mocne strony, zbudować odporność psychiczną oraz aktywniej i pewniej uczestniczyć w różnych dziedzinach życia.

6. Wzmocnienie osobiste i autonomia

6.1 Co oznacza wzmocnienie osobiste w praktyce

Wzmocnienie osobiste młodych osób z niepełnosprawnością wzroku polega na wzmocnieniu ich zdolności do wywierania wpływu na własne życie i czerpania pewności siebie z dokonywanych wyborów. Kluczowe znaczenie ma tu samostanowienie – posiadanie prawa i możliwości podejmowania decyzji – oraz poczucie sprawczości, czyli przekonanie, że „mogę działać i wywierać wpływ”. W środowiskach, w których inni mogą nieumyślnie przejmować kontrolę lub wysuwać założenia, szczególnie ważne staje się aktywne wspieranie tych umiejętności.

Wzmocnienie pozycji jest również ściśle powiązane z uczestnictwem i możliwością zabierania głosu. Młodzi ludzie muszą nie tylko być obecni w działaniach, ale także angażować się w nie w znaczący sposób. Oznacza to posiadanie rzeczywistych możliwości wyrażania opinii, dzielenia się doświadczeniami i wywierania wpływu na wyniki. W przypadku młodych osób z niepełnosprawnością wzroku często wymaga to celowych dostosowań, takich jak jasna komunikacja werbalna, dostępne materiały oraz dynamika grupy sprzyjająca integracji. Gdy ich głos jest słyszany i traktowany poważnie, wzmacnia to zarówno pewność siebie, jak i poczucie przynależności.

6.2 Wspieranie podejmowania decyzji i przywództwa

Nauczyciele i osoby pracujące z młodzieżą odgrywają kluczową rolę w tworzeniu warunków, w których młodzi ludzie mogą rozwijać umiejętności podejmowania decyzji i przywództwa. Jednym ze skutecznych podejść jest angażowanie młodzieży w planowanie działań. Może to obejmować ustalanie tematów, wybór metod lub kształtowanie struktury sesji. Uczestnictwo w procesie planowania zwiększa zaangażowanie i daje poczucie odpowiedzialności. Równie ważne jest zachęcanie do wykazywania inicjatywy. Młodzież powinna czuć się bezpiecznie, proponując pomysły, próbując nowych rozwiązań i podejmując niewielkie ryzyko. Można to wspierać, zadając otwarte pytania, regularnie zachęcając do zgłaszania uwag oraz pokazując, że ich wkład jest doceniany w praktyce – a nie tylko w teorii.

Umiejętności przywódcze można również rozwijać, dając młodym ludziom możliwość przejęcia inicjatywy w sposób, który jest dla nich do opanowania. Mogą na przykład poprowadzić część zajęć, wspierać rówieśników lub wziąć odpowiedzialność za konkretne zadanie. W przypadku młodych osób z niepełnosprawnością wzroku ważne jest, aby możliwości te były dostępne i w razie potrzeby dostosowane, a jednocześnie sprzyjały niezależności. Wsparcie powinno być obecne, ale nieograniczające – pozostawiające przestrzeń na odkrywanie, naukę i rozwój.

6.3 Od uczestnictwa do poczucia odpowiedzialności

Przejęcie od uczestnictwa do poczucia odpowiedzialności oznacza wspieranie młodych ludzi w odczuwaniu, że nie tylko są włączeni, ale także aktywnie kształtują swoje doświadczenia. Kluczowym elementem tego procesu jest wspieranie samodzielnego poruszania się. Kiedy młodzi ludzie czują się pewnie, poruszając się po przestrzeniach i uczestnicząc w zajęciach, zwiększa to ich autonomię i poczucie kontroli. Może to obejmować tworzenie środowisk dostępnych dla osób z niepełnosprawnością wzroku, zapewnianie wsparcia w orientacji przestrzennej oraz dawanie czasu na samodzielne odkrywanie i poruszanie się.

Równie istotne jest poszanowanie granic i preferencji. Wzmocnienie pozycji nie może istnieć bez szacunku. Młodzi ludzie muszą czuć, że mogą powiedzieć „tak” lub „nie”, wyrazić, z czym czują się komfortowo, oraz wybrać, w jaki sposób chcą uczestniczyć. Niektórzy mogą chcieć pełnić widoczne role przywódcze, podczas gdy inni mogą preferować spokojniejsze formy zaangażowania – obie formy powinny być równie cenione. Poczucie odpowiedzialności wzrasta, gdy młodzi ludzie

doświadczają, że ich wybory mają znaczenie i że darzy się ich zaufaniem. Obejmuje to możliwość wyznaczania własnych celów, wyrażania swoich potrzeb oraz wywierania wpływu na sposób realizacji działań. W przypadku młodzieży z dysfunkcją wzroku oznacza to również zapewnienie, by systemy wsparcia sprzyjały niezależności, a nie tworzyły zależności.

Kiedy pedagodzy i osoby pracujące z młodzieżą tworzą środowisko oparte na szacunku, elastyczne i sprzyjające integracji, młodzi ludzie mają większe szanse na rozwinięcie pewności siebie, poczucia odpowiedzialności oraz silnego poczucia autonomii. Z czasem wspiera to nie tylko ich udział w działaniach, ale także zdolność do odgrywania aktywnej roli we własnym życiu i kształtowaniu swojej przyszłości.

7. Podejścia oparte na sztuce jako narzędzia wzmacniania pozycji

7.1 *Dlaczego sztuka ma znaczenie*

Podejścia oparte na sztuce odgrywają ważną rolę w wzmacnianiu pozycji młodych osób z niepełnosprawnością wzroku. Dzięki zajęciom twórczym uczestnicy mogą odkrywać emocje, budować więzi społeczne i rozwijać umiejętności psychomotoryczne w sposób holistyczny. Ekspresja artystyczna oferuje przestrzeń, w której nie ma jednego „właściwego” sposobu uczestnictwa, co może zmniejszyć presję i zwiększyć pewność siebie.

Pod względem emocjonalnym sztuka daje możliwość wyrażania uczuć, które mogą być trudne do ujęcia w słowa. Pod względem społecznym tworzy wspólne doświadczenia, które wzmacniają spójność grupy i poczucie przynależności. Z perspektywy psychomotorycznej angażowanie się w procesy twórcze wspiera świadomość ciała, koordynację i integrację sensoryczną.

Wskazówki do wykorzystania w praktyce:

- Stwórz bezpieczne i wolne od osądów środowisko, w którym ceni się wszystkie formy ekspresji
- Używaj jasnych instrukcji słownych i opisu czynności krok po kroku
- Łącz różne zmysły (słuch, dotyk, ruch), aby ćwiczenia były bardziej przystępne
- Zachęcaj do współpracy, a nie do rywalizacji
- Po zakończeniu zajęć zapewnij czas na refleksję i dzielenie się wrażeniami

7.2 *Ceramika i sztuka dotykowa*

Ceramika i inne formy sztuki dotykowej mają szczególne znaczenie dla młodych osób z dysfunkcją wzroku, ponieważ opierają się na eksploracji sensorycznej poprzez dotyk. Praca z materiałami takimi jak glina pozwala uczestnikom odkrywać kształty, faktury i formy w bezpośredni i praktyczny sposób.

Zajęcia te wspierają rozwój umiejętności motorycznych, koordynacji rąk oraz orientacji przestrzennej. Zapewniają również spokojne i sprzyjające skupieniu środowisko, w którym uczestnicy mogą pracować we własnym tempie. Tworzenie namacalnych przedmiotów może wzmocnić poczucie osiągnięcia i dumy.

Wskazówki do ćwiczeń:

- Należy używać materiałów o różnej fakturze (glina, tkaniny, materiały naturalne)
- Zamiast samych wyjaśnień słownych, przeprowadzaj praktyczne pokazy
- Podziel zadania na małe, łatwe do wykonania etapy
- Zachęcaj do odkrywania, zamiast skupiać się na efekcie końcowym
- Zapewnij wsparcie i wskazówki, nie przejmując jednak kontroli nad procesem

7.3 Ćwiczenia taneczne i ruchowe

Taniec i ćwiczenia ruchowe wspierają wzmocnienie poczucia sprawczości poprzez zacieśnienie więzi między ciałem a umysłem. Dzięki rytmowi, koordynacji i ruchowi młodzi ludzie mogą rozwinąć większą świadomość własnego ciała i pewność siebie.

W przypadku młodzieży z dysfunkcją wzroku ćwiczenia ruchowe mogą poprawić orientację przestrzenną i zdolność poruszania się w przestrzeni. Rytm i muzyka nadają ćwiczeniom strukturę i przewidywalność, co może zwiększyć poczucie bezpieczeństwa i zaangażowania.

Wskazówki do ćwiczeń:

- Wykorzystuj muzykę o wyraźnym rytmie i tempie
- Podawaj wskazówki słowne i zapewnij spójną strukturę sekwencji ruchowych
- Wykorzystuj naśladowanie ruchów lub ruchy pod kierunkiem (np. wsparcie „ręka pod ręką”, gdy jest to wskazane)
- Aktywnie wykorzystuj przestrzeń – pomagaj uczestnikom bezpiecznie odkrywać otoczenie
- Zachęcaj do indywidualnej ekspresji, a nie tylko do naśladowania

7.4 Ćwiczenia teatralne

Ćwiczenia teatralne stanowią skuteczne narzędzia służące budowaniu pewności siebie, umiejętności komunikacyjnych oraz wyrażania siebie. Dzięki ekspresji ciała, odgrywaniu ról i opowiadaniu historii młodzież może odkrywać różne perspektywy w bezpiecznym otoczeniu.

Odgrywanie ról pomaga uczestnikom ćwiczyć zachowania w sytuacjach społecznych oraz rozwijać umiejętności rozwiązywania problemów. Teatr wzmacnia również umiejętność posługiwania się głosem, prezencję sceniczną oraz interakcję z innymi.

Wskazówki dotyczące ćwiczeń:

- W odgrywaniu ról stosuj proste i jasne scenariusze
- Skup się na głosie, tonie i opowiadaniu historii – nie tylko na elementach wizualnych
- Stwórz przewidywalną strukturę ćwiczeń (rozgrzewka, ćwiczenie, refleksja)
- Zachęcaj do udziału na różnych poziomach (mówienie, słuchanie, obserwowanie)
- Zawsze szanuj granice osobiste – nikt nie powinien być zmuszany do odgrywania określonej roli

8. Tworzenie bezpiecznych i sprzyjających integracji środowisk edukacyjnych

8.1 Dostępność i komunikacja

Zapewnienie dostępności ma kluczowe znaczenie podczas pracy z młodzieżą z niepełnosprawnością wzroku. Nie chodzi tu wyłącznie o dostęp fizyczny, ale także o sposób przekazywania informacji i organizację zajęć. Jasna komunikacja i przewidywalne otoczenie pomagają uczestnikom czuć się bezpiecznie, rozumieć, co się dzieje, oraz brać udział w zajęciach w sposób bardziej niezależny.

Opisy słowne są kluczowym narzędziem. Prowadzący powinien jasno opisywać przestrzeń, materiały i zajęcia. Obejmuje to wyjaśnianie, co znajduje się w pomieszczeniu, gdzie są poszczególne rzeczy i co będzie się działo dalej.

Przykłady:

- „Krzeseła stoją w kręgu na środku sali”.
- „Materiały znajdują się na stole po prawej stronie.”
- „Teraz zrobimy trzy kroki do przodu, a potem się zatrzymamy.”

Opisy te pomagają uczestnikom stworzyć mentalną mapę otoczenia, zmniejszając niepewność i zwiększając pewność siebie.

à Równie ważne są **jasne instrukcje i struktura**. Zadania należy wyjaśniać krok po kroku, używając prostego i spójnego języka. Wyraźny początek, środek i koniec pomagają uczestnikom zrozumieć przebieg sesji.

Przykłady:

- Najpierw słuchamy.
- Następnie dotykamy materiałów.
- Potem wspólnie wykonujemy zadanie.
- Na koniec rozmawiamy o tym, jakie to było uczucie.

Takie ustrukturyzowane podejście ułatwia uczestnikom śledzenie przebiegu zajęć i buduje poczucie przewidywalności.

à **Przewidywalny układ pomieszczenia** dodatkowo wspiera orientację i samodzielność. Utrzymywanie mebli i materiałów w stałych miejscach pozwala uczestnikom łatwiej poruszać się po przestrzeni.

Przykłady:

- Stoły i krzesła pozostają w tym samym miejscu
- Materiały są za każdym razem układane w tej samej kolejności
- Chodniki są wolne od przeszkód

à **Dostępne materiały** gwarantują, że każdy może uczestniczyć w zajęciach, wykorzystując różne zmysły, a nie tylko wzrok. Materiały powinny zachęcać do dotykania, odkrywania i interakcji.

Przykłady:

- Gлина, tkanina, lina lub przedmioty o różnej fakturze
- Duże i łatwe w obsłudze przedmioty
- Materiały, które można dotykać, trzymać i sortować
- Sygnały dźwiękowe lub znaczniki dotykowe wspomagające działania

Łącząc jasne opisy, ustrukturyzowane wskazówki, przewidywalne otoczenie i materiały angażujące wiele zmysłów, prowadzący tworzą warunki, w których uczestnicy mogą czuć się bezpiecznie, akceptowani i zdolni do angażowania się na własnych warunkach.

8.2 Wsparcie fizyczne i zgoda

Wsparcie fizyczne może czasami być pomocne w ułatwianiu uczestnictwa, orientacji lub przemieszczania się. Jednak zawsze musi być oferowane w sposób pełen szacunku i za zgodą uczestnika.

Prowadzący powinni poprosić o zgodę przed udzielenie wsparcia fizycznego. Ważne jest, aby nigdy nie zakładać, że pomoc jest potrzebna. Zamiast tego należy zadawać pytania takie jak:

- „Czy potrzebujesz pomocy?”
- „Czy mogę pokazać ci, jak to zrobić, prowadząc twoją rękę?”

Udzielając wsparcia, osoba prowadząca powinna jasno wyjaśnić, co robi i jak będzie przebiegać pomoc. Zmniejsza to niepewność i pomaga uczestnikowi poczuć, że ma kontrolę nad sytuacją. Niezbędne jest poszanowanie autonomii. Młodzi ludzie powinni zawsze mieć prawo do odmowy, do wyboru sposobu, w jaki chcą otrzymać wsparcie, lub do samodzielnej próby. Celem nie jest przejęcie kontroli, ale umożliwienie niezależności i budowanie pewności siebie. Przydatnym podejściem jest zaproponowanie różnych opcji, takich jak wskazówki słowne, demonstracja lub wsparcie fizyczne, i pozostawienie uczestnikowi wyboru tego, co wydaje mu się najwygodniejsze.

8.3 Bezpieczeństwo emocjonalne a dynamika grupy

Bezpieczeństwo emocjonalne stanowi podstawę uczestnictwa, uczenia się i wzmacniania pozycji. Bez poczucia bezpieczeństwa młodym ludziom trudno jest wyrażać siebie, wykazywać inicjatywę lub próbować nowych rzeczy. Facylitatorzy mogą budować bezpieczeństwo emocjonalne, tworząc środowisko oparte na zaufaniu, szacunku i integracji. Oznacza to docenianie każdego uczestnika, aktywne słuchanie i reagowanie z wyczuciem. Szczególnie ważna jest atmosfera wolna od osądów. Uczestnicy powinni czuć, że mogą brać udział na swój własny sposób, bez obawy przed popełnieniem błędów lub oceną. Zachęcanie do wysiłku, a nie do perfekcji, wzmacnia pewność siebie i motywację.

Kluczową rolę odgrywa również dynamika grupy. Facylitatorzy powinni aktywnie wspierać pozytywne interakcje, zachęcać do współpracy i dbać o to, by wszyscy czuli się włączeni. Może to obejmować ustalanie jasnych zasad grupowych, dawanie przykładu komunikacji opartej na szacunku oraz reagowanie na przypadki wykluczenia, jeśli takie wystąpią. Kiedy młodzi ludzie czują się bezpieczni, szanowani i włączeni, chętniej angażują się, dzielą się swoimi poglądami oraz rozwijają się zarówno społecznie, jak i osobiście. Tworzy to solidną podstawę do uczenia się, wzmacniania pozycji i znaczącego uczestnictwa.

9. Studia przypadków

Studium przypadku 1: Fundacja ONCE	
Pełna nazwa	Program szkoleniowy Fundacji ONCE w zakresie orientacji i mobilności dla dzieci i młodzieży z dysfunkcją wzroku
Rok rozpoczęcia/zakończenia	Lata 80. (od tego czasu sformalizowany i stale rozwijany; usługi w zakresie orientacji i mobilności są nadal świadczone)
Dostawca	Fundacja ONCE
Grupa docelowa	Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością wzroku (w tym osoby niewidome i słabowidzące), rodziny, pedagodzy oraz specjaliści rehabilitacji zajmujący się edukacją włączającą i rozwojem młodzieży.
Cel studium przypadku (jaki był zamierzony cel? Czy został osiągnięty? Jeśli nie, to dlaczego?)	Głównym celem programu jest wspieranie rozwoju samodzielnej mobilności, orientacji przestrzennej oraz funkcjonalnych umiejętności psychomotorycznych u młodzieży z niepełnosprawnością wzroku, przy jednoczesnym wzmacnianiu pewności siebie, autonomii i uczestnictwa w życiu społecznym. Program ma na celu umożliwienie uczestnikom bezpiecznego i samodzielnego poruszania się w różnych środowiskach (dom, szkoła, przestrzeń publiczne) oraz zbudowanie fizycznych i psychicznych podstaw aktywnego uczestnictwa w edukacji i życiu społecznym. Inicjatywa ta została szeroko wdrożona i uznana za skuteczną w realizacji swoich głównych celów, zwłaszcza w zakresie poprawy samodzielnej mobilności i pewności siebie. Wyniki mogą się jednak różnić w zależności od wieku, w którym wystąpiło upośledzenie wzroku, wsparcia ze strony rodziny oraz regularności treningów.

Opis (w przejrzystej formie krok po kroku)	• Ocena mobilności, orientacji przestrzennej i zdolności psychomotorycznych • Indywidualny plan z dostosowanymi do potrzeb celami w zakresie poruszania się • Podstawowy trening psychomotoryczny (równowaga, postawa, świadomość ciała) • Rozwój umiejętności orientacji z wykorzystaniem sygnałów dźwiękowych i dotykowych • Ćwiczenia z poruszania się pod okiem instruktora w rzeczywistym otoczeniu • Stopniowe szkolenie w zakresie samodzielności na codziennych trasach i przy wykonywaniu codziennych zadań • Wsparcie psychospołeczne w celu budowania pewności siebie i autonomii • Szkolenie dla rodziny/opiekunów w celu wspierania konsekwentnych ćwiczeń
Wpływ, weryfikacja i wnioski	Wpływ: • Poprawa samodzielności w poruszaniu się i orientacji przestrzennej • Lepsza świadomość ciała i koordynacja ruchowa • Wzrost pewności siebie, autonomii i aktywności Weryfikacja: • Obserwacje profesjonalistów oraz oceny sprawności ruchowej • Informacje zwrotne od uczestników i rodzin • Wyniki w rzeczywistych sytuacjach w codziennym otoczeniu Wnioski: • Wczesna interwencja poprawia wyniki w zakresie psychomotoryki • Nadmierna opieka ogranicza rozwój samodzielności • Niezbędna jest konsekwentna praktyka we wszystkich środowiskach • Rozwój psychomotoryczny jest ściśle powiązany z wzmacnianiem pozycji
Szczegóły dostępu (strona internetowa, dane kontaktowe) oraz opracowane powiązane materiały (Jakie podręczniki szkoleniowe, wytyczne, arkusze informacyjne, plakaty, zdjęcia, materiały wideo i audio oraz/lub strony internetowe zostały opracowane?)	Strona internetowa: https://www.once.es/

Studium przypadku 2: ICEVI

Pełna nazwa	Zasoby ICEVI Europe dotyczące edukacji włączającej i rozwoju umiejętności funkcjonalnych dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzroku
Rok rozpoczęcia/zakończenia	Sieć działająca nieprzerwanie (ICEVI Europe powstała w 1985 r.; zasoby są stale aktualizowane)
Organizator	ICEVI Europe (Międzynarodowa Rada ds. Edukacji Osób z Niepełnosprawnością Wzroku – region europejski)
Grupa docelowa	• Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością wzroku • Nauczyciele, osoby pracujące z młodzieżą, specjaliści ds. rehabilitacji • Specjaliści ds. edukacji włączającej
Cel studium przypadku (jaki był zamierzony cel? Czy został osiągnięty? Jeśli nie, to dlaczego?)	Celem materiałów ICEVI Europe jest poprawa integracji edukacyjnej, niezależności funkcjonalnej oraz umiejętności rozwojowych, w tym orientacji, mobilności i rozwoju psychomotorycznego, u uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Wspierają one specjalistów w dostosowywaniu środowisk i metod nauczania w celu zapewnienia uczestnictwa, niezależności oraz równego dostępu do edukacji i zajęć dla młodzieży.
Opis (w jasnej, krok po kroku)	- Rozwój wiedzy dla specjalistów Materiały szkoleniowe i poradniki dotyczące niepełnosprawności wzrokowej oraz edukacji włączającej. - Nacisk na szkolenie w zakresie umiejętności funkcjonalnych Obejmuje orientację i mobilność, umiejętności życia codziennego oraz rozwój sensoryczny. - Wsparcie rozwoju psychomotorycznego Nacisk na: • świadomości ciała • orientacji przestrzennej • pewności ruchowej • strategiach uczenia się poprzez dotyk i słuch - Narzędzia dostosowujące edukację włączającą Strategie dostosowywania środowisk nauczania w klasie oraz w ramach edukacji pozaformalnej. -Potencjał budowanie dla nauczycieli/młodzieży Warsztaty, konferencje i materiały do doskonalenia zawodowego.
Wpływ, weryfikacja i wyciągnięte wnioski	Wpływ: • Poprawa kompetencji zawodowych w zakresie edukacji włączającej • Lepsze dostosowanie środowisk edukacyjnych do potrzeb uczniów z dysfunkcją wzroku • Większy nacisk na niezależność funkcjonalną i rozwój psychomotoryczny • Wzrost świadomości na temat metod uczenia się opartych na zmysłach innych niż wzrok Walidacja: • Wykorzystanie przez środowisko akademickie i praktyków w całej Europie • Wykorzystanie w programach szkolenia nauczycieli oraz w kontekście rehabilitacji

	- Rozpowszechnianie wyników poprzez konferencje oraz publikacje recenzowane Wnioski: - Umiejętności funkcjonalne (mobilność, orientacja, świadomość ciała) są niezbędne do wzmocnienia pozycji - Integracja wymaga nie tylko dostosowanych materiałów, ale także przeszkolonego personelu - Rozwój psychomotoryczny musi być wyraźnie uwzględniony w systemach edukacyjnych - Współpraca międzysektorowa poprawia wyniki (edukacja + rehabilitacja + praca z młodzieżą)
Opracowano informacje dotyczące dostępu (strona internetowa, dane kontaktowe) oraz powiązane zasoby (Jakie podręczniki szkoleniowe, wytyczne, arkusze informacyjne, plakaty, zdjęcia, materiały wideo i audio oraz/lub strony internetowe zostały opracowane?)	Strona internetowa: https://www.icevi-europe.org/ - materiały konferencyjne i prace naukowe - wytyczne dotyczące edukacji włączającej - ramy edukacyjne dotyczące widzenia funkcjonalnego / ślepoty - materiały szkoleniowe dla pedagogów i specjalistów rehabilitacji - publikacje dotyczące orientacji i mobilności oraz umiejętności samodzielnego funkcjonowania

10. Działania w zakresie edukacji pozaformalnej

Ćwiczenie 1: Dźwięk, krok i równowaga	
Cel	Cel: Pomoc uczestnikom w poprawie koordynacji ruchowej, słuchu, równowagi i pewności siebie w ramach bezpiecznej aktywności grupowej.
Cele nauczania	Cele edukacyjne: uczestnicy będą: - będą wykonywać proste polecenia ruchowe - reagować na rytm i dźwięk - ćwiczyć równowagę i koordynację - poczują się pewniej, poruszając się w grupie
Profil uczestników	Każdy może wziąć udział, o ile jest w stanie wyrazić siebie.
Liczba uczestników	Liczba uczestników: 6–15

Czas trwania	30 minut
Potrzebne materiały	Potrzebne materiały • dzwonek, bęben lub klaskanie • krzesła lub znaczniki • bezpieczna, otwarta przestrzeń
Przygotowanie	Przygotowanie • posprzątaj pomieszczenie • wyznacz obszar zajęć • wyjaśnij zasady dotyczące przestrzeni i bezpieczeństwa
Realizacja	Przeprowadzenie 1. Uczestnicy stają w kręgu. 2. Prowadzący rozpoczyna od prostego rytmu klaskania. 3. Grupa powtarza rytm i dodaje jeden krok do przodu lub do tyłu. 4. Uczestnicy idą powoli, gdy usłyszą sygnał dźwiękowy. 5. Zatrzymują się, obracają lub zmieniają kierunek zgodnie z sygnałem. 6. Ćwiczenie kończy się prostym zadaniem równoważnym, takim jak przenoszenie ciężaru ciała z jednej nogi na drugą.
Środki bezpieczeństwa	Środki bezpieczeństwa • usuń przeszkody • należy udzielać jasnych instrukcji i mówić powoli • w razie potrzeby oferuj wsparcie • szanuj tempo każdego uczestnika
Podsumowanie	Podsumowanie: Zapytaj: • Co było łatwe? • Co wydawało się trudne? • Co pomogło ci poczuć się bezpiecznie?

Modyfikacje i wariacje	Modyfikacje i warianty • wykonaj ćwiczenie w pozycji siedzącej • używaj mniejszej liczby sygnałów dźwiękowych • pracujcie w parach • dodajcie dotykowe oznaczenia na podłodze
Ćwiczenie 2: Spacer zaufania w parach	
Cel	To ćwiczenie pomaga budować zaufanie, współpracę, komunikację oraz świadomość przestrzenną. Pomaga również uczestnikom poczuć się bezpiecznie podczas wspólnego odkrywania ruchu
Cele nauczania	Budowanie zaufania, współpracy, komunikacji i orientacji przestrzennej.
Profil uczestników	Każdy może wziąć udział, o ile jest w stanie wyrazić siebie.
Liczba uczestników	Praca odbywa się w parach, minimum 2 osoby.
Czas trwania	30 minut
Potrzebne materiały	Nie są potrzebne żadne narzędzia ani zasoby fizyczne.
Przygotowanie	Posprzątaj pomieszczenie i przestrzeń, aby zapewnić bezpieczeństwo podczas poruszania się w parach.
Przebieg	Jedna osoba wydaje jasne polecenia słowne, podczas gdy druga porusza się powoli po pomieszczeniu. Uczestnicy ćwiczą proste polecenia, takie jak „zatrzymaj się”, „zrób krok do przodu”, „skręć w lewo” lub „skręć w prawo”. Po kilku minutach zamieniają się rolami.
Środki bezpieczeństwa	Należy upewnić się, że ścieżka jest wolna od wszelkich luźnych przeszkód; zachować proporcję jeden na jednego; wykonywać powolne, kontrolowane ruchy.
Podsumowanie	Opisz proces podsumowania (np.: Zapytaj: Jakie to było uczucie polegać wyłącznie na głosie partnera? Jakie konkretne słowa pomogły ci poczuć się najbezpieczniej?)
Modyfikacje i wariacje	Sugestie dotyczące modyfikacji w zależności od kontekstu lub potrzeb. W przypadku uczestników z zaburzeniami słuchu należy używać fizycznej liny prowadzącej lub uchwytu „Pinch/Bottle Grip” zamiast wskazówek werbalnych.

Moduł 2: Kształtowanie potencjału: Program wzmacniający dla młodzieży z niepełnosprawnością wzroku

Wprowadzenie

1.1 Cel modułu

Witamy w tym module edukacyjnym opracowanym specjalnie dla osób pracujących z młodzieżą i pedagogów. Szkolenie to ma na celu dostarczenie narzędzi metodologicznych i praktycznych strategii niezbędnych do wspierania młodzieży z niepełnosprawnością wzroku (VI) poprzez program wzmacniania pozycji „**Kształtowanie potencjału**”.

Koncentrując się na kreatywności dotykowej i ekspresji sensorycznej, moduł ten bada, w jaki sposób można przełamać bariery utrudniające uczestnictwo oraz stworzyć środowisko sprzyjające integracji, w którym każda młoda osoba może kształtować własną tożsamość i odkrywać swój ukryty potencjał.

1.2 Cele nauczania

Po ukończeniu tego modułu uczestnicy będą potrafili:

- Rozróżniać różne rodzaje i stopnie niepełnosprawności wzrokowej, uwzględniając subiektywny charakter percepcji wzrokowej.
- **Wskazać** konkretne narzędzia i strategie – takie jak technologie wspomagające, alfabet Braille’a i pomoce ruchowe – które sprzyjają autonomii osób z VI.
- **Wdrażać** protokoły komunikacji sprzyjające integracji, oparte na empatii, jasności i pełnym szacunku przewodnictwie.
- **Wykazać się** biegłością w stosowaniu technik bezpiecznego towarzyszenia, wykorzystując zarówno wskazówki werbalne, jak i wsparcie fizyczne w razie potrzeby.
- **Analizować** rolę poznawczą percepcji dotykowej w reprezentacji przestrzennej oraz stosować specjalistyczne techniki haptyczne w kontekście artystycznym i ceramicznym.
- **Projektować** dostępne środowiska edukacyjne poprzez optymalizację organizacji przestrzeni roboczej i dostosowywanie działań twórczych w celu zapewnienia bezpieczeństwa i niezależności.
- Wspierać wzmacnianie pozycji i integrację społeczną młodzieży z dysfunkcją wzroku, skupiając się na ich wyjątkowych mocnych stronach i możliwościach.

2. Podstawowe pojęcia dotyczące rozpoznawania i identyfikacji wzrokowej Niepełnosprawność

2.1 Zrozumienie i wzmacnianie pozycji osób z niepełnosprawnością wzroku: *rehabilitacja wzroku, orientacja, mobilność i komunikacja*

- Niniejszy podmoduł dostarcza podstawowej wiedzy niezbędnej do wspierania niezależności i znaczącej integracji. Po ukończeniu tej sekcji uczestnicy będą potrafili:
- Stosować skuteczne techniki komunikacji dostosowane zarówno do osób niewidomych, jak i słabowidzących, kładąc nacisk na jasność, empatię oraz podejście „najpierw osoba”.
- Używać precyzyjnego języka opisowego w celu przedstawienia kontekstu otoczenia, unikając niejednoznacznych terminów i zapewniając, że osoba pozostaje poinformowana i zaangażowana.
- Rozpoznawać i eliminować bariery architektoniczne oraz sensoryczne w celu tworzenia dostępnych miejsc pracy i codziennych rutynowych czynności.
- Stosować strategie postępowania z osobami z dysfunkcją wzroku (VI) w środowisku zawodowym, koncentrując się na zasługach, bezpieczeństwie i wykorzystaniu technologii wspomagających pracę biurową.
- Stosować specjalistyczne metody nauczania zaprojektowane z myślą o „relacji pomocowej”, równoważąc wsparcie z promowaniem maksymalnej autonomii.
- Włączaj do zajęć edukacyjnych narzędzia takie jak alfabet Braille’a, czytniki ekranu i mapy dotykowe, aby wzbogacić doświadczenie edukacyjne młodzieży z VI.
- Zrozumienie, w jaki sposób eksploracja dotykowa zastępuje lub uzupełnia bodźce wzrokowe, umożliwiając tworzenie złożonych mentalnych reprezentacji obiektów i otoczenia.
- Stosować ćwiczenia, które pomagają osobom z VI budować wewnętrzne „mapy przestrzenne”, niezbędne do orientacji, poruszania się oraz twórczości artystycznej (takiej jak ceramika i rzeźba)

2.2 Ślepotą a słaby wzrok – to nie to samo, główne punkty

Chociaż termin „niewidomość” jest często używany jako pojęcie ogólne, upośledzenie wzroku obejmuje szerokie spektrum. Zrozumienie tych różnic ma kluczowe znaczenie dla nauczycieli, aby mogli zapewnić odpowiedni poziom wsparcia i skutecznie dostosować zajęcia artystyczne.

Globalny standard: wytyczne WHO

Większość krajów europejskich (w tym partnerzy projektu ze Szwecji, Czech, Cypru i Polski) stosuje standardy Światowej Organizacji Zdrowia (WHO). Kryteria te opierają się na dwóch głównych czynnikach:

1. **Ostrość wzroku:** Wyraźność lub ostrość widzenia (mierzona przy najlepszej możliwej korekcji, np. okularach).
2. **Pole widzenia:** całkowity obszar, który dana osoba może widzieć bez poruszania oczami (widzenie peryferyjne).

2.3 Kategorie upośledzenia wzroku

W poniższej tabeli przedstawiono progi techniczne stosowane do określenia stopnia upośledzenia:

Poziom upośledzenia	Ostrość wzroku (przy najlepszej korekcji)	Pole widzenia (resztkowe widzenie obuoczne)	Opis i skutki
Lekkie upośledzenie	$\leq 3/10$	$< 60\%$	Nieznaczne pogorszenie ostrości widzenia; może być konieczne lepsze oświetlenie lub niewielkie powiększenie.
Upośledzenie średnio-ciężkie	$\leq 2/10$	$< 50\%$	Zauważalne trudności z dostrzeganiem drobnych szczegółów; w tym przypadku konieczne jest dostosowanie materiałów.
Ciężkie upośledzenie	$\leq 1/10$	$< 30\%$	Znaczna utrata wzroku; niezbędne stają się pomoce o wysokim kontraście i pomoce dotykowe.
Częściowa ślepota / ciężka słabość wzroku	$\leq 1/20$	$< 10\%$	Wzrasta zależność od zmysłów innych niż wzrok; powszechne jest szkolenie z orientacji i poruszania się.
Ślepota	$< 1/20$	$< 10\%$	Głównym sposobem zapewnienia niezależności jest korzystanie z alfabetu Braille'a, materiałów audio i białych lasek.
Całkowita / głęboka ślepota	Brak percepcji światła lub ruchu	Nie do oceny	Całkowite poleganie na percepcji dotykowej (haptycznej) i słuchowej.

Spostrzeżenie pedagoga: Dlaczego te liczby mają znaczenie

Jako osoba pracująca z młodzieżą nie musisz być lekarzem, ale znajomość tych kategorii pomoże Ci:

- **Przewidzieć potrzeby:** Uczeń z „umiarkowanym niedowidzeniem” może dostrzec sylwetkę rzeźby, podczas gdy uczeń z „głęboką ślepotą” będzie polegał wyłącznie na eksploracji haptycznej (dotykowej).
- **Bezpieczeństwo przede wszystkim:** Zrozumienie ograniczeń pola widzenia (takich jak „widzenie tunelowe” w przypadku ślepoty) pomaga zorganizować bezpieczniejszą, wolną od przeszkód przestrzeń pracowni.
- **Ujednolicone wsparcie:** Stosowanie kryteriów WHO gwarantuje, że udzielane wsparcie jest zgodne z europejskimi standardami usług socjalnych i rehabilitacyjnych.

Szybkie sprawdzenie: ostrość wzroku a pole widzenia

Ostrość wzroku przypomina *rozdzielczość* obrazu cyfrowego (jak bardzo jest on ostry). **Pole widzenia** przypomina *rozmiar ekranu* (jak duża część „obrazu” jest widoczna jednocześnie).

Uwaga:

Osoba z niedowidzeniem może **nie wyglądać na osobę z dysfunkcją wzroku** i może poruszać się po otoczeniu bez laski lub przewodnika – ale nadal boryka się z trudnościami w odczytywaniu znaków, rozpoznawaniu twarzy lub poruszaniu się w nieznanym przestrzeniach.

2.4 Dwie główne różnice między osobami niewidomymi a osobami z niedowidzeniem

Osoba niewidoma:

- Całkowita lub częściowa utrata wzroku
- Postrzega światło, ale nie rozróżnia kształtów
- Nie żyje w ciemności

Osoba z niedowidzeniem:

- Posiada resztki wzroku
- Wiele różnych sposobów widzenia

Istnieje wiele zmiennych zależnych od choroby:

- Osoby, które nie widzą w centrum pola widzenia
- Osoby, które nie mają widzenia peryferyjnego (zdolności widzenia nawet w miejscach, na które nie patrzy się bezpośrednio)
- Osoby, które widzą niewyraźnie, ale nie utraciły żadnej części pola widzenia
- Osoby, które nie postrzegają kolorów ani głębi

Aby pomóc osobom pracującym z młodzieżą i nauczycielom w prawdziwym zrozumieniu doświadczeń ich uczniów, konieczne jest wyjście poza suche dane medyczne i wyobrażenie sobie, jak te zaburzenia wpływają na codzienne postrzeganie:



Rysunek 1: Siatka dwunastu portretów tego samego mężczyzny, z których każdy został cyfrowo zmodyfikowany w celu symulacji innego rodzaju upośledzenia wzroku. Warianty obejmują zamglenie centralne (makulopatia), utratę widzenia peryferyjnego (widzenie tunelowe), plamiste widzenie (skotomy) oraz całkowite zamglenie

3. Strategie na rzecz autonomii i niezależności

Autonomia to nie brak niepełnosprawności, ale opanowanie narzędzi i strategii, które pozwalają jednostce poruszać się po życiu z pewnością siebie i godnością. Dla młodych ludzi z niepełnosprawnością wzroku odzyskanie lub utrzymanie niezależności to dynamiczny proces obejmujący dostosowanie do otoczenia, wykorzystanie technologii oraz rozwój wyspecjalizowanych umiejętności sensorycznych.

Jako pedagodzy i pracownicy młodzieżowi naszą rolą jest pełnienie funkcji facylitatorów autonomii. Zamiast wykonywać zadania za ucznia, zapewniamy ramy, dzięki którym może on *samodzielnie* je realizować.

W tej sekcji omówiono podstawowe filary samodzielnego życia:

- **Aktywacja zmysłów zastępczych:** Nauka świadomego wykorzystywania dotyku, słuchu i węchu do zbierania istotnych informacji o przedmiotach, ludziach i otoczeniu.
- **Interpretacja informacji sensorycznych:** Trenowanie mózgu w zakresie rozszyfrowywania sygnałów otoczenia – takich jak zmiana dźwięku przy wejściu do dużego pomieszczenia lub faktura powierzchni podłogi – w celu utrzymania orientacji.
- **Szkolenie z orientacji i mobilności:** Uczestnictwo w ustrukturyzowanym nauczaniu bezpiecznego i efektywnego poruszania się, niezależnie od tego, czy wykorzystuje się białą laskę, psa przewodnika, czy techniki tworzenia map mentalnych.
- **Wykorzystanie technologii wspomagających:** Korzystanie z narzędzi cyfrowych, czytników ekranu, oprogramowania powiększającego oraz aplikacji opartych na sztucznej inteligencji w celu wypełnienia luki w dostępie do informacji.
- **Zaawansowana eksploracja dotykowa:** Ćwiczenie systematycznego dotykania przedmiotów i powierzchni. W kontekście programu „Sculpting Potential” ma to kluczowe znaczenie dla poprawy percepcji przestrzennej i „wizualizacji” form trójwymiarowych.
- **Opanowanie czynności życia codziennego:** Opracowywanie praktycznych procedur dotyczących higieny osobistej, gotowania i organizacji miejsca pracy w celu zapewnienia samowystarczalnego stylu życia.
- **Budowanie sieci kontaktów społecznych i wsparcia:** Aktywny udział w wydarzeniach społecznych i grupach wsparcia w celu dzielenia się doświadczeniami, zmniejszenia izolacji oraz budowania społeczności rówieśniczej.

Dzięki połączeniu tych strategii program „Sculpting Potential” gwarantuje, że proces twórczy w pracowni przekłada się na szersze umiejętności życiowe, wzmacniając poczucie „dam radę”, które wykracza daleko poza glinę i piec.

3.1 Rola edukatora w budowaniu autonomii

Twoim zadaniem jest stworzenie bezpiecznej przestrzeni, w której można praktykować te strategie. W pracowni rzeźbiarskiej może to oznaczać:

1. **Zachęcanie do dotykowego poznawania** gliny przed rozpoczęciem projektu.
2. Systematyczne **porządkowanie narzędzi**, tak aby uczeń mógł je odnaleźć za pomocą zmysłów.
3. **Ułatwianie interakcji społecznych** między uczestnikami w celu zbudowania tej kluczowej sieci wsparcia.

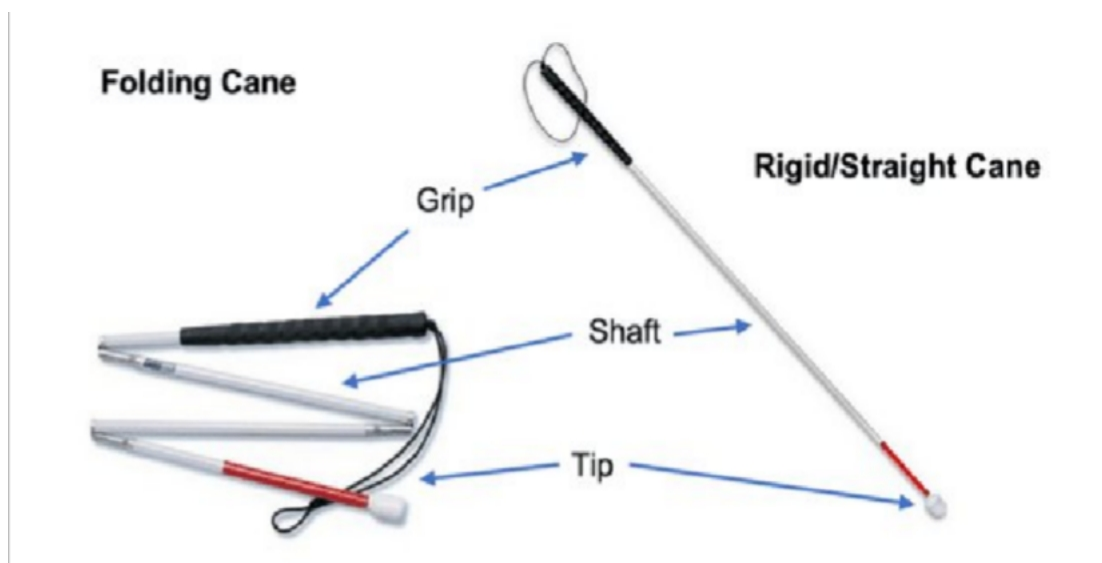
3.2 Narzędzia wspierające samodzielność uczniów z dysfunkcją wzroku

- **Cenny sprzymierzeniec: biała laska**

Podstawowe urządzenie wspomagające bezpieczne samodzielne poruszanie się. Przy prawidłowym użyciu pozwala wyczuć czubkiem laski przeszkody na drodze:

- przedmioty, których podstawa styka się z podłożem

- zmiany w nawierzchni oraz uwidocznienie różnic w poziomie



Rysunek 2: (Biała laska): Zdjęcie złożone przedstawiające laskę składaną (złożoną na segmenty) oraz sztywną laskę prostą



Rysunek 3: (Chodzenie z laskami): Trzy osoby idą na świeżym powietrzu w szeregu, każda trzymając przed sobą wyciągniętą białą laskę, aby wykrywać przeszkody na ziemi

- Pies przewodnik:

Podstawowe urządzenie wspomagające poruszanie się osób niewidomych i słabowidzących

- Wymaga specjalistycznego szkolenia zarówno psa, jak i przewodnika
- Większość popularnych ras: labrador Retriever, Golden retriever, owczarek owczarek niemiecki Stanowi wyjątkowe partnerstwo oparte na zaufaniu i komunikacji

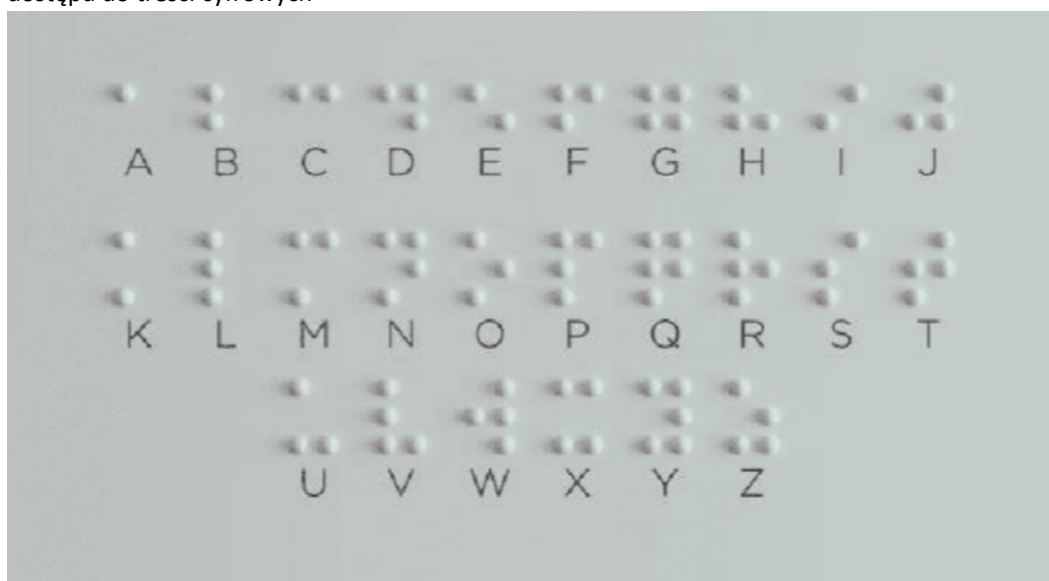
Ważne: Nie głośzcz ani nie rozpraszaaj psa przewodnika podczas pracy



Rysunek 4: (Pies przewodnik): Osoba z dysfunkcją wzroku spaceruje z żółtym labradorem retrieverem w uprzęży. Osoba ta trzyma w jednej ręce uchwyt uprzęży psa, a w drugiej białą laskę

- Alfabet Braille'a

- Wypukłe kropki odczytywane opuszkami palców
- System czytania i pisania wynaleziony w 1821 roku przez Louisa Braille'a
- Oparty na komórce składającej się z 6 kropek, które można łączyć w 63 różne znaki
- Stosowany na całym świecie do zapisywania alfabetów, cyfr, znaków interpunkcyjnych, notacji muzycznej, a nawet matematyki
- Nadal niezbędny, nawet w obliczu nowoczesnych technologii, ponieważ sprzyja alfabetyzacji, niezależności i równemu dostępowi. Często łączy się go z wyświetlaczami brajlowskimi i czytnikami ekranu w celu uzyskania dostępu do treści cyfrowych





Rysunek 5: (Braille): Zbliżenia alfabetu Braille'a — systemu składającego się z 6 wypukłych kropek — oraz pary rąk „czytających” książkę poprzez dotykanie wypukłych kropek na stronie

- Technologie wspomagające dla osób niewidomych i słabowidzących

- **Czytniki ekranu:** przekształcają tekst na komputerach i smartfonach na mowę lub alfabet Braille'a (np. JAWS, NVDA, VoiceOver, TalkBack)
- **Oprogramowanie powiększające:** Powiększa tekst i obrazy na ekranie dla osób z niedowidzeniem (np. ZoomText)
- **Wyświetlacze brajlowskie:** urządzenia odświeżające, które w czasie rzeczywistym przekształcają tekst cyfrowy na alfabet Braille'a
- **Dostępność smartfonów:** wbudowane narzędzia (polecenia głosowe, lupy ekranowe, ustawienia kontrastu kolorów, aplikacje do rozpoznawania obiektów)
- **Narzędzia nawigacyjne:** aplikacje i urządzenia oparte na GPS, zaprojektowane dla pieszych z dysfunkcją wzroku (np. BlindSquare, Lazarillo)
- **Technologia codziennego użytku:** zegarki mówiące, klawiatury dotykowe lub z dużymi literami, inteligentni asystenci domowi (Alexa, Asystent Google, Siri)



Rysunek 6: (Technologie wspomagające): Konfiguracja specjalistycznych monitorów komputerowych wyświetlających tekst i obrazy o wysokim kontraście, wraz z urządzeniem do powiększania drukowanych dokumentów dla osób z niedowidzeniem

3.3 Bariery architektoniczne

W kontekście projektu DEAP zrozumienie barier architektonicznych ma zasadnicze znaczenie, ponieważ otoczenie fizyczne może albo ułatwiać, albo całkowicie uniemożliwiać samodzielność młodej osoby z dysfunkcją wzroku.

Bariery architektoniczne to nie tylko „przeszkody”; są to błędy projektowe, które uniemożliwiają równy dostęp. Dla osób z dysfunkcją wzroku bariery te często wiążą się z przewidywalnością, kontrastem i informacją dotykową.

„Bariery architektoniczne to elementy fizyczne w środowisku zabudowanym, które ograniczają poruszanie się lub uczestnictwo osób niepełnosprawnych. W przypadku osób z niepełnosprawnością wzroku (VI) bariery te często wiążą się z brakiem informacji sensorycznych, które w innym przypadku umożliwiłyby bezpieczną i samodzielną orientację w przestrzeni”.

Projektowanie „pracowni sprzyjającej integracji” (podejście DEAP)

Kiedy wprowadzamy młodych ludzi do środowiska rzeźbiarskiego lub artystycznego, musimy przekształcić tę przestrzeń w środowisko sprzyjające działaniu. Oto kluczowe strategie

Rodzaj bariery	Rozwiązanie sprzyjające integracji
Przeszkody na ścieżkach	Z stref o dużym natężeniu ruchu należy całkowicie usunąć wszelkie przeszkody. Nigdy nie należy przesuwac mebli bez poinformowania o tym uczniów.
Dostęp do informacji	Używaj taśmy o wysokim kontraście (np. żółtej na ciemnych podłogach) do oznaczania krawędzi stołów lub stopni.
Organizacja narzędzi	Stosuj „punkty orientacyjne dotykowe”: zawsze przechowuj określone narzędzia w tym samym miejscu na macierzystej macie.
Świadomość zagrożeń	Zainstaluj tekstury „ostrzegawcze” w pobliżu niebezpiecznych obszarów, takich jak piece lub miejsca przechowywania ostrych narzędzi.

Koncepcja „ścieżki laski”

Dla osoby pracującej z młodzieżą prostym sposobem oceny barier architektonicznych jest przejście przez przestrzeń z zamkniętymi oczami, używając laski lub rąk do wyczuwania „ścieżki”. Jeśli natrafisz na przedmiot na wysokości ramion, zanim Twoje stopy lub laska dotkną listwy przypodłogowej, oznacza to, że zidentyfikowałeś znaczącą barierę architektoniczną.

Pamiętaj: środowisko wolne od barier zmniejsza „obciążenie poznawcze” ucznia. Kiedy nie muszą się martwić, że wpadną na półkę, mogą poświęcić 100% swojej energii na rozwijanie swojego potencjału.

3.4 Bariery sensoryczne

Podczas gdy bariery architektoniczne dotyczą przeszkód fizycznych, bariery sensoryczne są bardziej subtelne. Obejmują one

„środowisko informacyjne”. Dla osoby z dysfunkcją wzroku bariera sensoryczna pojawia się, gdy otoczenie nie zapewnia niezbędnych sygnałów niewizualnych (słuchowych, dotykowych lub o wysokim kontraście), potrzebnych do zrozumienia przestrzeni i poruszania się po niej. Bariera sensoryczna istnieje wtedy, gdy „język” budynku lub przestrzeni roboczej jest wyłącznie wizualny. W ramach integracyjnego programu artystycznego, takiego jak DEAP, musimy zadbać o to, by otoczenie przemawiało do rąk i uszu, a nie tylko do oczu.

Główne rodzaje barier sensorycznych

- **Niski kontrast:** Gdy przedmioty (np. białe narzędzie do pracy z gliną na białym stole) wtapiają się w tło. Uniemożliwia to osobom z niedowidzeniem rozróżnienie kształtów lub konturów.
- **Niewystarczające oświetlenie:** Cienie, migoczące światła lub nadmierne odbłaski z okien mogą zniekształcać resztki wzroku i powodować „zmęczenie wzroku”.
- **Zakłócenia akustyczne:** Hałas w tle (głośne wentylatory, muzyka lub wiele osób mówiących jednocześnie) tworzy „mgłę dźwiękową”. Maskuje to wskazówki słuchowe – takie jak odgłos otwieranych drzwi lub głos kolegi – które osoba niewidoma wykorzystuje do orientacji.
- **„Luka informacyjna”:** Oznakowanie, instrukcje lub etykiety wydrukowane małą czcionką bez alternatyw dotykowych (brajlowskich) lub dźwiękowych.
- **Przeciążenie węchowe:** Silne zapachy chemiczne (takie jak niektóre glazury lub środki czyszczące) mogą dezorientować, ponieważ zapach jest często wykorzystywany jako dodatkowy punkt orientacyjny do identyfikacji konkretnych pomieszczeń.

Strategie integracji sensorycznej w pracowni

Aby wesprzeć program „Sculpting Potential”, możemy zastąpić te bariery „mostami sensorycznymi”:

Bariera sensoryczna	Rozwiązanie sprzyjające integracji
Kamuflaż wizualny	Wykorzystaj kontrast kolorów . Umieść ciemną glinę na jasnych matach lub owiń uchwyty narzędzi jasną, neonową taśmą.
Ciche otoczenie	Wykorzystaj punkty orientacyjne dźwiękowe . Mała fontanna lub zegar z delikatnym tykaniem mogą pomóc uczniowi zorientować się, gdzie znajduje się „środek” pomieszczenia.
Jednolite tekstury	Zastosuj kodowanie dotykowe . Używaj papieru ściernego o różnej fakturze lub taśmy antypoślizgowej, aby rozróżnić różne rodzaje narzędzi (np. „szorstki” dla narzędzi tnących, „gładki” dla narzędzi wygładzających).
Odblaski/cienie	Wykorzystaj regulowane oświetlenie robocze . Pozwól uczniom przesuwając lampę dokładnie tam, gdzie jej potrzebują, aby zminimalizować cienie na ich pracy.

4. Powszechne mity na temat ślepoty i słabego wzroku

Aby skutecznie wspierać młodych ludzi z dysfunkcją wzroku (VI), musimy najpierw obalić stereotypy, które często ograniczają nasze oczekiwania co do ich potencjału. Zrozumienie rzeczywistości kryjącej się za tymi mitami jest pierwszym krokiem w kierunku prawdziwej integracji w ramach programu „Sculpting Potential”.

Mit o „superzmysłach”

- Mit: Osoby z VI rodzą się z „wysoce rozwiniętym” lub „super” słuchem i zmysłem dotyku.

- Rzeczywistość: Nie ma żadnego biologicznego „ulepszenia”. Zamiast tego osoby z VI trenują swój mózg, aby zwracał większą uwagę na informacje niewizualne. Jest to umiejętność nabyta, a nie wrodzony dar.

Mit o „całkowitej ciemności”

- Mit: Bycie niewidomym oznacza życie w świecie „całkowitej ciemności”.
- Rzeczywistość: Jak widzieliśmy w module poświęconym klasyfikacji, większość osób z dysfunkcją wzroku posiada pewien poziom resztkowego widzenia (światło, cienie, kolory lub kształty). Całkowita ciemność jest w rzeczywistości dość rzadka.

Mit o ciągłej zależności

- Mit: Osoby niewidome są zmuszone do polegania na innych i nie mogą samodzielnie wychodzić z domu ani pracować.
- Rzeczywistość: Dzięki odpowiedniemu szkoleniu z zakresu orientacji i mobilności (O&M) oraz narzędziom wspomagającym (takim jak białe laski czy aplikacje GPS) osoby z dysfunkcją wzroku mogą podróżować po całym świecie, żyć samodzielnie i pełnić złożone role zawodowe.

Mit o „przepaści cyfrowej”

- Mit: Osoby z dysfunkcją wzroku nie potrafią korzystać ze smartfonów, komputerów ani mediów społecznościowych.
- Rzeczywistość: Dzięki czytnikom ekranu (takim jak VoiceOver czy TalkBack) oraz wyświetlaczom brajlowskim osoby z dysfunkcją wzroku często są bardziej biegłe w korzystaniu z technologii niż ich widzący rówieśnicy.

Mit o obowiązkowym alfabecie Braille’a

- Mit: Wszyscy niewidomi muszą umieć czytać alfabet Braille’a.
- Rzeczywistość: Chociaż alfabet Braille’a jest niezbędnym narzędziem czytania i pisania, wiele osób (zwłaszcza tych z niedowidzeniem) korzysta zamiast tego z audiobooków, powiększeń lub cyfrowych systemów zamiany tekstu na mowę.

Mit o fizycznych ograniczeniach

- Mit: Osoby niewidome lubią dotykać twarzy, aby rozpoznać ludzi, albo nie mają nic przeciwko temu, by ktoś je dotykał lub prowadził bez uprzedzenia.
- Rzeczywistość: Tak jak każdy inny człowiek, osoby z dysfunkcją wzroku cenią sobie swoją przestrzeń osobistą i autonomię fizyczną. Zawsze należy zapytać, zanim dotknie się kogoś lub jego sprzętu wspomagającego.

Mit o „genialnym” psie przewodniku

- Mit: Psy przewodniki automatycznie „wiedzą, dokąd iść” (np. „Zabierz mnie do apteki”).
- Rzeczywistość: To człowiek jest nawigatorem; pies jest „kierowcą”, który omija przeszkody. Osoba musi znać trasę i wydawać psu polecenia.

5. Podręcznik komunikacji z osobą niewidomą lub niedowidzącą

5.1 Interakcje zawodowe: komunikacja i etykieta

Skuteczna komunikacja z osobami z dysfunkcją wzroku (VI) opiera się na jasności, przejrzystości i przejściu na język „osoba na pierwszym miejscu”. Poniżej przedstawiono wytyczne dotyczące budowania udanej „relacji pomocowej” podczas warsztatów lub w środowisku edukacyjnym.

5.2 Podejście: pierwszy kontakt i przedstawienie się

Jasne przedstawienie się tworzy podstawy do bezpiecznej i komfortowej interakcji:

- Natychmiast przedstaw się: Zawsze przedstawiaj się na początku rozmowy, zwłaszcza jeśli osoba ta jeszcze cię nie zna lub nie rozpoznaje twojego głosu.
Przykład: „Cześć, jestem Marco, instruktor rzeźby. Miło cię poznać!”
- Poinformuj o swoim odejściu: Jeśli musisz odejść lub zakończyć rozmowę, poinformuj o tym rozmówcę. Zapobiega to sytuacji, w której rozmówca czuje się nieswojo, mówiąc do pustej przestrzeni.

- Nie przejmuj się zbytnio językiem: Nie unikaj popularnych słów, takich jak „zobacz”, „spójrz” czy „obserwuj”. Są to są częścią języka potocznego, a osoby niewidome również ich używają (np. „Do zobaczenia później”).

5.3 Komunikacja werbalna i wskazówki

Precyzja ma kluczowe znaczenie, gdy nie są dostępne sygnały wizualne.

- Mów bezpośrednio i normalnie: zwracaj się do osoby, a nie do jej towarzysza lub psa przewodnika. Mów normalnym tonem; ślepotą nie oznacza automatycznie utraty słuchu.
- Mów konkretnie, a nie ogólnikowo: unikaj gestów, takich jak wskazywanie palcem, oraz zwrotów typu „to jest tam” lub „użyj tego”.
Poprawnie: „Drut gliniany znajduje się dwa kroki po lewej stronie, przy krawędzi stołu”.
- Wymień imię osoby, do której się zwracasz: w sytuacjach grupowych zawsze wymień imię osoby przed zadaniem pytania, aby uniknąć nieporozumień.
Przykład: „Carla, co sądzisz o fakturze tej pracy?”.

5.4 Wzmacnianie pewności siebie poprzez język

Sposób, w jaki przekazujemy informacje zwrotne, może znacząco wpłynąć na rozwój młodej osoby.

- Informacja zwrotna oparta na mocnych stronach: Skoncentruj się na tym, co uczeń osiąga. Zamiast mówić: „Pomiąłeś tę część”, spróbuj: „Zauważyłem, że świetnie uchwyciłeś szczegóły po lewej stronie; czy chciałbyś teraz zająć się prawą stroną?”.
- Oferowanie wyboru i odpowiedzialności: Zamiast podejmować decyzje za ucznia, zaproponuj mu różne opcje. To wzmacnia jego autonomię.
Przykład: „Czy do tej części wolisz użyć narzędzia z drutu, czy drewnianej łopatk?”.

5.5 Szacunek, dyskrecja i granice

Poszanowanie granic fizycznych i osobistych ma fundamentalne znaczenie dla godności.

- Szanuj „niewidzialną bańkę”: Nigdy nie przesuwaj przedmiotów osobistych – takich jak biała laska, torba czy specjalistyczne narzędzia – bez pozwolenia. Dla osoby z niepełnosprawnością wzroku przedmioty te są przedłużeniem jej zmysłów; ich przesunięcie może spowodować dezorientację.
- Unikaj narracji „tragedii”: Traktuj ślepotę jako cechę, a nie tabu czy tragedię. Unikaj nachalnych pytań typu „Jak straciłeś wzrok?”, chyba że łączą cię z tą osobą bliskie relacje, a kontekst jest odpowiedni.
- Kontakt fizyczny: Używaj dotyku do prowadzenia tylko wtedy, gdy zostaniesz o to poproszony lub gdy jest to konieczne ze względów bezpieczeństwa. Zawsze najpierw zapytaj: „Czy mogę poprowadzić twoją rękę do narzędzia?”.

5.6 Krótka lista kontrolna dotycząca komunikacji

Co robić	Nie
Używaj imienia osoby, aby zwrócić jej uwagę.	Nie krzycz ani nie zwracaj się do osoby towarzyszącej zamiast do niej samej.
Podawać wskazówek w układzie tarczy zegara (np. „Woda jest na godzinie 3”).	Używaj niejasnych określeń, takich jak „tutaj” lub „tam”.
Zapytaj: „Jak mogę ci najlepiej pomóc?”.	Nie zakładaj, że potrzebuje pomocy przy każdym zadaniu.

Informuj go, kiedy wychodzisz z pokoju.

Wymknij się po cichu w trakcie rozmowy.

Uwagi:

- Osoba niewidoma jest samodzielna i przyzwyczajona do radzenia sobie w codziennym życiu. Okaż jej dyskretną i pełną szacunku uwagę, nie przejmując zadań, chyba że jest to naprawdę konieczne.
- Buduj zdrowe i naturalne relacje oparte na równości i zaufaniu.
- Bądź zwięzły i konkretny: twój opis powinien ułatwiać poruszanie się lub interakcję, a nie zastępować osobiste postrzeganie.
- Bądź cierpliwy i szanuj tempo osoby niewidomej. Nie kończ za nią zdań ani nie przyspieszaj jej ruchów.
- Jeśli pomoc zostanie odrzucona, nie nalegaj. Zaufaj jej kompetencjom.
- Upośledzenie wzroku nie ogranicza inteligencji ani niezależności. Dostosuj sposób komunikacji, a nie swoje oczekiwania.
- Nie bój się ciszy. Jeśli osoba bada lub dotyka przedmiotu, zapewnij jej przestrzeń do skupienia się. Poczekaj na jej reakcję, zanim dodasz szczegóły. Dotyk i słuch są jej „oczami”.

6. Techniki, zasady i najlepsze praktyki towarzyszenia

Towarzyszenie jest podstawowym systemem poruszania się. Jest to podwójny system toniczno-relacyjny, dostarczający informacji zarówno osobie prowadzonej, jak i przewodnikowi. Techniki muszą opierać się na:

- Niezawodność
- Dyskrecję
- Poufnością
- Empatią
- Bezpieczeństwo
- Punktualność

Techniki te są zazwyczaj stosowane w pracy z osobami niewidomymi.

6.1 Rozpoznanie przewodnika

- Przewodnik werbalnie zachęca osobę niewidomą do nawiązania kontaktu, podtrzymując rozmowę do momentu nawiązania kontaktu fizycznego.
- Osoba niewidoma chwyta ramię przewodnika metodą „szczypiania” lub „uchwytu butelkowego”: kciuk naprzeciw palców, powyżej łokcia, ramię pod kątem 90°. Pozycja musi być wygodna.
- Ramiona przewodnika i osoby towarzyszącej powinny być ustawione równolegle.
- Warianty tej techniki obejmują metodę „ręka na ramieniu”.
- Prowadzący i osoba towarzysząca idą lekko nakładając się na siebie, zajmując przestrzeń odpowiadającą mniej więcej półtorej osoby.

6.2 Rozpoczynanie i zatrzymywanie się

- Rozpoczynanie i zatrzymywanie się to czynności automatyczne; nie jest wymagane werbalizowanie.
- Najlepiej, aby przewodnik używał nogi po stronie uchwytu do sygnalizowania ruchu do przodu.
- Ruchy niewyczuwalne dotykowo są przekazywane werbalnie.

6.3 Przechodzenie przez wąskie przejścia

Krótki, wąski korytarz (uchwyt szczypcowy)

- Ruch przewodnika sygnalizuje przejście osobie niewidomej, która ustawia się za przewodnikiem.
- Po zakończeniu ramię jest wysuwane do przodu, aby powrócić do pierwotnej pozycji.

Długie, wąskie przejście

- Ręka osoby niewidomej przesuwa się od łokcia przewodnika do nadgarstka; druga ręka spoczywa na ramieniu przewodnika.
- Prowadzący stawia krótsze kroki, aby nie nadepnąć osoby niewidomej na stopy.

6.4 Przechodzenie przez drzwi

Otwieranie drzwi

- Osoba niewidoma stoi po stronie zawiasów, naprzeciwko klamki.
- Osoba prowadząca wyciąga rękę, chwyta klamkę i pcha drzwi.
- Osoba niewidoma używa wolnej ręki jako zabezpieczenia i lokalizuje klamkę, aby zamknąć drzwi za sobą.

Otwarcie drzwi

- Osoba niewidoma stoi po stronie zawiasów, naprzeciwko klamki.
- Osoba prowadząca wyciąga rękę, chwyta klamkę i pociąga drzwi.
- Osoba niewidoma osłania twarz, lokalizuje klamkę wzdłuż krawędzi i zamyka za sobą drzwi.

6.5 Schody i zmiany poziomu

Wchodzenie

- Osoba prowadząca sygnalizuje schody, zatrzymując się na pierwszym stopniu i upewniając się, że osoba niewidoma znajduje się przed nią.
- Należy stawiać stopę po tej samej stronie, co ramię osoby prowadzącej, podkreślając ruch ramieniem.
- Należy sprawdzić, czy osoba niewidoma nadąża.
- Na ostatnim stopniu osoba prowadząca robi dłuższy krok i zatrzymuje się, aby zasignalizować, że schody się kończą.

Schodzenie

- Ta sama technika co podczas wchodzenia.
- Zwróć uwagę na wpływ emocjonalny i synchronizację.

6.6 Wskazywanie przedmiotów

- Prowadzący kładzie dłoń na wybranym obiekcie i informuje o tym słownie.
- Osoba niewidoma rozluźnia uścisk i przesuwa dłoń wzdłuż ramienia osoby prowadzącej, aby dotrzeć do przedmiotu.

6.7 Zachowania związane z toaletą i łazienką

- Osoba prowadząca opisuje słownie kształt i położenie toalety oraz armatury.
- Osoba niewidoma identyfikuje muszlę toaletową stopą, po werbalnym wskazaniu przycisku spłukiwania, a następnie lokalizuje papier, mydło i ręczniki.
- Osoba prowadząca czeka na zewnątrz, aby zapewnić osobie niewidomej samodzielność.

7. Eksploracja dotykowa i mentalna reprezentacja obrazu

7.1 Wprowadzenie

W programie „Sculpting Potential” dotyk nie jest jedynie substytutem wzroku; jest to podstawowy język odkrywania. Podczas gdy wzrok pozwala na „rzut oka” na całość, dotyk wymaga „podróży” przez poszczególne części, aby zrekonstruować całość. Proces ten ma głęboki wymiar emocjonalny i poznawczy.

7.2 Emocjonalna architektura sztuki dotykowej

Aby wspierać młodych artystów, pedagodzy muszą zrozumieć cztery emocjonalne filary doświadczenia dotykowego:

- **1. Zaufanie: podstawa kontaktu** W przeciwieństwie do wzroku, który można wykorzystać z daleka, dotyk wymaga wrażliwości i fizycznej bliskości. Kontakt ze stabilnym materiałem, takim jak glina, stanowi „kotwicę sensoryczną”. Dla ucznia przewidywalny opór materiału daje poczucie bezpieczeństwa i kontroli w środowisku, które w przeciwnym razie mogłoby wydawać się niepewne.
- **2. Zaskoczenie: radość z powstawania** W sztukach wizualnych wynik często widać, zanim dzieło zostanie ukończone. W rzeźbiarstwie dotykowym kształty „ujawniają się” same. Następuje głęboki moment odkrycia, gdy palce ucznia rozpoznają krzywiznę lub ostrą krawędź, której istnienia wcześniej nie zdawał sobie sprawy. To „dotykowe zaskoczenie” pobudza ciekawość i utrzymuje artystę w twórczym przepływie.
- **3. Wolność: Ekspresja bez „wizualnego lustra”** Artyści widzący często zmagają się z „wizualną oceną estetyczną” – strachem przed tym, jak coś *wygląda* w porównaniu z normami społecznymi. Artyści niewidomi są wolni od tego „lustra”. Pozwala to na bardziej autentyczną, surową ekspresję, w której wartość leży w **intencji i odczuciu** formy, a nie w jej wizualnej „doskonałości”.
- **4. Intymność: dialog z materiałem** Relacja między dłońmi a gliną jest wyjątkowa. Bez rozpraszających zewnętrznych bodźców wizualnych artysta wkracza w stan głębokiej intymności ze swoją pracą. To połączenie sprzyja osiągnięciu „stanu flow”, w którym granice między ciałem a dziełem sztuki wydają się zacierać.

7.3 Wskazówki dla nauczyciela: Wspieranie „wewnętrznego oka”

Jako nauczyciel nie tylko uczysz, jak formować glinę; pomagasz uczniom doskonalić ich umiejętności wizualno-przestrzenne:

- **Zachęcaj do „skanowania”:** Przypominaj uczniom, aby używali obu rąk – jednej jako „punktu stałego” (odniesienia), a drugiej do eksploracji (ruchomej).
- **Opisuj formę:** Używaj języka opisowego, aby pomóc uczniom sklasyfikować to, co odczuwają. „*W tym miejscu wyczuwam ostre przecięcie; jak to przechodzi w gładką podstawę?*”
- **Potwierdź wewnętrzny obraz:** Szanuj fakt, że wyobrażenie ucznia może różnić się od twojego wizualnego. Jego „piękno” odczuwa się poprzez proporcje, rytm i fakturę.

7.4 Rola dotyku w sztuce inkluzywnej: poza sferą wizualną

Kiedy wzrok nie jest głównym przewodnikiem, skóra staje się głównym interfejsem między wnętrzem a światem zewnętrznym. W edukacji artystycznej sprzyjającej integracji przechodzimy od „patrzenia na sztukę” do „odczuwania sztuki”, tworząc unikalne słownictwo dotykowe, które pozwala na głębokie przekładanie wrażeń zmysłowych.

Słownictwo dotykowe i pamięć ciała

Poprzez powtarzające się ruchy związane z rzeźbieniem uczestnicy rozwijają **pamięć ciała** (znaną również jako pamięć proprioceptywna).

- **Proces:** Ręce uczą się „zapamiętywać” odległość między punktami, nacisk potrzebny do rozrzedzenia ścianki gliny oraz specyficzną fakturę różnych narzędzi.
- **Rezultat:** Ta pamięć mięśniowa zastępuje „obraz wizualny”, pozwalając uczniowi poruszać się po procesie twórczym z poczuciem mistrzostwa, które tkwi w palcach, a nie w oczach.

Trzy filary integracji dotykowej

- **I. Pełna dostępność** Sztuka integracyjna usuwa „szklaną ścianę” tradycyjnych muzeów i galerii. Skupiając program nauczania na dotyku, burzymy barierę, która definiuje sztukę jako coś czysto wizualnego. Dzięki temu młoda osoba z niepełnosprawnością wzroku nie jest tylko „wizmem” sztuki, ale jej **bohaterem** i twórcą.
- **II. Terapeutyczne wzmocnienie** Akt manipulacji ma z natury uspokajający charakter.

- **Łagodzenie niepokoju:** Fizyczny opór gliny oraz rytmiczny charakter ręcznego formowania mogą obniżyć poziom kortyzolu i zapewnić kanał dla uwolnienia emocji.
- **Pewność siebie:** Pomyślne przełożenie pomysłu na fizyczny obiekt trójwymiarowy stanowi natychmiastowy „dowód umiejętności”, co znacznie podnosi poczucie własnej wartości młodych ludzi, którzy na co dzień mogą borykać się z wyzwaniami związanymi z autonomią.
- **III. Przekład sensoryczny** To właśnie jest sedno „magii” programu „**Sculpting Potential**”. Polega on na przełożeniu koncepcji wizualnych (takich jak perspektywa, cień czy symetria) na rzeczywistość dotykową:
 - **Perspektywa** staje się **głębią i objętością**.
 - **Kontrast kolorów** staje się **kontrastem faktur** (szorstkość kontra gładkość).
 - **Symetria** staje się **równowagą obustronną** (używanie obu rąk w celu uzyskania identycznych kształtów)

7.5 Strategia wychowawcy: budowanie „mostu haptycznego”

Aby ułatwić to przekształcanie sensoryczne, można skorzystać z następujących technik:

- **Różnorodność materiałów:** Zapewnij szeroki wachlarz „bodźców sensorycznych” — zimne metalowe narzędzia, ciepłe drewniane łopatkę, mokrą glinę i suche gąbki. Każdy materiał wzbogaca słownictwo dotykowe ucznia o nowe „słowo”.
- **Podejście „dwuręczne”:** Zachęcaj uczniów, aby zawsze używali jednej ręki jako „stałego punktu odniesienia” (kotwicy), podczas gdy druga ręka bada szczegóły. Jest to niezbędne do zbudowania spójnej mentalnej mapy dzieła.

Myśl końcowa: W sztuce integracyjnej gotowy obiekt stanowi jedynie połowę osiągnięcia. Druga połowa to przemiana mentalna artysty, który uczy się, że jego ręce są w stanie „widzieć” i „kształtować” rzeczywistość w sposób, jakiego osoba widząca mogłaby sobie nawet nie wyobrazić.

7.6 Od obrazu do formy:

Słaby wzrok: Obrazy mentalne pochodzą z resztek wzroku, mglistych wspomnień lub postrzegania kontrastu. Uczestnicy stosują hybrydowe podejście wzrokowo-dotykowe, kolory o wysokim kontraście oraz dostosowane odległości robocze, zachowując jednocześnie odniesienia wzrokowo-przestrzenne.

Nabyta ślepotą: Dawne wspomnienia wzrokowe przekształcane są w informacje dotykowe. Proces ten obejmuje ponowną konwersję kodu wzrokowego na dotykowy, zwracanie uwagi na proporcje i relacje przestrzenne oraz integrację pamięci wzrokowej z percepcją dotykową.

Wrodzona ślepotą: Obrazy mentalne są w pełni haptyczne, budowane na podstawie wcześniejszych doświadczeń dotykowych, przestrzennych map ciała oraz analogii do znanych przedmiotów. Percepcja ma charakter sekwencyjny, topologiczny i dynamiczny, ewoluując w trakcie eksploracji.

8. Studia przypadków

Studium przypadku 3: Projekt CARE UE	
Pełna nazwa	Mobilność mieszana uczniów C2
Rok rozpoczęcia/zakończenia	październik 2024 r.
Organizator	Projekt Erasmus „Partnership Care”. Niniejsze studium przypadku podsumowuje mobilność szkoleniową CARE – C2 Sardegna , inicjatywę skupioną na integracyjnej twórczości artystycznej poprzez pracę z gliną

	dla osób z dysfunkcją wzroku (VI).
Grupa docelowa	Młodzież z dysfunkcją wzroku, osoby pracujące z młodzieżą, pedagodzy, eksperci ds. osób z dysfunkcją wzroku, eksperci w dziedzinie ceramiki.
Cel studium przypadku (jaki był zamierzony cel? Czy został osiągnięty? Jeśli nie, to dlaczego?)	Wspieranie integracji społecznej i ekspresji artystycznej uczestników z dysfunkcją wzroku poprzez rozwój „międzynarodowego rzemiosła artystycznego”. Program miał na celu połączenie edukacji pozaformalnej z warsztatami dotykowymi, umożliwiając uczestnikom przejście od kreatywnego pomysłu do fizycznej realizacji dzieła ceramicznego (praca ręczna, glazurowanie i barwienie).
Opis (w jasnej, krok po kroku)	Ustrukturyzowana rotacja między grupą A a grupą B zapewniła, że wszyscy 77 uczestników otrzymało zarówno stymulację teoretyczną i twórczą, jak i czas na praktyczne warsztaty, a zwieńczeniem programu było wręczenie certyfikatów i przeprowadzenie końcowej oceny. W szczególności: Faza 1: Integracja i wprowadzenie (niedziela): Wstępne ćwiczenia integracyjne i zajęcia pozaformalne w hotelu Califfo w celu zbudowania zaufania między zróżnicowanymi grupami. Faza 2: Generowanie pomysłów i wczesne doświadczenia dotykowe (poniedziałek): Podczas gdy jedna grupa uczestniczyła w sesjach „kreatywnego myślenia”, druga rozpoczęła praktyczną pracę z gliną, skupiając się na sensorycznym doświadczaniu materiału. Faza 3: Tworzenie i rozwój umiejętności (wtorek): Pogłębienie pracy. Uczestnicy wykorzystywali swoje zmysły (warsztat „Wykorzystaj swoje zmysły”), aby przekształcić abstrakcyjne pomysły w fizyczne kształty przy wsparciu garncarzy i ekspertów ds. osób z dysfunkcją wzroku. Faza 4: Inspiracja sensoryczna (środa): Wizyta terenowa w „Ogrodzie Dźwięków” (Muzeum Pinuccio Sciola) dostarczyła zewnętrznych bodźców sensorycznych, łącząc wrażenia słuchowe związane z kamieniem i rzeźbą z własnymi pracami z gliny. Faza 5: Dopracowanie i wykończenie (czwartek): Ukończenie projektu „International Artcraft” poprzez glazurowanie i barwienie. Specjalna sesja informacji zwrotnej („Touch and Feel Feedback”) umożliwiła dotykową ocenę postępów. Faza 6: Wymiana doświadczeń zawodowych i ocena (piątek – sobota): Wymiana najlepszych praktyk między międzynarodowymi ekspertami w zakresie poprawy wrażeń dotykowych, a następnie końcowa ocena i refleksja na temat przebiegu procesu uczenia się.
Wpływ, weryfikacja i wnioski – W przypadku sukcesów: jaki był wpływ, w jaki sposób został potwierdzony) – W przypadku wyzwań: jakie przeszkody uniemożliwiły osiągnięcie sukcesu, co poszło nie tak itp.	Wpływ: Program z powodzeniem stworzył „pomost” między różnymi organizacjami europejskimi. Uczestnicy zgłaszali wzrost pewności siebie w zakresie swoich umiejętności artystycznych oraz poprawę umiejętności interpersonalnych dzięki dynamice grup mieszanych. Walidacja: Walidację osiągnięto poprzez: ● Produkt końcowy: Ukończenie prac rzemieślniczych z glazurowanej ceramiki. ● Certyfikacja: formalne uznanie nabytych umiejętności. ● Uczenie się od siebie nawzajem: Sesje „Dzielenie się najlepszymi praktykami” potwierdziły, że metody stosowane przez lerfop, Ardmore i inne organizacje zostały skutecznie przekazane trenerom.
Szczegóły dostępu (strona internetowa, dane kontaktowe) oraz powiązane	https://youtu.be/HMILPXfwpg0

opracowane zasoby (Jakie podręczniki szkoleniowe, wytyczne, arkusze informacyjne o charakterze technicznym, plakaty, zdjęcia, materiały wideo i audio oraz/lub strony internetowe zostały opracowane?)	
--	--

Studium przypadku 4: Wycieczka sensoryczna po muzeum	
Pełna nazwa	Wycieczka sensoryczna po muzeum pozwala zwiedzającym doświadczać dzieł sztuki poprzez dotyk: jest to podróż do świata sztuki
Rok rozpoczęcia/zakończenia	W trakcie realizacji (zgodna z Konwencją ONZ o prawach osób niepełnosprawnych z 2006 r. oraz „Kluczowymi koncepcjami muzeologii” ICOM).
Organizator	CITISLAB (Laboratorium Rozwiązań Dostępnych i Wielozmysłowych).
Grupa docelowa	* Osoby z niepełnosprawnością wzroku (osoby niewidome i niedowidzące). Osoby z niepełnosprawnością słuchową lub poznawczą. Ogół społeczeństwa („Design for All”) poszukujący wielozmysłowych wrażeń kulturalnych.
Cel studium przypadku (jaki był zamierzony cel? Czy został osiągnięty? Jeśli nie, to dlaczego?)	Zamierzony cel: Przekształcenie muzeum z miejsca, w którym obowiązuje zasada „Nie dotykać”, w przestrzeń, w której „nie wolno nie dotykać”. Celem jest zagwarantowanie prawa do kultury poprzez stworzenie wielu zmysłowych tras zwiedzania (wizualno-dotykowo-słuchowych), które łączą muzeum z jego kontekstem miejskim i krajobrazowym. Osiągnięcie: Tak. Cel został osiągnięty poprzez połączenie fizycznych elementów dotykowych z technologiami interaktywnymi, co pozwala na głębokie „estetyczne zrozumienie” nawet przy braku wzroku.
Opis (w przejrzystej formie krok po kroku)	Analiza kontekstu: Określenie scenariusza – albo „trasy łączącej” między wieloma instytucjami w mieście, albo „trasy obejmującej jedno muzeum”. Recepcja i orientacja: Instalacja zrównoważonych mikroarchitektur (zintegrowany krajobraz) zasilanych panelami słonecznymi. Służą one jako punkty informacyjne, w których zwiedzający mogą ładować urządzenia i zapoznać się z mapą dotykową całej trasy.

	Wejście do muzeum: Umieszczenie przy wejściu totemu dotykowego lub stołu dotykowego z trójwymiarowym modelem budynku i planem piętra, aby pomóc użytkownikowi w stworzeniu „mapy mentalnej” przestrzeni. Opracowanie trasy zwiedzania: Strategiczne rozmieszczenie konkretnych narzędzi w zależności od znaczenia dzieł sztuki: Stoły/panele dotykowe: do szczegółowego poznawania konkretnych arcydzieł. Tabliczki dotykowe: do szybkiej orientacji i uzyskania podstawowych informacji. Integracja technologiczna: Wykorzystanie aplikacji obsługiwanej przez sygnały nawigacyjne (beacons) lub technologię NFC w celu dostarczania precyzyjnych opisów audio, które prowadzą dłoń podczas eksploracji dotykowej. Dialog kontekstowy: Projektowanie trasy zwiedzania muzeum w taki sposób, aby utrzymać dialog ze światem zewnętrznym (krajobrazy i widoki), zapewniając, że muzeum nie jest „nieprzeniknionym pojemnikiem”, lecz częścią otoczenia
Wpływ, weryfikacja i wyciągnięte wnioski	Wpływ: Demokratyzacja sztuki. Zwiedzający nie jest już biernym podmiotem, lecz autonomicznym odkrywcą zdolnym do poruszania się po „przestrzeni kontrolowanej”. Tworzy to pomost między percepcją fizyczną a odbiorem estetycznym. Walidacja: Potwierdzona poprzez zastosowanie przejrzystych grafik i tekstów (łatwych do odczytania) oraz udane wdrożenie „stolików dotykowych” (np. w Muzeum Diecezjalnym w Brescii), które umożliwiają uzyskanie informacji o różnym stopniu szczegółowości (za pomocą kodów QR lub NFC).
Wpływ, weryfikacja i wyciągnięte wnioski – W przypadku sukcesów: jaki był wpływ, w jaki sposób został potwierdzony) - W przypadku wyzwań: jakie przeszkody uniemożliwiły sukces, co poszło nie tak itp.	Czynniki sukcesu: Wielozmysłowość (dotyk + dźwięk + wzrok) wzbogaca proces uczenia się dla wszystkich, nie tylko dla osób z niepełnosprawnościami. Precyzyjne opisy audio są niezbędne do „edukacji dotykowej” i dostarczają kontekstu dla tego, co jest odczuwane. Wyzwania: Główną przeszkodą jest tradycyjna kultura muzealna oparta na „bezpieczeństwie i konserwacji”, która często postrzega dotyk jako zagrożenie. Wniosek jest taki, że dostępność kulturowa jest prawem człowieka, a przy odpowiednim dostosowaniu (narzędzia wielozmysłowe) konserwacja i integracja mogą współistnieć.
Szczegóły dotyczące dostępu (strona internetowa, dane kontaktowe) oraz opracowane powiązane materiały (jake podręczniki szkoleniowe, wytyczne, arkusze informacyjne o charakterze technicznym, plakaty, zdjęcia, materiały wideo i audio oraz/lub strony internetowe	https://citislab.it/itinerari/itinerari-museali/

strony internetowe?)

9. Działania edukacyjne o charakterze nieformalnym:

Zajęcia 3: Wyrazy twarzy w glinie	
Cel	Umożliwienie uczestnikom „wizualizacji” emocji poprzez ulepienie jej fizycznego odzwierciedlenia. Przekształca to abstrakcyjne uczucie (takie jak radość lub smutek) w konkretną, namacalną mapę mięśni, linii i kształtów. Wzmocnienie propriocepcji uczestników (świadomości własnego ciała). Odzwierciedlenie odległości między oczami, krzywizny ust czy wysokości kości policzkowych pomaga w budowaniu dokładniejszego mentalnego i fizycznego obrazu siebie. Nauczenie uczestników, jak „odczytywać” emocje za pomocą opuszków palców. Tworząc, a następnie dzieląc się swoimi glinianymi twarzami z innymi uczestnikami, ćwiczą oni przekazywanie swojego stanu wewnętrznego świata bez użycia słów i wzroku.
Cele nauczania	● Dokładność dotykowa: Cel polegający na przełożeniu percepcji dotykowej na formę fizyczną został w pełni osiągnięty. Odtwarzając mimikę twarzy partnera „w najdrobniejszych szczegółach”, uczestnicy wykazali się wysokim poziomem pamięci dotykowej oraz umiejętnością przekształcenia trójwymiarowego wrażenia fizycznego w model z gliny.
Profil uczestników szkolenia	Uczestnicy szkolenia to nie tylko animatorzy artystyczni, ale także mediatorzy ds. integracji . Ich profil wymagał określonego zestawu umiejętności w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa, mobilności oraz kreatywnej autonomii.
Liczba uczestników	15 – maksymalna liczba uczestników wymagana do przeprowadzenia tego ćwiczenia
Czas trwania	Czas potrzebny na realizację zajęć wynosi 2 godziny
Potrzebne materiały	Naturalna glina (schnąca na powietrzu lub tradycyjna): Wybrana ze względu na swoją plastyczność oraz specyficzne wrażenia sensoryczne, jakie zapewnia (chłód, opór i faktura). Drewniane narzędzia do modelowania: szpatułki, igły i skrobaki, które pozwolą uczestnikom tworzyć różne tekstury (szorstkie i gładkie) w celu przedstawienia swoich emocji. Powierzchnie dotykowe/deski: drewniane lub plastikowe deski zapewniające stabilną powierzchnię roboczą oraz przestrzenną „ramę” dla tworzonego dzieła. Woda i gąbki: Służą do regulowania konsystencji gliny, ucząc uczestników, w jaki sposób „miętkość” lub „twardość” zmienia doznania sensoryczne.
Przygotowanie	Uczestnicy zostali podzieleni na pary (te same pary, które będą kontynuować współpracę w kolejnych zadaniach). Na zmianę jeden uczeń pełnił rolę „obserwatora dotykowego”, podczas gdy drugi wykonywał różne mimiczne gesty. Dzięki uważnej obserwacji dotykowej twarzy partnera uczniowie byli w stanie rozszyfrować i

	zrozumieć różne mimiczne wyrazy twarzy. Badanie było szczegółowe i ukierunkowane: dotykali kości policzkowych, by wyczuć uniesienie kącików ust podczas uśmiechu, czoła, by wykryć zmarszczki wyrażające zaskoczenie, a także szczęki, nosa i okolic oczu. Dzięki fizycznemu badaniu tych rysów twarzy byli w stanie rozpoznać śmieszne miny, nadmuchane policzki czy uniesione brwi, przekładając kontakt fizyczny na zrozumienie emocji.
Realizacja	Zajęcia z ceramiką zostały zaprojektowane jako bezpośrednia kontynuacja ćwiczenia „Lustro dotykowe”. Po tym, jak uczniowie zbadali twarze swoich partnerów poprzez dotyk, poproszono ich o przełożenie tych informacji dotykowych na formę fizyczną przy użyciu gliny. Każdy uczestnik miał za zadanie odtworzyć mimikę twarzy partnera z najdrobniejszymi szczegółami. Korzystając z pamięci dotykowej kości policzkowych, czoła i linii szczęki, które właśnie zbadali, ulepili uśmiechy, grymasy i miny, które „wyczuli”. Ta faza miała kluczowe znaczenie dla wypełnienia luki między percepcją dotykową a sprawnością manualną, przekształcając więź społeczną w namacalny efekt artystyczny.
Środki bezpieczeństwa	Zanim uczestnicy sięgnęli po narzędzia, odbyła się szczegółowa „instrukcja przestrzenna”. Instruktorzy upewnili się, że każdy uczestnik ma w głowie jasny obraz laboratorium. Stół został zorganizowany zgodnie z zasadami porządku i przewidywalności, które są niezbędne dla rzemieślników niewidomych lub niedowidzących: ● Granice dotykowe: Miejsce pracy każdego uczestnika na stole było wyraźnie wyznaczone, dzięki czemu dokładnie wiedzieli, gdzie kończy się ich „strefa bezpieczeństwa”, a zaczyna przestrzeń wspólna. ● Spójny układ: Materiały i pojemniki z wodą zostały umieszczone w stałych miejscach (np. „miska z wodą na godzinie 2”), dzięki czemu uczestnicy mogli sięgać po nie instynktownie, bez ryzyka ich przewrócenia.
Podsumowanie	Opisz proces podsumowania (np.: poproś uczestników o opinie/informacje zwrotne) Wymóg odtworzenia wyrazów twarzy „w najdrobniejszych szczegółach” stanowi dla uczestników wyzwanie polegające na doskonaleniu umiejętności motorycznych i orientacji przestrzennej, dowodząc, że pamięć dotykowa może być niezwykle precyzyjna.
Adaptacje i wariacje	Zapewnij maty o wysokim kontraście do pracy z gliną; udostępnij wzorce dotykowe (modele 3D) wyrazów twarzy dla osób, które wolą nie dotykać twarzy partnera.

Ćwiczenie 4 – Dotykowa dusza natury	
Cel	Głównym celem jest nauczanie uczestników, jak przekształcić elementy natury („duszę” drzew, kamieni, wody czy ziemi) w trójwymiarowe formy z gliny. Dla osoby z dysfunkcją wzroku natura jest doświadczana poprzez wiatr, temperaturę i fakturę; to

	ćwiczenie ma na celu „utrwalenie” tych ulotnych wrażeń w postaci trwałego, dotykowego obiektu. Glina to „ziemia” w swojej najbardziej plastycznej postaci. Celem jest stworzenie empatycznej więzi między artystą a surowcem. Odkrywając „duszę” natury, uczestnicy są zachęceni do wyrażania własnych wewnętrznych uczuć – własnej duszy – poprzez pracę z gliną.
Cele dydaktyczne	Odkrywanie różnorodności morfologicznej ogrodu i przełożenie jej na formy ceramiczne za pomocą zmysłu dotyku.
Profil uczestników	Uczestnicy szkolenia są nie tylko animatorami artystycznymi, ale także mediatorami integracji . Ich profil wymagał określonego zestawu umiejętności w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa, mobilności i kreatywnej autonomii
Liczba uczestników	Maksymalna liczba uczestników wymagana do przeprowadzenia tego zajęcia to 15 osób.
Czas trwania	Czas potrzebny na realizację zajęć to 2 godziny.
Potrzebne materiały	Materiały organiczne (liście, gałązki, kwiaty): zebrane podczas zwiedzania ogrodu, służą one jako główne „stemple” do odciskania w glinie. Ich różnorodne cechy morfologiczne (żyłki, kolce, miękkie płatki) dostarczają surowych danych sensorycznych, które uczestnicy przekładają na swoje dzieła sztuki. Naturalna glina (schnąca na powietrzu lub tradycyjna): Została wybrana jako podstawowy materiał ze względu na wysoką plastyczność i specyficzne wrażenia sensoryczne, jakie zapewnia. Naturalny chłód, opór odczuwalny podczas ugniatania oraz zmieniająca się konsystencja w miarę schnięcia zapewniają ciągłą pętlę sprzężenia zwrotnego dla rąk artysty. Drewniane narzędzia do modelowania: Uczestnikom udostępniono szpatułki, igły i skrobaki, aby mogli eksperymentować z kontrastem. Narzędzia te umożliwiają tworzenie szorstkich i gładkich powierzchni, pomagając uczestnikom przedstawiać złożone emocje lub profesjonalne koncepcje (takie jak ich logo) poprzez fakturę, a nie kolor. Powierzchnie dotykowe/deski: Każdy uczestnik pracował na stabilnej drewnianej lub plastikowej desce. Służyła ona jako przestrzenna „rama”, pomagając osobom z dysfunkcją wzroku określić granice swojej pracy i utrzymać spójną orientację dzieła. Woda i gąbki: Służyły one do regulowania konsystencji gliny. Dzięki temu uczestnicy nauczyli się, w jaki sposób „miętkość” lub „twardość” zmienia doznania sensoryczne oraz „pamięć” gliny, co pozwala na uzyskanie bardziej dopracowanych szczegółów w ich pracach.
Przygotowanie	Faza 1: Podróż sensoryczna (odkrywanie otoczenia) - Uczestnicy są zachęceni do dotykania różnych tekstur: szorstkiej kory pnia drzewa, jedwabistości płatka kwiatu i sztywności liścia. - Wykorzystując rośliny aromatyczne, takie jak rozmaryn i lawenda, poruszają się po przestrzeni i wybierają materiały nie tylko na podstawie kształtu, ale także wspomnień wywołanych przez ich zapach. - Uczestnicy wybierają elementy o silnych kontrastach materiałowych (np. szyszki, sękatą gałąź, liście z wyraźnymi żyłkami).
Realizacja	Faza 2: Dialog z materiałem (warsztaty)

	Glina jest idealnym medium, ponieważ posiada natychmiastową „pamięć dotykową”. • Przed wykorzystaniem naturalnych elementów uczestnicy ugniatają glinę, aby doprowadzić ją do temperatury ciała, wyczuwając jej plastyczność. • Zamiast wałka do ciasta uczestnicy są zachęcani do spłaszczania gliny dłońmi. Pozwala im to wyczuć ewentualne pęcherzyki powietrza i zapewnić równomierną grubość gliny dzięki bezpośredniemu kontaktowi. Faza 3: Odcisk i rozpoznawalność W tej fazie uczestnik „dostrzega” element natury poprzez odcisk, jaki pozostawia. • Uczestnik bada powierzchnię płyty glinianej palcami i decyduje, gdzie „osadzić” znalezione obiekty naturalne. • Element naturalny jest wciskane w glinę. To magiczna chwila: po wyjęciu liścia lub gałązki palec może wsunąć się w pozostawiony rowek, wyczuwając „negatyw” świata zewnętrznego. Faza 4: Dopracowanie sensoryczne • Zamiast wycinać idealne kształty geometryczne, uczestnicy są zachęcani do wygładzania krawędzi wilgotnymi palcami, tworząc w ten sposób dotykową ciągłość między przedmiotem a osobą, która go dotyka.
Środki bezpieczeństwa	• Wstępna inspekcja terenu: Przed rozpoczęciem zajęć dyrektor instytutu przeprowadził kompleksową inspekcję terenu. Miało to na celu zapewnienie pełnej dostępności ogrodu, zidentyfikowanie i usunięcie wszelkich potencjalnych przeszkód, aby zagwarantować bezpieczną ścieżkę dla wszystkich uczestników. • Wsparcie werbalne i fizyczne: Przez cały czas trwania zajęć uczniowie otrzymywali stałe wsparcie werbalne i fizyczne. Opiekunowie udzielali opisowych wskazówek dotyczących otoczenia oraz, w razie potrzeby, stosowali techniki „ręka nad ręką” lub „ręka pod ręką”, aby pomóc w eksploracji dotykowej i poruszaniu się.
Podsumowanie	Pytania prowadzącego: Która faktura była najtrudniejsza do odtworzenia w glinie? W jaki sposób „kopia negatywowa” zmienia wasze postrzeganie oryginalnego obiektu? Jedna z osób z dysfunkcją wzroku, która uczestniczyła w tym ćwiczeniu podczas lokalnej realizacji projektu DEAP, powiedziała: <i>„Nigdy nie zdawałam sobie sprawy, jak bardzo mogą się różnić w dotyku dwa liście. Niektóre były miękkie jak aksamit, podczas gdy inne przypominały papier ścierny lub zimny wosk. Dzięki temu spacer sprawiał wrażenie, jakbym czytała opowieść rękami, a nie tylko oczami”.</i>
Modyfikacje i wariacje	Zagrożenia: Należy upewnić się, że uczestnicy zostali ostrzeżeni przed wysoką temperaturą pieca oraz o tym, jak ważne jest mycie rąk, aby uniknąć wdychania pyłu z wyschniętej gliny.

Moduł 3: Harmonia w ruchu: program taneczny dla osób z dysfunkcją wzroku

1. Wprowadzenie

1.1 Cel modułu

Niniejszy moduł poświęcony jest zagadnieniu niepełnosprawności wzrokowej w kontekście tańca, a jego celem jest promowanie integracyjnych, dostępnych i znaczących doświadczeń ruchowych dla wszystkich uczestników. Został on opracowany tak, aby zapewnić zarówno teoretyczne zrozumienie, jak i praktyczne wskazówki dotyczące pracy z osobami niewidomymi lub słabowidzącymi.

Głównym celem modułu jest podniesienie świadomości na temat tego, jak niepełnosprawność wzrokowa wpływa na percepcję, ruch i uczenie się, a jednocześnie podkreślenie potencjału twórczego, który ujawnia się, gdy do tańca podchodzi się z perspektywy wielozmysłowej. Zamiast postrzegać niepełnosprawność wzrokową jako ograniczenie, moduł zachęca do zmiany perspektywy – postrzegania jej jako okazji do opracowania alternatywnych metod nauczania, bogatszego zaangażowania zmysłowego i praktyk bardziej sprzyjających integracji.

Moduł ten ma również na celu wspieranie instruktorów, pedagogów i animatorów w budowaniu pewności siebie i umiejętności niezbędnych do:

- Tworzenia bezpiecznych i dostępnych środowisk tanecznych
- Dostosowywanie metod nauczania do różnorodnych doświadczeń percepcyjnych
- Jasnej i skutecznej komunikacji
- Wspieranie autonomii, kreatywności i wyrażania siebie

Ostatecznym celem jest promowanie podejścia do tańca, które jest integracyjne, oparte na szacunku i wzmacniające, w którym każda osoba może w pełni uczestniczyć i rozwijać własną relację z ruchem.

1.2 Cele nauczania

Po ukończeniu tego modułu uczestnicy będą potrafili:

- 1. Zrozumieć, czym jest upośledzenie wzroku**
Rozróżnić słaby wzrok od ślepoty; rozpoznać kluczowe czynniki, takie jak ostrość wzroku, pole widzenia i kontrast.
- 2. Promować autonomię i narzędzia wspomagające**
Stosować strategie sensoryczne, związane z poruszaniem się oraz dotyczące życia codziennego; rozpoznawać narzędzia, takie jak biała laska, pies przewodnik, alfabet Braille'a i technologie cyfrowe.
- 3. Komunikować się z szacunkiem**
Używać języka sprzyjającego integracji, udzielać opisowych wskazówek oraz szanuj przestrzeń osobistą i preferencje innych.
- 4. Stosuj zasady tańca**
Dbaj o bezpieczeństwo, dostosowuj ruchy do indywidualnych potrzeb i wspieraj twórczą ekspresję.
- 5. Wspieraj integrację i wzmacnianie pozycji**
Uznaj unikalny sposób postrzegania świata przez każdego tancerza i zachęcaj do uczestnictwa oraz rozwoju osobistego.

2. Kluczowe pojęcia dotyczące niepełnosprawności wzrokowej

2.1 Zrozumienie i wzmacnianie pozycji osób z niepełnosprawnością wzroku: rehabilitacja wzroku, orientacja i mobilność, wskazówki dotyczące komunikacji

Upośledzenie wzroku obejmuje szerokie spektrum schorzeń wpływających na zdolność widzenia danej osoby. Nie definiuje się go wyłącznie na podstawie ostrości wzroku, ale także na podstawie innych ważnych aspektów, takich jak:

- Pole widzenia
- Wrażliwość na światło
- Postrzeganie kontrastu

Ze względu na tę złożoność osoby z tą samą diagnozą mogą bardzo różnie postrzegać świat w życiu codziennym. Ich zdolność do funkcjonowania w codziennych sytuacjach może się znacznie różnić, co podkreśla potrzebę spersonalizowanego, zorientowanego na osobę podejścia. Istnieje kluczowa różnica między ślepotą a słabowzrocznością, które nie są synonimami:

- Ślepota oznacza całkowitą lub prawie całkowitą utratę wzroku; osoba może dostrzegać światło lub cienie, ale nie jest w stanie rozróżnić kształtów
- Słaby wzrok oznacza częściową utratę wzroku, przy której zachowuje się pewien resztkowy wzrok, ale może on przejawiać się na wiele różnych sposobów

W kontekście europejskim, obejmującym między innymi Czechy, Polskę, Szwecję, Włochy i Cypr, definicje są zasadniczo zgodne ze standardami Światowej Organizacji Zdrowia (WHO). Ślepota w rozumieniu prawnym jest zazwyczaj definiowana jako:

- Ostrość wzroku poniżej ($<$) 1/20 w przypadku ślepoty (lub 1/20 i poniżej w przypadku ciężkiego niedowidzenia)
- Pole widzenia mniejsze niż 10 stopni

Słaby wzrok dzieli się zazwyczaj na następujące

kategorie:

- Umiarkowane upośledzenie wzroku
- Ciężka słabość wzroku

W całej Europie upośledzenie wzroku dotyka znaczną i rosnącą część populacji, zwłaszcza w związku ze starzeniem się społeczeństwa. Dziesiątki milionów ludzi żyje z jakąś formą upośledzenia wzroku, w tym kilka milionów osób z poważnym upośledzeniem wzroku lub niewidomych. We wszystkich krajach uczestniczących w programie kładzie się wspólny nacisk na połączenie:

- usług opieki zdrowotnej
- wsparcia społecznego
- usług rehabilitacyjnych i pomocniczych

Celem jest promowanie niezależności, integracji społecznej i jakości życia. Ogólnie rzecz biorąc, upośledzenie wzroku nie jest jednolitym schorzeniem, lecz wysoce indywidualnym doświadczeniem, wymagającym elastycznego i dostosowanego do potrzeb wsparcia.

2.2 Rodzaje upośledzenia wzroku

Upośledzenie wzroku może przybierać różne formy w zależności od schorzenia leżącego u jego podstaw, a sposób, w jaki dana osoba postrzega świat, może się znacznie różnić. Do najczęstszych rodzajów należą:

- Utrata widzenia centralnego, często spowodowana makulopatią, która wpływa na zdolność dostrzegania drobnych szczegółów, takich jak czytanie czy rozpoznawanie twarzy

- Ograniczone widzenie peryferyjne („widzenie tunelowe”), zazwyczaj związane z chorobami takimi jak jaskra lub barwnikowe zwyrodnienie siatkówki, ograniczające świadomość otoczenia
- Niewyraźne lub plamiste widzenie (wielokrotne skotomy), często związane z retinopatią cukrzycową, w której części pola widzenia mogą być niewyraźne lub brakować ich całkowicie

Oprócz tych dobrze znanych kategorii upośledzenie wzroku może również wiązać się z dodatkowymi trudnościami, które mogą występować niezależnie lub łącznie, w tym:

- Zmniejszoną wrażliwość na kontrast
- Zaburzenia postrzegania barw
- Nadwrażliwość na światło i olśnienie

Zrozumienie tych różnych form upośledzenia wzroku jest ważnym punktem wyjścia, ale samo w sobie nie wystarcza. Kluczem jest skupienie się na osobie, a nie tylko na schorzeniu. Doświadczenia każdej osoby są wyjątkowe, a nawet osoby z tą samą diagnozą mogą funkcjonować w życiu codziennym w bardzo różny sposób. Z tego powodu każde podejście powinno być spersonalizowane i dostosowane do indywidualnych potrzeb. W praktyce oznacza to poświęcenie czasu na:

- Porozmawiać z daną osobą o jej potrzebach, preferencjach i wyzwaniach
- Obserwację, w jaki sposób osoba ta korzysta ze wzroku w rzeczywistych sytuacjach
- Dostosowanie metod nauczania lub otoczenia do konkretnych umiejętności tej osoby

Indywidualne podejście gwarantuje, że wsparcie jest nie tylko skuteczne, ale także oparte na szacunku, sprzyjające integracji i znaczące dla każdej osoby.

3. Strategie na rzecz autonomii i niezależności

Wspieranie autonomii oznacza umożliwienie osobom z dysfunkcją wzroku poruszanie się w codziennym życiu z pewnością siebie, godnością i niezależnością. Obejmuje to rozwijanie praktycznych umiejętności, stosowanie alternatywnych strategii sensorycznych oraz dostęp do odpowiednich narzędzi i systemów wsparcia.

Kluczowym elementem tego procesu jest nauka polegania na zmysłach zastępczych – zwłaszcza dotyku, słuchu i węchu – w celu poznawania i rozumienia otoczenia. Osoby te stopniowo uczą się interpretować bodźce sensoryczne, takie jak dźwięki, faktury czy wskazówki przestrzenne, jako znaczące źródła informacji. Dzięki eksploracji dotykowej mogą tworzyć w umyśle mapy obiektów i przestrzeni, a powtarzające się wykonywanie codziennych czynności – takich jak porządkowanie, gotowanie czy sprząatanie – wzmacnia ich niezależność i rutynę.

Mobilność i orientacja w przestrzeni są również istotnymi elementami. Dzięki odpowiedniemu szkoleniu z zakresu orientacji i mobilności osoby te mogą bezpiecznie i pewnie poruszać się w różnych środowiskach. Często wspierają je w tym technologie wspomagające, a także sieci społeczne i wsparcie rówieśnicze, które zapewniają zachętę, możliwość dzielenia się doświadczeniami oraz praktyczne porady. Kluczowe strategie wspierające autonomię obejmują:

- Wykorzystywanie alternatywnych zmysłów (dotyku, słuchu, węchu)
- Nauka interpretacji informacji sensorycznych
- Ćwiczenie umiejętności życia codziennego
- Szkolenie z zakresu orientacji i poruszania się
- Korzystanie z technologii wspomagających
- Angażowanie się w sieci wsparcia społecznego i rówieśniczego

Jednym z najważniejszych narzędzi zapewniających samodzielną mobilność jest biała laska, która pełni zarówno funkcje praktyczne, jak i społeczne. Pomaga użytkownikom wykrywać przeszkody, zmiany w terenie i bezpiecznie poruszać się. Jednocześnie stanowi powszechnie rozpoznawalny symbol niepełnosprawności wzrokowej, sygnalizujący innym potrzebę świadomości i szacunku. Jej konstrukcja ma również znaczenie symboliczne:

- Biała laska z czerwoną dolną częścią → oznacza niepełnosprawność wzrokową
- Laska w czerwono-białe paski → używana przez osoby głuchoniewidome

Kolejnym kluczowym wsparciem jest pies przewodnik – doskonale wyszkolony partner, który zwiększa zarówno mobilność, jak i pewność siebie. Psy przewodniki pomagają osobom poruszać się bezpiecznie w złożonym otoczeniu, ale nie podejmują samodzielnych decyzji – wykonują polecenia przewodnika. Relacja ta opiera się na zaufaniu, komunikacji i długotrwałym szkoleniu. Do najczęściej wykorzystywanych ras należą:

- labradory retrievery
- golden retrievery
- owczarki niemieckie

Należy pamiętać, że podczas pracy psy przewodniki nie powinny być rozprasane, ponieważ może to zagrozić bezpieczeństwu ich opiekuna.

Równie ważny dla autonomii jest dostęp do informacji. Alfabet Braille'a to dotykowy system czytania i pisania oparty na kombinacjach sześciu wypukłych kropek, umożliwiający osobom niewidomym lub słabowidzącym samodzielne czytanie i pisanie. Jest to uniwersalny system, który może przedstawiać litery, cyfry i symbole, a dostęp do niego można uzyskać poprzez:

- Papieru z wytłoczonymi znakami
- maszyn do pisania alfabetem Braille'a lub tabliczki i rysika
- Elektroniczne wyświetlacze brajlowskie

Alfabet Braille'a odgrywa kluczową rolę w edukacji, komunikacji i codziennej samodzielności.

Ponadto nowoczesne technologie wspomagające znacznie poszerzają możliwości samodzielnego funkcjonowania. Należą do nich:

- Smartfony z wbudowanymi funkcjami ułatwień dostępu, takimi jak czytniki ekranu (np. VoiceOver, TalkBack)
- Aplikacje OCR, które odczytują na głos tekst drukowany za pomocą aparatu (np. Seeing AI)
- Aplikacje do zdalnej pomocy, które łączą użytkowników z widzącymi wolontariuszami (np. Be My Eyes)
- Narzędzia GPS i nawigacyjne z wskazówkami głosowymi ułatwiającymi orientację
- Inteligentne asystenty (np. Alexa, Siri), które wspierają codzienne zadania i dostęp do informacji

Wszystkie te strategie i narzędzia tworzą kompleksowy system wsparcia, który umożliwia osobom z dysfunkcją wzroku samodzielne, aktywne i pewne siebie życie.

4. Bariery architektoniczne i sensoryczne

4.1 Gdy autonomia napotyka bariery

Narzędzia i technologie wspomagające są niezbędne do wspierania niezależności, ale nie wystarczą, jeśli samo otoczenie nie jest dostępne. Nawet najbardziej zaawansowane rozwiązania nie mogą zapewnić autonomii, gdy nadal istnieją bariery fizyczne i sensoryczne. Dostępność nie polega zatem wyłącznie na usuwaniu oczywistych

przeszkód, takich jak stopnie – chodzi o tworzenie przestrzeni, z których naprawdę mogą korzystać wszyscy, w tym osoby o różnym stopniu sprawności wzroku. Wymaga to bardziej kompleksowego i przemyślanego podejścia, które obejmuje:

- Projektowanie środowisk, w których łatwo jest się poruszać i orientować
- Zapewnienie spójnego i dobrze zaplanowanego oświetlenia
- Zapewnianie wskazówek dotykowych i wyraźnych sygnałów dźwiękowych
- Udostępnianie informacji w formatach przystępnych dla osób niepełnosprawnych, takich jak alfabet Braille’a, nagrania audio, duży druk lub wersje cyfrowe

Połączenie tych elementów pozwala stworzyć środowisko sprzyjające niezależności, bezpieczeństwu i równemu dostępowi w życiu codziennym.

4.2 *Bariery architektoniczne*

Bariery architektoniczne to przeszkody w środowisku zabudowanym, które ograniczają mobilność, orientację i dostęp osób z dysfunkcją wzroku. Bariery te mogą utrudniać codzienne poruszanie się, a w niektórych przypadkach nawet stwarzać zagrożenie, zwłaszcza gdy przestrzeń nie została zaprojektowana z myślą o dostępności. Typowe przykłady to:

- **Schody bez wskaźników dotykowych**, utrudniających wykrycie zmian poziomu
- **Śliskie rampy lub nierówne powierzchnie**, które zwiększają ryzyko wypadków
- **Wąskie przejścia i korytarze**, utrudniające bezpieczne i wygodne przemieszczanie się
- **Słupki lub słupy dla pieszych umieszczone bez wyraźnych wskazówek**, tworzące nieoczekiwane przeszkody na ścieżkach dla pieszych

Usunięcie tych barier ma zasadnicze znaczenie dla stworzenia środowisk, które są bezpieczne, łatwe w poruszaniu się i sprzyjają integracji wszystkich użytkowników.

4.3 *Bariery sensoryczne*

Bariery sensoryczne to wyzwania środowiskowe, które ograniczają percepcję, orientację i bezpieczne poruszanie się osób z dysfunkcją wzroku. W przeciwieństwie do przeszkód fizycznych bariery te wpływają na sposób, w jaki osoby te interpretują i rozumieją otoczenie, często utrudniając poruszanie się lub powodując niepewność. Typowe przykłady to:

- **Brak dotykowych oznaczeń nawierzchni**, szczególnie w pobliżu schodów, przejść dla pieszych lub innych zagrożeń
- **Brak sygnałów dźwiękowych** na światłach lub przejściach dla pieszych
- **Słaby kontrast wizualny** na ścieżkach dotykowych, schodach lub w wejściach, co utrudnia ich wykrycie
- **Niewystarczające oświetlenie** – zbyt słabe, nierównomierne lub źle rozmieszczone
- **Znaki wizualne, które są zbyt małe, słabo oświetlone lub nieprawidłowo umieszczone**, co zmniejsza ich czytelność i przejrzystość

Zmniejszenie tych barier ma zasadnicze znaczenie dla zapewnienia, że otoczenie jest przejrzyste, przewidywalne i dostępne, co pozwala osobom z dysfunkcją wzroku poruszać się z większą pewnością siebie i niezależnością.

4.4 *Małe zmiany = duży wpływ na wszystkich*

Projektowanie z myślą o dostępności wykracza poza zwykłe przestrzeganie zasad lub norm technicznych — chodzi o tworzenie środowisk, z których każdy może korzystać bezpiecznie, samodzielnie i z pewnością siebie. Przemyślane, integracyjne podejście uwzględnia sposób, w jaki różni ludzie poruszają się po przestrzeni i ją doświadczają. Często niewielkie i praktyczne dostosowania mogą mieć znaczący wpływ, zwłaszcza dla osób z dysfunkcją wzroku. Mogą one obejmować:

- Poprawę warunków oświetlenia
- Dodanie sygnałów dotykowych lub akustycznych
- Zapewnienie wyraźnego kontrastu na schodach, w przejściach i na ścieżkach
- Poszerzenie tras w celu ułatwienia poruszania się

Co ważne, te ulepszenia przynoszą korzyści nie tylko osobom z niepełnosprawnościami. Wspierają one również znacznie szerszą grupę użytkowników, w tym osoby starsze, rodziców z wózkami dziecięcymi czy osoby niosące ciężkie przedmioty. Myśląc w sposób integracyjny, tworzymy przestrzenie, które są bardziej przejrzyste, bezpieczniejsze i bardziej przyjazne dla wszystkich.

5. Powszechne stereotypy

Osoby z dysfunkcją wzroku są często źle rozumiane z powodu stereotypów, które nadmiernie upraszczają lub fałszywie przedstawiają ich doświadczenia. Do typowych błędnych przekonań należą:

- **„Żyją w ciemności”**. Wiele osób z niedowidzeniem lub częściową utratą wzroku aktywnie i samodzielnie porusza się po świecie.
- **„Wszyscy używają alfabetu Braille’a”**. Alfabet Braille’a to tylko jedno z wielu narzędzi i nie wszystkie osoby z dysfunkcją wzroku z niego korzystają.
- **„Mają nadzwyczajne zmysły”**. Wyostrzone zmysły nie pojawiają się automatycznie; umiejętności te rozwijają się dzięki treningowi i doświadczeniu.
- **„Zawsze potrzebują pomocy”**. Wiele osób potrafi samodzielnie wykonywać codzienne czynności, korzystając z odpowiednich narzędzi i udogodnień.
- **„Nie mogą czerpać radości ze sztuki, tańca ani wrażeń wizualnych”**. Działania twórcze i kulturalne mogą być w pełni dostępne i wzbogacające.
- **„Wszyscy są tacy sami”**. Zdolności, preferencje i doświadczenia każdej osoby są wyjątkowe.

Kwestionowanie tych stereotypów pomaga nam dostrzegać osoby, a nie etykiety, oraz sprzyja tworzeniu bardziej inkluzywnych postaw i środowisk.

6. Komunikacja oparta na szacunku z osobą z dysfunkcją wzroku

Komunikacja z szacunkiem z osobą niewidomą lub słabowidzącą opiera się na jasności, autonomii i naturalnej interakcji. Najważniejszą zasadą jest traktowanie tej osoby jak równego sobie – skupianie się na osobie, a nie na niepełnosprawności.

W codziennej komunikacji istotne jest, aby zwracać się bezpośrednio do tej osoby, a nie do jej towarzysza. Przedstawienie się pomaga w orientacji, ponieważ Twój głos staje się Twoją tożsamością, a w sytuacjach grupowych warto jasno wskazać, do kogo się zwracasz. Jednocześnie wsparcie powinno być zawsze oferowane – a nie narzucane. Najlepiej jest zapytać przed udzieleniem pomocy, na przykład grzecznie proponując wsparcie i szanując decyzję tej osoby o jej przyjęciu lub odrzuceniu.

Gdy potrzebna jest fizyczna pomoc w poruszaniu się, właściwym podejściem jest podanie ramienia zamiast ciągnięcia lub popychania, pozwalając osobie zdecydować, w jaki sposób chce być prowadzona. Komunikacja powinna być również jasna i opisowa – zamiast niejasnych wyrażań, takich jak „tam”, bardziej pomocne jest podawanie precyzyjnych wskazówek, takich jak odległość, pozycja lub kierunek. Kolejnym ważnym nawykiem jest poinformowanie rozmówcy, kiedy zamierzasz zakończyć rozmowę, aby osoba ta nie została sama, rozmawiając z pustą przestrzenią.

Szacunek obejmuje również sposób, w jaki posługujemy się językiem i ogólnie wchodzimy w interakcje. Właściwe jest używanie naturalnych, potocznych wyrażań, takich jak „do zobaczenia później”, i nie ma potrzeby upraszczania mowy ani podnoszenia głosu. Jednocześnie ważne jest, aby szanować przestrzeń osobistą i pomoce wspomagające – nigdy nie należy dotykać ani przesuwając białej laski, psa przewodnika ani innego sprzętu bez pozwolenia.

U podstaw wszystkich tych praktyk leży prosta, ale zasadnicza zasada: zawsze stawiaj osobę na pierwszym miejscu. Osoby z dysfunkcją wzroku mają swoje własne umiejętności, preferencje i niezależność. Oznacza to, że:

- Nie należy zakładać z góry potrzeb ani możliwości
- Zanim zaczniesz działać, zapytaj, zamiast przejmować kontrolę
- Szanuj ich tempo, wybory i przestrzeń osobistą
- Nawiązuj kontakt w naturalny sposób, bez litości i nadmiernej kompensacji

Ostatecznie wsparcie należy rozumieć jako obecność i gotowość do pomocy w razie potrzeby, a nie jako zastępowanie działań danej osoby.

7. Akompaniament Techniki dla osób z niewidomych

7.1 Zasady i najlepsze praktyki

Towarzystwo jest podstawową techniką poruszania się, która wspiera zarówno osobę prowadzącą, jak i osobę prowadzoną. Opiera się na wzajemnej koordynacji i zaufaniu i powinno zawsze odbywać się w sposób rzetelny, dyskretny, z empatią, z dbałością o bezpieczeństwo, jasność i punktualność.

Ważne jest, aby zapytać, którą stronę preferuje osoba prowadzona, ponieważ może to zależeć od pozostałego wzroku lub słuchu. Dla osoby prowadzącej wybór strony jest zazwyczaj elastyczny, ale mogą na niego wpływać czynniki środowiskowe, takie jak przeszkody, drzwi lub wąskie przestrzenie.

7.2 Rozpoznanie przewodnika

Interakcja rozpoczyna się od jasnej komunikacji. Przewodnik powinien słownie zaprosić osobę do podejścia, umożliwiając jej zorientowanie się w kierunku głosu. Następnie osoba ta przyjmuje ochronną pozycję dłoni, aby zlokalizować punkt neutralny (zazwyczaj dolną część tułowia przewodnika) i bezpiecznie znaleźć ramię przewodnika.

7.3 Podstawowy uchwyt – „uchwyt szczypcowy/butelkowy”

Standardowa technika prowadzenia polega na tym, że osoba delikatnie trzyma ramię przewodnika tuż nad łokciem, kciukiem po jednej stronie, a palcami po drugiej. Ten uchwyt:

- zapewnia bezpieczną pozycję (około pół kroku za przewodnikiem)
- umożliwia jasną komunikację niewerbalną poprzez ruchy ciała
- zachowuje naturalne ułożenie ciała i ramion
- pozwala obu osobom na sprawne poruszanie się we wspólnej przestrzeni

W zależności od sytuacji można stosować różne warianty uchwytu (np. trzymanie za dłoń lub ramię).

7.4 Rozpoczynanie i zatrzymywanie się

Ruchy są zazwyczaj niewerbalne i intuicyjne. Osoba prowadząca rozpoczyna chodzenie od nogi po stronie prowadzącej, wyznaczając rytm.

- Skręt ($\pm 90^\circ$) sygnalizowany jest naturalnym obrotem ciała osoby prowadzącej
- Zmiana kierunku ($\pm 180^\circ$) jest zazwyczaj komunikowana werbalnie i wykonywana jako dwa wyraźne skręty

7,5 *Wąskie przejścia*

Gdy przestrzeń jest ograniczona, pozycja osoby prowadzącej musi się dostosować:

- Technika krótka: przewodnik przesuwając rękę za plecy, a osoba podąża za nim w szyku kolumnowym
- Technika długa: osoba przesuwając dłoń w kierunku nadgarstka przewodnika i kładzie drugą dłoń na jego ramieniu, podczas gdy przewodnik skraca kroki

Po przejściu przywraca się normalną pozycję.

7.6 *Drzwi*

Poruszanie się przez drzwi wymaga jasnego ustawienia się i koordynacji:

- Drzwi otwierane przez pchnięcie: osoba stoi po stronie zawiasów, podczas gdy przewodnik pcha; osoba podąża wzdłuż krawędzi drzwi i lokalizuje klamkę
- Drzwi otwierane przez pociągnięcie: osoba prowadząca pociąga drzwi, a osoba prowadzona czeka chwilę, a następnie podąża wzdłuż krawędzi do klamki i w razie potrzeby zamyka drzwi

W obu przypadkach wolna ręka służy do orientacji i ochrony.

7.7 *Schody*

Schody mogą stanowić trudną sytuację, dlatego osoba prowadząca powinna poruszać się pewnie i płynnie.

- Wchodzenie: osoba prowadząca zatrzymuje się na pierwszym stopniu, a następnie wyraźnie stawia kolejny krok; na szczycie dłuższa przerwa sygnalizuje koniec
- Schodzenie: zsynchronizowany, stabilny ruch jest niezbędny do utrzymania równowagi i zmniejszenia stresu

7.8 *Pomoc w korzystaniu z toalety*

Podczas pomocy w nieznanym miejscu kluczowe znaczenie ma jasny i zwięzły opis. Osoba towarzysząca powinna:

- Opisać układ i położenie elementów wyposażenia
- Pomóc zlokalizować toaletę (np. za pomocą stopy)
- Wskazać najważniejsze elementy, takie jak spłuczka, papier toaletowy, mydło i ręczniki

Osoba powinna mieć czas na samodzielne zorientowanie się we wszystkich elementach, zanim zostanie pozostawiona sama.

7.9 *Ogólne podejście*

Osoba z dysfunkcją wzroku jest zazwyczaj samodzielną i ma doświadczenie w codziennym życiu. Rolą osoby wspierającej nie jest przejmowanie kontroli, ale udzielanie pomocy w razie potrzeby i w sposób pełen szacunku.

Oznacza to:

- Budowanie relacji opartej na równości i zaufaniu
- Dbanie o to, by komunikacja była jasna, zwięzła i funkcjonalna
- Cierpliwość i szacunek dla tempa działania tej osoby
- Nie naleganie, jeśli pomoc zostanie odrzucona
- Dostosowywanie sposobu komunikacji, a nie oczekiwań

Cisza jest również częścią pełnej szacunku interakcji. Kiedy osoba odkrywa świat poprzez dotyk lub słuch, ważne jest, aby zapewnić jej przestrzeń do skupienia się i poczekać na jej reakcję.

8. Taniec w kontekście niepełnosprawności wzrokowej

8.1 *Wprowadzenie*

Taniec można postrzegać jako uniwersalny język ciała i emocji, w pełni dostępny dla osób z niepełnosprawnością wzroku. Stanowi on potężny sposób wyrażania siebie, nawiązywania więzi z innymi oraz

zaangażowania się w kulturę wykraczającą poza percepcję wzrokową. Osoby z niepełnosprawnością wzroku mają takie samo prawo do fizycznej ekspresji, aktywnego i zdrowego stylu życia oraz uczestnictwa w działaniach kulturalnych jak każdy inny człowiek. Taniec w tym kontekście staje się nie tylko działalnością artystyczną, ale także środkiem integracji, wzmacniania pozycji i rozwoju osobistego.

W niniejszym rozdziale skupiono się zatem na przedstawieniu kluczowych zasad, celów i podejść pedagogicznych dotyczących nauczania tańca osób z dysfunkcją wzroku, kładąc nacisk na dostępność, kreatywność i indywidualne doświadczenie.

8.2 *Taniec jako narzędzie terapeutyczne i rozwojowe*

Taniec dla osób z dysfunkcją wzroku opiera się na doświadczeniu wielozmysłowym, w którym muzyka, rytm, ruch i dotyk wspólnie wspomagają orientację w przestrzeni oraz świadomość ciała. Tworzy on również przestrzeń sprzyjającą nawiązywaniu więzi, wyrażaniu siebie i rozwojowi osobistemu.

- Stymulacja wielozmysłowa: połączenie dźwięku, ruchu i dotyku w celu zastąpienia bodźców wzrokowych
- Interakcje społeczne: wspieranie komunikacji, współpracy i wspólnych doświadczeń
- Korzyści psychologiczne: budowanie pewności siebie, odwagi i radości
- Ruch ekspresyjny: kreatywna, niekonkurencyjna forma aktywności, która wspiera indywidualną eksplorację

Ogólnie rzecz biorąc, taniec oferuje integracyjne i wzmacniające środowisko, w którym każda osoba może angażować się w ruch na swój własny sposób.

8.3 *Upośledzenie wzroku i jego wpływ na ruch*

Upośledzenie wzroku ma znaczący wpływ na ruch, szczególnie w takich aktywnościach jak taniec, gdzie orientacja, koordynacja i równowaga są niezbędne. Wzrok zazwyczaj odgrywa kluczową rolę w rozumieniu przestrzeni i kierowaniu ruchem, więc jego brak lub osłabienie może wpływać na to, jak dana osoba porusza się i wyraża się fizycznie. Dla osób z niepełnosprawnością wzroku ruch może początkowo wiązać się z niepewnością, obniżoną pewnością siebie lub ograniczoną inicjatywą, zwłaszcza w nieznanym otoczeniu. Wyzwania te można jednak pokonać, stosując strategie kompensacyjne, które wspierają bezpieczne i pewne uczestnictwo.

- Rola wzroku: istotna dla orientacji przestrzennej, koordynacji i równowagi
- Skutki utraty wzroku: mogą zmniejszać pewność siebie i ograniczać spontaniczne ruchy
- Strategie kompensacyjne: wykorzystanie sygnałów słuchowych, dotykowych i proprioceptywnych w celu ułatwienia orientacji i ekspresji

Dzięki odpowiedniemu wsparciu i podejściu ruch może stać się pewny, ekspresyjny i w pełni dostępny.

8.4 *Cele edukacji tanecznej dla osób z dysfunkcją wzroku*

Ruch może być potężnym narzędziem wzmacniającym poczucie sprawczości, wspierającym zarówno rozwój fizyczny, jak i osobisty w sposób holistyczny. Dzięki regularnym ćwiczeniom osoby te mogą wzmocnić swoje ciała, zbudować pewność siebie i swobodnie wyrażać siebie. Kluczowe efekty to:

- Zdrowie fizyczne: poprawa kondycji, elastyczności i ogólnego samopoczucia
- Postawa i świadomość ciała: poprawa wyrównania, równowagi i propriocepcji

- Równowaga mięśniowa: wzmacnianie rzadko używanych mięśni i wspieranie ruchów funkcjonalnych
- Orientacja przestrzenna i mobilność: zwiększenie pewności siebie w samodzielnym poruszaniu się
- Koordynacja: rozwijanie rytmu, wyczucia czasu i płynności ruchów
- Kreatywność i ekspresja: umożliwianie wyrażania emocji i pobudzanie wyobraźni
- Rozwój osobisty: budowanie pewności siebie, autonomii i interakcji społecznych Ogólnie

rzecz biorąc, ruch sprzyja bardziej pewnemu sobie, niezależnemu i ekspresywnemu sposobowi

bycia.

8.5 Zasady bezpieczeństwa w tańcu dla osób z dysfunkcją wzroku

Stworzenie bezpiecznego i sprzyjającego środowiska jest niezbędne dla wszystkich tancerzy, a zwłaszcza dla osób z niepełnosprawnością wzroku. Dobrze przygotowana przestrzeń pomaga uczestnikom czuć się pewnie, zorientować się w otoczeniu i swobodnie się poruszać.

- Orientacja w przestrzeni: oprowadzanie uczestników po sali przed każdą sesją, aby zapoznali się z jej układem i kluczowymi elementami
- Środowisko wolne od przeszkód: utrzymywanie przestrzeni w porządku, spójnej i wolnej od zagrożeń
- Jasna komunikacja: wyjaśnianie z wyprzedzeniem wszelkich zmian w przestrzeni lub ustawieniu
- Ciągły nadzór: zapewnienie wsparcia przez cały czas trwania sesji, jeśli jest to konieczne
- Sygnały dotykowe i dźwiękowe: stosowanie oznaczeń na podłodze, poręczy lub sygnałów dźwiękowych

ułatwiających orientację Środki te pomagają stworzyć środowisko, które jest bezpieczne, przewidywalne i

sprzyjające ruchowi.

8.6 Strategie komunikacyjne dla instruktorów

Angażowanie tancerzy z dysfunkcją wzroku wymaga jasnej komunikacji, spójności i aktywnej interakcji. Ustrukturyzowane i przemyślane podejście pomaga uczestnikom zrozumieć ruch, zbudować pewność siebie i pozostać w pełni zaangażowanym w proces uczenia się.

- Jasne wprowadzenie: krótkie omówienie treści i struktury każdej sesji
- Spójna terminologia: stosowanie znanych terminów w celu ułatwienia zrozumienia i zachowania ciągłości
- Powtarzanie i szczegółowy opis: utrwalanie nowych ruchów poprzez jasne, powtarzane wyjaśnienia
- Sygnały werbalne i metafory: wykorzystanie rytmu i języka opisowego powiązanego z doznaniem dotykowymi lub słuchowymi
- Interaktywne wskazówki: zachęcanie do zadawania pytań, przekazywania opinii i otwartej komunikacji

Wszystkie te strategie razem tworzą środowisko nauki, które jest dostępne, angażujące i dostosowane do indywidualnych potrzeb.

8.7 Kompensacja utraty wzroku

Wspieranie tancerzy z dysfunkcją wzroku wymaga praktycznego, wielozmysłowego podejścia, które pomaga im zrozumieć ruch poprzez doświadczenie, a nie obserwację. Jedną ze skutecznych metod jest ruch pasywny, w którym instruktor delikatnie prowadzi ciało uczestnika, aby mógł on fizycznie poczuć, jak wykonuje się dany ruch. Można to uzupełnić nauką dotykową, zachęcając uczestników do odkrywania ruchu poprzez dotyk instruktora lub własnego ciała, aby lepiej zrozumieli pozycjonowanie i relacje przestrzenne. Ponadto sygnały słuchowe odgrywają ważną rolę w orientacji i wyczuciu rytmu. Proste narzędzia, takie jak rytmiczne dźwięki, instrumenty lub sygnały dźwiękowe, mogą pomóc w wskazaniu kierunku, tempa lub przejść. W przypadku tancerzy z resztkami wzroku pomocne jest również wykorzystanie wsparcia wizualnego poprzez kontrast, na przykład wyraźnie oznaczone podłogi lub przedmioty w jaskrawych kolorach, które mogą poprawić orientację przestrzenną. Łącząc te

instruktorzy tworzą środowisko, które jest dostępne, intuicyjne i sprzyja pewnym ruchom.

8.8 Praca z rytmem

Zrozumienie rytmu odgrywa kluczową rolę we wspieraniu ruchu i koordynacji u wszystkich uczestników. Proste i spójne rytmy zapewniają jasną strukturę, pomagając uczestnikom utrzymać synchronizację, a jednocześnie wspierając orientację przestrzenną. W praktyce rytm można wzmocnić za pomocą naturalnych i dostępnych narzędzi, takich jak klaskanie, stukanie stopami lub użycie prostych instrumentów perkusyjnych. Elementy te sprawiają, że synchronizacja staje się bardziej namacalna i łatwiejsza do naśladowania. Muzyka pełni również ważną funkcję wykraczającą poza motywację – działa jako ramy organizacyjne sesji, kierując przebiegiem zajęć i pomagając uczestnikom łączyć ruch z rytmem w uporządkowany i angażujący sposób.

8.9 Techniki orientacji i samodzielnego poruszania się

Poprawa mobilności osób z dysfunkcją wzroku wiąże się z rozwijaniem świadomości przestrzennej, pewności siebie i niezależności w poruszaniu się. Można to wspierać poprzez regularne ćwiczenia, które zachęcają uczestników do przemieszczania się między znanymi punktami, pomagając im w budowaniu jaśniejszego zrozumienia przestrzeni. Ustrukturyzowane ćwiczenia, takie jak poruszanie się po określonych trajektoriach – na przykład wzdłuż linii, po okręgach lub wyraźnie wyznaczonych ścieżkach – zapewniają wskazówki, jednocześnie wzmacniając orientację i poczucie kierunku. Jednocześnie ważne jest promowanie autonomii, pozwalającej osobom na podejmowanie decyzji, poruszanie się we własnym tempie i samodzielne wykonywanie ruchów. Połączenie tych podejść pomaga tworzyć doświadczenia ruchowe, które są pewne, celowe i samodzielnie kierowane.

8.10 Kreatywny ruch i techniki improwizacji

Odkrywanie swobody i ekspresji poprzez ruch pozwala uczestnikom rozwijać kreatywność, świadomość ciała i osobistą ekspresję w otwarty i wspierający sposób. Improwizacja odgrywa kluczową rolę w tym procesie, zachęcając osoby do wykraczania poza ustrukturyzowane schematy i odkrywania własnego języka ruchu. Można to wspierać poprzez zadania oparte na wyobraźni, w których uczestnicy reagują na takie pomysły, jak latający ptak, rosnące drzewo czy fale oceanu, co pomaga połączyć ruch z wyobraźnią. Z czasem tancerze mogą budować własne słownictwo ruchowe, rozwijając unikalne gesty i wzory odzwierciedlające ich indywidualny styl. Praca w parach lub grupach dodatkowo wzbogaca ten proces, sprzyjając współpracy, świadomości przestrzennej i interakcji społecznej.

Dodatkowe elementy sensoryczne wzbogacają to doświadczenie. Odkrywanie różnych faktur, powierzchni lub rekwizytów wywołuje zróżnicowane doznania fizyczne, a eksperymentowanie z kontrastami dynamicznymi – takimi jak prędkość, siła i kierunek – pomaga poszerzyć zakres ekspresji i kontrolę motoryczną. Ruch można również powiązać z prostymi narracjami, umożliwiając uczestnikom opowiadanie historii za pomocą ciała, łącząc wyobraźnię z emocjami. Podczas tych zajęć bodźce sensoryczne, takie jak muzyka, dotyk lub wskazówki werbalne, zapewniają wskazówki i inspirację, wspierając proces twórczy, który jest zarówno ustrukturyzowany, jak i otwarty.

8.11 Optymalizacja środowiska tanecznego

Stworzenie bezpiecznego i dostępnego środowiska tanecznego ma zasadnicze znaczenie dla uczestników z dysfunkcją wzroku, ponieważ bezpośrednio wspiera ich pewność siebie, orientację w przestrzeni i swobodę ruchu. Dobrze zaprojektowana przestrzeń pozwala tancerzom skupić się na kreatywności, minimalizując jednocześnie ryzyko.

- Sygnały dotykowe i akustyczne: oznaczenia na podłodze, teksturowane powierzchnie lub subtelne sygnały dźwiękowe wspomagające orientację
- Minimalny hałas w tle: zapewnienie, że muzyka i instrukcje słowne pozostają wyraźne i łatwe do zrozumienia
- Elementy wspomagające: poręczce lub stabilne punkty podparcia zapewniające dodatkowe bezpieczeństwo w razie potrzeby
- Przejrzysty i wolny od przeszkód układ: usunięcie bałaganu, nierównych powierzchni lub zagrożeń, aby umożliwić płynne poruszanie się
- Wysoki kontrast i odpowiednie oświetlenie: poprawiające widoczność i orientację przestrzenną osób z resztkami wzroku

Dzięki przemyślanej organizacji otoczenia instruktorzy tworzą przestrzeń, która jest bezpieczna, intuicyjna i wzmacniająca poczucie sprawczości, umożliwiając uczestnikom pełne zaangażowanie i poruszanie się z pewnością siebie.

8.12 *Rola asystentów lub przewodników*

Asystenci i przewodnicy odgrywają kluczową rolę we wspieraniu tancerzy z dysfunkcją wzroku, pomagając zapewnić bezpieczeństwo przy jednoczesnym zachowaniu niezależności. Ich rolą nie jest przejmowanie kontroli, ale zapewnienie wsparcia, które jest wrażliwe, elastyczne i szanujące indywidualne potrzeby. Wsparcie może obejmować delikatne fizyczne prowadzenie w razie potrzeby, na przykład podanie ręki na ramię lub łokieć, aby pomóc w bezpiecznym poruszaniu się. W sytuacjach nauki techniki prowadzenia dotykowego – na przykład prowadzenie „ręka nad ręką” – mogą pomóc uczestnikom w lepszym zrozumieniu nowych ruchów lub relacji przestrzennych. Jednocześnie jasne wskazówki werbalne mają kluczowe znaczenie dla przekazywania rytmu, kierunku i zmian w otoczeniu.

Ważną podstawą tego wsparcia jest szacunek i zgoda. Kontakt fizyczny powinien zawsze być poprzedzony zapytaniem, a komfort, autonomia i preferencje uczestnika muszą być nieustannie szanowane. Udzielane w ten sposób wsparcie staje się narzędziem umożliwiającym – pomagającym tancerzom budować pewność siebie, skutecznie się uczyć i w pełni angażować się w ruch, bez ograniczania ich niezależności.

8.13 *Odpowiednie formy i style tańca*

Różne style tańca oferują osobom z dysfunkcją wzroku różnorodne sposoby odkrywania ruchu, kreatywności i więzi społecznych. Każdy styl wnosi konkretne korzyści i może być dostosowany do indywidualnych potrzeb i preferencji.

- Tańce ludowe: charakteryzują się wyraźnymi rytmami i przewidywalnymi wzorami, wspomagając orientację, koordynację i interakcje społeczne
- Taniec współczesny: skupia się na świadomości ciała, pracy na podłodze i improwizacji, umożliwiając odkrywanie przestrzeni i dynamiki ruchu
- Terapia ruchem ekspresyjnym: wykorzystująca taniec jako narzędzie do wyrażania emocji i odkrywania wewnętrznych przeżyć
- Terapia tańcem i ruchem (DMT): ustrukturyzowane podejście terapeutyczne łączące ruch ze wsparciem psychologicznym, promujące ogólne samopoczucie i samoświadomość

Wybór odpowiedniego stylu może zwiększyć zaangażowanie, kreatywność i pewność siebie, zapewniając jednocześnie, że doświadczenie jest dostosowane do umiejętności i zainteresowań uczestników.

8.14 Podsumowanie i inspiracja

Taniec integracyjny koncentruje się na uczestnictwie, radości i rozwoju osobistym, a nie na technicznej perfekcji. Wspiera on holistyczny rozwój – fizyczny, emocjonalny i społeczny – uznając jednocześnie, że niepełnosprawność wzrokowa nie jest ograniczeniem, lecz okazją do odkrywania kreatywnych i alternatywnych podejść do ruchu. W tym kontekście rola instruktora wykracza poza nauczanie kroków. Obejmuje ona prowadzenie, wspieranie i inspirowanie, tworząc środowisko, w którym każdy uczestnik czuje się bezpiecznie, doceniony i zmotywowany. Podejście to opiera się na kluczowych zasadach, takich jak empatia, jasność, bezpieczeństwo i radość, które stanowią podstawę znaczących i integracyjnych doświadczeń tanecznych. Taniec integracyjny zachęca osoby do odkrywania ruchu, wyrażania siebie i budowania pewności siebie, pokazując, że każdy może w pełni uczestniczyć, niezależnie od zdolności wzrokowych. Kluczowe przesłania, o których należy pamiętać:

- Każdy tancerz ma swoją unikalną rzeczywistość percepcyjną
- Zaczynaj od tego, co jest, a nie od tego, czego brakuje
- Różnice są źródłem kreatywności, a nie ograniczeniem
- Szanuj indywidualność i osobisty sposób poruszania się
- Zachowaj elastyczność i otwartość, dostosowując plany w razie potrzeby
- Integracja oznacza przemyślane dostosowanie, a nie kompromis
- Każdy tancerz ma inne cele, potrzeby i motywacje

Dzięki przestrzeganiu tych zasad taniec inkluzyjny staje się przestrzenią kreatywną, pełną szacunku i wzmacniającą wszystkich uczestników.

9. Studia przypadków

Studium przypadku 5: Program „Touchdown”	
Pełna nazwa	Program taneczny „Touchdown”
Rok rozpoczęcia/zakończenia	2014 – obecnie
Organizator	Touchdown Dance (Wielka Brytania)
Grupa docelowa	Osoby niewidome lub niedowidzące, grupy integracyjne (uczestnicy niewidomi i widzący)
Cel studium przypadku (jaki był zamierzony cel? Czy został osiągnięty? Jeśli nie, to dlaczego?)	Celem było opracowanie integracyjnej metodologii tańca dostępnej dla osób z dysfunkcją wzroku, eliminującej zależność od demonstracji wizualnej i promującej naukę wielozmysłową. Program miał również na celu zwiększenie zaangażowania, pewności siebie i kreatywnej ekspresji. * Cel został pomyślnie osiągnięty, a metoda jest obecnie stosowana na całym świecie.
Opis (w jasnej, krok po kroku)	1. Przedstawienie uczestników i werbalna orientacja w przestrzeni 2. Rozgrzewka skupiona na świadomości ciała i aktywacji zmysłów 3. Nauczanie ruchów za pomocą instrukcji słownych, rytmu i dotyku

	- Wykorzystanie kontaktu dotykowego i pracy w parach - Ćwiczenia improwizacyjne oparte na wyobraźni i sygnałach dźwiękowych - Zajęcia grupowe rozwijające świadomość przestrzenną i interakcję - Sesja refleksji i informacji zwrotnej
Wpływ, weryfikacja i wyciągnięte wnioski – W przypadku sukcesów: jaki był wpływ, w jaki sposób został on zweryfikowany) – W przypadku wyzwań: jakie przeszkody uniemożliwiły osiągnięcie sukcesu, co poszło nie tak itp.	- Uczestnicy wykazali się większą pewnością siebie, niezależnością i zaangażowaniem - Wykazano, że tańca można skutecznie uczyć bez wizualnej demonstracji - Podkreślono znaczenie jasnej komunikacji werbalnej i informacji zwrotnej dotykowej - Potwierdzono to poprzez warsztaty, opinie uczestników oraz międzynarodową promocję
Opracowano informacje o dostępie (strona internetowa, dane kontaktowe) oraz powiązane materiały (Jakie podręczniki szkoleniowe, wytyczne, arkusze informacyjne o charakterze technicznym, plakaty, zdjęcia, materiały wideo i audio oraz/lub strony internetowe zostały opracowane?)	Strona internetowa: https://touchdowndance.co.uk Opracowane materiały obejmują: Wytyczne dotyczące metodologii tańca integracyjnego - Warsztaty szkoleniowe i materiały edukacyjne - Filmy i dokumentacja praktyki - Międzynarodowe sesje wymiany wiedzy

Studium przypadku 6: EU Beyond Access	
Pełna nazwa	„Europe Beyond Access”
Rok rozpoczęcia/zakończenia	2019 – 2023
Organizator	Europejskie konsorcjum organizacji kulturalnych (np. Onassis Stegi, Holland Dance Festival, Skånes Dansteater, Sadler’s Wells i inne)
Grupa docelowa	Artyści niepełnosprawni (w tym osoby z dysfunkcją wzroku), profesjonaliści tańca, publiczność, instytucje kulturalne
Cel studium przypadku (jaki był zamierzony cel? Czy został osiągnięty? Jeśli nie, to dlaczego?)	Projekt miał na celu zwiększenie widoczności, możliwości i rozwoju zawodowego artystów z niepełnosprawnościami w dziedzinie tańca i teatru oraz usunięcie barier strukturalnych w sektorze sztuk performatywnych. Skupiał się również na:

	- wspieranie międzynarodowej kariery tancerzy z niepełnosprawnościami - poprawę dostępności przedstawień i instytucji - budowanie grona odbiorców dla dzieł sprzyjających integracji * Cel został pomyślnie osiągnięty dzięki szeroko zakrojonej współpracy europejskiej i wymiernym wynikom.
Opis (w przejrzystej formie krok po kroku)	Identyfikacja barier w sektorze sztuk performatywnych Wybór i wsparcie artystów z niepełnosprawnościami oraz ich produkcji Organizacja międzynarodowych przedstawień i tras koncertowych Opracowanie formatów dostępnych dla wszystkich (audiodeskrypcja, wycieczki dotykowe) Szkolenia i wymiana wiedzy między organizacjami partnerskimi Kampanie na rzecz poszerzania grona odbiorców i podnoszenia świadomości Ocena i upowszechnianie wyników
Wpływ, weryfikacja i wnioski – w przypadku udanych przypadków: jaki był wpływ, w jaki sposób został on zweryfikowany) -W przypadku wyzwań: jakie przeszkody uniemożliwiły osiągnięcie sukcesu, co poszło nie tak itp.	- Zwiększona widoczność tancerzy z niepełnosprawnościami w całej Europie - Wzmocnienie możliwości zawodowych i mobilności - Wykazano, że taniec integracyjny może charakteryzować się wysoką jakością i mieć znaczenie na arenie międzynarodowej - Potwierdzono to poprzez występy, zaangażowanie publiczności oraz partnerstwa instytucjonalne
Opracowano informacje dotyczące dostępu (strona internetowa, dane kontaktowe) oraz powiązane materiały (Jakie podręczniki szkoleniowe, wytyczne, arkusze informacyjne o charakterze technicznym, plakaty, zdjęcia, materiały wideo i audio oraz/lub strony internetowe zostały opracowane?)	- Strona internetowa: https://www.europebeyondaccess.com - Opracowane materiały: - Raporty i dokumentacja dotyczące sztuk performatywnych sprzyjających integracji - Praktyki związane z przedstawieniami dostępnymi dla wszystkich (audiodeskrypcja, wycieczki dotykowe) - Możliwości rozwoju zawodowego dla artystów - Międzynarodowa współpraca i wymiana wiedzy

10. Działania w zakresie edukacji pozaformalnej:

Zajęcia 5: Poruszanie się bez wzroku	
Cel	Celem tego ćwiczenia jest pomoc uczestnikom w doświadczeniu ruchu bez polegania na wzroku oraz rozwijanie świadomości ciała, zaufania i percepcji wielozmysłowej . Ma ono również na celu budowanie empatii i zrozumienia tego, w jaki sposób osoby z dysfunkcją wzroku

	poruszają się i orientują w przestrzeni.
Cele nauczania	Uczestnicy: • Zrozumieją, w jaki sposób ruch może być kierowany przez zmysły inne niż wzrok • rozwinąć orientację przestrzenną i kontrolę nad własnym ciałem • Poprawić zaufanie i komunikację podczas pracy w parach • Zastanowić się nad rolą adaptacji sensorycznej w tańcu
Profil uczestnika	Uczestnicy zainteresowani ruchem, tańcem lub praktykami integracyjnymi. Nie jest wymagane wcześniejsze doświadczenie taneczne. Zajęcia są odpowiednie dla grup o zróżnicowanym poziomie sprawności, w tym dla początkujących oraz osób z niepełnosprawnością wzrokową lub bez niej.
Liczba uczestników	Minimum: Nie określona. Maksymalna: Liczba uczestników powinna być dostosowana do wielkości i warunków panujących w przestrzeni, tak aby zapewnić bezpieczeństwo ruchowe i skuteczne prowadzenie zajęć.
Czas trwania	60 min
Wymagane materiały	• Opaski na oczy (lub szaliki) • Głośnik/muzyka • Bezpieczna, otwarta przestrzeń
Przygotowanie	• Upewnij się, że w przestrzeni nie ma przeszkód • Przygotuj spokojną i rytmiczną muzykę • Poinformuj uczestników o zasadach bezpieczeństwa i celu ćwiczenia • Podziel uczestników na pary
Przeprowadzenie	1. Wprowadzenie (10 min): Wyjaśnij koncepcję ruchu bez użycia wzroku 2. Faza z zasłoniętymi oczami (15 min): Jednemu z partnerów zasłania się oczy, drugi obserwuje 3. Ruch z przewodnikiem (15 min): ○ Partner widzący prowadzi drugą osobę za pomocą głosu lub delikatnego dotyku ○ Skup się na prostych ruchach (chodzenie, obracanie się, zatrzymywanie się) 4. Zamiana ról (15 min): Partnerzy zamieniają się rolami 5. Swobodna eksploracja (10 min): Uczestnicy poruszają się samodzielnie z zasłoniętymi oczami, korzystając ze słuchu i świadomości ciała Kluczowe pojęcia: zaufanie, percepcja sensoryczna, orientacja, komunikacja
Środki bezpieczeństwa	• Zapewnij ciągły nadzór • Zakaz biegania i wykonywania gwałtownych ruchów • Jasne instrukcje przed założeniem opasek na oczy • Zachęcaj do powolnych, kontrolowanych ruchów • Zawsze należy ponownie zweryfikować ustną zgodę przed zastosowaniem techniki „ręka nad ręką” lub „ręka

	pod ręką", nawet jeśli zgoda została udzielona wcześniej w trakcie sesji
Podsumowanie	Zapytaj uczestników: • Jakie to było uczucie poruszać się bez wzroku? • Na jakich zmysłach polegaliście najbardziej? • Jakie trudności napotkaliście? Zachęcajcie do dzielenia się emocjami i przemyśleniami
Modyfikacje i warianty	• Można wykonać bez opasek na oczy (wystarczy na chwilę zamknąć oczy) • Dodaj muzykę lub sygnały dźwiękowe ułatwiające orientację • Zwiększ poziom trudności (ruchy grupowe, przeszkody)

Ćwiczenie 6 – Taniec zmysłów	
Cel	Celem tego ćwiczenia jest rozwijanie kreatywnej ekspresji i świadomości ruchowej poprzez stymulację wielozmysłową. Zachęca ono uczestników do odkrywania, w jaki sposób dźwięk, dotyk i wyobrażenia wpływają na ruch, zwłaszcza przy braku bodźców wzrokowych.
Cele nauczania	Uczestnicy: • Odkrywać twórczy ruch poprzez bodźce sensoryczne • rozwijać poczucie rytmu i koordynację • Wzmocnią swoją ekspresję i wyobraźnię • Zrozumieją, w jaki sposób bodźce wielozmysłowe wspomagają naukę tańca
Profil uczestników	Uczestnicy zainteresowani twórczym ruchem, eksploracją sensoryczną i zajęciami ekspresyjnymi. Kurs jest otwarty dla osób na każdym poziomie zaawansowania, w tym dla osób bez wcześniejszego doświadczenia w tańcu, i dostosowany do różnych możliwości, w tym do uczestników z dysfunkcją wzroku.
Liczba uczestników	Minimum: Nieokreślone. Maksymalna: Liczba uczestników powinna być dostosowana do wielkości i warunków panujących w przestrzeni, tak aby zapewnić bezpieczeństwo ruchów i skuteczne prowadzenie zajęć.
Czas trwania	60 minut
Potrzebne materiały	• Muzyka (różne style i tempa) • Proste rekwizyty (np. szaliki, przedmioty o różnej fakturze) • Opcjonalnie: instrumenty perkusyjne

Przygotowanie	• Przygotuj playlistę z różnymi rytмами i nastrojami • Rozłóż rekwizyty w przestrzeni • Zapewnij bezpieczne i dostępne otoczenie
Realizacja	1. Rozgrzewka (10 min): Delikatne ruchy z naciskiem na oddychanie i świadomość ciała 2. Eksploracja sensoryczna (15 min): ○ Uczestnicy odkrywają ruch, korzystając z rekwizytów i zmysłu dotyku ○ Nacisk na faktury i doznania fizyczne 3. Ruch w rytm muzyki (15 min): ○ Poruszaj się zgodnie z rytmem, tempem i nastrojem ○ Wykorzystaj klaskanie lub instrumenty perkusyjne, aby wzmocnić rytm 4. Kreatywna improwizacja (15 min): ○ Wprowadź wyobrażenia (np. „poruszaj się jak woda”, „rośnij jak drzewo”) ○ Zachęcaj do osobistej ekspresji 5. Wymiana w grupie (5 min): Krótka prezentacja lub ruch grupowy Kluczowe pojęcia: kreatywność, rytm, świadomość sensoryczna, ekspresja
Środki bezpieczeństwa	• Zadbaj o to, by przestrzeń była wolna od przeszkód • Upewnij się, że rekwizyty są bezpieczne i łatwe w obsłudze • Nadzoruj uczestników podczas ruchu • Zachęcaj do zwracania uwagi na inne osoby w przestrzeni • Zawsze ponownie upewnij się co do ustnej zgody przed zastosowaniem prowadzenia metodą „ręka nad ręką” lub „ręka pod ręką”, nawet jeśli zgoda została udzielona wcześniej w trakcie sesji
Podsumowanie	Zapytaj uczestników: • Co pomogło wam poruszać się w kreatywny sposób? • Jak muzyka lub dotyk wpłynęły na wasz ruch? • Co odkryliście na temat swojego ciała?
Modyfikacje i wariacje	• Użyj opasek na oczy, aby pogłębić doznania sensoryczne • Dostosuj ćwiczenie dla uczestników siedzących • Skoncentruj się wyłącznie na jednym zmysle (np. sesja oparta wyłącznie na dźwięku) • Można to robić indywidualnie lub w grupach

Moduł 4: Wizja integracyjna: teatr sensoryczny dla Wszystkie

1. Wprowadzenie

1.1 Cel modułu

Witamy w tym module edukacyjnym opracowanym dla osób pracujących z młodzieżą, pedagogów i animatorów pracujących z młodymi ludźmi z niepełnosprawnością wzroku (VI). Moduł ten zapewnia kompleksowe ramy metodologiczne oraz praktyczne narzędzia do wdrażania integracyjnego teatru sensorycznego jako potężnego środka służącego wzmocnieniu pozycji, rozwojowi osobistemu i integracji społecznej. W kontekście projektu DEAP teatr nie jest postrzegany jako forma sztuki zdominowana przez elementy wizualne, ale jako doświadczenie wielozmysłowe i angażujące całe ciało. Staje się przestrzenią, w której uczestnicy mogą zgłębiać tożsamość, emocje i relacje poprzez ruch, głos, dotyk i interakcję. Ta zmiana ma szczególne znaczenie dla młodzieży z niepełnosprawnością wzroku, dla której tradycyjne praktyki teatralne – często oparte na sygnałach wizualnych – mogą stanowić bariery utrudniające uczestnictwo.

Moduł ten zachęca pedagogów do ponownego przemyślenia teatru jako środowiska sprzyjającego integracji, w którym nacisk kładzie się na proces, a nie na wygląd, i gdzie każdy uczestnik ma możliwość aktywnego zaangażowania się jako twórca, wykonawca i narrator. Skupiając się na zaangażowaniu zmysłowym i uczeniu się przez doświadczenie, moduł ten wspiera rozwój autonomii, pewności siebie i kreatywnej ekspresji.

1.2 Cele nauczania

Po ukończeniu tego modułu uczestnik:

- zrozumieć wyzwania i możliwości związane z angażowaniem młodzieży z niepełnosprawnością wzroku w teatr i sztuki sceniczne
- rozwinąć praktyczne umiejętności w zakresie projektowania i prowadzenia integracyjnych, dostępnych warsztatów teatralnych
- stosować metody oparte na zmysłach, takie jak praca z głosem, eksploracja ruchu i interakcja dotykowa
- stosować jasne i dostosowane strategie komunikacyjne w celu wspierania uczestnictwa i zrozumienia
- stworzyć bezpieczne i integracyjne środowiska, które sprzyjają wyrażaniu siebie, kreatywności i zaangażowaniu
- wspierać autonomię poprzez zachęcanie do eksperymentowania, wykazywania inicjatywy i samodzielnego uczestnictwa przy minimalnej nadmiernej pomocy

2. Kluczowe pojęcia dotyczące niepełnosprawności wzrokowej w kontekście teatralnym

2.1 Zrozumienie niepełnosprawności wzrokowej w środowisku teatralnym

Upośledzenie wzroku znacząco wpływa na sposób, w jaki osoby postrzegają przestrzeń, ruch i interakcje społeczne. W środowisku teatralnym — gdzie komunikacja często opiera się na obserwacji wzrokowej, naśladowaniu i orientacji przestrzennej — może to stwarzać dodatkowe wyzwania dla uczestników z upośledzeniem wzroku. Z tego powodu niezbędne jest wyjście poza tradycyjne, zorientowane na wzrok metody nauczania i przyjęcie podejścia bardziej sprzyjającego integracji. Oznacza to zastąpienie wskazówek wizualnych jasnymi instrukcjami słownymi, wskazówkami dotykowymi i sygnałami dźwiękowymi, co pozwala uczestnikom budować zrozumienie środowiska przedstawienia poprzez alternatywne kanały sensoryczne. Nauczyciele muszą również zdawać sobie sprawę, że każdy uczestnik inaczej doświadcza niepełnosprawności wzrokowej.

Niektórzy mogą mieć resztki wzroku, podczas gdy inni polegają wyłącznie na percepcji niewizualnej. Dlatego elastyczność i indywidualne dostosowanie są kluczowymi elementami skutecznego prowadzenia zajęć.

2.2 Poziomy utraty wzroku i ich wpływ na uczestnictwo

Upośledzenie wzroku występuje w szerokim spektrum, a zrozumienie różnych stopni utraty wzroku jest niezbędne do projektowania integracyjnych i skutecznych zajęć teatralnych. Nie wszyscy uczestnicy doświadczają upośledzenia wzroku w ten sam sposób, a ich potrzeby, możliwości i preferowane metody interakcji mogą się znacznie różnić. Ogólnie rzecz biorąc, upośledzenie wzroku można podzielić na słaby wzrok i ślepotę, przy czym dalsze rozróżnienia opierają się na ostrości wzroku i polu widzenia. Niektóre osoby mogą postrzegać światło, kształty lub ruch, podczas gdy inne polegają wyłącznie na zmysłach niewizualnych, takich jak dotyk i słuch. Różnice te mają bezpośredni wpływ na sposób, w jaki uczestnicy angażują się w ćwiczenia teatralne, orientację przestrzenną oraz interakcję w grupie.

W przypadku uczestników ze słabym wzrokiem resztki widzenia mogą nadal odgrywać rolę w ich postrzeganiu otoczenia. W określonych warunkach oświetleniowych mogą oni być w stanie rozróżniać kontrasty, rozpoznawać sylwetki lub śledzić ruch. W praktyce teatralnej oznacza to, że kluczowe znaczenie mają takie elementy, jak oświetlenie, kontrast, odległość i rozmieszczenie. Materiały o wysokim kontraście, wyraźnie wyznaczone obszary sceniczne oraz kontrolowane warunki oświetleniowe mogą znacznie zwiększyć ich zaangażowanie. Ważne jest jednak, aby nie polegać wyłącznie na bodźcach wzrokowych, ponieważ mogą one być niekonsekwentne lub męczące dla uczestnika. Natomiast uczestnicy niewidomi – czy to od urodzenia, czy w wyniku utraty wzroku – opierają się przede wszystkim na sygnałach słuchowych, dotykowych i proprioceptywnych. Ich rozumienie przestrzeni opiera się na ruchu, dotyku i dźwięku, a nie na obserwacji wzrokowej. W zajęciach teatralnych wymaga to przejścia na opisy słowne, orientację fizyczną, powtarzanie i uczenie się poprzez doświadczenie ciała. Na przykład zamiast wizualnego demonstrowania ruchu prowadzący może poprowadzić uczestnika krok po kroku, używając instrukcji słownych lub technik „ręka nad ręką”.

Należy również dokonać istotnego rozróżnienia między ślepotą wrodzoną a nabytą. Osoby, które utraciły wzrok w późniejszym wieku, mogą czerpać z pamięci wzrokowej podczas wyobrażania sobie scen, postaci lub relacji przestrzennych. Może to wspierać ich zaangażowanie w działania narracyjne i odgrywanie ról. Z drugiej strony osoby niewidome od urodzenia budują swoje rozumienie świata poprzez doświadczenia niewizualne, co często prowadzi do bardziej dotykowego i sekwencyjnego podejścia do percepcji. Obie perspektywy są równie cenne i należy je szanować w procesie twórczym. Z pedagogicznego punktu widzenia różnice te podkreślają znaczenie elastyczności i indywidualnego podejścia. Zajęcia teatralne powinny być zaprojektowane w sposób umożliwiający różnorodne formy uczestnictwa. Na przykład ćwiczenie może łączyć ruch, dźwięk i dotyk, umożliwiając każdemu uczestnikowi zaangażowanie się przy użyciu swoich najsilniejszych kanałów sensorycznych.

Istotne jest również uwzględnienie poznawczych i emocjonalnych konsekwencji utraty wzroku. Niektórzy uczestnicy mogą odczuwać niepewność lub obniżoną pewność siebie w nieznanym otoczeniu, zwłaszcza jeśli orientacja przestrzenna stanowi dla nich wyzwanie. Stworzenie przewidywalnej struktury, udzielanie jasnych instrukcji oraz zapewnienie czasu na eksplorację mogą pomóc w zmniejszeniu niepokoju i budowaniu poczucia bezpieczeństwa. Ostatecznie zrozumienie stopni utraty wzroku nie polega na kategoryzowaniu ograniczeń, ale na rozpoznawaniu różnych sposobów doświadczania świata i wchodzenia z nim w interakcję. W teatrze integracyjnym różnice te stają się źródłem bogactwa twórczego. Dostosowując metody i akceptując różnorodność percepcji, edukatorzy mogą zapewnić, że każdy uczestnik będzie w stanie wnieść znaczący i pewny wkład w proces artystyczny.

2.3 Typowe bariery (fizyczne, społeczne, edukacyjne)

Młodzi ludzie z niepełnosprawnością wzroku mogą napotykać szereg barier podczas udziału w zajęciach teatralnych. Bariery te mają charakter nie tylko fizyczny, ale także społeczny i edukacyjny. Bariery fizyczne mogą obejmować niejasny lub ciągle zmieniający się układ przestrzenny, przeszkody na scenie lub brak dotykowych punktów orientacyjnych. Bariery komunikacyjne powstają, gdy instrukcje są przekazywane wizualnie lub gdy pedagodzy w dużym stopniu polegają na

pokaz bez słownego wyjaśnienia. Z kolei bariery społeczne często wynikają ze stereotypów lub błędnych przekonań — takich jak przekonanie, że osoby z niepełnosprawnością wzroku mają mniejsze możliwości występowania lub wyrażania się artystycznie. Środowisko teatralne sprzyjające integracji dąży do przekształcenia tych barier w możliwości. Tworząc uporządkowane, przewidywalne i dobrze zorganizowane przestrzenie oraz budując atmosferę zaufania i szacunku, pedagodzy mogą zapewnić, że wszyscy uczestnicy czują się bezpiecznie i są w stanie w pełni zaangażować się w proces twórczy.

2.4 Narzędzia i technologie wspomagające

Aby skutecznie wspierać udział młodzieży z niepełnosprawnością wzroku w zajęciach teatralnych, niezbędne jest połączenie odpowiednich podejść pedagogicznych z wykorzystaniem narzędzi i technologii wspomagających. Narzędzia te nie zastępują procesu twórczego; pełnią raczej rolę pomostów, które umożliwiają uczestnikom dostęp do środowiska teatralnego, jego zrozumienie oraz kształtowanie w sposób autonomiczny i znaczący.

Jednym z najbardziej podstawowych i uniwersalnych narzędzi w teatrze integracyjnym jest ustrukturyzowany opis słowny. Jasny, precyzyjny i celowy język pozwala uczestnikom na stworzenie mentalnej reprezentacji przestrzeni, ruchu i interakcji. Edukatorzy powinni opisywać nie tylko to, co się dzieje, ale także *gdzie* i *jak* to się dzieje, posługując się konkretnymi odniesieniami, takimi jak kierunek, odległość i pozycja (np. „dwa kroki w lewo”, „na wyciągnięcie ręki”, „przed grupą”). Ta forma werbalnego wsparcia zastępuje demonstrację wizualną i staje się głównym punktem dostępu do zajęć. Uzupełniając komunikację werbalną, narzędzia i materiały dotykowe odgrywają kluczową rolę we wspieraniu rozumienia przestrzeni. Uczestnicy powinni mieć możliwość zapoznania się z rekwizytami, kostiumami i elementami scenografii poprzez dotyk, zanim wykorzystają je podczas przedstawienia. Materiały o zróżnicowanej fakturze, takie jak tkaniny o wyraźnych powierzchniach, kształty z pianki, liny lub oznaczone maty podłogowe, mogą służyć jako punkty odniesienia dotykowe, pomagając uczestnikom zorientować się w przestrzeni. Na przykład mata o zróżnicowanej fakturze może wskazywać „strefę sceniczną”, podczas gdy linia wyznaczona liną może określać trasy przemieszczania się.

Oprócz bodźców dotykowych, narzędzia słuchowe i technologie oparte na dźwięku są bardzo skuteczne w organizowaniu zajęć teatralnych. Sygnały dźwiękowe — takie jak dzwonek, klaskanie, sygnał muzyczny lub nagranie audio — mogą wskazywać przejścia, wejścia na scenę lub zmiany w ruchu. Ćwiczenia oparte na rytmie, wspomagane przez narzędzia takie jak metronomy, bębny lub proste instrumenty perkusyjne, pomagają uczestnikom zsynchronizować ruch oraz rozwinąć poczucie rytmu i koordynacji. Bardziej zaawansowane konfiguracje mogą obejmować przenośne głośniki lub przestrzenne sygnały dźwiękowe, umożliwiające uczestnikom poruszanie się w kierunku źródeł dźwięku lub oddalanie się od nich w przestrzeni przedstawienia. Technologie cyfrowe również zapewniają znaczące wsparcie w zakresie dostępności. Czytniki ekranu (takie jak NVDA, JAWS, VoiceOver czy TalkBack) umożliwiają uczestnikom samodzielny dostęp do scenariuszy, instrukcji lub materiałów warsztatowych. Aplikacje do nagrywania dźwięku na smartfonach mogą służyć do rejestrowania kwestii, ćwiczenia dialogów lub dokumentowania pomysłów, pozwalając uczestnikom na powrót do treści we własnym tempie. W niektórych przypadkach można stosować wyświetlacze brajlowskie lub scenariusze wydrukowane w alfabecie Braille’a, szczególnie w przypadku uczestników biegle posługujących się alfabetem Braille’a i preferujących czytanie dotykowe.

W przypadku uczestników z resztkami wzroku narzędzia powiększające i technologie poprawiające widoczność — takie jak ZoomText, powiększacz ekranu lub ustawienia wyświetlania o wysokim kontraście — mogą poprawić dostęp do materiałów pisemnych i elementów wizualnych. Proste dostosowania, takie jak stosowanie pism pogrubionych, kolorów o wysokim kontraście oraz kontrolowanych warunków oświetleniowych, również mogą znacznie poprawić użyteczność. Kolejną ważną kategorią narzędzi są środki wspomagające orientację i poruszanie się. Mogą one obejmować użycie białej laski podczas wstępnego zapoznawania się z przestrzenią, a także ustrukturyzowane techniki prowadzenia zapewniane przez prowadzących lub asystentów. Coraz częściej aplikacje mobilne, takie jak BlindSquare czy Lazarillo, mogą wspomagać poruszanie się w nieznanym środowisku, choć w warunkach teatralnych ich rola ma zazwyczaj charakter uzupełniający, a nie główny.

Równie ważne są narzędzia oparte na pracy z ciałem i propriocepcji, które nie opierają się na technologii zewnętrznej, lecz na ustrukturyzowanym doświadczeniu fizycznym. Ćwiczenia skupiające się na równowadze, przenoszeniu ciężaru ciała, orientacji przestrzennej i skoordynowanych ruchach pomagają uczestnikom w budowaniu wewnętrznego zrozumienia swojej pozycji w przestrzeni.

Techniki takie jak „odzwierciedlanie poprzez dotyk” (prowadzenie ręką nad ręką) lub sekwencje ruchów z przewodnikiem pozwalają uczestnikom bezpiecznie i skutecznie uczyć się nowych czynności. Chociaż asystenci lub przewodnicy mogą zapewnić cenne wsparcie – szczególnie na początkowych etapach osvajania się z otoczeniem – ich rola musi być zawsze starannie wyważona. Pomoc fizyczna powinna być oferowana za zgodą uczestników i stopniowo ograniczana w miarę jak uczestnicy zyskują pewność siebie i niezależność. Ostatecznym celem nie jest wywołanie uzależnienia od systemów wsparcia, ale umożliwienie uczestnikom samodzielnego działania, poruszania się i wyrażania siebie.

Podsumowując, narzędzia i technologie wspomagające w teatrze integracyjnym należy postrzegać nie jako mechanizmy kompensacyjne, ale jako instrumenty umożliwiające uczestnictwo i wzmacniające pozycję. Stosowane w przemyślany i elastyczny sposób otwierają one nowe ścieżki dla kreatywności, komunikacji i wyrażania siebie, zapewniając każdemu uczestnikowi możliwość pełnego zaangażowania się w proces teatralny na własnych warunkach.

3. Strategie na rzecz autonomii i niezależności

3.1 *Narzędzia i technologie wspomagające*

Narzędzia i technologie wspomagające odgrywają fundamentalną rolę w umożliwianiu niezależnego uczestnictwa w działaniach teatralnych. Ich cel wykracza jednak poza samą dostępność – służą one jako instrumenty, dzięki którym uczestnicy zyskują kontrolę nad swoim otoczeniem i procesem twórczym. W praktyce teatru integracyjnego narzędzia takie jak wskazówki werbalne, znaczniki dotykowe i sygnały dźwiękowe nie są jedynie elementami wspomagającymi, ale stają się integralnymi składnikami doświadczenia edukacyjnego. Na przykład konsekwentne stosowanie języka przestrzennego pozwala uczestnikom samodzielnie orientować się w przestrzeni, podczas gdy punkty orientacyjne dotykowe – takie jak maty o zróżnicowanej fakturze lub stałe punkty odniesienia – umożliwiają im pewne poruszanie się w przestrzeni scenicznej bez ciągłej pomocy.

Technologie cyfrowe dodatkowo zwiększają niezależność, zapewniając dostęp do informacji i treści twórczych. Uczestnicy mogą korzystać z narzędzi do nagrywania dźwięku, aby ćwiczyć kwestie, analizować swoje występy lub dokumentować pomysły. Czytniki ekranu i dostępne aplikacje mobilne pozwalają im samodzielnie korzystać ze scenariuszy, harmonogramów i instrukcji, zmniejszając zależność od prowadzących. Co ważne, wdrażanie tych narzędzi powinno zawsze opierać się na zasadzie stopniowej autonomii. Na początkowym etapie narzędzia mogą być intensywnie wykorzystywane do wspierania orientacji i zrozumienia. Z czasem, w miarę jak uczestnicy nabierają wprawy i pewności siebie, zależność od wsparcia zewnętrznego powinna stopniowo maleć, umożliwiając większą niezależność i samodzielność.

3.2 *Promowanie samodzielnego występowania w obronie własnych praw i pewności siebie*

Autonomia jest ściśle powiązana z rozwojem umiejętności samodzielnego bronięcia swoich praw, rozumianej jako zdolność do wyrażania własnych potrzeb, preferencji i granic. Dla młodych osób z niepełnosprawnością wzroku kompetencja ta jest szczególnie ważna, ponieważ często poruszają się one w środowiskach, które z natury nie są dostosowane do ich potrzeb. Teatr zapewnia bezpieczną i dynamiczną przestrzeń, w której można ćwiczyć i wzmacniać umiejętność samodzielnego bronięcia swoich praw. Poprzez odgrywanie ról, improwizację i interakcję w grupie uczestnicy są zachęceni do wyrażania swoich pomysłów, podejmowania decyzji i aktywnego wnoszenia wkładu w proces twórczy. Sprzyja to poczuciu sprawczości i utwierdza ich w przekonaniu, że ich perspektywa jest cenna.

W tym procesie kluczową rolę odgrywają pedagodzy, tworząc środowisko sprzyjające uczestnictwu i szanujące indywidualne różnice. Zamiast przewidywać potrzeby lub podejmować decyzje w imieniu uczestników, prowadzący powinni zachęcać ich do wyrażenia, jakiego rodzaju wsparcia potrzebują. Proste praktyki – takie jak pytanie „Co pomógłby ci w tej sytuacji?” lub oferowanie możliwości wyboru zamiast wydawania poleceń – mogą znacznie wzmocnić pewność siebie i niezależność. Informacja zwrotna jest kolejnym ważnym elementem. Podejście oparte na mocnych stronach, skupiające się na osiągnięciach i postępach, a nie na ograniczeniach, pomaga budować pozytywny obraz siebie.

Kiedy uczestnicy dostrzegają własne możliwości, stają się bardziej skłonni do podejmowania inicjatywy, eksperymentowania i angażowania się w nowe wyzwania. Z czasem proces ten prowadzi do wzrostu pewności siebie nie tylko w środowisku teatralnym, ale także w szerszym kontekście społecznym i edukacyjnym.

3.3 Umiejętności związane z codziennym funkcjonowaniem i poruszaniem się w środowisku twórczym

Zajęcia teatralne mogą również służyć jako praktyczny kontekst do rozwijania umiejętności życia codziennego i poruszania się, które są niezbędne do samodzielnego funkcjonowania. Zamiast traktować te umiejętności jako odrębne elementy szkolenia, teatr integracyjny w naturalny sposób włącza je do procesu twórczego. Na przykład orientacja przestrzenna jest nieustannie ćwiczona podczas ćwiczeń ruchowych, eksploracji sceny i interakcji grupowej. Uczestnicy uczą się poruszać po przestrzeni, korzystając ze wskazówek słuchowych, dotykowych punktów odniesienia oraz świadomości ciała. Kompetencje te mają bezpośrednie przełożenie na sytuacje codziennego życia, takie jak poruszanie się w nieznanym otoczeniu czy organizowanie przestrzeni osobistej.

Podobnie umiejętności komunikacyjne rozwijane w teatrze – takie jak jasna ekspresja werbalna, aktywne słuchanie i czekanie na swoją kolej – mają bezpośrednie zastosowanie w codziennych interakcjach. Uczestnicy zyskują pewność siebie w nawiązywaniu rozmów, wyrażaniu emocji i reagowaniu na innych, co wspiera ich integrację społeczną. Zadania twórcze sprzyjają również rozwojowi umiejętności organizacyjnych i rozwiązywania problemów. Przygotowywanie rekwizytów, zarządzanie własnymi materiałami lub zapamiętywanie sekwencji czynności wymaga planowania, pamięci i samodzielności. Działania te odzwierciedlają rzeczywiste sytuacje, w których osoby muszą samodzielnie radzić sobie z zadaniami i podejmować decyzje. Ważnym aspektem tego podejścia jest nacisk na uczenie się poprzez doświadczenie. Zamiast instruować uczestników, jak wykonać zadanie, prowadzący tworzą sytuacje, w których uczestnicy mogą odkrywać, popełniać błędy i znajdować własne rozwiązania. Takie uczenie się przez doświadczenie wzmacnia zarówno kompetencje, jak i pewność siebie.

Ostatecznie włączenie umiejętności związanych z życiem codziennym i poruszaniem się do praktyki teatralnej wzmacnia przekonanie, że autonomia nie jest odrębnym celem, ale integralną częścią rozwoju osobistego i twórczego. Angażując się w znaczące działania, uczestnicy rozwijają umiejętności i sposób myślenia niezbędne do samodzielnego poruszania się zarówno w świecie sztuki, jak i w życiu codziennym.

4. Powszechne stereotypy i błędne przekonania

Zrozumienie i przeciwdziałanie stereotypom związanym z niepełnosprawnością wzroku jest kluczowym krokiem w tworzeniu integracyjnych i wzmacniających środowisk teatralnych. Błędne przekonania na temat ślepoty i słabego wzroku są głęboko zakorzenione w społeczeństwie i często wpływają na oczekiwania, interakcje oraz możliwości dostępne dla młodych osób z niepełnosprawnością wzroku. Ogólnie rzecz biorąc, niepełnosprawność wzroku jest często postrzegana przez pryzmat ograniczeń, zależności lub niedoskonałości. Osoby z niepełnosprawnością wzroku są często postrzegane jako mniej zdolne, bardziej bezbronne lub wymagające stałej pomocy. Te założenia, choć często niezamierzone, mogą znacząco wpływać na to, jak traktowane są te osoby i jak postrzegają same siebie.

Jednym z najczęstszych stereotypów jest przekonanie, że niepełnosprawność wzrokowa automatycznie ogranicza zdolność danej osoby do uczestniczenia w działaniach twórczych lub performatywnych, takich jak teatr. Ponieważ teatr tradycyjnie kojarzy się z ekspresją wizualną, istnieje tendencja do zakładania, że jest on niedostępny dla osób, które nie mogą polegać na wzroku. W rzeczywistości teatr jest wielowymiarową formą sztuki, która obejmuje głos, ruch, emocje, rytm i interakcję – z których wiele można w pełni doświadczać i rozwijać bez bodźców wzrokowych. Innym powszechnym błędnym przekonaniem jest pogląd, że osoby z niepełnosprawnością wzroku są z natury zależne od innych. Chociaż w niektórych sytuacjach wsparcie może być konieczne, nie oznacza to braku autonomii.

Gdy otoczenie jest odpowiednio dostosowane, a osoby te mają do dyspozycji odpowiednie narzędzia i możliwości, są w pełni zdolne do samodzielnego działania, podejmowania decyzji i kierowania procesami twórczymi.

Stereotypy dotyczą również komunikacji i interakcji społecznych. Na przykład często pojawia się niepewność co do tego, jak rozmawiać z osobą z dysfunkcją wzroku lub jak się z nią komunikować, co może prowadzić do unikania kontaktu lub nadmiernej kompensacji. Niektórzy mogą mówić zbyt głośno, niepotrzebnie upraszczać język lub kierować komunikat do osoby towarzyszącej, a nie do samej osoby z dysfunkcją wzroku. Takie zachowania, choć wynikają z dobrych intencji, mogą podważać godność i wzmacniać poczucie wykluczenia. Błędne przekonania mogą również wpływać na oczekiwania w środowiskach edukacyjnych i artystycznych. Nauczyciele lub prowadzący mogą nieświadomie obniżać swoje oczekiwania, proponować mniej wymagające zadania lub nadmiernie pomagać uczestnikom. Może to ograniczać możliwości rozwoju i zmniejszać wiarę uczestnika we własne umiejętności.

Wpływ tych stereotypów ma charakter zarówno zewnętrzny, jak i wewnętrzny. Zewnętrznie mogą one prowadzić do ograniczonego dostępu do możliwości, ograniczonego udziału w życiu społecznym oraz wykluczenia społecznego. Wewnętrznie powtarzające się narażenie na niskie oczekiwania może wpływać na samoocenę, motywację i chęć angażowania się w nowe doświadczenia. Teatr inkluzywny ma potencjał, by aktywnie podważać i zmieniać te postrzegania. Tworząc środowiska, w których młodzi ludzie z niepełnosprawnością wzroku mogą wyrażać siebie, współpracować z innymi i wykazywać się swoimi umiejętnościami, teatr staje się przestrzenią wzmacniania i widoczności. Uczestników nie definiują ich ograniczenia, ale ich kreatywność, głos i obecność. W tym procesie kluczową rolę odgrywają pedagodzy. Poprzez utrzymywanie wysokich oczekiwań, promowanie równego uczestnictwa oraz dawanie przykładu komunikacji opartej na szacunku mogą oni pomóc w przełamywaniu stereotypów zarówno w obrębie grupy, jak i w szerszej społeczności. Niezbędne jest przyjęcie podejścia opartego na mocnych stronach, skupiającego się na tym, co uczestnicy potrafią zrobić i w jaki sposób mogą wnieść swój wkład, a nie na tym, czego nie widzą.

Ostatecznie walka ze stereotypami polega nie tylko na korygowaniu błędnych przekonań, ale także na zmianie perspektywy. Obejmuje to uznanie niepełnosprawności wzrokowej za jeden z aspektów ludzkiej różnorodności oraz zrozumienie, że różne sposoby postrzegania świata mogą wzbogacić proces twórczy. W tym sensie integracja w teatrze nie jest adaptacją tej formy sztuki – jest rozszerzeniem jej możliwości.

4.1 *Mit a rzeczywistość – zrozumienie niepełnosprawności wzrokowej w teatrze*

Mit	Rzeczywistość
Osoby z niepełnosprawnością wzroku nie mogą uczestniczyć w przedstawieniach teatralnych, ponieważ teatr jest formą sztuki wizualnej.	Teatr jest formą sztuki angażującą wiele zmysłów. Obejmuje głos, ruch, dźwięk, rytm i emocje – z których wiele nie zależy od wzroku.
Niewidomi uczestnicy są zależni od innych i wymagają stałej pomocy.	Dzięki odpowiedniemu wsparciu i dostępnym środowiskom uczestnicy mogą działać samodzielnie, podejmować decyzje i aktywnie kierować procesami twórczymi.

Upośledzenie wzroku ogranicza kreatywność i ekspresję.	Kreatywność nie zależy od wzroku. Wielu uczestników z niepełnosprawnością wzroku wykazuje bogatą wyobraźnię, głębię emocjonalną i wyjątkowe zdolności ekspresyjne.
Lepiej jest upraszczać zajęcia dla uczestników z niepełnosprawnością wzroku.	Integracja nie oznacza uproszczenia. Oznacza dostosowanie metod tak, aby wszyscy uczestnicy mogli w pełni angażować się na tym samym poziomie złożoności.
Komunikacja z osobami z niepełnosprawnością wzroku jest trudna.	Skuteczna jest jasna, pełna szacunku i bezpośrednia komunikacja. Kluczem jest precyzja i inkluzywność, a nie upraszczanie czy unikanie.
Teatr wymaga naśladowania i obserwacji wizualnej.	Teatru można nauczyć poprzez wskazówki słowne, eksplorację dotykową, powtarzanie oraz uczenie się poprzez doświadczenie.
Asystenci powinni kierować i kontrolować działania uczestnika.	Asystenci powinni wspierać bezpieczeństwo i orientację, ale autonomia i podejmowanie decyzji muszą zawsze pozostać w gestii uczestnika.
Wszystkie osoby z dysfunkcją wzroku mają takie same potrzeby.	Upośledzenie wzroku ma różnorodny charakter. Każdy uczestnik ma inne umiejętności, preferencje i sposoby postrzegania świata.

5. Techniki towarzyszenia

Bezpieczne i pełne szacunku towarzyszenie jest podstawowym elementem praktyki teatru integracyjnego z udziałem osób z niepełnosprawnością wzroku. Umożliwia ono osobom pewne poruszanie się po otoczeniu, pełne uczestnictwo w zajęciach oraz zachowanie poczucia autonomii i godności. Techniki towarzyszenia nie polegają na kontrolowaniu ruchów, ale na przekazywaniu informacji za pomocą ciała, głosu i otoczenia, co pozwala osobie prowadzonej pozostać aktywną i świadomą. Techniki te należy zawsze stosować z wyczuciem, jasną komunikacją i wyraźną zgodą.

5.1 Technika przewodnika widzącego

Technika prowadzenia przez osobę widzącą jest jedną z najczęściej stosowanych i najskuteczniejszych metod prowadzenia osoby z niepełnosprawnością wzroku. Opiera się ona na współpracy i subtelnej komunikacji fizycznej między przewodnikiem a uczestnikiem. W tej technice uczestnik delikatnie trzyma się ramienia przewodnika, zazwyczaj tuż powyżej łokcia, idąc nieco z tyłu i z boku. Taka pozycja pozwala osobie prowadzonej w naturalny sposób podążać za ruchami przewodnika, w tym za zmianami kierunku, prędkości lub nachylenia terenu. Ważne jest, aby osoba prowadząca zachowywała spokojne i stałe tempo, unikając gwałtownych ruchów. Nie powinna ciągnąć ani popychać, lecz raczej pozwolić osobie prowadzonej na interpretację ruchu za pomocą sygnałów ciała. Komunikacja werbalna może stanowić uzupełnienie fizycznego prowadzenia, zwłaszcza w nieznanych lub skomplikowanych sytuacjach. Kluczowa zasada

techniki przewodnictwa wzrokowego polega na tym, że osoba prowadzona zachowuje kontrolę nad własnym ruchem, podczas gdy przewodnik zapewnia orientację i wsparcie w zakresie bezpieczeństwa.

5.2 *Jak pokonywać progi drzwiowe*

Przechodzenie przez drzwi może stanowić wyzwanie ze względu na ich budowę i sposób działania. Jasna komunikacja i właściwe ustawienie się są niezbędne do zapewnienia bezpieczeństwa i niezależności. Zbliżając się do drzwi, przewodnik powinien krótko wyjaśnić, czy drzwi otwierają się do wewnątrz, czy na zewnątrz, oraz wskazać stronę, po której znajduje się klamka. Uczestnik zazwyczaj ustawia się po stronie zawiasów drzwi, co pozwala mu podążać za ruchem przewodnika i zachować orientację. Gdy drzwi się otwierają, uczestnik może użyć wolnej ręki, aby zlokalizować powierzchnię drzwi lub klamkę. Umożliwia to zrozumienie struktury przestrzeni i, w razie potrzeby, samodzielne zamknięcie drzwi po przejściu. Celem nie jest wykonanie zadania za uczestnika, ale umożliwienie mu samodzielnej interakcji z otoczeniem.

5.3 *Poruszanie się w wąskich przestrzeniach lub po schodach*

W środowisku teatralnym uczestnicy mogą być zmuszeni do poruszania się wąskimi przejściami, za kulisami lub po schodach. Sytuacje te wymagają niewielkich dostosowań techniki prowadzenia. Wchodząc do wąskiej przestrzeni, osoba prowadząca sygnalizuje zmianę, lekko cofając ramię prowadzące. Sygnalizuje to uczestnikowi, że powinien stanąć za osobą prowadzącą i iść w jednej linii. Gdy przejście zostanie zwolnione, osoba prowadząca powraca do normalnej pozycji prowadzenia. Zbliżając się do schodów lub zmian poziomu, osoba prowadząca powinna zatrzymać się na chwilę, aby zasygnalizować przejście. Uczestnik może wówczas przygotować się i krok po kroku podążać za ruchem przewodnika. Pomocne jest wskazanie, czy ruch odbywa się w górę, czy w dół, oraz utrzymanie stałego rytmu. Techniki te pozwalają uczestnikom poruszać się bezpiecznie, zachowując jednocześnie świadomość otoczenia i pozycji ciała.

5.4 *Pomoc w zajmowaniu miejsc*

Sytuacje związane z zajmowaniem miejsc są powszechne w teatrach, czy to podczas prób, dyskusji, czy przedstawień. Wspieranie uczestnika w znalezieniu i korzystaniu z miejsca powinno zawsze sprzyjać jego niezależności. Przewodnik może pomóc, kładąc dłoń uczestnika na oparciu lub podłokietniku krzesła. Od tego momentu uczestnik może zapoznać się z krzesłem i ustawić się w wygodnej pozycji. Ta metoda pozwala mu zrozumieć budowę i orientację krzesła bez konieczności fizycznego sadzania go na nim. W sytuacjach grupowych pomocne jest również opisanie rozmieszczenia uczestników w przestrzeni – na przykład czy siedzą w kręgu, w rzędach czy w małych grupach. Wspiera to orientację przestrzenną i ułatwia interakcję.

5.5 *Strategie komunikacyjne*

Skuteczna komunikacja ma zasadnicze znaczenie w całym procesie towarzyszenia. Informacje werbalne powinny być jasne, zwięzłe i dostosowane do sytuacji. Opiekunowie powinni unikać niejasnych wyrażań, takich jak „tutaj” lub „tam”, i zamiast tego używać konkretnych wskazówek kierunkowych. Informowanie uczestnika o nadchodzących zmianach – takich jak przeszkody, zakręty lub przejścia – pomaga mu przewidywać sytuacje i reagować z pewnością siebie. Równie ważne jest komunikowanie się z szacunkiem i bezpośrednio. Do uczestnika należy zawsze zwracać się jak do aktywnego partnera w interakcji, a nie jak do biernego odbiorcy pomocy.

5.6 *Świadomość otoczenia*

Stworzenie dostępnego i przewidywalnego otoczenia jest równie ważne jak same techniki prowadzenia. Dobrze zorganizowana przestrzeń zmniejsza potrzebę ciągłej pomocy i wspiera samodzielne poruszanie się. W warunkach teatralnych oznacza to:

- utrzymywanie przejść w stanie wolnym i spójnym
- unikanie nieoczekiwanych zmian w układzie przestrzeni
- zapewnienie, że kluczowe elementy (rekwizyty, krzesła, sprzęt) pozostają w stałych pozycjach
- minimalizowanie niepotrzebnego hałasu, który może zakłócać orientację słuchową

Nauczyciele i prowadzący powinni również zwracać uwagę na potencjalne zagrożenia, takie jak nierówne powierzchnie, kable lub słabo oznaczone przejścia. Dzięki proaktywnemu zarządzaniu otoczeniem tworzą warunki, w których uczestnicy mogą poruszać się i działać z pewnością siebie.

6. Teatr i spektakl w kontekście niepełnosprawności wzrokowej

6.1 *Wprowadzenie: Korzyści płynące z teatru sensorycznego (wzmocnienie pozycji i ekspresja)*

Teatr sensoryczny stanowi transformacyjne podejście do sztuk performatywnych, przenosząc punkt ciężkości z estetyki wizualnej na doświadczenie wielozmysłowe, ucieleśnienie i zaangażowanie emocjonalne. Dla młodych osób z niepełnosprawnością wzroku podejście to usuwa tradycyjne bariery i otwiera nowe ścieżki uczestnictwa, kreatywności i wyrażania siebie. W teatrze sensorycznym spektakl nie jest czymś, co się ogląda, ale czymś, czego doświadcza się poprzez ciało, dźwięk, dotyk i interakcję. Tworzy to środowisko sprzyjające integracji, w którym wszyscy uczestnicy – niezależnie od stopnia utraty wzroku – mogą aktywnie wносить swój wkład i czuć się w równym stopniu zaangażowani w proces artystyczny. Z perspektywy wzmacniania pozycji społecznej teatr sensoryczny zapewnia przestrzeń, w której uczestnicy mogą odkrywać swoją tożsamość, wyrażać emocje i budować pewność siebie. Skupiając się na tym, co jednostki mogą odczuwać, tworzyć i komunikować – a nie na tym, czego nie widzą – promuje on podejście oparte na mocnych stronach, które wzmacnia autonomię i poczucie własnej wartości.

6.2 *Wdrażanie ćwiczeń teatralnych dla uczestników z dysfunkcją wzroku*

Wykorzystanie teatru w kontekście niepełnosprawności wzrokowej jest nie tylko przedsięwzięciem artystycznym, ale także potężnym narzędziem edukacyjnym i rozwojowym. Jego znaczenie polega na zdolności do łączenia twórczej ekspresji z rozwojem osobistym, oferując uczestnikom możliwości rozwijania szerokiego zakresu kompetencji. Główne cele praktyk teatralnych sprzyjających integracji obejmują:

- wzmacnianie pewności siebie i ekspresji emocjonalnej
- doskonalenie umiejętności komunikacyjnych i interakcji społecznych
- rozwijanie orientacji przestrzennej i koordynacji ruchowej
- zachęcanie do współpracy i spójności grupy
- wspieranie autonomii i samodzielnego podejmowania decyzji

Dzięki uczestnictwu w zajęciach teatralnych młodzi ludzie są nie tylko wykonawcami, ale także aktywnymi twórcami znaczeń, zdolnymi do kształtowania narracji i wyrażania swoich punktów widzenia.

6.3 *Teatr jako narzędzie terapeutyczne i rozwojowe*

Teatr ma silny wymiar terapeutyczny, szczególnie dla osób, które mogą napotykać bariery w komunikacji lub interakcjach społecznych. Zapewnia on ustrukturyzowane, a jednocześnie elastyczne środowisko, w którym uczestnicy mogą bezpiecznie zgłębiać emocje, relacje i osobiste doświadczenia. Zaangażowanie w działania teatralne może przyczynić się do:

- regulacji emocjonalnej i redukcji stresu

- zwiększeniu samoświadomości i samoakceptacji
- zwiększeniu pewności siebie w sytuacjach społecznych
- rozwój odporności psychicznej i zdolności adaptacyjnych

Cechy teatru związane z ciałem – ruch, głos i interakcja – wspierają całościowy rozwój, łącząc procesy poznawcze, emocjonalne i fizyczne. Dla uczestników z niepełnosprawnością wzroku może to być szczególnie cenne, ponieważ wzmacnia alternatywne kanały sensoryczne oraz poczucie obecności i sprawczości.

6.4 *Wdrażanie ćwiczeń teatralnych dla uczestników z niepełnosprawnością wzroku*

Teatr integracyjny wymaga przemyślanej adaptacji tradycyjnych ćwiczeń, aby zapewnić dostępność i znaczący udział. Nie oznacza to upraszczania zajęć, ale raczej ich przeformułowanie poprzez podejście sensoryczne i oparte na ciele.

Improwizacja: Improwizacja jest szczególnie skuteczna w środowiskach integracyjnych, ponieważ zachęca do spontaniczności, intuicji i kreatywności bez polegania na sygnałach wizualnych. Uczestnicy reagują na podpowiedzi, dźwięki lub sytuacje, rozwijając swoją zdolność do wyrażania emocji i reagowania w danej chwili. Takie podejście pozwala osobom odkrywać własny język ekspresji i budować pewność siebie w zakresie dokonywanych wyborów twórczych.

Odgrywanie ról: Odgrywanie ról zapewnia ustrukturyzowane ramy do zgłębiania sytuacji społecznych, emocji i tożsamości. Uczestnicy wcielają się w różne role i przyjmują różne perspektywy, co wspiera empatię, samoświadomość i umiejętności komunikacyjne. W przypadku uczestników z dysfunkcją wzroku odgrywanie ról można wzbogacić poprzez opis słowny, interakcję z przewodnikiem oraz wykorzystanie elementów sensorycznych, które wzbogacają doświadczenie.

Wykorzystanie rekwizytów dotykowych i sygnałów sensorycznych: Rekwizyty dotykowe i sygnały sensoryczne są istotnymi elementami praktyki teatru integracyjnego. Przedmioty o wyraźnej fakturze, kształcie lub temperaturze mogą wspierać opowiadanie historii i interakcję, umożliwiając uczestnikom fizyczne zaangażowanie się w narrację. Sygnały dźwiękowe, muzyka i rytm dodatkowo wzbogacają doświadczenie, zapewniając strukturę i kierując ruchem. Elementy te pomagają stworzyć bogate środowisko sensoryczne, w którym uczestnicy mogą w pełni zanurzyć się w przedstawieniu.

6.5 *Organizacja warsztatów*

Skuteczne warsztaty teatralne wymagają starannego planowania i odpowiedniej struktury, zwłaszcza w środowiskach sprzyjających integracji. Dobrze zaprojektowana sesja sprzyja zarówno dostępności, jak i zaangażowaniu uczestników.

Tworzenie środowiska sprzyjającego dostępności: Przestrzeń fizyczna powinna być uporządkowana, przewidywalna i wolna od zbędnych przeszkód. Przejrzyste ścieżki, spójny układ i wyznaczone strefy ułatwiają orientację i samodzielne poruszanie się. Przed rozpoczęciem zajęć uczestnicy powinni mieć czas na zapoznanie się z przestrzenią i jej strukturą.

Wybór materiałów odpowiednich do eksploracji dotykowej i sensorycznej: Materiały wykorzystywane podczas warsztatów należy dobierać z uwzględnieniem dostępności. Rekwizyty i narzędzia powinny charakteryzować się wyraźnymi właściwościami dotykowymi i być łatwe w obsłudze. Elementy o wysokim kontraście mogą pomóc uczestnikom z resztkami wzroku, natomiast powierzchnie o zróżnicowanej fakturze zwiększają zaangażowanie dotykowe.

Czas trwania warsztatów, tempo i zarządzanie grupą: Warsztaty integracyjne wymagają zrównoważonego tempa, które pozwala uczestnikom przetwarzać informacje, zgłębiać zadania i zastanawiać się nad własnymi doświadczeniami. Instrukcje powinny

być realizowane krok po kroku, z czasem na powtórzenia i wyjaśnienia. Należy również starannie zarządzać wielkością grupy i jej dynamiką, aby zapewnić każdemu uczestnikowi odpowiednią uwagę i wsparcie

Zachęcanie do kreatywności, eksperymentowania i budowania pewności siebie: Kluczowym celem warsztatów teatralnych jest stworzenie środowiska, w którym uczestnicy czują się bezpiecznie, eksperymentując i podejmując twórcze ryzyko. Nie powinno być jednej „poprawnej” metody wykonania zadania. Zachęcanie do odkrywania, docenianie indywidualnego wkładu oraz świętowanie postępów pomagają budować pewność siebie i sprzyjają pozytywnym doświadczeniom edukacyjnym.

6.6 Strategie komunikacyjne dla instruktorów

Skuteczna komunikacja stanowi sedno praktyki teatru inkluzywnego. Instruktorzy muszą dostosować swój styl komunikacji, aby zapewnić jasność, przystępność i zaangażowanie. Na początku każdej sesji ważne jest przedstawienie jasnego i uporządkowanego wyjaśnienia ćwiczeń. Stosowanie spójnej terminologii pomaga uczestnikom zapoznać się z kluczowymi pojęciami i ogranicza niejasności. Podczas wprowadzania nowych ruchów lub ćwiczeń niezbędne są powtórzenia i szczegółowy opis słowny. Instrukcje powinny być precyzyjne i poparte przykładami odnoszącymi się do wrażeń dotykowych lub słuchowych. Na przykład metafory oparte na codziennych odczuciach mogą ułatwić zrozumienie i uczynić abstrakcyjne pojęcia bardziej przystępnymi. Równie ważna jest komunikacja interaktywna. Należy zachęcać uczestników do zadawania pytań, dzielenia się opiniami i wyrażania swoich potrzeb. Tworzy to środowisko sprzyjające wspólnej nauce i gwarantuje, że każdy czuje się włączony i wspierany.

6.7 Rola asystentów lub przewodników

Asystenci i przewodnicy odgrywają rolę wspierającą w teatrze integracyjnym, szczególnie w zapewnianiu bezpieczeństwa i ułatwianiu orientacji w przestrzeni. Jednak ich zaangażowanie musi zawsze kierować się zasadą promowania niezależności, a nie jej zastępowania. W razie potrzeby można zapewnić wsparcie fizyczne, stosując delikatne i pełne szacunku wskazówki, takie jak położenie dłoni na ramieniu lub łokciu. Techniki prowadzenia dotykowego, w tym prowadzenie „ręka nad ręką”, mogą być wykorzystywane do wprowadzania nowych ruchów lub wspomagania orientacji przestrzennej. Sygnały werbalne pozostają podstawowym narzędziem, pomagającym uczestnikom przewidywać zmiany, rozumieć rytm i poruszać się po otoczeniu. Asystenci muszą zawsze uzyskać zgodę przed nawiązaniem kontaktu fizycznego oraz zwracać uwagę na komfort i preferencje uczestnika. Stosowana w odpowiedni sposób ta forma wsparcia wzmacnia proces uczenia się i pewność siebie, nie podważając przy tym autonomii.

6.8 Podsumowanie i inspiracja

Teatr integracyjny, szczególnie w kontekście pracy z młodzieżą z niepełnosprawnością wzroku, zachęca nas do gruntownego przemyślenia tego, co naprawdę oznaczają spektakl, kreatywność i uczestnictwo. Podważa on założenie, że teatr jest przede wszystkim formą sztuki wizualnej, i zamiast tego przedstawia go jako doświadczenie wielozmysłowe, relacyjne i głęboko ludzkie. U podstaw tego podejścia leży uznanie, że każdy uczestnik postrzega, interpretuje i wyraża świat w wyjątkowy sposób. Upośledzenie wzroku nie ogranicza tej zdolności – po prostu zmienia ścieżki, poprzez które konstruowane jest doświadczenie. Kiedy pedagodzy zmieniają swoją perspektywę z „tego, czego brakuje” na „to, co jest obecne”, zaczynają dostrzegać szerokie spektrum umiejętności, wrażliwości i potencjału twórczego, które mogą wzbogacić całą grupę.

Teatr integracyjny nie polega zatem na dostosowywaniu uczestników do z góry określonej struktury, ale na dostosowywaniu struktury tak, by uwzględniała różnorodne sposoby bycia, odczuwania i wyrażania się. Wymaga to otwartości, elastyczności i gotowości do wyjścia poza sztywne metodologie. Wymaga również zaufania do zdolności uczestników do odkrywania, eksperymentowania i przejmowania odpowiedzialności za swój proces twórczy. Jedną z najważniejszych zasad

leżących u podstaw tej pracy jest zrozumienie, że autonomia i wsparcie muszą współistnieć. Uczestnicy powinni otrzymać narzędzia, przestrzeń i zachętę do samodzielnego działania, mając jednocześnie świadomość, że w razie potrzeby mogą liczyć na wskazówki. Ta równowaga sprzyja budowaniu pewności siebie, odporności i poczucia sprawczości, które wykraczają poza środowisko teatralne.

Ostatecznie teatr inkluzywny to coś więcej niż tylko przedstawienie – chodzi w nim o więzi, wzmocnienie pozycji i wspólne doświadczenie. Zapewnia on przestrzeń, w której młodzi ludzie mogą odkrywać, kim są, wyrażać swoje uczucia i budować znaczące relacje z innymi. Wzmacnia on przekonanie, że każdy ma swój głos i swoje miejsce w procesie twórczym. Przyjmując te zasady, pedagodzy mogą tworzyć inkluzywne środowiska teatralne, które są nie tylko dostępne, ale także głęboko znaczące, transformujące i wzmacniające pozycję wszystkich uczestników.

7. Studia przypadków

Studium przypadku 7: Theatre Exit	
Pełna nazwa	<i>Teatr EXIT – teatr integracyjny jako przestrzeń ekspresji artystycznej, uczestnictwa społecznego i wzmacniania pozycji</i>
Rok rozpoczęcia/zakończenia	2016
Organizator	Teatr EXIT to polski teatr integracyjny z siedzibą w Krakowie, założony w 2016 roku przez Macieja Sikorskiego w ramach działalności Katolickiego Stowarzyszenia Osób Niepełnosprawnych i Ich Przyjaciół „Klika”. Wsparcie organizacyjne i finansowe dla działalności Teatru EXIT zapewnia Fundacja Budzenie Pasji. Zespół skupia osoby z różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności, w tym aktorów z dysfunkcją wzroku, porażeniem mózgowym i niepełnosprawnością intelektualną, a także profesjonalnych artystów i muzyków.
Grupa docelowa	Główną grupą docelową Teatru Exit są osoby z niepełnosprawnościami oraz artyści pełnosprawni współpracujący w ramach wspólnego procesu twórczego, a także szersza publiczność mająca kontakt z praktyką artystyczną opartą na idei inkluzywności. W kontekście niniejszego modułu studium przypadku jest szczególnie istotne dla młodych osób z niepełnosprawnością wzroku, osób pracujących z młodzieżą, pedagogów teatralnych, moderatorów oraz pracowników sektora kultury zainteresowanych teatrem dostępnym i zaangażowanym społecznie.
Cel studium przypadku (jaki był zamierzony cel? Czy został osiągnięty? Jeśli nie, to dlaczego?)	Głównym celem Theatre Exit było stworzenie profesjonalnej przestrzeni artystycznej, w której osoby z niepełnosprawnościami i osoby pełnosprawne mogłyby współpracować jako równoprawni twórcy, wykorzystując wysokiej jakości środki teatralne, muzykę na żywo oraz silną reżyserię artystyczną. Inicjatywa miała na celu nie tylko produkcję spektakli i filmów, ale także budowę integracyjnej społeczności opartej na wzajemnym wsparciu, godności i uznaniu wewnętrznego potencjału. Cel ten został w dużej mierze osiągnięty. Od momentu powstania Theatre Exit wypracował spójną tożsamość artystyczną, zrealizował liczne spektakle i projekty filmów teatralnych oraz udowodnił, że teatr integracyjny może być zarówno ambitny pod względem artystycznym, jak i sprzyjać przemianom społecznym. Zespół wykazał również, że

	osoby z niepełnosprawnościami, w tym te wymagające kompleksowego wsparcia, mogą aktywnie uczestniczyć w wymagającej pracy artystycznej i wnieść znaczący wkład w dziedzinę kultury. Z perspektywy projektu DEAP teatr „Exit” stanowi również ważny przykład ze względu na swoją współpracę w ramach międzynarodowych warsztatów teatralnych organizowanych w Polsce, gdzie inkluzywna praktyka artystyczna stała się przestrzenią wymiany międzykulturowej, uczenia się i wzmacniania pozycji.
Opis (w przejrzystej formie krok po kroku)	Działalność Theatre Exit opiera się na starannie ustrukturyzowanym, a jednocześnie głęboko ludzkim procesie artystycznym. Po pierwsze, zespół tworzy integracyjne środowisko pracy, w którym aktorzy z niepełnosprawnościami i bez nich współpracują jako członkowie jednego zespołu artystycznego. Nacisk kładziony jest nie na rozdzielanie uczestników według ich możliwości, ale na identyfikowanie i wykorzystywanie mocnych stron, talentów oraz form wyrazu każdej osoby. Po drugie, proces twórczy opiera się na profesjonalnie zaprojektowanych produkcjach teatralnych. Teatr Exit tworzy spektakle i filmy łączące grę aktorską na żywo, muzykę na żywo, teatr cieni, symbolikę wizualną oraz poruszającą emocjonalnie narrację. Środki artystyczne nie są upraszczane w celu zapewnienia dostępności, lecz raczej na nowo interpretowane, tak aby różni wykonawcy mogli wnieść swój autentyczny wkład. Po trzecie, zespół pielęgnuje głębokie relacje międzyludzkie w ramach grupy. Zespół to nie tylko grupa produkcyjna, ale także wspierająca społeczność, w której uczestnicy towarzyszą sobie nawzajem w codziennym życiu artystycznym i osobistym. Ten wymiar relacyjny ma kluczowe znaczenie dla inkluzywnej filozofii teatru. Po czwarte, Theatre Exit rozszerza oddziaływanie każdego wydarzenia artystycznego poza samą przedstawienie. Po spektaklach i pokazach twórcy regularnie angażują publiczność w rozmowy, refleksję i dialog, umożliwiając widzom lepsze zrozumienie tematyki dzieła oraz wartości inkluzywnej współpracy artystycznej. W niektórych przypadkach organizowane są również warsztaty, dzięki czemu publiczność staje się częścią procesu twórczego i edukacyjnego. Wreszcie teatr zaprasza do współpracy profesjonalnych artystów z różnych dyscyplin artystycznych i zwraca szczególną uwagę na spójność wizualną i symboliczną swoich produkcji, plakatów oraz materiałów komunikacyjnych. Wzmacnia to przesłanie, że sztuka inkluzywna nie jest praktyką marginalną, lecz poważnym i cennym wkładem w życie kulturalne.
Wpływ, potwierdzenie skuteczności i wyciągnięte wnioski	Wpływ teatru „Exit” można zaobserwować na kilku powiązanych ze sobą poziomach: artystycznym, społecznym, edukacyjnym i osobistym. Na poziomie artystycznym teatr udowodnił, że spektakle integracyjne mogą zachować wysoką jakość estetyczną i profesjonalną, pozostając jednocześnie zakorzenionymi w dostępności i znaczeniu społecznym. Wykorzystanie teatru cieni, muzyki na żywo i symbolicznej narracji stworzyło charakterystyczny język artystyczny, który jest zarówno przystępny, jak i silny emocjonalnie. Na poziomie społecznym Theatre Exit podważył stereotypy dotyczące niepełnosprawności poprzez

	przedstawiając aktorów z niepełnosprawnościami jako pełnoprawnych partnerów artystycznych, a nie biernych beneficjentów wsparcia. Pomogło to zmienić postrzeganie widzów i sprzyjało większej otwartości na inkluzywność w kulturze. Na poziomie osobistym udział w działalności teatru pomógł wykonawcom w budowaniu pewności siebie, umiejętności komunikacyjnych, ekspresji emocjonalnej oraz poczucia przynależności. Dla aktorów z niepełnosprawnościami, w tym z niepełnosprawnością wzroku, teatr stał się przestrzenią widoczności, sprawczości i znaczącego wkładu. Z edukacyjnego punktu widzenia przypadek ten potwierdza, że teatr inkluzywny działa najlepiej, gdy dostępność traktowana jest nie jako techniczny dodatek, ale jako podstawowa zasada artystyczna i relacyjna. Pokazuje on również, że wsparcie i autonomia muszą iść w parze: uczestnicy powinni otrzymywać potrzebne im wskazówki, ale zawsze w sposób wzmacniający ich niezależność i godność. Ważną lekcją jest to, że integracja w teatrze wymaga czasu, zaufania i konsekwencji. Doskonałe efekty artystyczne pojawiają się, gdy uczestnicy są traktowani poważnie, oczekiwania pozostają wysokie, a środowisko opiera się na wzajemnym szacunku, a nie na litości czy nadmiernej opiece.
Wpływ, weryfikacja i wyciągnięte wnioski – W przypadku sukcesów: jaki był wpływ, w jaki sposób został potwierdzony) - W przypadku wyzwań: jakie przeszkody uniemożliwiły sukces, co poszło nie tak itp.	Sukces teatru „Exit” można potwierdzić poprzez jego nieprzerwaną działalność od 2016 roku, liczbę i różnorodność jego produkcji, ciągłość działania zespołu artystycznego oraz zaangażowanie publiczności wywołane przedstawieniami, pokazami filmowymi i dyskusjami po spektaklach. Teatr stworzył rozpoznawalny model inkluzywnej praktyki artystycznej w Polsce i rozszerzył swój wpływ poprzez filmy, warsztaty i dialog publiczny. Jego wartość znajduje również potwierdzenie jakościowe poprzez widoczność, jaką zapewnia wykonawcom z niepełnosprawnościami, emocjonalną i refleksyjną reakcję publiczności oraz zdolność do utrzymywania znaczącej współpracy między artystami o różnym pochodzeniu i zdolnościach. W kontekście DEAP współpraca w ramach międzynarodowych warsztatów w Polsce dodatkowo potwierdza jego znaczenie jako inspirującej praktyki w zakresie inkluzywnej edukacji artystycznej. Jeśli chodzi o wyzwania: jakie przeszkody uniemożliwiły osiągnięcie sukcesu, co poszło nie tak itp.? Jednym z wyzwań strukturalnych jest brak stałej, stabilnej siedziby przez większą część istnienia teatru. Praca w różnych przestrzeniach mogła powodować trudności logistyczne i organizacyjne. Teatr inkluzywny wymaga również znacznych nakładów emocjonalnych, organizacyjnych i finansowych, zwłaszcza gdy jednocześnie uwzględnia się zróżnicowane potrzeby w zakresie dostępności oraz profesjonalne standardy artystyczne. Kolejne wyzwanie dotyczy szerszego kontekstu społecznego: stereotypy dotyczące niepełnosprawności oraz częste niedocenianie sztuki integracyjnej mogą utrudniać pozyskiwanie funduszy, uznania i widoczności w głównym nurcie. Niemniej jednak wydaje się, że Theatre Exit pokonał te bariery dzięki konsekwencji, jakości artystycznej oraz współpracy opartej na misji.
Szczegóły dotyczące dostępności (strona internetowa, dane kontaktowe) oraz opracowane powiązane materiały (jake podręczniki szkoleniowe, wytyczne, arkusze techniczne, plakaty, zdjęcia,	Z Theatre Exit można skontaktować się za pośrednictwem oficjalnych kanałów komunikacyjnych oraz bezpośrednio z zespołem. Organizacja prowadzi aktywną działalność w Internecie, udostępniając informacje o przedstawieniach, projektach i bieżących działaniach. Strona internetowa:

dokumenty wideo i audio oraz/lub strony internetowe?)	https://teatredit.pl/ Facebook: https://www.facebook.com/teatredit/ Osoby kontaktowe: - Maciej Sikorski – dyrektor / dyrektor artystyczny / założyciel teatru ✉ m.sikorski@teatredit.pl ☎ +48 530 719 801 - Kamil Padlikowski – rzecznik prasowy ✉ kamil.padlikowski@gmail.com ☎ +48 534 185 122 - Paweł Rajda – webmaster ✉ pjrajda@teatredit.pl Teatr Exit opracował szereg zasobów artystycznych i edukacyjnych wspierających jego integracyjne podejście, w tym: - spektakle teatralne na żywo łączące teatr cieni, grę aktorską i muzykę - produkcje filmów teatralnych o silnej strukturze narracyjnej i symbolicznej - dyskusje z publicznością po spektaklach - formaty oparte na warsztatach, łączące twórczość artystyczną z aktywnym udziałem uczestników - materiały audiowizualne dostępne online (nagrania, interpretacje poetyckie, filmy dokumentalne) - materiały komunikacji wizualnej (plakaty, treści promocyjne) o silnej i spójnej tożsamości artystycznej Zasoby te stanowią cenne źródło inspiracji dla pedagogów i praktyków zajmujących się sztuką integracyjną i mogą służyć jako przykłady tego, jak połączyć artystyczną doskonałość, dostępność i oddziaływanie społeczne w ramach jednego zintegrowanego modelu.
---	---

Studium przypadku 8: Extant Theatre	
Pełna nazwa	Extant Theatre Company – wiodąca praktyka w zakresie teatru sensorycznego i dostępnego dla uczestników z dysfunkcją wzroku
Rok rozpoczęcia/zakończenia	1997 – obecnie
Organizator	Extant Theatre to wiodąca w Wielkiej Brytanii profesjonalna grupa artystyczna zajmująca się tworzeniem spektakli teatralnych przez i dla artystów z dysfunkcją wzroku. Założona w 1997 roku organizacja koncentruje się na rozwijaniu innowacyjnych i integracyjnych

	praktyk teatralnych, które podważają tradycyjną dominację elementów wizualnych w przedstawieniach. Organizacja Extant działa na styku sztuki, dostępności i edukacji, tworząc spektakle, programy szkoleniowe oraz oparte na badaniach metodologie, które wspierają udział osób z dysfunkcją wzroku w sektorze sztuki. Organizacja współpracuje z teatrami, instytucjami kulturalnymi oraz pedagogami w całej Wielkiej Brytanii i na arenie międzynarodowej.
Grupa docelowa	Główną grupą docelową Extant Theatre są artyści, wykonawcy i uczestnicy z dysfunkcją wzroku, od młodzieży po osoby dorosłe. Organizacja współpracuje również z pedagogami, moderatorami i pracownikami sektora kultury, wspierając ich w rozwijaniu praktyk sprzyjających integracji. W kontekście projektu DEAP niniejsze studium przypadku jest szczególnie istotne dla: • młodzież z niepełnosprawnością wzroku • osoby pracujące z młodzieżą i animatorów teatralnych • pedagogów stosujących metody teatru sensorycznego • organizacje zainteresowane dostępnością w sztuce i kulturze
Cel studium przypadku (jaki był zamierzony cel? Czy został osiągnięty? Jeśli nie, to dlaczego?)	Głównym celem Extant Theatre jest stworzenie równych szans dla osób z niepełnosprawnością wzroku w dziedzinie sztuk performatywnych, zarówno jako twórców, jak i widzów. Organizacja dąży do usunięcia barier utrudniających uczestnictwo poprzez opracowywanie innowacyjnych metod teatru dostępnego, wykraczających poza tradycyjne adaptacje. Obejmuje to redefinicję teatru poprzez podejścia sensoryczne, oparte na dźwięku i immersyjne, zapewniające osobom z dysfunkcją wzroku możliwość pełnego zaangażowania się w procesy artystyczne i wnoszenia do nich wkładu. Cel ten został pomyślnie osiągnięty i jest stale rozwijany. Extant stał się uznanym liderem w dziedzinie teatru dostępnego, wywierając wpływ zarówno na praktykę artystyczną, jak i standardy dostępności w sektorze kultury. Poprzez swoje produkcje, programy szkoleniowe i inicjatywy badawcze organizacja wykazała, że teatr inkluzywny może być zarówno nowatorski pod względem artystycznym, jak i wywierać znaczący wpływ społeczny.
Opis (w jasnej, krok po kroku)	Działalność Extant Theatre opiera się na kompleksowym i zintegrowanym podejściu do przedstawień integracyjnych. Po pierwsze, organizacja tworzy spektakle teatralne, które od samego początku są projektowane z myślą o dostępności. Zamiast dostosowywać gotowe przedstawienia, dostępność jest wbudowana w sam proces twórczy. Obejmuje to wykorzystanie audiodeskrypcji jako narzędzia twórczego, przestrzennego projektowania dźwięku oraz technik opowiadania historii angażujących zmysły.

	Po drugie, Extant realizuje ustrukturyzowane programy szkoleniowe dla uczestników z dysfunkcją wzroku. Programy te koncentrują się na rozwijaniu umiejętności aktorskich, ruchowych, głosowych oraz orientacji przestrzennej, wspierając jednocześnie pewność siebie i rozwój zawodowy. Uczestnicy są zachęceni do odkrywania własnego języka artystycznego i odgrywania aktywnej roli w procesie twórczym. Po trzecie, organizacja opracowuje i promuje innowacyjne metodologie, takie jak „teatr sensoryczny” i „estetyka dostępności”, w których dostępność staje się częścią ekspresji artystycznej, a nie zewnętrznym dodatkiem. Podejście to podważa tradycyjne hierarchie w teatrze i otwiera nowe możliwości dla przedstawień inkluzywnych. Po czwarte, Extant angażuje się w działania badawcze i wymianę wiedzy. Grupa współpracuje z uniwersytetami, instytucjami kulturalnymi i praktykami w celu opracowywania i rozpowszechniania najlepszych praktyk w zakresie teatru dostępnego. Prowadzi również szkolenia dla profesjonalistów teatralnych, wspierając cały sektor w dążeniu do większej inkluzywności. Wreszcie Extant dba o to, by jego działania docierały do zróżnicowanej publiczności poprzez przedstawienia, warsztaty i działania angażujące społeczeństwo. Przyczynia się to do podnoszenia świadomości i zmiany postrzegania niepełnosprawności wzrokowej w sztuce.
Wpływ, weryfikacja i wyciągnięte wnioski	Wpływ teatru Extant można zaobserwować na wielu poziomach: innowacji artystycznej, integracji społecznej oraz transformacji całej branży. Na poziomie artystycznym Extant opracował nowe formy teatru, które podważają dominację percepcji wzrokowej i poszerzają język przedstawień. Dzięki włączeniu dźwięku, dotyku i świadomości przestrzennej do sedna ekspresji teatralnej organizacja stworzyła charakterystyczny i wpływowy model teatru sensorycznego. Na poziomie społecznym Extant znacznie zwiększył widoczność i udział artystów z niepełnosprawnością wzroku. Pokazał, że osoby z niepełnosprawnością wzroku mogą nie tylko uczestniczyć w teatrze, ale także przewodzić, wprowadzać innowacje i kształtować praktyki artystyczne. Na poziomie edukacyjnym organizacja przyczyniła się do rozwoju metodologii inkluzywnych, które można stosować w warsztatach, programach szkoleniowych oraz w kontekście pracy z młodzieżą. Jej działalność stanowi cenną inspirację dla projektów takich jak DEAP, szczególnie w odniesieniu do wzmacniania pozycji, autonomii i twórczego uczestnictwa. Kluczową lekcją jest to, że dostępność nie powinna być traktowana jako wymóg techniczny, ale jako szansa twórcza. Gdy dostępność zostaje włączona do procesu artystycznego, wzbogaca doświadczenie wszystkich uczestników i widzów.

Wpływ, weryfikacja i wnioski – W przypadku sukcesów: jaki był wpływ, w jaki sposób został on potwierdzony) - W przypadku wyzwań: jakie przeszkody uniemożliwiły sukces, co poszło nie tak itp.	W przypadku sukcesów: jaki był wpływ, w jaki sposób został potwierdzony? Sukces Extant Theatre potwierdza jego długoletnia działalność, uznanie za wiodącą organizację w dziedzinie teatru dostępnego w Wielkiej Brytanii oraz wpływ na praktyki zarówno artystyczne, jak i instytucjonalne. Organizacja stworzyła liczne produkcje, programy szkoleniowe i nawiązała partnerstwa, wykazując trwałość i trafność swojego podejścia. Jej metody zostały przyjęte i są wykorzystywane przez inne organizacje, co potwierdza jej rolę jako pioniera w dziedzinie teatru inkluzywnego i sensorycznego. Wpływ ten jest również widoczny w zwiększonym udziale osób z dysfunkcją wzroku w sztukach scenicznych oraz w rosnącej świadomości na temat dostępności w tej branży. Jeśli chodzi o wyzwania: jakie przeszkody uniemożliwiły osiągnięcie sukcesu, co poszło nie tak itp.? Jednym z głównych wyzwań, przed którymi stoi Extant Theatre, są szersze bariery strukturalne w sektorze kultury, w tym ograniczone finansowanie sztuki integracyjnej oraz utrzymujące się tradycyjne, zorientowane na wizualność podejście do teatru. Ponadto wdrażanie innowacyjnych praktyk w zakresie dostępności wymaga czasu, zasobów i ciągłych szkoleń, co może ograniczać skalowalność. Istnieje również ciągła potrzeba znalezienia równowagi między eksperymentowaniem artystycznym a wymogami dostępności. Pomimo tych wyzwań Extant z powodzeniem pokonał te bariery, realizując swoją misję, nawiązując partnerstwa i nieustannie rozwijając swoje metody.
Szczegóły dotyczące dostępu (strona internetowa, dane kontaktowe) oraz opracowane powiązane zasoby (Jakie podręczniki szkoleniowe, wytyczne, arkusze informacyjne o charakterze technicznym, plakaty, zdjęcia, materiały wideo i audio oraz/lub strony internetowe zostały opracowane?)	Strona internetowa: https://extant.org.uk/ Teatr Extant opracował szeroki wachlarz zasobów wspierających praktykę teatru integracyjnego i sensorycznego, w tym: • profesjonalne produkcje teatralne zaprojektowane z uwzględnieniem dostępności • programy szkoleniowe i warsztaty dla uczestników z dysfunkcją wzroku • zestawy narzędzi i ramy metodologiczne dla teatru integracyjnego • wyniki badań i publikacje dotyczące dostępności w sztukach scenicznych • materiały edukacyjne dla prowadzących i pracowników sektora kultury • wydarzenia angażujące społeczeństwo oraz inicjatywy służące dzieleniu się wiedzą Zasoby te stanowią cenne wskazówki dla pedagogów i praktyków pragnących wdrażać podejścia teatru integracyjnego i mogą być bezpośrednio wykorzystywane w projektach takich jak DEAP.

8. Działania w zakresie edukacji pozaformalnej

Ćwiczenie 7: Ćwiczenie integracyjne z dźwiękiem i ruchem – „Podążaj za rytmem”	
Cel	Celem tego ćwiczenia jest stworzenie bezpiecznej, angażującej i sprzyjającej integracji atmosfery na początku warsztatów, a jednocześnie zapoznanie uczestników z komunikacją niewizualną za pomocą dźwięku, rytmu i ruchu. Ćwiczenie to wspiera integrację grupy, buduje zaufanie oraz pomaga uczestnikom uświadomić sobie swoje ciała i obecność innych osób w przestrzeni.
Cele dydaktyczne	Uczestnicy: • rozwiną podstawową świadomość przestrzenną poprzez dźwięk i ruch • poprawią umiejętności słuchania i reagowania • nawiążą pierwsze więzi w grupie i zbudują zaufanie • poznać metody komunikacji niewerbalnej • nabiorą pewności siebie w wyrażaniu siebie poprzez ruch
Profil uczestników	Każdy może wziąć udział w warsztatach, o ile potrafi wyrażać się poprzez ruch i/lub dźwięk. Nie jest wymagane wcześniejsze doświadczenie teatralne.
Liczba uczestników	Minimum: 6 Maksymalnie: 20
Czas trwania	15–20 minut
Potrzebne materiały	proste instrumenty perkusyjne (opcjonalnie – bęben, grzechotka, pałeczki do klaskania) głośnik z muzyką (opcjonalnie) otwarta i bezpieczna przestrzeń
Przygotowanie	Prowadzący przygotowuje czystą, wolną od przeszkód przestrzeń i upewnia się, że uczestnicy znają jej granice. W razie potrzeby uczestnicy mogą wcześniej zapoznać się z przestrzenią. Prowadzący przygotowuje również proste wzory rytmiczne (klaskanie lub gra na instrumentach).
Przebieg	Wprowadzenie (2–3 min) Prowadzący jasno wyjaśnia przebieg ćwiczenia, podkreślając, że uczestnicy będą komunikować się za pomocą rytmu i ruchu, a nie sygnałów wizualnych. Podstawowe Ćwiczenie (5 min) Uczestnicy stają w kręgu. Prowadzący zaczyna od klaskania w prostym rytmie. Grupa powtarza go razem. Stopniowo zachęca się różnych uczestników do tworzenia własnych rytmów. Ruch Integracja (5–7 min)

	Uczestnicy zaczynają swobodnie poruszać się po przestrzeni, zachowując świadomość rytmu. Ruchy mogą być proste (chodzenie, stąpanie, obracanie się). Postępuj zgodnie z przewodnika prowadzącego (5 min) Jeden z uczestników wyznacza rytm (klaskanie, stukanie, dźwięk), a pozostali podążają zarówno za rytmem, jak i kierunkiem ruchu wyznaczonym przez dźwięk. Zakończenie (2 min) Grupa zwalnia tempo i powraca do stanu spokoju.
Zasady bezpieczeństwa	upewnij się, że przestrzeń jest wolna od przeszkód, utrzymuj umiarkowane tempo ruchów, zachęcaj do zwracania uwagi na inne osoby w przestrzeni, unikaj nagłych lub gwałtownych zmian kierunku Zawsze należy ponownie zweryfikować ustną zgodę przed zastosowaniem prowadzenia metodą „ręka nad ręką” lub „ręka pod ręką”, nawet jeśli zgoda została udzielona wcześniej w trakcie sesji
Podsumowanie	Uczestnicy są zachęceni do refleksji: • Jak się czuliście, poruszając się bez polegania na wzroku? • Co pomogło wam zachować orientację? • Czy podążanie za innymi na podstawie dźwięków było łatwe czy trudne?
Dostosowania i warianty	dla początkujących: ogranicz ruch do minimum (stanie w miejscu lub małe kroki) dla zaawansowanych grup: dodaj wiele źródeł dźwięku dla grup o zróżnicowanym poziomie umiejętności: wprowadź pracę w parach lub małych zespołach

Ćwiczenie 8: Emocje w ruchu – „Poczuj to, wyraż to”	
Cel	Celem tego ćwiczenia jest rozwijanie ekspresji emocjonalnej, świadomości ciała i pewności siebie poprzez ruch i głos. Wprowadza ono uczestników w świat teatru jako narzędzia wyrażania stanów wewnętrznych za pomocą komunikacji niewerbalnej, wspierając zarówno indywidualną kreatywność, jak i interakcję w grupie.
Cele nauczania	Uczestnicy będą: • będą odkrywać i wyrażać emocje za pomocą ciała i głosu • rozwijać świadomość ruchu i postawy • zwiększać pewność siebie w wyrażaniu siebie

	- wzmocnią związek między emocjami a ekspresją fizyczną - wzmacniają udział w podstawowych przedstawieniach teatralnych w środowisku sprzyjającym integracji
Profil uczestnika	Każdy może wziąć udział w warsztatach, o ile potrafi wyrażać się poprzez ruch, głos lub proste gesty. Nie jest wymagane wcześniejsze doświadczenie teatralne.
Liczba uczestników	5–15
Czas trwania	20–30 minut
Potrzebne materiały	otwarta, bezpieczna przestrzeń opcjonalnie: muzyka w tle (spokojna lub nastrojowa) opcjonalnie: proste rekwizyty (np. szalik, kawałek materiału)
Przygotowanie	Prowadzący przygotowuje bezpieczne, wolne od przeszkód otoczenie i upewnia się, że uczestnicy znają tę przestrzeń. Przygotowuje również listę prostych emocji (np. radość, strach, ciekawość, złość, spokój).
Przebieg	Wprowadzenie (3–5 min) Prowadzący wyjaśnia, że ćwiczenie skupia się na wyrażaniu emocji poprzez ruch i głos, a nie poprzez wygląd zewnętrzny. Uczestnicy są zachęceni do skupienia się na tym, jak emocje odczuwalne są w ciele. Rozgrzewka (5 min) Uczestnicy rozpoczynają od łagodnych ćwiczeń ruchowych: - rozciąganie - powolny spacer po sali - skupienie się na oddechu Pomaga im to uświadomić sobie swoje ciało i otoczenie. Odkrywanie emocji (8–10 min) Prowadzący przedstawia po jednej emocji na raz (np. „radość” lub „strach”). Uczestnicy proszeni są o: - wyrażenie emocji poprzez ruch (postawa ciała, tempo, gesty) - opcjonalnie dodać dźwięk lub głos (np. ton, rytm, oddech) Nie ma „właściwego” sposobu — każdy uczestnik odkrywa własną interpretację. Faza interakcji (5–7 min)

	Uczestnicy poruszają się po przestrzeni, wyrażając emocję, i zaczynają wchodzić w interakcję z innymi poprzez ruch i dźwięk. Mogą: • naśladować się nawzajem • reagować na emocjonalne wyrażanie innych • zmieniać emocje na prośbę prowadzącego 5. Mini-przedstawienie (opcjonalne, 5 min) W małych grupach uczestnicy tworzą krótką „scenę emocjonalną”, wykorzystując wyłącznie ruch i dźwięk. 6. Zakończenie (2–3 min) Uczestnicy powracają do pozycji neutralnej i relaksują się.
Środki bezpieczeństwa	upewnij się, że przestrzeń jest wolna i bezpieczna unikaj szybkich lub nieprzewidywalnych ruchów zwracając uwagę na obecność innych osób w przestrzeni szanować granice osobiste Zawsze ponownie upewnij się, że otrzymałeś ustną zgodę przed zastosowaniem prowadzenia „ręka nad ręką” lub „ręka pod ręką”, nawet jeśli zgoda została udzielona wcześniej w trakcie sesji
Podsumowanie	Prowadzący zadaje pytania skłaniające do refleksji: • Która emocja była najłatwiejsza lub najtrudniejsza do wyrażenia? • Jak zmieniało się twoje ciało w zależności od różnych emocji? • Czy podczas ćwiczenia czułeś się połączony z innymi? • Co pomogło wam zrozumieć innych, nie widząc ich?
Modyfikacje i warianty	dla początkujących: pracuj tylko z 1–2 emocjami dla grup zaawansowanych: dodaj opowiadanie historii lub dialog dla uczestników z dysfunkcją wzroku: położyć nacisk na głos, rytm i odczucia fizyczne dla grup mieszanych: podzielić uczestników na pary w celu przeprowadzenia interakcji pod kierunkiem prowadzącego

Moduł 5: Inicjatywa społeczności praktyki

Wspieranie rozwoju osobistego i wzmacnianie pozycji młodych osób z niepełnosprawnością wzrokową

1. Wprowadzenie

1.1 Cel modułu

Niniejszy moduł ma na celu wzmocnienie kompetencji osób pracujących z młodzieżą, pedagogów oraz animatorów społecznych w zakresie projektowania i wdrażania integracyjnych, kierowanych przez młodzież inicjatyw społecznych, które aktywnie wspierają rozwój osobisty i wzmacniają pozycję młodych osób z niepełnosprawnością wzroku. Opiera się on na rosnącej świadomości na poziomie europejskim – odzwierciedlonej na przykład w strategiach Komisji Europejskiej dotyczących integracji i niepełnosprawności – że uczestnictwo, sprawczość i zaangażowanie społeczne są kluczowymi czynnikami sprzyjającymi integracji społecznej i dobrostanowi (Komisja Europejska, 2021; ONZ, 2006).

W swej istocie moduł promuje przejście od tradycyjnych, zorientowanych na świadczenie usług podejść w kierunku modeli partycypacyjnych, w których młodzież z niepełnosprawnością wzrokową nie jest biernymi beneficjentami, lecz aktywnymi współtwórcami inicjatyw społecznych i kulturalnych. Praktyki kierowane przez młodzież mają w tym kontekście szczególne znaczenie, ponieważ sprzyjają one autonomii, pewności siebie, umiejętnościom przywódczym oraz poczuciu przynależności do społeczności (Bandura, 1997; Rada Europy, 2003).

Moduł zapewnia również podstawową wiedzę na temat niepełnosprawności wzrokowej, w tym różnorodności schorzeń (od częściowej utraty wzroku po całkowitą ślepotę) oraz wieloaspektowych barier, z jakimi młodzi ludzie spotykają się w życiu codziennym. Bariery te mają charakter nie tylko funkcjonalny, ale także społeczny, kulturowy i systemowy – od niedostępnego otoczenia po utrwalone stereotypy, które ograniczają możliwości uczestnictwa (Goodley, 2011; Silverstone i in., 2000).

1.2 Cele nauczania

Po ukończeniu tego modułu uczestnicy:

- zrozumieć ekosystem otaczający młodzież z niepełnosprawnością wzroku, w tym kluczowe czynniki strukturalne i społeczne wpływające na uczestnictwo
- zidentyfikować i przeanalizować bariery środowiskowe, związane z postawami oraz systemowe utrudniające integrację
- rozpoznawać i czerpać z skutecznych, prowadzonych przez młodzież i sprzyjających integracji praktyk stosowanych w całej Europie
- stosować strategie promujące wzmocnienie pozycji, rozwój osobisty i integrację społeczną
- wykorzystywać podejścia oparte na sztuce i kreatywności w celu wspierania zaangażowania, wyrażania siebie i budowania tożsamości
- opracowywać działania sprzyjające integracji, które poprawiają samopoczucie i zwiększają aktywny udział poprzez metody pozaformalne i artystyczne

2. Zrozumienie społeczności i kontekstu – informacje ogólne

Przegląd

2.1 *Statystyki i dane demograficzne dotyczące młodzieży z dysfunkcją wzroku w krajach uczestniczących w projekcie (Włochy, Cypr, Czechy, Szwecja, Polska)*

Zrozumienie kontekstu demograficznego i społeczno-ekonomicznego ma zasadnicze znaczenie dla projektowania skutecznych interwencji opartych na społeczności. W całej Europie niepełnosprawność wzrokowa dotyka znaczną część populacji, choć dane szczegółowo zgrupowane według młodzieży pozostają ograniczone – co podkreśla istotną lukę w kształtowaniu polityki opartej na dowodach.

Na przykład we Włoszech najnowsze dane wskazują, że w roku akademickim 2022/2023 w systemie edukacji uczęszczało ponad 338 000 uczniów z niepełnosprawnościami, przy czym osoby z niepełnosprawnością wzroku stanowią znaczącą podgrupę. Około 2% ludności w wieku 15 lat i starszej boryka się z poważnymi ograniczeniami wzroku. Podobne tendencje można zaobserwować w innych krajach, gdzie dane często łączą różne rodzaje niepełnosprawności, co utrudnia wyodrębnienie konkretnej sytuacji młodzieży z niepełnosprawnością wzroku.

W Polsce szacuje się, że 1,75 mln osób żyje z niepełnosprawnością wzrokową, a u ponad 221 000 dzieci i młodzieży stwierdzono specjalne potrzeby edukacyjne. W Czechach szacunki wahają się od 23 000 do 60 000 osób z niepełnosprawnością wzrokową, przy czym co roku pojawiają się nowe przypadki spowodowane zarówno schorzeniami wrodzonymi, jak i nabytymi. Na Cyprze odnotowuje się, że od 1,5% do 2% ludności cierpi na umiarkowane lub ciężkie upośledzenie wzroku, natomiast w Szwecji około 100 000 osób jest zarejestrowanych w placówkach rehabilitacji wzroku.

Wspólną cechą wszystkich uczestniczących krajów jest dysproporcja między obszarami miejskimi a wiejskimi. W ośrodkach miejskich zazwyczaj skupiają się wyspecjalizowane usługi, placówki edukacyjne i programy społeczne, podczas gdy na obszarach wiejskich dostęp do struktur wsparcia jest często ograniczony, co zwiększa ryzyko wykluczenia społecznego. Ponadto w niektórych kontekstach utrzymują się dysproporcje między płciami, a młode kobiety z niepełnosprawnościami borykają się z dodatkowymi barierami wynikającymi z norm kulturowych i społecznych.

2.2 *Istniejące inicjatywy wsparcia społecznego*

We wszystkich krajach uczestniczących w badaniu zróżnicowany ekosystem organizacji, fundacji i wyspecjalizowanych instytucji aktywnie przyczynia się do wspierania dzieci i młodzieży z dysfunkcją wzroku poprzez połączenie działań edukacyjnych, rehabilitacyjnych, integracji społecznej oraz działań ukierunkowanych na wzmocnienie pozycji. Inicjatywy te łącznie ilustrują wielowymiarowe podejście do integracji, łączące edukację, rehabilitację, udział w życiu społeczności, innowacje technologiczne i twórczą ekspresję (Goodley, 2011; Komisja Europejska, 2021).

We Włoszech organizacje takie jak IRIFOR odgrywają kluczową rolę w realizacji ustrukturyzowanych programów skupiających się na szkoleniach, rehabilitacji i samodzielnym funkcjonowaniu, jednocześnie promując świadomość w zakresie dostępności i integracji. Uzupełnieniem tych działań jest działalność organizacji APRI, która zapewnia ukierunkowane usługi, w tym kursy nauki pisma brailowskiego, szkolenia z zakresu technologii wspomagających oraz działania rzecznicze mające na celu ułatwienie integracji osób z dysfunkcją wzroku zarówno w systemie edukacji, jak i w życiu publicznym. Organizacje te wspólnie przyczyniają się do wzmocnienia zarówno autonomii funkcjonalnej, jak i uczestnictwa społecznego.

W Polsce połączenie sił organizacji społeczeństwa obywatelskiego i wyspecjalizowanych instytucji edukacyjnych zapewnia kompleksowy system wsparcia. Fundacja Tęcza koncentruje się na rehabilitacji, edukacji i integracji społecznej, rozszerzając jednocześnie swoje wsparcie na rodziny, uznając ich kluczową rolę w procesie integracji. Fundacja CEDUNIS wnosi swój wkład poprzez diagnostykę funkcjonalną, opracowywanie dostosowanych materiałów dydaktycznych oraz działania w zakresie budowania kompetencji nauczycieli, wzmacniając w ten sposób praktyki edukacji włączającej. Równolegle instytucje takie jak Szkoła „Na Dziewanny” zapewniają ciągłe ścieżki wsparcia, od wczesnej interwencji po edukację na poziomie podstawowym, średnim i policealnym, w tym szkolenia zawodowe, zapewniając w ten sposób długoterminową integrację edukacyjną i zawodową.

Republika Czeska charakteryzuje się szczególnie zróżnicowanym krajobrazem inicjatyw wsparcia. Fundacja Světluška oferuje dotacje finansowe, promuje samodzielne życie i realizuje kampanie uświadamiające, wspierając jednocześnie dostęp do technologii wspomagających. Organizacja SONS działa na poziomie krajowym, realizując innowacyjne projekty, takie jak systemy nawigacji satelitarnej mające na celu poprawę mobilności i orientacji. Inne podmioty, takie jak Nadace Leontinka, koncentrują się na wczesnej interwencji, edukacji inkluzywnej i wsparciu rodzin, zapewniając pomoc już od wczesnego dzieciństwa. Centrum TEREZA zajmuje się konkretnie potrzebami studentów, zapewniając wsparcie technologiczne ułatwiające dostęp do szkolnictwa wyższego. Co ważne, w kontekście czeskim sztuka i kreatywność są również wykorzystywane jako narzędzia wzmacniania pozycji społecznej, czego przykładem jest Konserwatorium im. Jana Deyla oraz inicjatywy takie jak konkurs „Radost Tvořit”, promujące ekspresję artystyczną i rozwój talentów wśród młodzieży z dysfunkcją wzroku.

Na Cyprze struktury wsparcia łączą edukację formalną z inicjatywami społecznościowymi i twórczymi. Szkoła dla Niewidomych im. św. Barnaby zapewnia specjalistyczną edukację, w tym naukę pisma Braille’a, szkolenia z zakresu technologii wspomagających oraz szeroki wachlarz zajęć twórczych, takich jak muzyka, ceramika i taniec, sprzyjających zarówno rozwojowi poznawczemu, jak i artystycznemu. Organizacje takie jak Yparxo promują sport integracyjny, rzecznictwo i wzajemne uczenie się, zachęcając do aktywnego uczestnictwa i interakcji społecznych. Ponadto inicjatywy takie jak Projekt CSI i Projekt C.A.R.E. wykorzystują warsztaty ceramiczne do rozwijania umiejętności psychomotorycznych, kreatywności i potencjału zatrudnienia. Festiwal Access4All stanowi kluczową platformę podnoszenia świadomości i nawiązywania kontaktów, skupiającą różnorodne podmioty i promującą integrację poprzez zaangażowanie społeczne.

W Szwecji silna tradycja rzecznictwa i zaangażowania społecznego znajduje odzwierciedlenie w organizacjach takich jak Unga Synskadade, która koncentruje się na wzmacnianiu pozycji, szkoleniach i wydarzeniach społecznych zaprojektowanych specjalnie dla młodzieży. Synskadades Riksförbund odgrywa szerszą rolę w zakresie rzecznictwa, wsparcia prawnego, rehabilitacji i zajęć rekreacyjnych, zapewniając zarówno ochronę praw, jak i jakość życia. Uzupełnieniem tych działań jest organizacja Aktiva Synskadade, która promuje uczestnictwo społeczne poprzez aktywność fizyczną, zaangażowanie społeczne i twórczą ekspresję, podkreślając znaczenie aktywnego stylu życia i interakcji z rówieśnikami.

Ogólnie rzecz biorąc, inicjatywy te pokazują, że skuteczne wsparcie dla młodzieży z dysfunkcją wzroku wymaga zintegrowanego podejścia łączącego edukację, rehabilitację, uczestnictwo w życiu społeczności, innowacje technologiczne i twórczą ekspresję. Różnorodność praktyk w poszczególnych krajach stanowi również cenną bazę wiedzy pozwalającą na identyfikację modeli, które można przenieść na inne obszary, oraz na rozszerzenie na skalę europejską podejść społecznych kierowanych przez młodzież.

2.3 Programy podnoszenia świadomości i ich skuteczność

Podnoszenie świadomości odgrywa kluczową rolę w przełamywaniu barier społecznych i kulturowych. W całej Europie kampanie i wydarzenia publiczne mogą zwiększać widoczność, przeciwdziałać stygmatyzacji oraz promować bardziej inkluzywny sposób postrzegania

niepełnosprawności, o ile są powiązane z uczestnictwem, dostępnością i podejściem opartym na prawach (ONZ, 2006; Komisja Europejska, 2021).

Inicjatywy takie jak festiwale integracyjne, konkursy artystyczne i kampanie publiczne nie tylko prezentują talenty i możliwości młodych osób z dysfunkcją wzroku, ale także tworzą przestrzeń do interakcji między różnymi grupami społecznymi. Podejścia te są zgodne z szerszą europejską polityką integracji, która kładzie nacisk na uczestnictwo, różnorodność i równe szanse.

Równoległe programy oparte na technologii – takie jak szkolenia z zakresu technologii wspomagających i narzędzia nawigacyjne – mogą znacznie zwiększyć autonomię i niezależność, wzmacniając związek między dostępnością a wzmocnieniem pozycji (Silverstone i in., 2000).

2.4 Główne wyzwania związane z integracją społeczną i kulturową

Pomimo postępów kilka wyzwań strukturalnych nadal utrudnia pełną integrację. Jednym z najważniejszych jest utrzymująca się przepaść między miastem a wsią, która ogranicza dostęp do edukacji, usług rehabilitacyjnych i uczestnictwa w życiu kulturalnym młodzieży mieszkającej na odległych obszarach. Bariery transportowe dodatkowo pogłębiają ten problem, szczególnie w kontekstach, w których usługi są silnie scentralizowane. Powszechne są nadal piętno społeczne i błędne przekonania dotyczące niepełnosprawności, co często prowadzi do wykluczenia lub zaniżania oczekiwań dotyczących możliwości osób z dysfunkcją wzroku (Goodley, 2011; ONZ, 2006).

Kolejną kluczową kwestią jest brak kompleksowych i zdezagregowanych danych, co utrudnia opracowywanie ukierunkowanych strategii i działań. Bez wiarygodnych statystyk trudno jest zmierzyć wpływ tych działań lub zidentyfikować priorytetowe obszary działania. Wreszcie, dostępność pozostaje wyzwaniem o charakterze przekrojowym. Środowisko fizyczne, przestrzeń publiczną i obiekty kulturalne nie zawsze są zaprojektowane zgodnie z zasadami projektowania uniwersalnego, co ogranicza mobilność i samodzielne uczestnictwo (Komisja Europejska, 2021; ONZ, 2006).

3. Dostęp do edukacji i zatrudnienia

Dostęp do edukacji i zatrudnienia stanowi kluczowy wymiar wzmacniania pozycji i integracji społecznej młodzieży z niepełnosprawnością wzroku. W całej Europie osiągnięto znaczny postęp w promowaniu systemów edukacji sprzyjających integracji oraz ułatwianiu dostępu do rynku pracy. Jednak bariery strukturalne, nierównomierny rozwój terytorialny oraz utrzymujące się postawy społeczne nadal ograniczają równość szans. Zgodnie z takimi dokumentami ramowymi, jak Strategia Komisji Europejskiej w sprawie niepełnosprawności oraz Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (CRPD), kładzie się coraz większy nacisk na zapewnienie nie tylko dostępu, ale także znaczącego uczestnictwa i długoterminowej zdolności do zatrudnienia (Komisja Europejska, 2021; ONZ, 2006).

3.1 Możliwości edukacyjne i ścieżki szkolenia zawodowego

W krajach uczestniczących w badaniu młodzież z dysfunkcją wzroku ma dostęp do kombinacji ścieżek edukacji inkluzywnej, wyspecjalizowanych usług wsparcia oraz możliwości szkolenia zawodowego, choć poziom rozwoju i dostępności znacznie się różni.

We Włoszech system edukacyjny stopniowo wdraża podejście integracyjne, umożliwiając uczniom z dysfunkcją wzroku uczęszczanie do szkół ogólnodostępnych przy wsparciu wyspecjalizowanych nauczycieli, zindywidualizowanych planów nauczania oraz technologii wspomagających. Umiejętność czytania i pisanja alfabetem Braille’a pozostaje podstawą zapewnienia pełnego uczestnictwa. Jako uzupełnienie edukacji formalnej organizacje takie jak IRIFOR i APRI oferują programy szkolenia zawodowego ukierunkowane

na umiejętności cyfrowe, mobilność i samodzielne funkcjonowanie, przygotowując młodych ludzi do podjęcia pracy. Ponadto organizacja ANPVI ONLUS oferuje szkolenia z orientacji i mobilności, rozwój umiejętności życiowych oraz zajęcia pozalekcyjne, które wzmacniają integrację. Rozwój dostępnych platform edukacyjnych online – wyposażonych w funkcje kompatybilności z czytnikami ekranu oraz treści audio – jeszcze bardziej poszerzył dostęp do edukacji, szczególnie dla osób uczących się na odległych obszarach.

W Polsce młodzież z dysfunkcją wzroku korzysta zarówno z ogólnodostępnej edukacji integracyjnej, jak i ze specjalistycznych placówek. Szkoły zazwyczaj zapewniają materiały w alfabecie Braille’a, lupy elektroniczne oraz oprogramowanie do odczytu ekranu, ułatwiając dostęp do treści edukacyjnych. Jednak mimo istnienia programów szkoleniowych dla nauczycieli, ich zakres i poziom szczegółowości są często ograniczone, co wpływa na spójność praktyk integracyjnych w całym systemie.

W Czechach edukację integracyjną uzupełnia sieć wyspecjalizowanych placówek. Uczniowie są włączani do szkół ogólnodostępnych dzięki dostosowanym materiałom i zindywidualizowanym planom nauczania, podczas gdy placówki takie jak Konserwatorium im. Jana Deyla oferują dostosowane programy łączące edukację artystyczną z umiejętnościami zawodowymi. Ścieżki kształcenia zawodowego są często ukierunkowane na sektory, w których niepełnosprawność wzrokowa ma mniejszy wpływ na wykonywanie zawodu, a wsparcie zapewniają organizacje takie jak SONS, które odgrywają kluczową rolę w ułatwianiu szkoleń i przejścia na rynek pracy.

Na Cyprze większość uczniów z niepełnosprawnością wzroku uczęszcza do szkół ogólnodostępnych, korzystając ze wsparcia nauczycieli objazdowych lub asystentów w klasie. Instytucje takie jak Szkoła dla Niewidomych im. św. Barnaby zapewniają podstawowe kompetencje w zakresie alfabetu Braille’a, poruszania się oraz umiejętności cyfrowych. Możliwości szkolenia zawodowego pozostają jednak stosunkowo ograniczone i często realizowane są w ramach krótkoterminowych inicjatyw projektowych, pozbawionych długoterminowej ciągłości i ustrukturyzowanych ścieżek kształcenia.

Szwecja stanowi przykład bardziej usystematyzowanego modelu integracji, w którym szkoły zapewniają zindywidualizowane wsparcie, dostosowane materiały oraz zaawansowane technologie wspomagające. Nauczyciele otrzymują wytyczne od Szwedzkiej Krajowej Agencji ds. Edukacji Specjalnej i Szkół, co gwarantuje bardziej spójne podejście do pedagogiki integracyjnej. Ponadto dla uczniów wymagających dostosowanego wsparcia dostępne są szkoły specjalistyczne, a uczelnie wyższe oferują dostępne środowiska edukacyjne, w tym dostosowane materiały i dedykowane usługi pomocy akademickiej.

3.2 Bariery w szkołach i programach szkoleniowych

Pomimo tych możliwości szereg barier strukturalnych i systemowych nadal utrudnia dostęp do wysokiej jakości edukacji i szkoleń.

We Włoszech jednym z głównych wyzwań są wysokie koszty podręczników w alfabecie Braille’a, urządzeń wspomagających oraz środków ułatwiających poruszanie się. Sytuację pogarsza ograniczona świadomość i niewystarczające wyszkolenie nauczycieli, a także różnice w dostępności zasobów między obszarami miejskimi a wiejskimi. W tych warunkach brak dostępnego transportu i wyspecjalizowanej kadry dodatkowo ogranicza uczestnictwo. Na integrację nadal wpływają również piętno społeczne i negatywne nastawienie.

W Polsce wiele szkół pozostaje jedynie częściowo dostosowanych do potrzeb uczniów z dysfunkcją wzroku. Utrzymuje się niedobór dostosowanych podręczników i materiałów dydaktycznych, a nauczycielom często brakuje odpowiedniego przeszkolenia lub doświadczenia w zakresie metodologii integracyjnych. Stereotypy i ograniczona świadomość społeczna dodatkowo utrudniają aktywny udział w życiu szkolnym.

W Czechach dostęp do alfabetu Braille’a i środków wspomagających nie zawsze jest spójny, a poziom przygotowania nauczycieli znacznie się różni. Wysokie koszty urządzeń i materiałów często stanowią dodatkowe obciążenie dla rodzin, podczas gdy piętno społeczne nadal wpływa na oczekiwania i możliwości młodzieży z dysfunkcją wzroku.

Na Cyprze bariery systemowe są szczególnie widoczne w ograniczonej dostępności ustrukturyzowanych ścieżek szkolenia zawodowego. Chociaż istnieją warsztaty i inicjatywy sprzyjające integracji, często mają one charakter projektowy i brakuje im ciągłości, co ogranicza ich długoterminowy wpływ.

W Szwecji, mimo że system jest stosunkowo zaawansowany, nadal istnieją wyzwania. Opóźnienia w dostarczaniu dostosowanych materiałów mogą wpływać na ciągłość nauki, a nie wszyscy nauczyciele posiadają specjalistyczną wiedzę z zakresu pedagogiki osób z dysfunkcją wzroku. Ponadto izolacja społeczna i ograniczona świadomość rówieśników mogą negatywnie wpływać na samopoczucie uczniów i ich poczucie przynależności.

3.3 Wyzwania związane z zatrudnieniem i możliwości rozwoju kariery

Przejsie od edukacji do zatrudnienia pozostaje kluczowym i często złożonym etapem dla młodzieży z dysfunkcją wzroku. Chociaż możliwości istnieją w wielu sektorach, bariery strukturalne nadal ograniczają pełne uczestnictwo w rynku pracy.

We Włoszech coraz więcej możliwości zatrudnienia pojawia się w takich sektorach, jak IT, usługi cyfrowe, telekomunikacja, organizacje non-profit oraz branże kreatywne. Programy realizowane przez ANPVI ONLUS i IRIFOR zapewniają doradztwo zawodowe, staże i szkolenia zawodowe. Utrzymują się jednak bariery, w tym ograniczone dostosowanie miejsc pracy, uprzedzenia pracodawców, nieodpowiedni transport publiczny oraz utrzymujące się piętno społeczne.

W Polsce ścieżki zatrudnienia często obejmują warsztaty chronione, stanowiska obsługi klienta oraz stanowiska administracyjne. Organizacje takie jak Fundacja Aktywizacja i Polskie Stowarzyszenie Niewidomych oferują szkolenia, doradztwo zawodowe oraz działania rzecznicze. Niemniej jednak wyzwania związane z dostępnością miejsc pracy, błędnymi przekonaniem pracodawców oraz ograniczeniami transportowymi pozostają znaczące.

W Czechach osoby z dysfunkcją wzroku znajdują możliwości zatrudnienia w służbie zdrowia, edukacji, informatyce oraz w sektorach kreatywnych, takich jak sztuka i rzemiosło. Inicjatywy takie jak Projekt Theseus promują zatrudnienie w obszarze dostępności cyfrowej, natomiast warsztaty zawodowe wspierane przez SONS oferują praktyczne szkolenia (np. z zakresu masażu terapeutycznego). Nadal jednak utrzymują się bariery związane z dostosowaniem miejsc pracy, uprzedzeniami pracodawców oraz transportem.

Na Cyprze możliwości zatrudnienia są bardziej ograniczone i często skupiają się na obsłudze klienta, administracji oraz samozatrudnieniu w rzemiośle. Brak kompleksowej i systematycznej polityki integracyjnej dodatkowo ogranicza dostęp do rynku pracy.

W Szwecji dostępny jest szerszy wachlarz możliwości, w tym stanowiska w administracji, służbie zdrowia, edukacji, informatyce, dziennikarstwie, prawie oraz w zawodach dostosowanych do potrzeb osób niepełnosprawnych. Instytucje publiczne, takie jak Försäkringskassan i Arbetsförmedlingen, zapewniają finansowanie urządzeń wspomagających i dostosowań w miejscu pracy, a pracodawcy są prawnie zobowiązani do zapewnienia dostępnego środowiska pracy. Mimo to wskaźnik zatrudnienia wśród osób z dysfunkcją wzroku pozostaje stosunkowo niski (około 50%), co skłania organizacje takie jak Synskadades Riksförbund do podejmowania dalszych działań rzeczniczych.

3.4 Strategie integracyjne mające na celu zwiększenie udziału w edukacji i na rynku pracy

Rozwiązanie tych wyzwań wymaga skoordynowanego i wielopoziomowego podejścia, łączącego środki polityczne, budowanie potencjału i zaangażowanie społeczności.

Kluczowe strategie obejmują wzmocnienie szkolenia nauczycieli w zakresie pedagogiki osób z dysfunkcją wzroku oraz technologii wspomagających, tak aby zapewnić, że pedagodzy są przygotowani do zapewniania integracyjnych i wysokiej jakości doświadczeń edukacyjnych

. Zwiększenie dostępności materiałów edukacyjnych – zwłaszcza poprzez narzędzia cyfrowe i zasoby w alfabecie Braille’a – ma również zasadnicze znaczenie dla zagwarantowania równego dostępu do edukacji.

Jednocześnie silniejsze partnerstwa między organizatorami szkoleń zawodowych a pracodawcami mogą ułatwić płynniejsze wejście na rynek pracy poprzez staże, praktyki zawodowe i możliwości uczenia się w miejscu pracy. Kampanie uświadamiające pozostają kluczowe dla zmniejszenia piętna społecznego i przełamywania uprzedzeń pracodawców, sprzyjając tworzeniu kultury bardziej sprzyjającej integracji.

Równie ważne dla wspierania samodzielnego uczestnictwa w życiu społecznym są ulepszenia infrastruktury – takie jak dostępne systemy transportowe, integracyjne środowiska szkolne i dostosowane miejsca pracy. W tym kontekście szczególnie istotna jest rola organizacji pozarządowych, które często wypełniają luki między edukacją, szkoleniem zawodowym i zaangażowaniem społecznym poprzez zintegrowane programy.

Wreszcie środki polityczne powinny promować integracyjne systemy szkolnictwa wyższego, zindywidualizowane mechanizmy wsparcia oraz obowiązkowe dostosowania w miejscu pracy, uzupełnione zachętami do stosowania integracyjnych praktyk zatrudnienia. Te połączone wysiłki są niezbędne, aby przejść od formalnego dostępu do prawdziwej integracji, zapewniając młodzieży z dysfunkcją wzroku pełne uczestnictwo w edukacji, zatrudnieniu i życiu społecznym.

4. Integracja kulturalna i rekreacyjna

Uczestnictwo w życiu kulturalnym i rekreacyjnym stanowi fundamentalny wymiar integracji społecznej, szczególnie dla młodzieży z niepełnosprawnością wzroku. Poza swoją wewnętrzną wartością zaangażowanie w sztukę, sport i działania społeczne znacząco przyczynia się do dobrego samopoczucia emocjonalnego, rozwoju tożsamości oraz wzmacniania relacji społecznych. Na poziomie europejskim perspektywa ta jest zgodna z zasadami promowanymi przez Komisję Europejską oraz Konwencję ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, które kładą nacisk na prawo do pełnego uczestnictwa w życiu kulturalnym, rekreacji, spędzaniu wolnego czasu i sporcie.

W tym kontekście działania oparte na sztuce – zwłaszcza teatr, taniec, muzyka i ceramika – okazują się szczególnie skutecznymi narzędziami integracji. Ich oparcie na zmysłowych, cielesnych i niewizualnych formach ekspresji sprawia, że są one z natury elastyczne i dostępne, umożliwiając młodzieży z dysfunkcją wzroku aktywne i znaczące zaangażowanie. Praktyki te nie tylko wspierają kreatywność i wyrażanie siebie, ale także wzmacniają pewność siebie, umiejętności komunikacyjne oraz poczucie przynależności w grupach o zróżnicowanych możliwościach (Fancourt & Finn, 2019; Boal, 2002; Koppers, 2011).

4.1 Uczestnictwo w zajęciach artystycznych, sportowych i społecznych

W krajach uczestniczących w badaniu wzorce uczestnictwa odzwierciedlają zarówno dostępność możliwości sprzyjających integracji, jak i szerszy kontekst strukturalny. Inicjatywy oparte na sztuce i zorientowane na zmysły mogą stanowić wysoce dostępne punkty wyjścia do uczestnictwa, zwłaszcza gdy opierają się na dotyku, dźwięku, ruchu i interakcji angażującej ciało, a nie na normach związanych z występami wizualnymi (Fancourt & Finn, 2019; Koppers, 2011; Malchiodi, 2005).

We Włoszech istnieje silna tradycja inicjatyw opartych na sztuce i zorientowanych na zmysły, mających na celu integrację. Działania takie jak rzeźba i sztuka dotykowa – często z wykorzystaniem materiałów takich jak glina i kamień – są powszechnie stosowane w celu wzmocnienia percepcji dotykowej i ekspresji twórczej. Inicjatywy na rzecz dostępności tańca i performansu, w tym doświadczenia inspirowane podejściami takimi jak „Sentire la Danza”, pokazują, w jaki sposób ruch można na nowo zinterpretować poprzez świadomość zmysłową. Teatr i dramaterapia są również szeroko wykorzystywane jako narzędzia

rozwoju osobistego, ekspresji emocjonalnej i interakcji społecznej. Co ważne, wiele z tych zajęć jest zaprojektowanych z myślą o grupach mieszanych, co sprzyja interakcji między osobami z niepełnosprawnościami i bez nich oraz wspiera tworzenie środowisk społecznych opartych na integracji.

W Polsce uczestnictwo w życiu kulturalnym odbywa się najczęściej za pośrednictwem wyspecjalizowanych instytucji i ośrodków edukacji specjalnej. Terapia sztuką, zajęcia teatralne oraz grupowe warsztaty twórcze stanowią główne formy zaangażowania. Inicjatywy takie jak „Lato z teatrem” pokazują potencjał działań plenerowych i opartych na społeczności lokalnej, choć dostęp do głównych ośrodków kultury pozostaje ograniczony. W rezultacie uczestnictwo to zazwyczaj odbywa się w ustrukturyzowanych środowiskach, a nie w szerszym kontekście społeczności lokalnej.

W Czechach młodzież z dysfunkcją wzroku ma dostęp do szerokiego wachlarza dyscyplin artystycznych, w tym teatru, muzyki i sztuk wizualnych. Jednak mimo istnienia inicjatyw integracyjnych często nie są one specjalnie dostosowane do potrzeb uczestników z dysfunkcją wzroku. Wydarzenia kulturalne – takie jak międzynarodowe festiwale – mogą stanowić źródło inspiracji i zwiększać widoczność, ale nie zawsze zapewniają tej grupie docelowej bezpośredni lub znaczący dostęp. Podkreśla to lukę między ofertą kulturalną a faktyczną dostępnością.

Na Cyprze uczestnictwo jest w dużej mierze scentralizowane w ramach instytucjonalnych, zwłaszcza wokół Szkoły dla Niewidomych im. św. Barnaby. W tym kontekście młodzież może angażować się w różnorodne działania artystyczne, w tym teatr, ceramikę, muzykę i taniec. Jednak możliwości na poziomie społeczności lokalnej pozostają ograniczone, a doświadczenia sprzyjające integracji często zależą od sporadycznych projektów lub festiwali. Chociaż inicjatywy te mogą mieć znaczący wpływ, brak ich ciągłości ogranicza długoterminowe zaangażowanie i trwałość.

W Szwecji widoczny jest bardziej rozwinięty ekosystem integracyjnych programów kulturalnych i rekreacyjnych. Uczestnictwo jest wspierane poprzez szeroki wachlarz ustrukturyzowanych inicjatyw, w tym warsztaty teatralne, takie jak „Teater till alla”, integracyjne środowiska terapii tańcem, takie jak Danshuset, oraz warsztaty sztuki dotykowej promowane przez organizacje takie jak Synskadades Riksförbund i Konstfack. Terapia muzyczna jest również szeroko dostępna w ramach publicznych systemów edukacji kulturalnej, takich jak Kulturskolan. Kluczową cechą modelu szwedzkiego jest nacisk na zaangażowanie wielozmysłowe, wyrażanie siebie oraz aktywny udział w grupach o zróżnicowanych umiejętnościach, co sprzyja zarówno integracji, jak i spójności społecznej.

4.2 Istniejące programy promujące integrację

We wszystkich krajach inkluzywny udział w kulturze jest napędzany przede wszystkim przez połączenie działań organizacji pozarządowych, instytucji edukacyjnych, ośrodków kultury i uniwersytetów. Podmioty te odgrywają kluczową rolę w wypełnianiu luk między systemami formalnymi a zaangażowaniem na poziomie społeczności lokalnych, często eksperymentując z innowacyjnymi metodami i inicjatywami pilotażowymi.

W różnych kontekstach można zidentyfikować szereg wspólnych typologii programów integracyjnych. Programy terapii sztuką – obejmujące teatr, taniec, muzykę i ceramikę – stanowią jedno z najbardziej rozpowszechnionych podejść, wykorzystujące twórczą ekspresję jako narzędzie wzmacniania pozycji i poprawy samopoczucia. Warsztaty dotykowe i oparte na zmysłach dodatkowo zwiększają dostępność, skupiając się na niewizualnych formach interakcji, umożliwiając uczestnikom odkrywanie materiałów, przestrzeni i procesów artystycznych poprzez dotyk i ruch.

Festiwale integracyjne i publiczne wydarzenia kulturalne odgrywają również ważną rolę w podnoszeniu świadomości i promowaniu widoczności, tworząc możliwości interakcji między zróżnicowaną publicznością. Równolegle uniwersytety wnoszą swój wkład poprzez badania i szkolenia w zakresie terapii sztuką oraz praktyk integracyjnych, wspierając profesjonalizację sektora. Programy społeczne prowadzone przez organizacje pozarządowe, często realizowane na poziomie lokalnym, zapewniają elastyczne i dostosowane do potrzeb rozwiązania, które dostosowują się do konkretnych potrzeb młodzieży z dysfunkcją wzroku.

Jednak powtarzającym się wzorcem w różnych krajach jest poleganie na inicjatywach projektowych lub pilotażowych, które – choć innowacyjne – często nie zapewniają długoterminowej trwałości i integracji strukturalnej. Podkreśla to potrzebę bardziej systemowych podejść, które osadzają inkluzyjny udział w kulturze w głównym nurcie polityki i praktyk, zapewniając ciągłość, skalowalność i równy dostęp dla wszystkich.

5. Terapia sztuką i wzmacnianie kreatywności

Terapia sztuką i praktyki twórcze są coraz częściej uznawane na szczeblu europejskim i międzynarodowym za skuteczne narzędzia sprzyjające integracji, wzmacnianiu pozycji i dobrostanowi młodzieży z niepełnosprawnościami. Zgodnie z zasadami promowanymi przez Światową Organizację Zdrowia oraz Konwencję ONZ o prawach osób niepełnosprawnych udział w działaniach kulturalnych i twórczych jest nie tylko prawem, ale także kluczowym czynnikiem sprzyjającym rozwojowi osobistemu, uczestnictwu społecznemu i jakości życia (WHO, 2019; ONZ, 2006).

Dla młodzieży z niepełnosprawnością wzroku terapia sztuką oferuje szczególnie istotne ścieżki rozwoju, ponieważ przenosi punkt ciężkości z percepcji wzrokowej na doświadczenie wielozmysłowe, ucieleśnienie i ekspresję emocjonalną. We wszystkich krajach uczestniczących w projekcie praktyki takie jak teatr, taniec i ceramika okazały się przystępnymi i skutecznymi metodami, zdolnymi do angażowania uczestników poprzez dotyk, dźwięk, ruch i wyobraźnię.

Terapia sztuką łączy procesy twórcze z celami terapeutycznymi i edukacyjnymi, tworząc środowiska sprzyjające integracji, w których młodzież może odkrywać swoją tożsamość, budować pewność siebie i rozwijać umiejętności interpersonalne. Po odpowiednim dostosowaniu do potrzeb sensorycznych podejścia te stanowią wartościową alternatywę dla tradycyjnych modeli uczenia się i uczestnictwa, które często są zorientowane na bodźce wzrokowe.

5.1 *Przegląd metod terapii sztuką: teatr, taniec, ceramika*

Różne dyscypliny artystyczne oferują odrębne, ale uzupełniające się ścieżki wzmacniania pozycji. Podejścia oparte na teatrze i dramie należą do najczęściej stosowanych metod. Praktyki te opierają się na głosie, ruchu, dźwięku, dotyku i wyobraźni, a nie na bodźcach wizualnych, co sprawia, że są bardzo elastyczne. Zajęcia zazwyczaj obejmują opowiadanie historii, odgrywanie ról, współpracę w grupie oraz eksplorację emocji, często realizowane w ramach dramaterapii, integracyjnych warsztatów teatralnych lub przedstawień z opisem sensorycznym i audio. Podejścia te są szczególnie skuteczne w wzmacnianiu interakcji społecznych, wspieraniu odkrywania tożsamości oraz doskonaleniu umiejętności komunikacyjnych (Boal, 2002; Cattanach, 2003; Goldstein & Winner, 2012).

W różnych krajach przykłady obejmują integracyjne warsztaty teatralne we Włoszech i Szwecji, inicjatywy z zakresu terapii teatralnej w Polsce oraz metodologie związane z szansami na zatrudnienie, takie jak te opracowane w ramach inicjatyw takich jak MEDART we Włoszech.

Terapia tańcem i ruchem stanowi kolejny potężny kanał ekspresji, skupiający się na świadomości ciała, rytmie i percepcji przestrzennej. Poprzez ruch pod kierunkiem prowadzącego, orientację opartą na dotyku oraz sygnały werbalne lub słuchowe uczestnicy są zachęceni do odkrywania swoich ciał jako narzędzi komunikacji i ekspresji. Podejście to ułatwia uwolnienie emocji, buduje pewność siebie w zakresie ekspresji ciała oraz wzmacnia umiejętności komunikacji niewerbalnej. Ma ono duży potencjał w zakresie wspierania poczucia własnej wartości i regulacji emocjonalnej (Röhrich, 2009; Malchiodi, 2005). Praktyczne zastosowania obejmują dostępne spektakle taneczne wzbogacone poetyckimi audiodeskrypcjami we Włoszech, integracyjne warsztaty terapii tańcem w Szwecji oraz ustrukturyzowane zajęcia ruchowe w specjalistycznych szkołach na Cyprze.

Ceramika i sztuki wizualne oparte na dotyku stanowią jedno z najbardziej dostępnych i szeroko stosowanych podejść dla młodzieży z dysfunkcją wzroku. Ich praktyczny charakter pozwala uczestnikom na bezpośredni kontakt z materiałami, skupiając się na fakturze, kształcie i materialności, a nie na efekcie wizualnym. Działania te wspierają rozwój umiejętności motorycznych, eksplorację sensoryczną, koncentrację i uważność. Ceramika jest często wykorzystywana zarówno w kontekście terapeutycznym, jak i jako pomost w kierunku ścieżek kształcenia zawodowego i zatrudnienia, szczególnie w zawodach ręcznych i twórczych. Przykłady można znaleźć w warsztatach rzeźbiarskich i ceramicznych we Włoszech, na Cyprze i w Szwecji, a także w ośrodkach i projektach arteterapii w Polsce i Czechach.

5.2 *Korzyści dla rozwoju osobistego: wyrażanie siebie, pewność siebie, umiejętności społeczne*

Dowody zebrane w ramach badań źródłowych, ankiet i wywiadów konsekwentnie podkreślają wielowymiarowy wpływ terapii sztuką na młodzież z dysfunkcją wzroku (Goldstein & Winner, 2012).

Jedną z najważniejszych korzyści dotyczy wyrażania siebie i dobrego samopoczucia emocjonalnego. Terapia sztuką zapewnia niewizualne kanały, dzięki którym uczestnicy mogą wyrażać emocje, przetwarzać osobiste doświadczenia i odkrywać swoją tożsamość w bezpiecznym i wspierającym środowisku. Przyczynia się to do zmniejszenia poczucia izolacji, lęku i emocjonalnego wycofania, jednocześnie zachęcając do twórczej swobody bez presji związanej z wynikami lub oceną.

Równolegle praktyki te odgrywają kluczową rolę w wzmacnianiu pewności siebie i autonomii. Angażując się w procesy twórcze, młodzi ludzie rozwijają silniejszą wiarę we własne możliwości i są zachęceni do podejmowania inicjatywy, podejmowania decyzji oraz przejmowania odpowiedzialności za swoją pracę. Pewność siebie jest stopniowo budowana poprzez bezpieczne eksperymentowanie, pozytywne informacje zwrotne oraz uznanie ze strony rówieśników, co wzmacnia poczucie osiągnięć i własnej wartości.

Terapia sztuką znacząco poprawia również umiejętności społeczne i zaangażowanie. Większość zajęć ma charakter grupowy, co sprzyja współpracy, zaufaniu i komunikacji. Stwarzają one okazje do interakcji między młodzieżą z dysfunkcją wzroku a ich widzącymi rówieśnikami, promując środowiska sprzyjające integracji, w których niepełnosprawność jest dostrzegana, ale nie stanowi głównego punktu zainteresowania. Przyczynia się to do przełamywania barier społecznych i budowania bardziej spójnych społeczności (Bandura, 1997; Malchiodi, 2005).

Oprócz tych bezpośrednich korzyści terapia sztuką wspiera również rozwój uniwersalnych umiejętności istotnych dla szans na zatrudnienie. Należą do nich komunikacja, praca zespołowa, zarządzanie czasem i rozwiązywanie problemów. W niektórych przypadkach programy wyraźnie łączą praktyki twórcze ze ścieżkami zawodowymi, możliwościami zatrudnienia w sektorze kultury lub zawodami rzemieślniczymi, wzmacniając rolę kreatywności jako zasobu zarówno społecznego, jak i ekonomicznego.

5.3 *Zidentyfikowane luki i zalecenia*

Pomimo mocnych dowodów potwierdzających jej wpływ, terapia sztuką pozostaje nierównomiernie dostępna i niedostatecznie wykorzystywana jako ustrukturyzowane narzędzie wzmacniania pozycji młodzieży z dysfunkcją wzroku.

Jednym z głównych wyzwań jest ograniczona dostępność i adaptacja. Wiele programów nie jest konsekwentnie projektowanych z wykorzystaniem metodologii wielozmysłowych, materiałów dotykowych czy audiodeskrypcji, a przestrzenie fizyczne często nie posiadają elementów projektowych sprzyjających integracji. Ogranicza to potencjalny zasięg i skuteczność inicjatyw, które w innym przypadku byłyby bardzo wartościowe. Drugą kluczową kwestią jest brak wykwalifikowanych prowadzących. Brakuje specjalistów posiadających doświadczenie zarówno w zakresie terapii sztuką, jak i dostosowań związanych z niepełnosprawnością wzrokową. Osoby pracujące z młodzieżą, artyści i pedagodzy często nie mają praktycznego przeszkolenia w zakresie projektowania i prowadzenia dostępnych zajęć twórczych.

Oferta ta jest również często rozdrobniona i skoncentrowana na obszarach miejskich, zwłaszcza w stolicach i wyspecjalizowanych instytucjach. W rezultacie młodzież mieszkająca na obszarach wiejskich lub odległych pozostaje w niekorzystnej sytuacji, co pogłębia nierówności terytorialne. Kolejną barierą strukturalną są kwestie finansowania i trwałości. Wiele inicjatyw opiera się na projektach krótkoterminowych lub ograniczonych dotacjach, co utrudnia rozszerzanie skutecznych praktyk na większą skalę lub zapewnienie ich ciągłości w dłuższej perspektywie. Wreszcie niski poziom świadomości i utrwalone postrzeganie społeczne nadal ograniczają uznanie terapii sztuką za uzasadnione i skuteczne narzędzie. Rodziny, społeczności i decydenci mogą nie doceniać jej korzyści, podczas gdy stereotypy dotyczące zdolności twórczych młodzieży z dysfunkcją wzroku pozostają powszechne.

W odpowiedzi na te wyzwania można sformułować kilka strategicznych zaleceń. Z perspektywy metodologicznej istnieje potrzeba dalszego rozwijania i promowania wielozmysłowych, niewizualnych podejść twórczych oraz bardziej systematycznego włączania terapii sztuką do pracy z młodzieżą, programów społecznych i edukacji pozaformalnej. Równie istotne jest budowanie potencjału. Należy zapewnić ukierunkowane szkolenia dla osób pracujących z młodzieżą, artystów i animatorów kultury, w tym moduły praktyczne dotyczące teatru dostępnego dla wszystkich, facylitacji ruchu oraz praktyk sztuki dotykowej. Wzmocnienie partnerstw i sieci kontaktów między organizacjami pozarządowymi, instytucjami kulturalnymi, szkołami i organizacjami osób niepełnosprawnych może usprawnić wymianę dobrych praktyk i wspierać rozwój bardziej zintegrowanych modeli. Współpraca międzynarodowa może odegrać kluczową rolę w upowszechnianiu innowacyjnych podejść. Kluczowe znaczenie ma również poprawa dostępności i zasięgu działań. Obejmuje to inwestowanie w infrastrukturę dostosowaną do potrzeb osób niepełnosprawnych, opracowywanie programów mobilnych i opartych na społeczności lokalnej oraz realizację kampanii uświadamiających, aby dotrzeć do szerszej publiczności. Wreszcie potrzebne jest silniejsze wsparcie polityczne i finansowe. Obejmuje to promowanie długoterminowych mechanizmów finansowania, włączenie terapii sztuką do strategii dotyczących młodzieży i osób niepełnosprawnych oraz formalne uznanie jej za kluczowe narzędzie wzmacniania pozycji, integracji i uczestnictwa społecznego.

6. Praktyki na rzecz rozwoju osobistego kierowane przez młodzież

Podejścia kierowane przez młodzież są coraz częściej uznawane za fundament skutecznej pracy z młodzieżą, szczególnie w dziedzinie integracji i wzmacniania pozycji. Zgodnie z ramami promowanymi przez Komisję Europejską oraz strategiami Rady Europy dotyczącymi uczestnictwa młodzieży, praktyki te przenoszą punkt ciężkości z odgórnego świadczenia usług na partycypacyjne, oddolne procesy, w których młodzi ludzie aktywnie kształtują własne ścieżki rozwoju. Dla młodzieży z niepełnosprawnością wzroku praktyki kierowane przez młodzież mają szczególnie transformacyjny charakter. Podważają one tradycyjne postrzeganie zależności, przedstawiając uczestników jako zdolnych do działania, podejmujących decyzje i wnoszących wkład w życie swoich społeczności. Podejście to nie tylko wzmacnia autonomię i pewność siebie, ale także przyczynia się do tworzenia bardziej integracyjnych i elastycznych inicjatyw społecznych (Rada Europy, 2003; Bandura, 1997).

6.1 Zasada inicjatyw społecznych kierowanych przez młodzież

Praktyki kierowane przez młodzież stawiają młodych ludzi z niepełnosprawnością wzroku w centrum procesu podejmowania decyzji, uznając ich nie za biernych beneficjentów, ale za aktywnych twórców zmian. Podejścia te wzmacniają autonomię, zdolności przywódcze i pewność siebie, jednocześnie wspierając integracyjne i zrównoważone inicjatywy społeczne.

U podstaw praktyk kierowanych przez młodzież leży uznanie, że to właśnie młodzi ludzie najlepiej rozumieją swoje własne potrzeby, aspiracje i wyzwania. Zamiast być biernymi odbiorcami wsparcia, aktywnie angażują się w określanie priorytetów, kształtowanie działań i wnoszenie wkładu w rozwiązania w swoich społecznościach. Podejście to opiera się na kilku kluczowych zasadach. Po pierwsze, uczestnictwo wykracza poza reprezentację: młodzi

są w znaczący sposób zaangażowani we wszystkie etapy inicjatywy, w tym w planowanie, realizację i ocenę. Ich głosy są nie tylko wysłuchiwane, ale mają namacalny wpływ na procesy decyzyjne.

Ściśle z tym powiązana jest zasada poczucia odpowiedzialności i zaangażowania. Inicjatywy kierowane przez młodzież zachęcają uczestników do brania odpowiedzialności zarówno za procesy, jak i wyniki, sprzyjając rozliczalności, zaangażowaniu i długoterminowej aktywności. To poczucie odpowiedzialności jest niezbędne do budowania zrównoważonych i mających realny wpływ inicjatyw. Fundamentalne znaczenie mają również dostępność i inkluzywność. Wszystkie procesy, narzędzia i środowiska muszą być dostosowane tak, aby zapewnić pełny udział młodzieży z dysfunkcją wzroku. Obejmuje to dostarczanie informacji w formatach dostępnych dla osób z dysfunkcją wzroku oraz projektowanie działań, które nie opierają się wyłącznie na bodźcach wzrokowych.

Kolejną kluczową zasadą jest równość i wzajemny szacunek. W środowiskach kierowanych przez młodzież rola osób pracujących z młodzieżą zmienia się z roli instruktorów na rolę moderatorów. Ich zadaniem jest wspieranie, kierowanie i umożliwianie uczestnictwa, przy jednoczesnym uznawaniu doświadczeń życiowych młodych ludzi za formę wiedzy eksperckiej. Wreszcie, wzmacnianie pozycji opiera się na zaufaniu. Młodym ludziom powierza się rzeczywiste obowiązki i role przywódcze, a błędy traktuje się jako okazje do nauki, a nie porażki. Tworzy to bezpieczne środowisko sprzyjające eksperymentowaniu, rozwojowi i budowaniu pewności siebie.

6.2 Strategie angażowania i wzmacniania pozycji (mentoring rówieśniczy, role przywódcze, uczestnictwo w projektach)

Skuteczne praktyki kierowane przez młodzież wymagają przemyślanych strategii, które wspierają uczestnictwo, szanując jednocześnie indywidualne potrzeby i możliwości. Przekładanie tych zasad na praktykę wymaga ustrukturyzowanych i przemyślanych strategii, które umożliwiają znaczące uczestnictwo, uwzględniając jednocześnie indywidualne potrzeby i możliwości. Mentoring rówieśniczy jest jednym z najskuteczniejszych podejść w tym kontekście. Łącząc młodzież z dysfunkcją wzroku z rówieśnikami lub nieco starszymi mentorami, którzy mają podobne doświadczenia życiowe, programy ułatwiają wymianę wiedzy, zapewniają wsparcie emocjonalne i dają wzorce do naśladowania. Ta dynamika sprzyja wzajemnej nauce, wzmacnia solidarność i pomaga uczestnikom radzić sobie z wyzwaniami z większą pewnością siebie. Kolejna kluczowa strategia polega na aktywnym przydzielaniu ról przywódczych. Młodzi ludzie mogą podejmować się takich obowiązków, jak prowadzenie grup, koordynowanie projektów, współprowadzenie warsztatów czy pełnienie funkcji przedstawicieli w radach doradczych. Role te należy starannie dostosować poprzez jasną komunikację werbalną, ustrukturyzowany podział obowiązków oraz wykorzystanie dostępnych narzędzi planowania. Prawidłowo wdrożone możliwości pełnienia funkcji przywódczych znacznie zwiększają pewność siebie, umiejętności podejmowania decyzji oraz poczucie sprawczości.

Uczestnictwo oparte na projektach dodatkowo wzmacnia zaangażowanie, umożliwiając młodym ludziom opracowywanie i wdrażanie konkretnych inicjatyw. Mogą to być wydarzenia kulturalne, kampanie uświadamiające lub kreatywne projekty społeczne. Skuteczne podejścia oparte na projektach charakteryzują się jasnymi celami, określonymi harmonogramami oraz podziałem zadań dostosowanym do indywidualnych mocnych stron. Sesje refleksji i informacji zwrotnej są niezbędnymi elementami, umożliwiającymi uczestnikom ocenę swoich postępów i wyciąganie wniosków z doświadczeń. Dzięki temu procesowi młodzież rozwija umiejętności rozwiązywania problemów, pracy zespołowej, inicjatywę oraz niezależność. Równie ważne jest tworzenie bezpiecznego i sprzyjającego środowiska. Uczestnictwo może być znaczące tylko wtedy, gdy młodzież czuje się szanowana, wysłuchana i ma swobodę wyrażania opinii bez obawy przed osądem. W tym kontekście osoby pracujące z młodzieżą odgrywają kluczową rolę, zapewniając wskazówki bez sprawowania kontroli, oferując praktyczne wsparcie w razie potrzeby, przy jednoczesnym zachowaniu podejścia opartego na facylitacji.

6.3 Narzędzia wspierające samodzielne dochodzenie swoich praw

Samodzielne reprezentowanie własnych interesów jest kluczową kompetencją dla długoterminowego wzmocnienia pozycji młodzieży z dysfunkcją wzroku. Umożliwia ona osobom wyrażanie swoich potrzeb, zrozumienie przysługujących im praw oraz aktywny udział w podejmowaniu decyzji mających wpływ na ich życie w kontekście edukacji, zatrudnienia i społeczności. Pierwszy zestaw narzędzi dotyczy komunikacji i wyrażania siebie. Szkolenia z zakresu komunikacji werbalnej i wystąpień publicznych pomagają młodym ludziom wyrażać swoje potrzeby w sposób jasny i pewny siebie. Metody takie jak opowiadanie historii, osobiste narracje oraz twórcza ekspresja – poprzez teatr, formaty audio lub pisanie – mogą być szczególnie skuteczne we wspieraniu tego procesu, ponieważ wpisują się w niewizualne sposoby komunikacji.

Równie ważny jest dostęp do informacji i świadomość praw. Młodzi ludzie muszą dysponować przystępną wiedzą na temat praw osób niepełnosprawnych, uprawnień w zakresie edukacji i zatrudnienia oraz koncepcji racjonalnych dostosowań. Świadomość ta umożliwia im wnioskowanie o niezbędne dostosowania oraz aktywne angażowanie się w procesy decyzyjne, które mają wpływ na ich życie. Praktyczne umiejętności samodzielnego występowania w obronie własnych praw można rozwijać poprzez metody uczenia się oparte na doświadczeniu, takie jak odgrywanie ról w sytuacjach z życia codziennego. Na przykład uczestnicy mogą symulować sytuacje, w których proszą o dostosowania w szkole lub w miejscu pracy, albo ćwiczyć komunikację z usługodawcami. Ćwiczenia te pomagają budować pewność siebie i przygotowują młodych ludzi do interakcji w rzeczywistym świecie. Jednocześnie uczestnicy uczą się, jak wyznaczać osobiste cele, podejmować świadome decyzje i negocjować swoje potrzeby w zakresie wsparcia.

Technologie wspomagające odgrywają również kluczową rolę jako narzędzia wzmacniające pozycję. Korzystanie z czytników ekranu, asystentów głosowych i dostępnych platform cyfrowych umożliwia samodzielny dostęp do informacji, uczestnictwo w społecznościach internetowych oraz skuteczną samoorganizację. Kompetencje cyfrowe stają się w tym sensie kluczowym czynnikiem sprzyjającym autonomii i integracji.

Wreszcie procesy refleksji i oceny prowadzone przez młodzież mają zasadnicze znaczenie dla utrwalenia wiedzy i wzmocnienia sprawczości. Zachęcanie młodych ludzi do refleksji nad własnymi doświadczeniami, oceny działań i proponowania ulepszeń sprzyja krytycznemu myśleniu oraz wzmacnia pewność siebie w wyrażaniu opinii. Gwarantuje to również, że inicjatywy pozostają dostosowane do zmieniających się potrzeb uczestników (ONZ, 2006; Komisja Europejska, 2021).

8. Studia przypadków

Studium przypadku 9: Polo Tattile Multimediale	
Pełna nazwa	Polo Tattile Multimediale (<i>Multimedialne Centrum Dotykowe</i>), w tym Museo Tattile „Borges” (<i>Muzeum Dotykowe „Borges”</i>), stworzone przez Stamperia Regionale Braille (<i>Regionalną Drukarnię Braille’a</i>) w Katanii
Rok rozpoczęcia/zakończenia	Centrum <i>multimedialne Polo Tattile Multimediale</i> zostało otwarte w marcu 2008 r. W 2011 r. uruchomiono w ramach tego projektu <i>mobilne centrum Polo Tattile Itinerante</i> przy wsparciu Regione Siciliana (władz regionalnych Sycylii).
Organizator	Stamperia Regionale Braille ETS (<i>Regionalna Drukarnia Braille’a – podmiot trzeciego sektora</i>) – Unione Italiana dei Ciechi (<i>Włoska Związek Niewidomych Związku</i>), Katania

	Telefon: +39 095500177
Grupa docelowa	Inicjatywa ta jest wyraźnie skierowana nie tylko do osób niewidomych i niedowidzących, ale także do osób widzących, szkół i ogółu społeczeństwa. Jest to jedna z jej największych zalet: nie jest to usługa odseparowana, lecz wspólne środowisko kulturowe zaprojektowane w celu wspierania dostępności, świadomości i integracji społecznej poprzez wielozmysłową praktykę muzealną.
Cel studium przypadku (jaki był zamierzony cel? Czy został osiągnięty? Jeśli nie, to dlaczego?)	Zamierzonym celem było rozszerzenie działalności Stamperia Regionale Braille (<i>Regionalnej Drukarni Braille'a</i>) poza usługi produkcyjne oraz stworzenie kulturowo-społecznego punktu spotkań służącego wiedzy, świadomości, informacji i integracji. Strony poświęcone zwiedzaniu z przewodnikiem opisują to doświadczenie jako zachęcające do refleksji nad niepełnosprawnością wzrokową oraz integracją kulturową i społeczną. Museo Tattile „Borges” (<i>Muzeum Dotykowe „Borges”</i>) dodaje bardziej konkretny cel: umożliwienie dostępu do sztuki, zabytków i piękna poprzez dotyk, obiekty opatrzone etykietami w alfabecie Braille'a oraz modele trójwymiarowe, w tym zabytki Sycylii.
Opis (w przejrzystej formie krok po kroku)	Polo Tattile Multimediale (Multimedialne Centrum Dotykowe) w Katanii zostało otwarte w 2008 roku jako naturalne przedłużenie wieloletniej działalności Stamperia Regionale Braille (Regionalnej Drukarni Braille'a) na rzecz społecznej i kulturowej integracji osób niewidomych i niedowidzących. W ramach dotychczasowej działalności zajmowano się już transliteracją tekstów na alfabet Braille'a, druk wielkimi literami oraz do formatów elektronicznych, a także opracowywaniem rozwiązań projektowych zapewniających dostępność oraz specjalistycznych zasobów muzealnych. Inicjatywa ta została uruchomiona jako stałe centrum kultury i dostępności w zabytkowym XVIII-wiecznym budynku przy Via Etnea. Pierwsza faza inicjatywy polegała na stworzeniu przestrzeni, która funkcjonowałaby jednocześnie jako miejsce kulturalne, centrum dostępności oraz punkt styku wiedzy i różnorodności. Od samego początku organizator postrzegał Polo (Centrum) nie tylko jako muzeum, ale jako szerszy ekosystem, w którym dostęp do sztuki, informacji i zasobów wspomagających można połączyć w ramach wspólnego środowiska otwartego zarówno dla osób z dysfunkcją wzroku, jak i widzących. Drugi etap polegał na zorganizowaniu doświadczenia zwiedzających wokół prowadzonego przez przewodnika dostępu do różnych obszarów tematycznych. Z materiałów informacyjnych organizatora wynika, że Polo obejmuje Museo Tattile „Borges” (Muzeum Dotykowe „Borges”), salę wystawową Frammenti di Luce (Fragmenty Światła), Giardino Sensoriale (Ogród Sensoryczny) oraz Bar al Buio (Bar w Ciemności), tworząc w ten sposób progresywną trasę wielozmysłową, a nie pojedynczą, odizolowaną salę wystawową. Taka organizacja przekształca wizytę w wielowarstwowe doświadczenie, w którym eksploracja dotykowa, świadomość sensoryczna, mediacja kulturowa oraz praktyczna wiedza na temat dostępności są ze sobą powiązane. Trzeci etap skupiał się na dotykowej mediacji w zakresie sztuki i dziedzictwa kulturowego. W ramach Museo Tattile „Borges” (Muzeum Dotykowe „Borges”) zwiedzający mogą zapoznać się z dziełami i modelami wykonanymi przez Stamperia Regionale Braille (Regionalną Drukarnię Braille'a), w tym z dotykowymi odwzorowaniami najważniejszych zabytków i miejsc dziedzictwa kulturowego, takich jak Teatro Massimo Bellini (Opera Belliniego) w Katanii, Valle dei Templi (Dolina Świątyń) w Agrigento, Stonehenge, Koloseum oraz inne kulturowe punkty orientacyjne. W ten sposób muzeum przekształca dziedzictwo wizualne w doświadczenie dostępne poprzez dotyk, percepcję przestrzenną oraz interpretację z przewodnikiem. W czwartym etapie rozszerzono edukacyjny i praktyczny wymiar tego doświadczenia poprzez salę wystawową „Frammenti di Luce” (Fragmenty światła). Według organizatora przestrzeń ta oferuje szeroki wachlarz narzędzi wspierających samodzielność osób niewidomych i niedowidzących, w tym książki, pomoce dydaktyczne, urządzenia wspomagające samodzielność osobistą i domową, gry oraz sprzęt informatyczny. Sala wystawowa została pomyślana nie tylko jako przestrzeń wystawowa, ale także jako miejsce, w którym nauczyciele, rodzice i osoby z dysfunkcją wzroku mogą zapoznać się z materiałami wspomagającymi, przetestować je i uzyskać do nich dostęp. Znacząco poszerza to zakres inicjatywy, wykraczając poza

	samemu dostępu do kultury do praktycznego wsparcia w zakresie edukacji i codziennej samodzielności. Piąty etap polegał na ugruntowaniu pozycji Polo (Centrum) jako rozwijającej się platformy kulturalnej. Najnowsze materiały opracowane przez organizatora dokumentują otwarcie dodatkowych przestrzeni, takich jak Sala Frazzetto (Sala Frazzetto), poświęcona współczesnej sztuce dotykowej. Świadczy to o tym, że oferta muzeum z czasem uległa rozszerzeniu, a instytucja nieustannie wzbogaca swoją kolekcję dotykową o nowe dzieła uznawane za szczególnie odpowiednie do odbioru dotykowego ze względu na ich formy, faktury i detale. Szósty etap rozszerzył inicjatywę poza stałą siedzibę poprzez programy publiczne i działania informacyjne. Organizator informuje o cyklicznych wydarzeniach, takich jak „Una Domenica al Museo” (Niedziela w muzeum), a od 2011 roku – o utworzeniu „Polo Tattile Itinerante” (Wędrownego Centrum Dotykowego), uruchomionego w odpowiedzi na pozytywne opinie zwiedzających. Świadczy to o tym, że projekt przekształcił się ze stałego centrum w szerszy model upowszechniania i angażowania społeczeństwa w zakresie kultury dostępnej dla wszystkich. Ogólnie rzecz biorąc, Polo Tattile Multimediale (Multimedialne Centrum Dotykowe) można opisać jako zintegrowany model dostępności i mediacji kulturowej, w którym dotykowa interpretacja dziedzictwa, środowiska wielozmysłowe, technologie wspomagające oraz podnoszenie świadomości społecznej są połączone w spójnych i stałych ramach instytucjonalnych.
Wpływ, weryfikacja i wnioski – W przypadku udanych inicjatyw: jaki był wpływ, w jaki sposób został on zweryfikowany) - Jeśli chodzi o wyzwania: jakie przeszkody uniemożliwiły osiągnięcie sukcesu, co poszło nie tak itp.	Inicjatywa wykazuje wpływ na wielu poziomach: dostępu do kultury, wsparcia edukacyjnego oraz świadomości społecznej. Na poziomie dostępności kulturowej muzeum dotykowe umożliwia osobom niewidomym i niedowidzącym dostęp do dziedzictwa artystycznego i architektonicznego poprzez dotyk, eksplorację przestrzeni oraz mediację z przewodnikiem. Stanowi to przejście od pasywnych środków zapewniania dostępności do aktywnej i autonomicznej formy uczestnictwa w kulturze. W kontekście edukacyjnym włączenie materiałów <i>tiflodydaktycznych</i> (materiałów przeznaczonych do edukację osób niewidomych i niedowidzących) oraz technologii wspomagających w ramach tego samego środowiska rozszerza wpływ wykraczający poza samą wizytę w muzeum. Dostępność narzędzi służących nauce, orientacji i codziennej samodzielności wspiera zarówno użytkowników, jak i specjalistów, takich jak nauczyciele, pedagodzy i rodziny, tworząc szerszy ekosystem wsparcia i transferu wiedzy. Trzeci poziom oddziaływania dotyczy świadomości i postrzegania społecznego. Otwierając to doświadczenie dla zróżnicowanej publiczności, Polo (Centrum) ułatwia spotkania między osobami z dysfunkcją wzroku a widzącymi gośćmi, przyczyniając się do bardziej inkluzywnego rozumienia niepełnosprawności oraz do zmniejszenia stereotypów. Wielozmysłowy charakter tego doświadczenia pozwala widzącym użytkownikom na kontakt z niewizualnymi sposobami postrzegania, wzmacniając empatię i świadomość. Potwierdzeniem oddziaływania jest długoterminowa ciągłość inicjatywy, działającej od 2008 roku, rozszerzenie jej działalności, w tym uruchomienie wersji objazdowej w 2011 roku, oraz ciągłe wzbogacanie zbiorów i usług. Organizator wyraźnie wskazuje na pozytywne opinie odwiedzających jako czynnik napędzający dalszy rozwój. Nie zidentyfikowano jednak żadnej szczegółowej publicznej dokumentacji dotyczącej ilościowych wskaźników oddziaływania ani formalnych zewnętrznych raportów z oceny. Głównym wnioskiem jest to, że dostępność może stać się centralną metodologią kulturową, gdy zostanie zintegrowana z projektem doświadczenia i wsparta ciągłością instytucjonalną. Połączenie mediów dotykowych, zasobów edukacyjnych i technologii wspomagających tworzy model inkluzywnej infrastruktury kulturalnej, który można powielać. Drugi wniosek dotyczy znaczenia połączenia dostępu do kultury z praktycznymi narzędziami zapewniającymi autonomię, co pozwala rozszerzyć wpływ poza sferę kultury. Głównym ograniczeniem jest ograniczona dostępność publicznie dostępnych danych ewaluacyjnych, co zmniejsza możliwość porównywania wyników i wykazania wpływu w ujęciu ilościowym. Przyszły rozwój zyskałby na ustrukturyzowanym gromadzeniu danych dotyczących profili odwiedzających, efektów uczenia się oraz długoterminowego zaangażowania.

Szczegóły dotyczące dostępu (strona internetowa, dane kontaktowe) oraz opracowane powiązane zasoby (Jakie podręczniki szkoleniowe, wytyczne, arkusze informacyjne o charakterze technicznym, plakaty, zdjęcia, materiały wideo i audio oraz/lub strony internetowe zostały opracowane?)	Dostęp zapewniony jest za pośrednictwem dedykowanych stron internetowych Polo Tattile (<i>Centrum Dotykowe</i>) oraz Stamperia Regionale Braille (<i>Regionalna Drukarnia Braille'a</i>), z możliwością rezerwacji telefonicznej i rezerwacji wizyt online. Zasoby publicznie dostępne obejmują samą stronę internetową, strony poświęcone wizytom z przewodnikiem, galerię zdjęć, opisy muzeum dotykowego, opisy salonu wystawowego oraz katalog pomocy ułatwiających dostęp. Strona poświęcona salom wystawowym dokumentuje również wewnętrzne prace nad opracowywaniem i testowaniem materiałów tiflodydaktycznych (<i>narzędzi edukacyjnych dla osób niewidomych i niedowidzących</i>) oraz materiałów tiflotechnicznych (<i>narzędzi technicznych i wspomagających dla osób niewidomych i niedowidzących</i>), takich jak globusy, mapy dotykowe, tabliczki do pisanja alfabetem Braille'a, pomoce matematyczne, gry edukacyjne oraz technologie wspomagające.
---	---

Studium przypadku 10: Laboratoria Sztuki na rzecz Integracji	
Pełna nazwa	Laboratoria Sztuk Scenicznych na rzecz Integracji (<i>Zintegrowane Laboratoria Teatralne, Ekspresji Ciała i Chóru</i>), zrealizowane w ramach ramach ramach projektu „Non vedo differenze. Benessere e autonomia” („<i>Nie widzę różnic. Dobrostan i autonomia</i>”)
Rok rozpoczęcia/zakończenia	2017 – trwa
Organizator	Istituto dei Ciechi – Opere Riunite „I. Florio i F. ed A. Salamone” (<i>Instytut dla Niewidomych – Zjednoczone Instytucje „I. Florio oraz F. i A. Salamone”</i>), Palermo Adres: Via Angiò 27, 90142 Palermo, Włochy E-mail: info@istciechipalermo.it Telefon: +39 091 540324 Strona internetowa: www.istciechipalermo.it
Grupa docelowa	Laboratorium jest wyraźnie skierowane do osób z niepełnosprawnością wzroku w każdym wieku, uczęszczających do instytutu. Instytut zaznacza również, że do 30% beneficjentów mogą stanowić osoby z niepełnosprawnością wzroku, które nie uczęszczają do tej placówki.
Cel studium przypadku (jaki był zamierzony cel? Czy został osiągnięty? Jeśli nie, to dlaczego?)	Inicjatywa miała na celu promowanie rozwoju osobistego, autonomii i integracji społecznej osób z niepełnosprawnością wzroku poprzez zintegrowany zestaw warsztatów sztuk performatywnych łączących teatr, ekspresję ruchową i ekspresję głosową. Program został opracowany w celu wzmocnienia komunikacji, ekspresji emocjonalnej, świadomości ciała oraz kompetencji relacyjnych poprzez aktywację kanałów niewizualnych, takich jak ruch, głos, rytm i gest. Miał on również na celu zrekompensowanie ograniczeń w nauce opartej na naśladowaniu poprzez zapewnienie ustrukturyzowanego środowiska sprzyjającego nauce opartej na doświadczeniu i zaangażowaniu ciała. Inicjatywa została pomyślnie wdrożona w ramach programu edukacyjnego i rehabilitacyjnego instytutu.

Opis (w przejrzystej formie krok po kroku)	Inicjatywa ta powstała w ramach projektu „Non vedo differenze. Benessere e autonomia” („<i>Nie widzę różnic. Dobrostan i autonomia</i>”) jako zintegrowana ścieżka rozwoju w dziedzinie sztuk performatywnych, łącząca teatr, ekspresję ruchową i śpiew chóralny. Trzy warsztaty zostały zaprojektowane jako uzupełniające się środowiska, poruszające różne wymiary komunikacji niewizualnej i rozwoju osobistego. Program opiera się na wspólnym założeniu metodologicznym: w sytuacji braku naśladowania wzrokowego osoby z dysfunkcją wzroku potrzebują ustrukturyzowanych możliwości rozwijania kompetencji ekspresyjnych, relacyjnych i percepcyjnych poprzez alternatywne kanały, takie jak ruch, głos i interakcja oparta na ciele. Laboratorio espressione del corpo (<i>Laboratorium Ekspresji Ciała</i>) skupia się na ciele jako podstawowym narzędziu percepcji i komunikacji. Zajęcia koncentrują się na ruchu pod kierunkiem prowadzącego, eksploracji przestrzeni i świadomości sensorycznej, umożliwiając uczestnikom budowanie świadomej relacji z własnym ciałem w przestrzeni. Dzięki sygnałom dotykowym, rytmowi i ćwiczeniom fizycznym uczestnicy rozwijają koordynację, postawę, równowagę oraz umiejętność orientacji w przestrzeni i fizycznej oraz ekspresyjnej interakcji z innymi. Laboratorio dell'arte del coro (<i>Laboratorium Sztuki Chóralnej i Ekspresji Wokalnej</i>) zajmuje się głosem jako narzędziem tożsamości, komunikacji i spójności grupy. Poprzez techniki oddechowe, ćwiczenia wokalne i wspólne śpiewanie uczestnicy uczą się modulować głos, rozpoznawać rytm i synchronizować się z innymi. Praca chóralna tworzy silne poczucie przynależności, ponieważ poszczególne głosy składają się na wspólne brzmienie, wzmacniając umiejętność słuchania, wycucie rytmu i wzajemne dostosowywanie się. Laboratorio dell'arte teatrale (<i>Laboratorium Sztuki Teatralnej</i>) integruje te elementy w ramach ustrukturyzowanej dramatyzacji. Teatr służy jako przestrzeń do konstruowania narracji, interpretacji ról i wyrażania emocji. Uczestnicy angażują się w opowiadanie historii, odgrywanie ról i dialog, ucząc się zarządzać komunikacją w interakcji z innymi. Szczególny nacisk kładzie się na gestykulację i ekspresję społeczną, które są przedmiotem wyraźnego treningu ze względu na ograniczone możliwości uczenia się przez obserwację. Kluczową cechą programu jest stopniowa integracja trzech laboratoriów. Ruch rozwijany w ramach ekspresji ciała wspiera prezencję sceniczną w teatrze; trening wokalny poprawia komunikację i występy; interakcja teatralna wzmacnia zarówno ekspresję ciała, jak i głosu. Tworzy to spójną ścieżkę uczenia się, w ramach której umiejętności są przenoszone i utrwalane w różnych kontekstach. Laboratoria funkcjonują również jako ustrukturyzowane środowiska społeczne. Uczestnicy muszą współpracować, przestrzegać harmonogramu, czekać na swoją kolej i dostosowywać się do dynamiki grupy. Dzięki temu zajęcia mają nie tylko charakter artystyczny, ale są również głęboko edukacyjne, ponieważ symulują rzeczywiste wzorce interakcji w ramach kontrolowanego i wspierającego środowiska. Ogólnie rzecz biorąc, inicjatywę tę można opisać jako wielozmysłowy, ucieleśniony model uczenia się, w którym teatr, ruch i głos są wykorzystywane jako wzajemnie powiązane narzędzia służące rozwijaniu autonomii, komunikacji i uczestnictwa społecznego u osób z dysfunkcją wzroku.
Wpływ, weryfikacja i wnioski -W przypadku sukcesów: (jaki był wpływ, w jaki sposób został zweryfikowany) – W przypadku wyzwań: jakie przeszkody uniemożliwiły sukces, co poszło nie tak itp.	Inicjatywa wywarła wpływ poprzez połączony rozwój trzech powiązanych ze sobą kompetencji: komunikacji, świadomości ciała i uczestnictwa społecznego, z których każda została wzmocniona dzięki integracji teatru, ruchu i ekspresji głosowej. W zakresie komunikacji uczestnicy poprawili swoją zdolność do wyrażania się werbalnie i niewerbalnie. Połączenie dramatyzacji i pracy chóralnej wzmocniło modulację głosu, klarowność wypowiedzi oraz intencję komunikacyjną. Systematyczne wykorzystanie dialogu, rytmu i wspólnego śpiewania sprzyjało bardziej pewnej i skutecznej interakcji w kontekście grupowym. Na poziomie świadomości ciała warsztaty ekspresji ruchowej przyczyniły się do poprawy orientacji przestrzennej, koordynacji i kontroli ruchów. Uczestnicy rozwinięli bardziej

	świadome wykorzystanie postawy, gestów i obecności fizycznej, które często są niedostatecznie rozwinięte przy braku wizualnej informacji zwrotnej. Miało to bezpośredni wpływ na autonomię i pewność siebie zarówno w ruchu, jak i w interakcji. Na poziomie społecznym program stworzył spójne środowisko do ćwiczenia dynamiki relacji. Zajęcia wymagały współpracy, czekania na swoją kolej, synchronizacji i wzajemnego słuchania, co prowadziło do silniejszej spójności grupy i większego zaangażowania. W szczególności zbiorowy wymiar teatru i chóru wzmocnił poczucie przynależności i zmniejszył izolację społeczną. Potwierdzeniem skuteczności tej inicjatywy jest spójność i ciągłość zintegrowanego podejścia w ramach programu instytucjonalnego. Zgodność między celami, metodologiami i działaniami świadczy o istnieniu ustrukturyzowanego i celowego modelu pedagogicznego. Nie zidentyfikowano jednak żadnych publicznie dostępnych wskaźników ilościowych, formalnych narzędzi oceny ani zewnętrznych raportów ewaluacyjnych. Głównym wnioskiem jest to, że integracja wielu dyscyplin sztuk performatywnych wywiera silniejszy i bardziej holistyczny wpływ niż izolowane interwencje, ponieważ ruch, głos i teatr wzajemnie się wzmacniają w rozwoju kompetencji niewizualnych. Drugim wnioskiem jest to, że podejścia oparte na ciele i angażujące wiele zmysłów są niezbędne do wspierania uczenia się i uczestnictwa osób z dysfunkcją wzroku.
Szczegóły dotyczące dostępu (strona internetowa, dane kontaktowe) oraz opracowane powiązane zasoby (Jakie podręczniki szkoleniowe, wytyczne, arkusze informacyjne o charakterze technicznym, plakaty, zdjęcia, materiały wideo i audio oraz/lub strony internetowe zostały opracowane?)	Strona internetowa: www.istciechipalermo.it Dostęp zapewniany jest poprzez kanały instytucjonalne Istituto dei Ciechi (<i>Instytutu dla Niewidomych</i>), w tym poprzez bezpośredni kontakt i udział w działaniach. Publicznie dostępne materiały obejmują dedykowane strony internetowe projektu opisujące każde laboratorium: • Laboratorio dell'arte teatrale (<i>Laboratorium Sztuki Teatralnej</i>) • Laboratorio espressione del corpo (<i>Laboratorium ekspresji ciała</i>) • Laboratorio dell'arte del coro (<i>Laboratorium Sztuki Chóralnej i Ekspresji Wokalnej</i>) Strony te zawierają opisy celów, metodologii i działań. Nie zidentyfikowano żadnych publicznie dostępnych podręczników szkoleniowych, formalnych wytycznych ani ustrukturyzowanych raportów z oceny.

Studium przypadku 11: Villaggio dei Suoni	
Pełna nazwa	Villaggio dei Suoni – Un Percorso Ludico, Didattico e Musicale (<i>Wioska Dźwięków – Ścieżka zabawy, nauki i muzyki</i>)
Rok rozpoczęcia/zakończenia	Rozpoczęto w 1997 r. – projekt trwa do dziś
Organizator	Istituto dei Ciechi – Opere Riunite „I. Florio e F. ed A. Salamone” (<i>Instytut dla Niewidomych – Zjednoczone Instytucje „I. Florio oraz F. i A. Salamone”</i>), Palermo Adres: Via Angiò 27, 90142 Palermo, Włochy E-mail: info@istciechipalermo.it Telefon: +39 091 540324

	Strona internetowa: www.istciechipalermo.it Projekt zlecono Gaspare Vassallo oraz firmie C&V Progetti (biuro inżynieryjno-projektowe)
Grupa docelowa	Osoby niewidome i niedowidzące, w szczególności dzieci i młodzież uczestnicząca w programach edukacyjnych i rehabilitacyjnych.
Cel studium przypadku (jaki był zamierzony cel? Czy został osiągnięty? Jeśli nie, to dlaczego?)	Inicjatywa miała na celu stworzenie ustrukturyzowanego środowiska wielozmysłowego łączącego zabawę, muzykę i eksplorację dotykową w celu wspierania rozwoju poznawczego, aktywacji sensorycznej, autonomii i integracji społecznej osób z niepełnosprawnością wzroku. Projekt został zaprojektowany w celu zmniejszenia barier fizycznych i społecznych poprzez stworzenie specjalnie zaprojektowanego środowiska, które umożliwia naukę poprzez interakcję niewizualną. Został on wdrożony jako stała przestrzeń edukacyjna w ramach instytutu.
Opis (w jasnym, krok po kroku podejściu)	„Villaggio dei Suoni” (<i>Wioska Dźwięków</i>) została pomyślana jako specjalnie zaprojektowane środowisko wielozmysłowe na terenie Istituto dei Ciechi (<i>Instytutu dla Niewidomych</i>) w Palermo. Projekt wywodzi się z misji edukacyjnej instytucji, polegającej na wspieraniu rozwoju i integracji osób z dysfunkcją wzroku poprzez naukę opartą na zmysłach. Pierwsza faza polegała na wyznaczeniu odpowiedniego obszaru na świeżym powietrzu na terenie instytutu. Wybrano długą i wąską przestrzeń zieloną przylegającą do boiska sportowego, aby stworzyć wyraźnie wytyczoną i ciągłą ścieżkę. Konfiguracja przestrzeni została celowo zaprojektowana tak, aby ułatwiać orientację i prowadzić użytkowników po ustrukturyzowanej trasie doświadczalnej. Drugi etap skupiał się na projektowaniu pedagogicznym i architektonicznym otoczenia. Projekt opierał się na założeniu, że proces uczenia się i integracji osób z dysfunkcją wzroku można wzmocnić poprzez aktywację pozostałych zmysłów, zwłaszcza dotyku i słuchu. Otoczenie zostało zatem od samego początku zaprojektowane z myślą o dostępności, a nie dostosowywane po zakończeniu budowy. Trzeci etap polegał na zorganizowaniu ścieżki jako ciągłej podróży angażującej wiele zmysłów. Trasa została pomyślana jako sekwencja stopniowa, w której przemieszczanie się w przestrzeni odpowiada eksploracji poznawczej i sensorycznej. Każdy odcinek ścieżki wprowadza nowe bodźce, zachęcając użytkowników do interakcji, odkrywania i uczenia się poprzez bezpośrednie doświadczenie. Czwarty etap polegał na zainstalowaniu wielkoformatowych interaktywnych konstrukcji dźwiękowych i elementów dotykowych. Instalacje te zaprojektowano tak, aby można je było łatwo uruchamiać poprzez dotyk i ruch, generując dźwięk jako natychmiastową informację zwrotną. Ich rozmiar, materiały (takie jak drewno i metal) oraz silne właściwości sensoryczne zostały dobrane tak, aby zmaksymalizować zaangażowanie i ułatwić postrzeganie za pośrednictwem kanałów niewizualnych. W piątej fazie wprowadzono elementy orientacyjne i ułatwiające dostępność w przestrzeni. Ścieżka została oznaczona ciągłą kolorową krawędzią kierującą ruchem, a punkty wejścia zaprojektowano tak, aby były łatwo rozpoznawalne. Zaplanowane narzędzia ułatwiające dostępność obejmowały mapy dotykowe i tablice informacyjne w alfabecie Braille’a, pozwalające użytkownikom zapoznać się z układem przed rozpoczęciem interakcji z otoczeniem. W szóstej fazie włączono tematyczne elementy edukacyjne poprzez panele dotykowe i sekcje symboliczne oparte na elementach natury, takich jak ziemia, woda i niebo. Sekcje te łączyły faktury, kolory i kształty, aby wspierać uczenie się asocjacyjne i rozwój poznawczy. Efektem końcowym jest w pełni zintegrowane środowisko wielozmysłowe, w którym dźwięk, dotyk, ruch i organizacja przestrzeni współdziałają, wspierając samodzielną eksplorację, naukę i uczestnictwo.

Wpływ, weryfikacja i wnioski - W przypadku sukcesów: jaki był wpływ, w jaki sposób został on zweryfikowany) - W przypadku wyzwań: jakie przeszkody uniemożliwiły osiągnięcie sukcesu, co poszło nie tak itp.	Inicjatywa wywarła wpływ dzięki projektowi przestrzennemu i sensorycznemu, umożliwiając użytkownikom z dysfunkcją wzroku samodzielną interakcję z otoczeniem oraz wzmocnienie umiejętności orientacji, świadomości przestrzennej i percepcji sensorycznej. Połączenie elementów dotykowych i dźwiękowych wspierało rozwój poznawczy i uczenie się przez doświadczenie, pozwalając użytkownikom zrozumieć związki przyczynowo-skutkowe oraz aktywnie angażować się w otoczenie. Tematyczna organizacja przestrzeni przyczyniła się do uczenia się asocjacyjnego i rozumienia pojęć poprzez bodźce niewizualne. Środowisko to wspiera również integrację społeczną, umożliwiając wspólne korzystanie z niego przez osoby z dysfunkcją wzroku i osoby widzące, ułatwiając nieformalne interakcje i zmniejszając bariery między grupami. Uzasadnienie tej inicjatywy opiera się przede wszystkim na jej uporządkowanym projekcie oraz integracji z ramami edukacyjnymi instytutu. Nie zidentyfikowano żadnych publicznie dostępnych danych ilościowych, statystyk dotyczących użytkowników ani formalnych raportów z oceny. Głównym wnioskiem jest to, że dostępność jest najskuteczniejsza, gdy jest wbudowana w projekt środowiska, a nie dodawana jako adaptacja. Projekt pokazuje wartość architektury wielozmysłowej jako narzędzia edukacyjnego i sprzyjającego integracji.
Szczegóły dotyczące dostępu (strona internetowa, kontakt) oraz opracowanych powiązanych zasobów (Jakie podręczniki szkoleniowe, wytyczne, arkusze informacyjne o charakterze technicznym, plakaty, zdjęcia, materiały wideo i audio oraz/lub strony internetowe zostały opracowane?)	Strona internetowa: www.istciechipalermo.it Dostęp zapewniony jest za pośrednictwem kanałów instytucjonalnych Istituto dei Ciechi (<i>Instytutu dla Niewidomych</i>), w tym poprzez bezpośredni kontakt i wizyty na miejscu. Publicznie dostępne materiały obejmują szczegółowe opisy projektu w Internecie, w tym jego cele edukacyjne, projekt przestrzeni, materiały oraz instalacje dźwiękowe. Dostępna dokumentacja pełni funkcję opisu oraz technicznego punktu odniesienia dla tej inicjatywy. Nie zidentyfikowano żadnych oddzielnych, publicznie dostępnych podręczników szkoleniowych, formalnych wytycznych ani raportów z oceny.

9. Działania w zakresie edukacji pozaformalnej:

Działanie 9: „Rozciągnij się i wyobraź sobie” – ROZGRZEWKĄ	
Cel	Aktywizacja ciała i wyobraźni. Rozgrzanie ciała w sposób segmentowy (ramiona, barki, szyja itp.) w celu zwiększenia świadomości ciała. Rozciągając ciało część po części, uczestnicy uświadomią sobie obszary, które zazwyczaj nie są aktywowane. Może to ujawnić sztywność, niezręczność lub blokady (na przykład w klatce piersiowej, miednicy lub innych obszarach).

Cele nauczania	Odkrycie indywidualnych możliwości i ograniczeń ruchowych. Eksploracja przerysowanych, wyraźnie zarysowanych postaci. Wciel się w postacie bardzo odległe od ciebie samego (czarownice, kurczaki itp.).
Profil uczestnika	Każdy może wziąć udział, o ile potrafi się wyrazić.



Liczba uczestników	Min.: 6 – Maks.: 20
Czas trwania	Długie zajęcia: 30–40 min
Potrzebne materiały	Nie są wymagane żadne materiały Opcjonalnie: muzyka w tle
Przygotowanie	Prowadzący przygotowuje listę postaci (np. czarownica, księżniczka, zwierzę, postacie abstrakcyjne) oraz opcjonalne alternatywne podpowiedzi (emocje, otoczenie). Wybór postaci powinien być zabawny i zaskakujący. Zaczniij od postaci rozpoznawalnych, a następnie stopniowo przechodź do bardziej nietypowych lub fantastycznych (np. krewetka lub meduza). Kwestie do rozważenia Przed rozpoczęciem ważne jest, aby prowadzący przedstawił jasne i barwne opisy słowne postaci. Na przykład: „czarownica, zła, przemierzająca las w poszukiwaniu magicznych ziół, rozmawiająca sama ze sobą lub z niewidzialnymi stworzeniami, bardzo stara, ale wciąż zwinna”. Ważne jest również zachęcanie do wykorzystywania dźwięków jako elementu tworzenia postaci.
Przebieg	Jak grać Grupa stoi w kręgu, zachowując odpowiednią odległość między uczestnikami. Prowadzący proponuje rozciąganie poszczególnych części ciała, przeplatając to z poleceniami dla uczestników, aby odgrywali odważne, przerysowane postacie. Zaczniij od rozciągania szyi: delikatnie poruszaj nią do przodu i do tyłu, następnie na boki, a na koniec wykonuj ruchy okrężne w obu kierunkach. Następnie wprowadź pierwszą postać: na przykład złą czarownicę. Cała grupa wciela się w czarownicę w całej przestrzeni (używając ciała, głosu i ruchu) przez krótki czas (około 45 sekund). Następnie grupa wraca do kręgu. Następnie rozciągnij ramiona (w górę i w dół, do przodu i do tyłu), po czym wprowadź nową postać, na przykład bajkową księżniczkę. Kontynuujcie w ten sposób, rozciągając każdą część ciała (od głowy do stóp), na przemian łącząc rozgrzewkę fizyczną z pracą wyobraźni i stopniowo wkraczając w wymiar fikcyjny poprzez różne postacie. Dodatkowa stymulacja Oddychajcie. Każdy uczestnik rozciąga się tak daleko, jak tylko jest to dla niego wygodne. Pozwólcie ciału naturalnie wydawać dźwięki: westchnienia, jęki, oddechy, wykrzykiwania. Wykorzystajcie głos, aby wzmocnić postać. Postarajcie się zapomnieć o innych i skupcie się na czerpaniu radości z tego doświadczenia.
Adaptacje i wariacje	• Postacie mogą wchodzić w interakcje między sobą • Rozciąganie może stać się mniej ustrukturyzowane i bardziej płynne, nawet jeśli nadal skupia się na różnych częściach ciała; można dodać muzykę, aby pobudzić ruch • Zamiast postaci można zaproponować inne elementy, takie jak przestrzenie, atmosfery lub emocje • Dostosuj intensywność w zależności od sprawności ruchowej i poziomu pewności siebie uczestników
Środki bezpieczeństwa	Należy upewnić się, że przestrzeń jest wolna, bezpieczna i dostępna, z wystarczającą ilością miejsca, aby uczestnicy mogli się swobodnie poruszać. Uczestnicy ustawiają się w kręgu, zachowując odpowiednią odległość między sobą. Należy unikać nagłych lub niekontrolowanych ruchów.

	Przez cały czas należy udzielać jasnych wskazówek słownych, zwłaszcza dotyczących orientacji przestrzennej.
Podsumowanie	Prowadzący zachęca do refleksji, zadając pytania takie jak: • <i>Jak czuło się wasze ciało podczas ćwiczenia?</i> • <i>Czy łatwo czy trudno było wcielić się w różne postacie?</i> • <i>Która postać wydawała się bardziej naturalna, a która stanowiła większe wyzwanie?</i> • <i>Czy ruch lub głos pomogły wam wyrażać się swobodnie?</i>

Ćwiczenie 10: „Wulkan” – SŁUCHANIE I ODBIJANIE	
Cel	Jest to podstawowe ćwiczenie dla improvizatorów teatralnych i powinno być regularnie powtarzane podczas treningów. Na początkowych etapach jest ono szczególnie przydatne do zrozumienia koncepcji werbalnego odbicia. Na bardziej zaawansowanym etapie treningu staje się ono szczególnie cenne dla budowania energii grupy i uwolnienia wyobraźni poprzez dynamikę słuchania i odbicia. Odbicie (rebound): Proces, w ramach którego improvizator słucha, wnosi swój wkład i działa, nazywamy <i>odbiciem</i> (lub reboundem) – jest to pojęcie plasujące się pomiędzy słuchaniem a działaniem. Odbicie jest reakcją organizmu, polegającą na wywołaniu początkowej myśli lub działania w odpowiedzi na dany bodziec – wizualny, werbalny lub słuchowy. Wiąże się ono z umiejętnością szybkiego kojarzenia oraz reagowania fizycznie, werbalnie i/lub emocjonalnie na to, co otrzymujemy lub co proponują inni. Poprzez trening i praktykę improvizator rozwija zarówno szybkość reakcji, jak i sprawność umysłową, zyskując spontaniczność i odkrywając przyjemność płynącą z dania sobie swobody podążania za impulsami ciała, umysłu i wyobraźni. Prowadzący powinien zachęcać do swobodnego, pozbawionego osądów „bounce’u” – do „wyrażania się na zewnątrz”, do gotowości do zanurzenia się „w tym, co przychodzi”, „w tym, co się pojawia”. Stopniowo improvizator uczy się znajdować równowagę między własnymi pomysłami, impulsami i propozycjami a tymi pochodzącymi od innych, stawiając indywidualną spontaniczność w służbie zbiorowej kreatywności.
Cele nauczania	Zrozumienie podstawowej koncepcji „bouncing”. Wzmocnienie sprawności umysłowej i myślenia asocjacyjnego. Stworzenie optymalnej energii grupowej sprzyjającej improwizacji.
Profil uczestnika	Każdy może wziąć udział, o ile potrafi wyrażać się werbalnie.
Liczba uczestników	Min.: 6 – Maks.: 20
Czas trwania	Średni czas trwania: 15–20 minut
Potrzebne materiały	Nie są wymagane żadne materiały
Przygotowanie	Przed rozpoczęciem prowadzący wyjaśnia i demonstrowa ruch ramion oraz rytm.

Przebieg	Jak grać Wszyscy stają w kręgu i rozpoczynają jednoczesny, rytmiczny ruch prawą ręką, unosząc ją w górę, a następnie opuszczając, tak jakby wspólnie tworzyli wybuchający wulkan. Gdy osiągnięty zostanie odpowiedni poziom energii i rytmu, uczestnicy zaczynają po kolei dodawać słowa podczas ruchu ramienia w górę, tak jakby rzucali słowem w górę i chcieli, by rozbiło się o sufit. Po jednej lub dwóch rundach, mających na celu zapoznanie się z dynamiką ćwiczenia, uczestnicy muszą „odbić się” od słowa poprzedniego gracza, wykorzystując je jako bodziec do wymyślenia własnego, nowego słowa. Istnieją różne sposoby odbicia: • Odbicie semantyczne: nowe słowo należy do tego samego pola semantycznego lub uniwersum co poprzednie • Odbicie obrazowe: poprzednie słowo wywołuje obraz, który następnie przekształca się w nowe słowo • Rym lub zbieżność fonetyczna: słowa, które się rymują, zaczynają się od tej samej sylaby lub w których ostatnia sylaba jednego słowa stanowi początek kolejnego • Osobista gra słów: skojarzenia związane z własną wyobraźnią lub doświadczeniami ○ na przykład jedna osoba mówi „mama”, a kolejna „samolot”, ponieważ jej mama jest stewardessą • Wszelkie inne rodzaje skojarzeń ○ na przykład poprzednie słowo może natychmiast przypomnieć komuś wiersz, w którym się ono pojawia, a nowym słowem staje się nazwisko autora Oto przykład tego, jak mogłoby brzmieć to ćwiczenie: A: „Słońce!” B: „Ciepło!” (semantyczne) C: „Ogień!” (semantyczne/intensywność) D: „Palić się!” (czynność) E: „Ból!” (odbicie emocjonalne) F: „Płacz!” (reakcja) G: „Łzy!” (odbicie obrazowe) To bardzo proste ćwiczenie, ale wymaga skupienia. Improwizator musi postarać się uważnie wstuchać w ostatnie słowo wypowiedziane przed jego kolejną i na nim się odbić. Dodatkowa stymulacja Utrzymuj rytm. Za każdym razem, gdy podnosisz rękę, musi padać słowo. Jeśli nie przychodzi ci żadne do głowy, wymyśl je. Nie zastanawiaj się zbyt długo – po prostu je wypowiedz. Wykorzystaj impuls fizyczny. a) Odbicie fonetyczne ze słowami wymyślonymi: Prawdziwe słowa przeplatają się ze słowami z wymyślonego języka. Od czasu do czasu prowadzący przerywa ćwiczenie i prosi o podanie definicji wymyślonego słowa w stylu słownikowym. Na przykład: „<i>Romotraca</i>: ostry przedmiot używany przez rolników do usuwania chwastów”. b) Gra fonetyczna w ramach określonego świata: Wszystkie słowa muszą należeć do tego samego świata lub tematu: bajka, życie miejskie, sypialnia itp.
Adaptacje i wariacje	• Zamiast ruchów ramion można używać klaskania lub perkusji ciała • Wprowadź tematy (np. emocje, miejsca, przedmioty) • Zezwól na wymyślane słowa i poproś uczestników o ich zdefiniowanie • Zmniejsz tempo dla początkujących lub zwiększ stopień trudności dla zaawansowanych grup

	W przypadku grup o zróżnicowanym poziomie umiejętności łącz słowa mówione z odpowiedziami dźwiękowymi
Środki bezpieczeństwa	Upewnij się, że uczestnicy mają wystarczająco dużo miejsca, aby bezpiecznie się poruszać. Ruchy powinny być kontrolowane; unikaj nagłych lub przesadnych gestów. Prowadzący powinien monitorować tempo, aby uniknąć zamieszania lub nakładania się działań.
Podsumowanie	Prowadzący zachęca do refleksji, zadając pytania takie jak: <i>Czy łatwo było utrzymać rytm?</i> <i>Czy bardziej skupialiście się na słuchaniu, czy na myśleniu o swoim słowie?</i> <i>Jakie skojarzenia przychodziły wam najbardziej naturalnie?</i> <i>Jak zmieniła się energia grupy podczas ćwiczenia?</i>

Ćwiczenie 11: „Nieprzerwana opowieść”

– „TAK I” ORAZ ADAPTACJA

Cel	Powiedzenie „TAK” to podstawowa zasada improwizacji teatralnej. Oznacza to zawsze akceptowanie propozycji partnera. Zasada ta umożliwia współpracę bez wcześniejszego przygotowania oraz tworzenie improwizowanych historii. Wyobraź sobie, że podczas sceny improwizowanej jeden z uczestników proponuje drugiemu: „Chodź ze mną, wejdźmy do tej jaskini”. Drugi uczestnik nigdy nie może odpowiedzieć: „Jakiej jaskini? Tam nie ma żadnej jaskini”, ponieważ całkowicie zablokowałoby to akcję i uniemożliwiło stworzenie lub rozwinięcie sceny. Kiedy gracz przedstawia propozycję, podstawową zasadą improwizacji jest włączenie się w jego grę. Pozwala to na kształtowanie się, ewolucję i rozwój sytuacji dramatycznych. Kiedy widzimy improwizatorów na scenie próbujących narzucić swoje pomysły innym – kiedy przedstawienie staje się „bitwą pomysłów” – improwizacja traci na atrakcyjności. Ty przedstawiasz propozycję, ja ją akceptuję, doceniam twój pomysł i wykorzystuję go jako bodziec do reakcji. Ta reakcja skieruje moje działanie w określonym kierunku, co z kolei stanie się propozycją dla ciebie. Ty ją akceptujesz, to skłania cię do reakcji i prowadzi cię w nowe miejsce oraz do nowej propozycji – i tak dalej. W ten sposób każda nowa propozycja pojawiająca się na scenie jest zawsze zakorzeniona w tym, co było wcześniej, lub przez to inspirowana. Improwizacja staje się bogatsza i bardziej wciągająca, gdy każda osoba opiera się na tym, co już zostało stworzone – na tym, co już się wydarzyło lub zostało wyrażone w scenie. Z drugiej strony, jeśli każdy improwizator próbuje forsować własne pomysły, nie doceniając pomysłów innych i wierząc, że jego są lepsze, stworzenie wspólnej historii staje się niemożliwe. To, co zostało powiedziane lub zrobione w ramach toczącej się fabuły, jest zawsze najważniejsze, a improwizator musi cenić to bardziej niż pomysły w swojej własnej głowie. Wkład innych (miejsca, w których rozgrywa się akcja, definicje postaci i relacje między nimi, wydarzenia, okoliczności toczącej się fabuły itp.) nie może być nigdy ignorowany. Powinien on służyć jako materiał inspirujący do dalszego rozwoju akcji. Improwizator A proponuje B: „Synu, twoja matka i ja martwimy się. Wiemy, że jesteś głodny, ale spiżarnia jest pusta”. B może zareagować na wiele sposobów: może pocieszyć ojca, zdecydować się rzucić szkołę, by znaleźć pracę, albo wykazać oznaki choroby, które pogorszą sytuację. Mógłby również odrzucić pomysł partnera i zniweczyć to, co zaczynało się wyłaniać, odpowiadając: „Jak to nic nie ma? Łódówka jest pełna. A poza tym jesteś milionerem”. W tym
------------	--

	przypadku B blokuje improwizację. Pozbawia wartość propozycję partnera – a jeśli to, co dzieje się na scenie, nie ma wartości, nie ma teatru. Dzięki „TAK” trenujemy naszą zdolność do adaptacji, elastyczności i czerpania radości z nieoczekiwanych sytuacji. To znacznie zwiększa potencjał twórczy aktora, jednocześnie uwalniając go od (często szkodliwej) presji, by wymyślać wiele wysoce oryginalnych pomysłów.
Cele nauczania	Ćwiczenie umiejętności akceptowania i doceniania sugestii innych osób. Praca nad elastycznością i zdolnością dostosowywania się w celu zwiększenia kreatywności.
Profil uczestnika	Każdy może wziąć udział w ćwiczeniu, o ile potrafi wyrażać się werbalnie.
Liczba uczestników	Min.: 4 – Maks.: 10
Czas trwania	Średni czas trwania: 20–30 minut
Potrzebne materiały	Nie są wymagane żadne materiały
Przygotowanie	Upewnij się, że miejsce jest dostępne i wystarczająco ciche, aby uczestnicy mogli się dobrze słyszeć. Uczestnicy są podzieleni na pary. Prowadzący wyjaśnia koncepcję „Tak, i...” — polegającą na akceptowaniu i rozwijaniu wypowiedzi innych osób, zamiast ich blokowania lub poprawiania.
Przebieg	Jak grać W parach. Uczestnik A opowiada historię w czasie przeszłym i w pierwszej osobie, podczas gdy uczestnik B przerywa mu, dodając do opowieści nowe elementy. Opowiadający musi zaakceptować te sugestie, włączyć je do opowieści i kontynuować narrację. Przykład: A: „Wczoraj pojechałam w góry z moim chłopakiem...” B: „Pojechałaś z siedmiorgiem dzieci.” A: „...i z moimi siedmiorgiem dzieci. Podczas wycieczki Pablito, najmłodszy, zniknął. Wszyscy bardzo się zdenerwowaliśmy i zaczęliśmy go szukać...” B: „Wtedy właśnie pojawił się niedźwiedź...” A: „To był ogromny, futrzasty niedźwiedź. Wspięliśmy się na drzewo, a niedźwiedź zaczął uderzać w pień...” B: „Twój chłopak zaczął śpiewać...” Dodatkowa wskazówka Przedstawiaj swoje sugestie wyraźnym i zdecydowanym głosem. Nie staraj się być szczególnie sprytny ani oryginalny – każda przerwa może być przydatna. Ważne jest, aby osoba udzielająca sugestii nie poprawiała narratora. Jej wtrącenia powinny zawsze posuwać opowieść do przodu, a nie poprawiać jej ani zaprzeczać jej treści. W tym ćwiczeniu warto, aby uczestnicy doświadczili obu ról: osoby proponującej sugestie oraz osoby je przyjmującej.
Adaptacje i wariacje	• Wprowadź tematy (np. podróże, fantazja, życie codzienne) • Ogranicz przerywanie do określonych sygnałów (np. klaskanie zamiast mówienia) • Zastosuj sygnały dźwiękowe lub emocjonalne zamiast sugestii słownych • Połącz z ruchem lub gestami, aby opowiadanie historii było bardziej namacalne Ogranicz przerywanie w przypadku początkujących lub zwiększ częstotliwość w grupach zaawansowanych

Środki bezpieczeństwa	Zapewnij atmosferę pełną szacunku i wsparcia. Unikaj tematów wrażliwych lub wywołujących niepożądane reakcje, chyba że zostało to wcześniej uzgodnione. Prowadzący monitoruje interakcję, aby zapewnić, że sugestie są konstruktywne i sprzyjają włączeniu wszystkich uczestników.
Podsumowanie	Moderator zachęca do refleksji, zadając pytania takie jak: • Czy łatwo było zaakceptować wszystkie sugestie? • Czy bardziej skupialiście się na słuchaniu, czy na kierowaniu przebiegiem rozmowy? • Co pomogło wam szybko się dostosować? • Jak to ćwiczenie wpłynęło na waszą kreatywność?

Ćwiczenie 12: „Oskarżam” – WSPÓŁUDZIAŁ I PRACA ZESPOŁOWA	
Cel	Ćwiczenie improwizacji oznacza możliwość dzielenia się z grupą ludzi magiczną chwilą: tworzeniem scen teatralnych. Wymaga to odczuwania, słuchania, angażowania ciała, emocji i wyobraźni oraz budowania historii na bieżąco... a wszystko to w atmosferze wspólnoty. Aby improwizować jako grupa, potrzebujemy zaufania i współdziałania z innymi – postaw, które należy rozwijać i trenować, aby umożliwić pracę zespołową. Nauka improwizacji to proces zbiorowy, w którym nabywanie i przyswajanie narzędzi technicznych jest ściśle powiązane z wartościami takimi jak szacunek, zaufanie, zaangażowanie, hojność oraz dążenie do wspólnego dobra. Jedność i współdziałanie znacznie ułatwiają rozwój grupy i pomagają każdej osobie stać się bardziej zwinnym, wszechstronnym i odpornym improwizatorem w obliczu wyzwań pojawiających się w każdym procesie uczenia się. Improwizacja to artystyczna i zabawowa aktywność, która – wykraczając poza rywalizację, indywidualną popisowość czy nadmierną presję – wymaga partnerów, z którymi można się uczyć, rozwijać i odkrywać. Wymaga od każdej osoby otwartości, dynamiki i chęci współpracy – warunków, w których naturalnie rodzi się dobra harmonia. W improwizacji obecność i wkład każdej osoby nabierają znaczenia, gdy są doceniane przez innych. Wiarygodność i siła scenicznej propozycji zależą od stopnia akceptacji, jaką otrzymuje ona od grupy. Wszystko, co ktoś robi na scenie, zyskuje wartość, gdy inni wykonawcy to dostrzegają i traktują jako silny bodziec do wspólnego tworzenia. Kiedy improwizatorzy są ze sobą zgrani, słuchanie staje się głębsze, decyzje podejmowane na scenie zyskują poparcie i są wzmacniane, a historie mogą się rozwijać i być skuteczniej budowane. Krótko mówiąc, cechy grupy są lepiej wykorzystywane. Gdy istnieje ta więź, pojawia się wspólny język i kod, co ułatwia zrozumienie mocnych i słabych stron zespołu oraz opracowywanie strategii doskonalenia. Każdy improwizator jest wyjątkowy i tworzy na swój własny, niepowtarzalny sposób, ale siła i bogactwo improwizacji leżą we współpracy. W czasach naznaczonych indywidualizmem i izolacją improwizacja oferuje wartość dodaną: więź. Należy ją pielęgnować i rozwijać!
Cele nauczania	Rozwijanie pracy zespołowej i wzajemnego inspirowania się w improwizacji. Akceptowanie propozycji każdego uczestnika jako bodźca do wspólnej gry.
Profil uczestnika	Każdy może wziąć udział, o ile potrafi wyrażać się werbalnie i angażować się w interakcję grupową.
Liczba uczestników	Min.: 6 – maks.: 18 (praca w grupach po 6 osób)

Czas trwania	Średni czas trwania: 20–30 minut
Potrzebne materiały	Nie są wymagane żadne materiały
Przygotowanie	Upewnij się, że przestrzeń jest wolna i łatwo dostępna. Uczestnicy są podzieleni na sześciuosobowe grupy i ustawiają się w linii prostej, obok siebie, z zachowaniem wystarczającej przestrzeni, aby bezpiecznie wykonać krok do przodu. Prowadzący wyjaśnia sekwencję linii oraz demonstrowa rytmy i schemat kroków.
Przebieg	Jak grać Krok 1: Sześciu uczestników stoi w linii, ramię w ramię. Każdej pozycji przypisany jest fragment tekstu, który uczestnicy wypowiadają po kolei, robiąc krok do przodu: 1: „Oskarżam”. 2: „Tak, oskarżam!” 3: „Mówię, że oskarżam”. 4: „(Imię i nazwisko osoby lub nazwa rzeczy, która jest oskarżana)” – może to być postać prawdziwa lub wyimaginowana, rzecz materialna lub abstrakcyjna 5: „Za...” (powód oskarżenia) 6: „Zgadza się!” Następnie wszyscy sześciu uczestników, robiąc razem krok do przodu: „Zgadza się!” Po każdej rundzie uczestnicy zmieniają pozycje, tak że osoba z szóstej pozycji przechodzi na pierwszą i tak dalej. Krok 2: Uczestnik na pozycji 1 wprowadza energię lub intencję (stan, cechę charakteru, emocję lub działanie) podczas wypowiadania swojej kwestii. Reszta grupy kontynuuje sekwencję, utrzymując tę samą intencję. Wspólne obrazy, energie i atmosfery tworzone w trakcie tego ćwiczenia są często bogate i niezwykle wyraziste. Dodatkowa stymulacja Uczestnik na pierwszej pozycji może zmienić czasownik (np. „modlę się”, „tańczę”, „przekonuję”), a także intencję. Wypowiedzi dostosowuje się w następujący sposób: 2: „Tak, ja...” 3: „Mówię, że...” (powtarzając ten sam czasownik) Uczestnicy na pozycjach 4 i 5 muszą dostosować treść swoich wypowiedzi do nowego czasownika. Uczestnik na pozycji 6 może powiedzieć „Zgadza się!” lub wprowadzić inną frazę kończącą, której towarzyszy gest lub czynność, którą następnie powtarza cała grupa.
Adaptacje i wariacje	• Zastąp kwestie słowne wyrażeniami dźwiękowymi dla uczestników o różnych potrzebach komunikacyjnych • Zamiast stąpania używaj klaskania lub perkusji ciała • Zmniejsz liczbę osób w grupie (np. do 4 uczestników) w przypadku mniejszych zajęć • Wprowadź motywy przewodnie (np. emocje, fantazja, codzienne sytuacje) Zwiększ poziom trudności, dodając ruch lub interakcję między uczestnikami

Środki bezpieczeństwa	O czym należy pamiętać Gdy pierwszy uczestnik proponuje intencję, wszyscy wchodzi w ten sam wspólny stan i utrzymują go przez całą sekwencję. Należy ustalić jasny system rotacji, tak aby wszyscy uczestnicy mogli doświadczyć różnych ról. Jeśli grupa jest duża, można utworzyć kilka sześciuosobowych podgrup, które będą występować na zmianę. Nie zastanawiaj się nad tym zbyt długo – po prostu to powiedz. Niech energia płynie. Jak tylko poprzednia osoba skończy, ty zacznasz.
Podsumowanie	Prowadzący zachęca do refleksji, zadając pytania takie jak: • <i>Czy czuliście się związani z grupą?</i> • <i>Co pomogło utrzymać wspólną energię?</i> • <i>Czy łatwiej było przewodzić, czy podążać za innymi?</i> • <i>W jaki sposób intencja wpłynęła na to doświadczenie?</i>

Wniosek: Kształtowanie nowej wizji integracji

Podróż przez ten podręcznik została zaprojektowana tak, aby zburzyć „zwierciadło wizualne” – społeczne i estetyczne standardy, które często wykluczają młodych ludzi z niepełnosprawnością wzrokową z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Skupiając się na doświadczeniu wielozmysłowym, przenosimy punkt ciężkości z medycznej definicji „tego, czego brakuje” na pedagogiczne celebrowanie „tego, co jest obecne”. Niezależnie od tego, czy chodzi o opór gliny, rytm parkietu tanecznego, czy wspólną energię sceny teatralnej, cel pozostaje ten sam: zbudowanie „mostu dotykowego”, który łączy wewnętrzny potencjał jednostki ze światem zewnętrznym.

Jako osoba pracująca z młodzieżą, pedagog lub moderator pełnisz rolę mediatora integracji. Stosując strategie opisane w tych modułach – od zapewnienia przewidywalności architektonicznej po wspieranie autonomii pod kierunkiem – zapewniasz młodzieży niezbędne ramy, dzięki którym mogą przejść od roli biernych beneficjentów do aktywnych współtwórców własnych narracji. Pamiętaj, że wzmocnienie pozycji nie jest dane z góry; pielęgnuje się je poprzez zaufanie, szacunek dla granic oraz odwagę, by pozwolić młodzieży podejmować ryzyko i przejmować inicjatywę.

Prawdziwy sukces projektu DEAP nie mierzy się wyłącznie gotowym dziełem ceramicznym czy odegraną sceną, ale przemianą mentalną uczestników. Kiedy młoda osoba z niepełnosprawnością wzrokową zyskuje pewność siebie potrzebną do poruszania się w nowej przestrzeni, wyrażania złożonych emocji poprzez ruch lub kierowania inicjatywą społeczną, bariery związane ze stygmatyzacją i niskimi oczekiwaniami zaczynają się rozpadać.

Niniejsza broszura stanowi jedynie część szerszego ekosystemu wsparcia. Zapraszamy Państwa do dalszego rozwoju zawodowego poprzez korzystanie z platformy cyfrowej DEAP, gdzie mają Państwo dostęp do interaktywnych modułów, dodatkowych studiów przypadków oraz rosnącej społeczności praktyków zajmującej się integracyjną edukacją artystyczną.

Link do platformy: <https://deapplatform.eu/>

Razem nie tylko uczymy sztuki; kształtujemy przyszłość społeczności integracyjnych, w których każdy głos jest słyszalny, a każdy dotyk ma moc kształtowania rzeczywistości

Bibliografia i literatura uzupełniająca

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Bateman, A. (2021). *Teatr integracyjny: Strategie pracy z różnorodnymi wykonawcami*. Routledge.

Benjamin, A. (2002). *Debiut na scenie: teoria i praktyka dla tancerzy z niepełnosprawnościami i bez niepełnosprawności*. Routledge.

Boal, A. (2002). *Gry dla aktorów i nieaktorów* (wyd. 2). Routledge.

British Council. (2018). *Sztuka integracji: niepełnosprawność, sztuka i rozwój międzynarodowy*. British Council.

Bunning, K. (2025). Twórcze podróże z udziałem osób dorosłych z głębokimi i wielorakimi trudnościami w uczeniu się w teatrze wielozmysłowym. *British Journal of Learning Disabilities*.

Candlin, F. (2003). Ślepotą, sztuką i wykluczenie w muzeach i galeriach. *International Journal of Art & Design Education*, 22(1), 100–110. <https://doi.org/10.1111/1468-5949.00343>

Candoco Dance Company. (b.d.). *Materiały dydaktyczne*. <https://candoco.co.uk>

Cattanach, A. (2003). *Wprowadzenie do dramaterapii*. Brunner-Routledge.

Rada Europy. (2003). *Zrewidowana Europejska Karta udziału młodzieży w życiu lokalnym i regionalnym*. Rada Europy.

Di Giovanni, E. (2025). Niepełnosprawność, dostępność i integracja w sztuce: zmieniające się paradygmaty i praktyki. *Arts*, 2(1).

Komisja Europejska. (2021). *Unia równości: Strategia na rzecz praw osób niepełnosprawnych na lata 2021–2030*. Komisja Europejska.

Komisja Europejska. (2023). *Europa poza dostępnością: wsparcie dla niepełnosprawnych artystów w Europie*. <https://www.europebeyondaccess.com>

Teatr EXIT. (2026). <https://teatrexit.pl/>

Extant. (b.d.). *Extant Theatre Company – Zasoby i szkolenia*. <https://extant.org.uk/>

Fancourt, D. i Finn, S. (2019). Jakże są dowody na rolę sztuki w poprawie zdrowia i dobrostanu? Przegląd literatury. Regionalne Biuro Światowej Organizacji Zdrowia dla Europy.

Freire, P. (1970). *Pedagogika uciśnionych*. Continuum.

Goldstein, T. R. i Winner, E. (2012). Rozwijanie empatii i teorii umysłu. „*Journal of Cognition and Development*”, 13(1), 19–37. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.573514>

Goodley, D. (2011). *Studia nad niepełnosprawnością: wprowadzenie interdyscyplinarne*.

Sage. Graeae Theatre Company. (b.d.). *Praktyki teatru dostępnego*. <https://graeae.org/>

Hadley, B. (2014). *Niepełnosprawność, performans w przestrzeni publicznej i bycie widzom: Nieświadomi wykonawcy*. Palgrave Macmillan.

Harrison, C., Zanella, A. i Girdhar, A. (2024). *Ocena i spostrzeżenia z doświadczenia integracyjnego opartego na sonifikacji*. arXiv.

Kuppers, P. (2011). *Kultura niepełnosprawności i przedstawienia społecznościowe: Odkryj dziwny i pokręcony kształt*. Palgrave Macmillan.

Kuppers, P. (2014). *Badanie sztuki i kultury osób niepełnosprawnych: wprowadzenie*. Palgrave Macmillan.

Kuppers, P. (2017). *Kultura niepełnosprawności i działania społecznościowe: Odkryj dziwny i pokręcony kształt*. Palgrave Macmillan.

Aplikacja Lazarillo (b.d.). *Nawigacja dostępna dla użytkowników z dysfunkcją wzroku*. <https://lazarillo.app/>

Lee, B. i Jenifer, T. (2025). Dostępność dla osób niepełnosprawnych i integracja na festiwalach sztuk performatywnych. *International Journal of Event and Festival Management*.

Lieberman, L. J. i Houston-Wilson, C. (2018). *Strategie integracji: Podręcznik dla nauczycieli wychowania fizycznego* (wyd. 3). Human Kinetics.

Malchiodi, C. A. (2005). *Terapie ekspresyjne*. Guilford Press.

National Teatr. (2020). *Opis opis i przystępne wykonanie*. <https://www.nationaltheatre.org.uk/>

Reason, M. (2010). *Młoda publiczność: badanie i wzbogacanie doświadczeń dzieci związanych z teatrem*. Trentham Books.

Röhrich, F. (2009). Psychoterapia zorientowana na ciało: aktualny stan badań empirycznych. „*Ciało, ruch i taniec w psychoterapii*”, 4(2), 135–156. <https://doi.org/10.1080/17432970902857263>

Sandahl, C. i Auslander, P. (red.). (2005). *Ciała w ruchu: niepełnosprawność i performans*. University of Michigan Press.

Shakespeare, T. (2018). *Niepełnosprawność: podstawy* (wyd. 2). Routledge.

Silverstone, B., Lang, M. A., Rosenthal, B. P. i Faye, E. E. (2000). *Podręcznik Lighthouse dotyczący upośledzenia wzroku i rehabilitacji wzroku*. Oxford University Press.

Smith, S. i Sparkes, A. C. (2016). *Niepełnosprawność, sport i społeczeństwo: wprowadzenie*. Routledge.

Touchdown Dance. (b.d.). *Metodologia Touchdown Dance*. <https://touchdowndance.co.uk>

UNESCO. (2020). *Integracja i edukacja: „Wszyscy” oznacza wszystkich*. UNESCO.

Organizacja Narodów Zjednoczonych. (2006). *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych*. Organizacja Narodów Zjednoczonych.

Whatley, S. i Levitt, J. (2018). Taniec i niepełnosprawność: tancerz, widz i założenie o odmienności. *Research in Dance Education*, 19(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1418389>

Światowa Organizacja Zdrowia. (2019). *Światowy raport o wzroku*. <https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-vision>

Światowa Organizacja Zdrowia. (2022). *Światowy raport na temat wzroku*. Światowa Organizacja Zdrowia.