

**W POSZUKIWANIU
NOWYCH METOD KATECHETYCZNYCH**

Redakcja:
Helena Słotwińska

Lublin 2006

Projekt okładki
Agnieszka Smreczyńska-Gąbka

Przygotowanie do druku
Helena Słotwińska, Michał Wyrostkiewicz

Skład komputerowy
Michał Wyrostkiewicz

© Instytut Teologii Pastoralnej KUL, 2006
© Wydawnictwo KUL, 2006

ISBN 83-7363-398-1

Wydawnictwo KUL
ul. Zbożowa 61, 20-827 Lublin
tel. 081 740-93-44, fax 081 740-93-51
e-mail: wydawnictwo@kul.lublin.pl
<http://wydawnictwo.kul.edu.pl>

Ks. Andrzej Kiciński

METODY PRACY Z OSOBAMI Z UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM

Kościół świadomy swego posłannictwa głoszenia wszystkim ludziom Dobrej Nowiny o zbawieniu stara się to zadanie wypełniać wszystkimi dostępnymi mu sposobami. Kościół w Polsce wypełnia na różne sposoby i w różnych miejscach zadanie głoszenia Dobrej Nowiny. Ma ono miejsce w rodzinie, w parafii, a także w szkole. Jej adresatami czyni dorosłych, dzieci i młodzież. Katecheza dzieci i młodzieży po roku 1990 przybrała postać głównie nauczania w szkole, objęła także szkoły specjalne. Kościół uważa za osoby wyjątkowo umiłowane przez Jezusa Chrystusa tych, którzy – szczególnie wśród najmniejszych – cierpią upośledzenie fizyczne, umysłowe i inne braki. W ostatnich latach rozwinęła się świadomość społeczna i eklezjalna oraz dokonał się niewątpliwy postęp pedagogiki specjalnej, co sprawiło, że rodzina i inne miejsca formacyjne mogą dać tym osobą odpowiednią katechezę, do której mają prawo jako ochrzczeni, czyli powołani do zbawienia. *Dyrektorium Ogólne o Katechizacji* podkreśla prawdę, że miłość Ojca do tych najsłabszych dzieci i ciągła obecność Jezusa z Jego Duchem prowadzą do ufności, że każda osoba, jakkolwiek byłaby ograniczona, jest zdolna do wzrostu w świętości.¹

Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce korzysta z dorobku pedagogiki specjalnej, aby osobom z upośledzeniem umysłowym dać odpowiednią katechezę. W Polsce edukacja dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym polega na integralnej realizacji funkcji wychowawczej, dy-

¹ Por. DOK 189. Zob. także: A. Kiciński. *Katecheza grup szczególnej troski*. RT 50:2003 z. 6 s. 121-137.

daktycznej i opiekuńczej szkoły, z uwzględnieniem specyficznych form i metod pracy oraz zasad nauczania, opisanych przez współczesne nauki pedagogiczne.² Specyfika kształcenia dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym polega na wychowaniu i nauczaniu całościowym, zintegrowanym, opartym na wielozmysłowym poznawaniu otaczającego świata – w całym procesie edukacji. Działania edukacyjne mogą nie wykraczać poza pewien obszar, zaspokajając specyficzne potrzeby i możliwości edukacyjne tych uczniów. Należy uznać prawo osób niepełnosprawnych do rozwoju we własnym tempie i uwzględniać to prawo podczas ustalania kierunków pracy z uczniem. Z opisanego wyżej powodu podstawa programowa nie przypisuje kolejnym etapom edukacyjnym w szkole podstawowej i gimnazjum odrębnych celów i nie wyróżnia dla nich odrębnych zadań ani treści nauczania. Działalność edukacyjna szkoły (dydaktyczna, wychowawcza i rewalidacyjna) opiera się na indywidualnych programach edukacyjnych, ustalonych dla każdego ucznia na podstawie wielospecjalistycznej oceny poziomu jego funkcjonowania i zawierających realne, szczegółowe cele, zadania i treści, mieszczące się w strefie najbliższego rozwoju ucznia, które pozostają w zbieżności z celami, zadaniami i treściami podstawy programowej. Ze względu na rodzaj niepełnosprawności, jego stopień, etiologię i czas powstania zróżnicowanie osób niepełnosprawnych jest ogromne. Tym samym proces usprawniania i włączania w życie społeczne przebiega wielotorowo. Niełatwo jest zrealizować podstawowy cel pedagogiki specjalnej: poznanie prawidłowości i mechanizmów funkcjonowania osób niepełnosprawnych, zmierzające do ich usprawniania psychicznego i fizycznego oraz pełnego włączenia w życie społeczne”.³ Każde dziecko z upośledzeniem umysłowym, fizycznym czy społecznym powinno mieć zapewnione specjalistyczne leczenie, wychowanie, opiekę odpowiednio do swoich potrzeb.⁴ Istnieje wiele metod pracy z tymi osobami, ulegają one stałym modyfikacjom i udoskonaleniom, na dodatek w literaturze spotyka

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. Nr 51, ust. 458.

³ Z. Sękowska. *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa 1998.

⁴ *Deklaracja Praw Dziecka* 1959 pkt. V.

się doniesienia o skuteczności coraz to nowych. Ostatecznie to nauczyciel (katecheta) dokonuje wyboru. Czym powinien się kierować? Dlaczego nie zawsze to, co jest konieczne, bywa możliwe do zrealizowania? Jak wiemy bardzo różne są możliwości szkół i samych nauczycieli. Nawet jeżeli nauczyciele (katecheci) wykazują dużą inwencję i są bardzo operatywni, nie zawsze udaje się im zrealizować wszystkie zamiary.⁵

1. POJĘCIE METODY W PEDAGOGICE OGÓLNEJ

T. Kotarbiński przez metodę rozumie sposób z góry obmyślany dla zastosowania go w licznych, a podobnych przypadkach. Pojęcie metody wiąże się zatem nierozzerwalnie z pojęciem planu, a to z pojęciem celu działania.⁶ Natomiast W. Okoń uważa, że metoda oznacza „systematycznie stosowany sposób postępowania prowadzący do założonego wyniku. Na dany sposób postępowania składają się czynności myślowe i praktyczne odpowiednio dobrane i realizowane w ustalonej kolejności”.⁷

K. Kirejczyk zwraca uwagę, iż pojęcie metody może odnosić się do działalności praktycznej i teoretycznej, do pracy fizycznej i myślenia ludzkiego pod warunkiem, że jest to postępowanie: 1) celowe, prowadzące do osiągnięcia założonego celu, np. uzyskania twierdzeń naukowych, 2) z góry obmyślane, a nie przypadkowe, 3) możliwe do systematycznego i skutecznego stosowania w innych podobnych przypadkach, 4) poszczególne formy działania występują w nim w określonej kolejności. Ponadto metody związane są z określonymi środkami (narzędziami) działania. Wymienione charakterystyczne cechy metody wskazują na różnicowanie między nią a sposobami postępowania. Oznacza to, że

⁵ A. Kiciński. *Poszukiwanie tożsamości katechety osób szczególnej troski*. „Katecheta” 49:2005 nr 7-8 s. 10-19.

⁶ T. Kotarbiński. *Czyn*. W: *Wybór pism* T. 1. Warszawa 1957 s. 430.

⁷ W. Okoń. *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1975.

każda metoda jest sposobem postępowania, lecz nie każdy sposób postępowania może być metodą.⁸

Możemy zatem przyjąć definicję metody w pedagogice ogólnej iż jest to z góry obmyślona strategia wielokrotnego postępowania w określonej kolejności, systematycznego procesu prowadzącego do realizacji założonego celu, możliwego do zastosowania w warunkach zbliżonych do siebie przy wykorzystaniu w nim odpowiednich środków pedagogicznych.

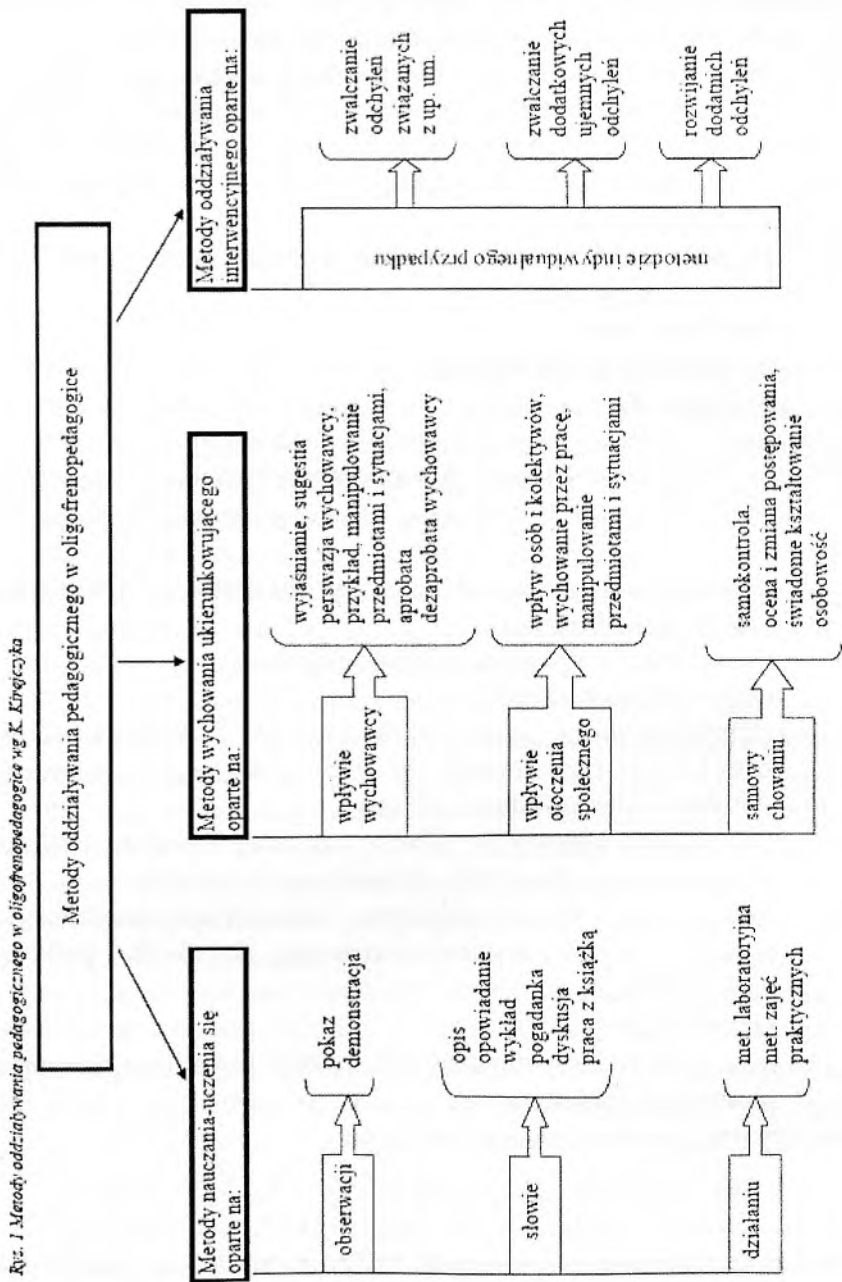
2. POJĘCIE I PODZIAŁ METOD W PEDAGOGICE SPECJALNEJ

Metody w pedagogice specjalnej definiuje K. Kirejczyk. Autor rozumie metodę jako z góry obmyślony i empirycznie sprawdzony specjalny sposób wielokrotnego i systematycznego postępowania w określonej kolejności dostosowany do rodzaju i stopnia odchyłeń od normy, prowadzący do realizacji założonych, związanych z odchyleniami celów w zakresie wychowania ukierunkowującego, nauczania i interwencyjnego oddziaływania umożliwiającego, mimo odchyłeń, doprowadzenie uczniów do dostępnego im stopnia rozwoju i życia w społeczeństwie przy zastosowaniu dostosowanych do odchyłeń specjalnych środków dydaktycznych.

W ramach oddziaływania pedagogicznego na dzieci umysłowo upośledzone wspomniany autor wyróżnił następujące metody:

- metody specjalnego wychowania ukierunkowującego,
- metody specjalnego nauczania,
- metody specjalnego oddziaływania interwencyjnego na (ujemne i dodatnie) odchylenia od normy rozwojowej.

⁸ *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika*. Red. K. Kirejczyk. Warszawa 1981.



Planując działalność edukacyjną zespołu uczniów (dydaktyczną, wychowawczą i rewalidacyjną) która opiera się na indywidualnych programach edukacyjnych ustalonych dla każdego ucznia, przedstawiony podział wydaje się nie wystarczający. Szczególnie metody specjalnego oddziaływania interwencyjnego nie spełniają wszystkich oczekiwań. Nie odnajdujemy też możliwości klasyfikacji, podziału na metody pracy z grupą bądź indywidualnej.

Zaś K. Lauch⁹ dzieli wszystkie metody na następujące grupy:

- metody organizacji zajęć:
 - ośrodków pracy,
 - nauczania funkcjonalnego,
 - Montessori,
 - inne;
- metody służące rozwijaniu poszczególnych funkcji, sprawności i umiejętności motorycznych oraz terapii wspomagającej ten rozwój:
 - rozwijające świadomość ciała (np. metoda M. i Ch. Knilów czy W. Scherbourne),
 - komunikacji wspierającej i wspomagającej,
 - usprawniania ruchowego
 - stymulowania poszczególnych zmysłów i doskonalenia ich koordynacji (np. metoda SI czyli integracji sensorycznej, Affolter, Dobrego Startu, Frostig),
 - rozwijające aktywność własną (metoda Freineta, niedyrektywnej terapii zabawowej, działań praktycznych),
 - dydaktyczne (metody oglądowe – obserwacja uczestnicząca, pokaz; słowne – rozmowa kierowana, pogadanka; praktycznego działania),
 - relaksacyjne
 - inne metody terapeutyczne (np. hydroterapia, muzykoterapia, hipoterapia, dogoterapia);
- metody postępowania wychowawczego:

⁹ K. Lausch. *Planowanie pracy w szkole*. W: *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo*. Red. M. Piszczek. Warszawa 2001.

- behawioralne (np. metoda wzmocnień pozytywnych, czy też jej wersja metoda ekwiwalentów)
- wpływu osobistego,
- inne.

3. METODY NAUCZANIA SPECJALNEGO UPOŚLEDZONYCH UMYSŁOWO

Przez metody nauczania w pedagogice w ogóle i tym samym w pedagogice specjalnej W. Okoń¹⁰ i C. Kupisiewicz¹¹ rozumieją systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwijania zdolności umysłowych.

Podobne stanowisko w sprawie metod zajmuje W. Zaczyński, według którego metoda nauczania to „celowo i systematycznie stosowany sposób kierowania pracą uczniów w procesie dydaktycznym, użyty ze świadomością możliwości jego zastosowania”.¹²

Uważa się, iż dobór metod nauczania uzależniony jest od: a) wieku uczniów, b) celów i zadań, c) treści nauczania (ich właściwości) występujących w programach szkolnych

Różnice w zakresie metod nauczania stosowanych w pedagogice ogólnej i specjalnej są bardzo istotne, w większym stopniu zależą od rodzaju, a nawet i stopnia upośledzenia. Podmiotem działania pedagoga jest przecież konkretny uczeń a nie program. Jego zadaniem jest rozwijanie osobowości dziecka w jego wymiarze personalnym i społecznym. Nie da się pracować za pomocą identycznych metod z osobami upośledzonymi umysłowo w różnym stopniu, z różnymi deficytami i zaburzeniami. Przyjęte w pedagogice ogólnej i stosowane w pedagogice specjalnej metody, a tych jest większość, muszą być modyfikowane. Przy ogromnej

¹⁰ W. Okoń. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996.

¹¹ C. Kupisiewicz. *Dydaktyka ogólna*. Warszawa 2000.

¹² W. Zaczyński. *Dydaktyka*. W: *Pedagogika – podręcznik akademicki*. Red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek. Warszawa 1975.

różnorodności możliwości uczniów konieczne jest stosowanie wielu metod dobranych indywidualnie dla poszczególnego ucznia w ramach określonej metody organizacyjnej.

Nadal w szkołach dla osób z upośledzeniem najbardziej popularnie stosowaną metodą jest metoda ośrodków pracy. Twórczynią tej metody jest Maria Grzegorzewska, która na podstawie metody ośrodków zainteresowań O. Decroly'ego opracowała teorię nauczania dla szkół specjalnych. Program ten oparty jest na uwzględnieniu potrzeb dziecka i warunków środowiska. Tok codziennych zajęć metody ośrodków pracy to: zajęcia wstępne, obserwacja, kojarzenie, ekspresja. Wyraźnie widać, że do stosowania tej metody niezbędne jest posiadanie przez uczniów umiejętności pracy w grupie i pewnej aktywności poznawczej. Są to często kompetencje niedostępne wielu uczniom upośledzonym podejmującym obowiązków szkolny, niektórym przez cały czas jego trwania. Określenie tematyki zajęć jest na pewno niezbędne, ale w zależności od poziomu funkcjonowania grupy służyć ono może bardziej jako obudowa działań nauczyciela, tworzenie odpowiedniej atmosfery zajęć niż prowokowanie aktywności poznawczej i przyswajanie nowej wiedzy przez ucznia koniecznej do stosowania metody ośrodków pracy. Wielu z uczniów funkcjonuje w pewnym środowisku a nie poznaje go. Przy stosowaniu tej metody występuje też problem realizowanej tematyki, która zawsze musi mieć realne odniesienie do rzeczywistości. Jeśli nawet jest użyteczna z samego założenia, ale może być opracowana tylko teoretycznie, np. w oparciu o opowiadanie, ilustracje, bez możliwości praktycznego weryfikowania nabywanych umiejętności i wiadomości, jest to działanie tylko pozorne. Specyfika funkcjonowania osób z upośledzeniem zwykle nie pozwala im na działanie w oparciu o wyobraźnię i myślenie abstrakcyjne¹³. Wiele grup uczniów może pracować tylko systemem rotacyjnym, tzn. nauczyciel kolejno pracuje z każdym uczniem oddzielnie. Jest to oczywiście możliwe wówczas, gdy nauczyciel ma kogoś do pomocy, kto zaopiekuje się w tym czasie resztą grupy.

W sytuacji uczniów, którzy nie przejawiają, nie są zdolni, do aktywności poznawczej trudno jest mówić o metodach nauczania, popraw-

¹³ K. Lausch. *Planowanie pracy w szkole*. W: *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo*. Red. M. Piszczek. Warszawa 2001.

niejszym byłoby mówienie może o metodach wspierających rozwój. Rzadko pierwszym celem pracy jest przekazywanie i opanowanie wiedzy. Należy uznać prawo osób niepełnosprawnych do rozwoju we własnym tempie. Dbając o ich wszechstronny rozwój i poprawę jakości życia wiele czasu nauczyciel musi „stracić” na aktywną obecność i doświadczanie radości bycia razem czy elementarnych możliwości sprawczych. Nadrzędnym celem oddziaływań edukacyjnych powinien być wzrost zachowań adaptacyjnych osoby niepełnosprawnej.¹⁴ Oznacza to zmianę całościowej organizacji jego zachowania, a nie usprawnianie poszczególnych funkcji. Rozwija się osobę, a nie jej funkcje. Rozwój dziecka nie jest wypadkową różnych wykonywanych z nim działań za pomocą poszczególnych metod. Jeśli osoba nie osiągnęła odpowiedniego poziomu rozwoju (wg. M. Piszczek co najmniej czwarte stadium rozwoju sensomotorycznego¹⁵) praca pedagoga specjalnego nastawiona na przekazywanie wiedzy nie przyniesie zamierzonych efektów a może być bezmyślną tresurą. Do momentu kiedy dziecko nie zacznie przejawiać zachowań inteligentnych i dokonywać prostych operacji w swoim umyśle nauczyciel tworzy pewien proces edukacyjny ale nie może mówić o metodach nauczania w rozumieniu definicji K. Kirejczyka.

¹⁴ M. Piszczek. *Jak można uczyć dziecko z głębokim upośledzeniem umysłowym nowych umiejętności?* W: *Edukacja Uczniów z głębokim upośledzeniem. Przewodnik dla nauczycieli*. Warszawa 2000.

¹⁵ Fazy rozwoju poznawczego człowieka to: 1) sensoryczno-motoryczny, 2) przedoperacyjny, 3) operacyjny, 4) formalny; w fazie sensoryczno-motorycznej wyróżniamy stadia inteligencji: I Faza odruchów, II Ruchy dowolne, III Działanie pod kontrolą wzroku, IV Zachowania intencjonalne, V Manipulacja metodą prób i błędów, VI Działanie umysłowe. Dopiero w IV stadium inteligencji sensoryczno-motorycznej dzieci odzielają cel od środka jego uzyskania, przeprowadzają w umyśle proste operacje, dzięki czemu możemy pierwszy raz obserwować rzeczywiście inteligentne zachowania – usuwają przeszkody, używają prostych narzędzi; wykształca się też *stałość przedmiotu*, wiedza, że przedmiot istnieje stale, niezależnie od kontaktu percepcyjnego – dziecko szuka przedmiotu zakrytego na jego oczach; schematy czynnościowe łączą się w ciągi – wykonują z przedmiotem kilka czynności, z uwagą skierowaną na ten przedmiot. Por. J. Piaget, *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa 1966.

4. METODY KOMUNIKACJI NIEWERBALNEJ

Mówiąc o pracy z osobami z upośledzeniem priorytetowym obszarem jest komunikacja. Wielu z uczniów nie używa mowy, bądź używa jej w sposób nie wystarczający do komunikacji. W kontaktach napotyka się często na trudność zwyczajnej wymiany informacji. Pracując z daną osobą bądź całą grupą konieczne jest poznanie metod komunikacji stosowanych w pracy z tymi osobami.

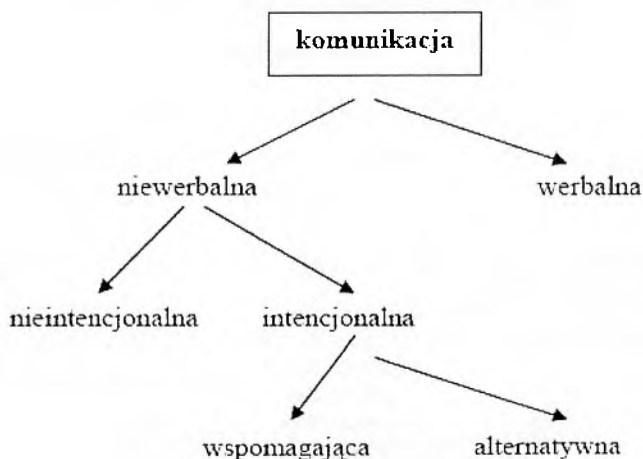
Literatura przedmiotu wymienia różne metody porozumiewania się, które wspierają bądź zupełnie zastępują komunikację werbalną, czyli porozumiewanie się za pomocą słów. Mowa wyróżnia wprawdzie człowieka z całego świata przyrody, ale jest możliwa jedynie dzięki zdolności operowania oderwanymi od konkretnych zbiorami symboli, wymaga również sprawnego aparatu mowy, dobrego słuchu.¹⁶

W przeciwieństwie do niej komunikacja niewerbalna może być bardzo pierwotnym procesem wymiany informacji. Dzieci na pierwszych poziomach rozwojowych odpowiadają na bodźce w sposób nieświadomy. Komunikacja niewerbalna może być nieintencjonalna czyli przekazywać to co jest nieświadome i niekontrolowane myślowo.¹⁷ Ten pierwotny sposób komunikacji jest możliwy do porozumiewania się nawet z nowo narodzonymi dziećmi. Poprzez mimikę, postawę, ton głosu wyrażamy i odbieramy od partnera dialogu potrzeby i emocje. Nie wszystkie procesy fizjologiczne są pod kontrolą ale w pracy z osobami z upośledzeniem od katechety i każdego nauczyciela wymagana jest stała psychiczna gotowość do nawiązywania kontaktu. Podstawowym warunkiem dobrej relacji jest świadome spostrzeganie siebie, tego co wnosimy w kontakt z dzieckiem, oraz otwartość na komunikaty płynące z ciała dziecka. Im większy stopień upośledzenia tym bardziej uczniowie skupiają się na mowie ciała i brzmieniu głosu, mowa werbalna bywa dla nich zbyt abstrakcyjna a komunikacja niewerbalna dostarcza ponoć czterokrotnie więcej informacji

¹⁶ M. Trybuś. *Rola komunikacji niewerbalnej w relacji nauczyciel-dziecko*. W: J. Kielin. *Rozwój daje radość*. Gdańsk 1999.

¹⁷ J. Kielin. *Rozwój daje radość*. Gdańsk 1999.

o otaczającej rzeczywistości niż przekazy słowne¹⁸. Zastosowanie np. bodźców sygnałowych, zapachowych pozwala nauczyć ucznia przewidywania zamierzeń osób z najbliższego otoczenia. Bodźce takie zastępują słowo i są prostą stymulacją zmysłową nie wymagającą od ucznia dużej aktywności.¹⁹ Innym ze sposobów komunikacji nieintencjonalnej jest wykorzystanie rytmu podstawowego ucznia, to jest bicia serca i oddechu czy też komunikowanie się poprzez zachowania w przestrzeni.



O komunikacji intencjonalnej mówimy wówczas, gdy uczeń jest świadomym nadawcą i odbiorcą informacji. Dzielimy ją na komunikację alternatywną i wspomagającą²⁰. Stosując niewerbalne metody porozumiewania się, stanowi ona dodatek bądź substytut mowy:

- komunikacja alternatywna znajduje zastosowanie gdy osoba porozumiewa się bezpośrednio czyli twarzą w twarz inaczej niż za pomocą mowy;

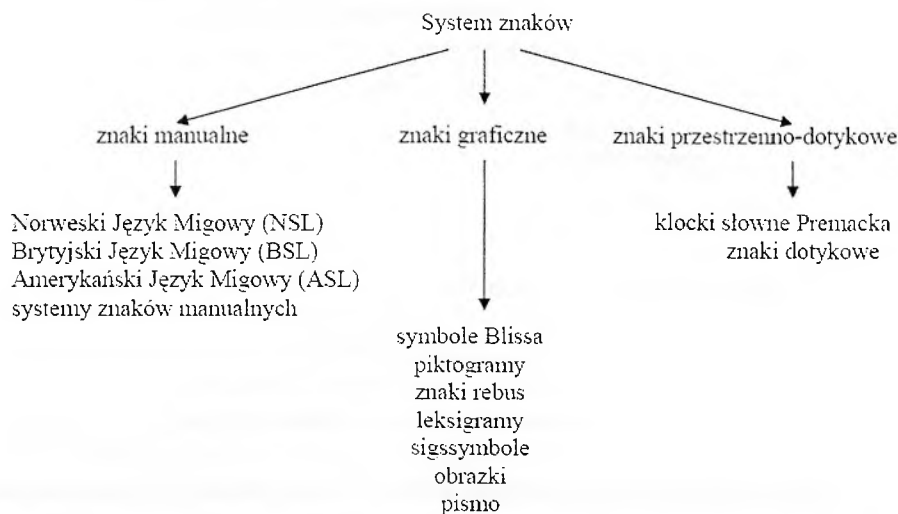
¹⁸ M. Trybuś. *Rola komunikacji niewerbalnej w relacji nauczyciel-dziecko*. W: J. Kielin. *Rozwój daje radość*. Gdańsk 1999.

¹⁹ M. Trybuś. *Wykorzystanie komunikacji niewerbalnej w praktyce*. W: J. Kielin. *Rozwój daje radość*. Gdańsk 1999.

²⁰ S. von Tetzchner, H. Martinsen. *Wprowadzenie do wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się*. Warszawa 2002.

- komunikacja wspomagająca oznacza komunikację uzupełniającą, gdzie interwencja z wykorzystaniem alternatywnych środków komunikacji ma dwojaki cel: wzmacniać i uzupełniać mowę oraz gwarantować zastępczy sposób porozumiewania się, gdy osoba nie zaczyna mówić.

Podstawowe jednostki systemów komunikacyjnych to znaki manualne, graficzne i przestrzenno-dotykowe.



Podział na komunikację wspomaganą i niewspomaganą porządkuje różne formy komunikacji alternatywnej.

- komunikacja wspomagana obejmuje wszystkie formy komunikacji, gdzie ekspresja dokonuje się poprzez znaki istniejące w fizycznej formie, np. wskazywanie piktogramów bądź obrazków;
- komunikacja niewspomagana występuje, gdy niepełnosprawne osoby dokonują ekspresji językowej samodzielnie, produkując znaki, np. kod Morse'a czy też mrugnięcie okiem by zasygnalizować „tak” lub „nie”.

Podział na komunikację zależną i niezależną odnosi się do sposobu użytkowania danej formy komunikacji alternatywnej oraz roli partnera komunikacji.

Tylko wówczas, gdy sami nabędziemy umiejętność swobodnego porozumiewania się za pomocą danej metody komunikacji niewerbalnej możemy próbować swobodnie porozumiewać się z osobą z upośledzeniem i tworzyć odpowiednie środowisko językowe.

5. METODY PRACY Z ZACHOWANIAMI NIETYPOWYMI

W pracy z osobami z upośledzeniem bardzo często napotyka się zachowania nietypowe, zakłócające, czasami nawet zagrażające życiu. W literaturze odnajdujemy co najmniej dwie metody pracy z takimi zachowaniami.

Pierwsza, wynikająca z nurtu behawioralnego oparta jest na typowym warunkowaniu B. F. Skinnera, gdzie zachowanie jest kontrolowane przez obecność bodźców dyskryminacyjnych i przez następujące po nim konsekwencje wzmacniające²¹.

$$S^D \quad O \quad \longrightarrow \quad S^R$$

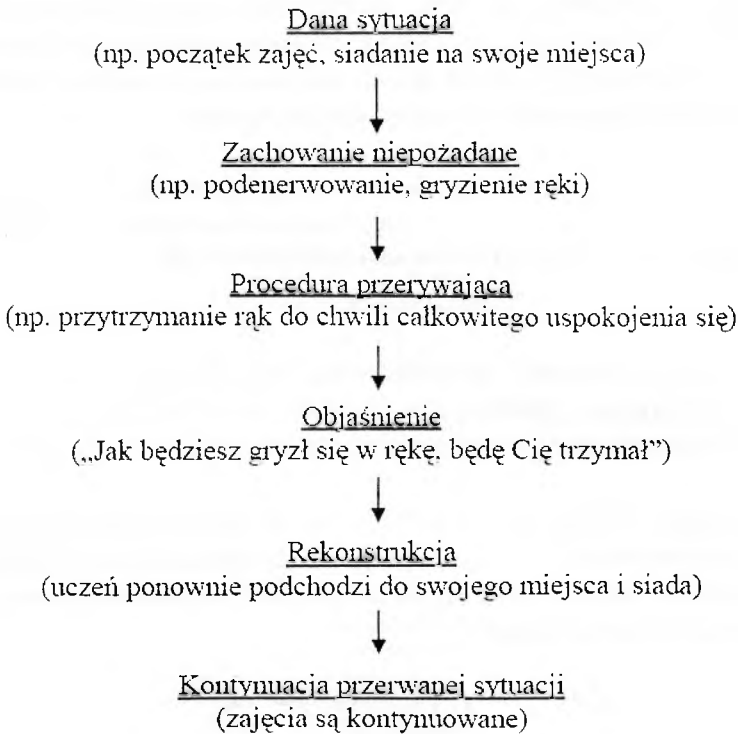
Bodziec dyskryminacyjny (S^D) – bodziec sygnalizujący, że po wykonaniu reakcji sprawczej nastąpią konsekwencje wzmacniające.

Reakcja sprawcza (O) – zachowanie dowolnie wytwarzane (emitowane) przez organizm, wywołujące pewne skutki w otoczeniu.

Bodziec wzmacniający (S^R) – każde zdarzenie bodźcowe, które następuje po reakcji i zwiększa prawdopodobieństwo ponownego jej wystąpienia. Bodziec określa się jako wzmacniający dopiero wtedy, gdy okaże się, że wpływa on na częstość reagowania.

Podczas terapii behawioralnej stosowane są kary, wzmocnienia, wygaszanie zachowań niepożądanych. Czasami są to metody bardzo restrykcyjne. Typowy schemat postępowania w przypadku pojawienia się zachowania niepożądanego jest następujący:

²¹ Karlsen, Skar & Kozłowski. 1996.



W takim behawioralnym podejściu istotnym staje się wyeliminowania niepożądanego zachowania, a nie rozwiązanie problemu danej osoby i podniesienie jakości jej życia²².

Drugim sposobem pracy z zachowaniami nietypowymi jest podejście, które określane jest jako nieawersyjne, funkcjonalne, bądź edukacyjne oparte na przekonaniu, że metody stosowane aby zapobiec problemowym zachowaniom nie tylko muszą być skuteczne ale muszą spełniać też inne standardy.²³ Taka terapia powinna być:

²² Z. Gruntkowski. *Nieawersyjne i edukacyjne podejście do zachowań nietypowych?* W: *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem. Przewodnik dla nauczycieli.* Warszawa 2000.

²³ Evans, Meyer za: Z. Gruntkowski. *Nieawersyjne i edukacyjne podejście do zachowań nietypowych?* W: *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem. Przewodnik dla nauczycieli.* Warszawa 2000.

- Nieawersyjna i łagodna

Nie może powodować bólu, stresu emocjonalnego ale podnosić jakość życia.

- Zapobiegająca

Powinna zapobiegać pojawianiu się zachowań nietypowych i pomagać uczniowi odnosić sukces.

- Normalna

Powinny to być takie metody postępowania, które są jak najbardziej naturalne, tak aby uczeń był widziany bardziej jako podobny niż różny od innych.

- Funkcjonalna

Każde zachowanie nietypowe ma określony cel, pełni jakąś funkcję bądź zaspokaja jakąś potrzebę. Zadaniem terapeuty jest wykrycie najbardziej prawdopodobnego celu takiego zachowania.

- Edukacyjna

Uczeń musi mieć możliwość komunikacji, uczenia się nowych, pozytywnych umiejętności. Im większym repertuarem pozytywnych umiejętności będzie uczeń dysponować, tym mniejszą będzie miał potrzebę korzystania z zachowań niepożądanych.

- Zindywidualizowana

Każda terapia tak jak każda osoba jest inna i jej problem jest rozwiązywany indywidualnie.

- Zespołowa

Wszystkie osoby pracujące z danym dzieckiem muszą postępować zgodnie z obraną strategią.

- Roztropna

Musimy zawsze mieć przewidzieć jaki będzie skutek terapii, czy przypadkiem nie zaszkodzi ona uczniowi, np. odbierając wprowadzie stereotypowe, ale jedyne formy aktywności własnej.

ZAKOŃCZENIE

Rozwinięta świadomość społeczna i eklezjalna oraz niewątpliwy postęp pedagogiki specjalnej, sprawiają, że rodzina, szkoła, parafia i inne miejsca formacyjne mogą podać tym, którzy noszą w sobie upośledzenie fizyczne, umysłowe i inne braki, odpowiednią katechezę, do której mają prawo jako ochrzczeni. Należy dołożyć wszelkich starań, aby uniknąć ryzyka polegającego na tym, że katecheza z konieczności specjalistyczna zostanie zepchnięta na margines duszpasterstwa wspólnotowego.

Katecheta²⁴, tak jak pedagog specjalny nie może koncentrować się tylko na brakach, niepełnosprawności i upośledzeniu wychowanków. Swą posługę musi oprzeć na odkrytej, dostrzeżonej wartości każdego z nich. Tę prawdę wyraża teza Marii Grzegorzewskiej: „Nie ma kaleki, jest człowiek”, a słowa Jezusa Chrystusa „pozwólcie dzieciom przychodzić do Mnie” posiadają dla nas charakter normatywny. Pierwszą podstawową zasadą, która jest jasno i stanowczo potwierdzona, jest to, że osoba upośledzona jest w pełni ludzkim podmiotem, z odpowiadającymi temu przyrodzonymi, świętymi i nienaruszalnymi prawami i to bez względu na to czy chodzi o wrodzoną ułomność, o następstwo chorób chronicznych, czy też wypadków, upośledzeń psychicznych lub upośledzeń zmysłów, i bez względu również na ich stopień. Stwierdzenie to opiera się na stanowczym uznaniu, że istota ludzka posiada własną, jedyną godność i własną autonomiczną wartość od chwili poczęcia i w każdej fazie swego rozwoju, niezależnie od jej stanu fizycznego, psychicznego czy duchowego. Co więcej osoba upośledzona, z wpisanymi w jej ciało i władze ograniczeniami oraz cierpieniem, bardziej uwydatnia tajemnicę osoby ludzkiej, z całą jej godnością i wielkością. Stając wobec osoby upośledzonej na katechezie jesteśmy wprowadzeni w tajemnicze granice ludzkiej egzystencji i wezwani, by do tej tajemnicy zbliżyć się z szacunkiem i miłością.²⁵

²⁴ A. Kiciński. *Poszukiwanie tożsamości katechety osób szczególnej troski*. „Katecheta” 49:2005 nr 7-8 s. 10-19.

²⁵ *Dokument Stolicy Apostolskiej na Międzynarodowy Rok Osób Upośledzonych*. „L'Osservatore Romano” [wyd. pol.] 1981 nr 3 s. 21-22.

Druga zasada wypływa z pierwszej. Ponieważ osoba obarczona upośledzeniem jest podmiotem posiadającym wszystkie swoje prawa, należy jej ułatwić udział w życiu społeczeństwa, we wszystkich jego wymiarach i na wszystkich poziomach, które leżą w granicach jej możliwości. Uznanie tych praw oraz obowiązek ludzkiej solidarności stanowią zobowiązanie i zadanie, które można spełnić poprzez tworzenie dogodnych warunków i struktur psychologicznych, społecznych, rodzinnych, wychowawczych i ustawodawczych, służących przyjęciu i pełnemu rozwojowi osoby upośledzonej.

Trzecia zasada podkreśla fakt, że jakość wiary jak i jakość społeczeństwa mierzy się szacunkiem i miłością, którą okazują one najslabszym ze swoich członków. Świat współczesny, z całym swym technicznym rozwojem, jeśli by dopuścił wyłącznie członków pełnosprawnych, a ci, którzy nie odpowiadają temu modelowi lub niezdolni są do spełniania swej roli, byłiby odepchnięci, uwięzieni lub co gorsza – wyeliminowani, uważać by należało za społeczeństwo całkowicie niegodne człowieka, nawet gdyby okazało się ekonomicznie korzystne. Trzeba podkreślić wyraźnie, że osoba upośledzona jest jednym z nas, jest uczestnikiem tego samego co my, człowieczeństwa i ma nienaruszalne prawo do pełnego życia zarówno w społeczeństwie jak i w Kościele. Uznając i popierając jej godność i prawa, uznajemy i pogłębiaamy naszą własną godność i prawa nas samych.

Problem metod pracy z osobami upośledzonymi umysłowo jest złożony. Stosując podstawową zasadę wierności Bogu i człowiekowi katecheta może wybrać dogodne dla dziecka i siebie metody z pedagogiki specjalnej pamiętając, że wykorzystanie dorobku dydaktyki specjalnej nie umniejsza Bożej pedagogiki. Dzisiaj katecheza osób upośledzonych umysłowo musi skupić się na próbie „zintegrowania” swoich oddziaływań ze szkołą, ze wspólnotą parafialną i przede wszystkim z rodziną. Trzeba jednak podkreślić, że „zintegrowana” nie oznacza, że ma być tylko „umieszczona wewnątrz” np. szkoły, ale połączona siecią wzajemnych relacji odzwierciedlających ową „miłość”, która pozwala rozpoznawać uczniów Jezusa. Bóg nie jest abstrakcją, ale Żyjącym, z którym nawiązujemy relację, w której nasza umiejętność rozumowania jest względna. Osoba upośledzona umysłowo nie może być od razu postrzegana jako „nierozumna” i pozbawiona wszelkich zdolności abstrakcji. Trzeba doce-

nić te zdolności w takiej mierze, w jakiej ona je posiada. Taka osoba zademonstruje, w wielu wypadkach, zadziwiającą zdolność intuicyjną. Także u dzieci głęboko upośledzonych umysłowo doświadczyliśmy zadziwiających obserwacji na polu doświadczenia duchowego.

Benedykt XVI podczas wizyty pierwszej grupy biskupów polskich ad limina zwrócił uwagę na istotne zrozumienie posługi katechezy w szkole, której nie można sprowadzać do wymiaru religiologii lub religioznawstwa, nawet jeśli takie byłoby oczekiwanie niektórych środowisk. Katecheza prowadzona przez katechetów duchownych i świeckich, wspierana świadectwem wierzących nauczycieli, musi zachować swój prawdziwy, ewangeliczny wymiar przekazu i świadectwa wiary. Stąd stosowanie w katechezie osób upośledzonych umysłowo szerokiego dorobku metod pedagogicznych i katechetycznych nigdy nie zastąpi świadectwa wiary katechety.

BIBLIOGRAFIA WYBRANYCH METOD PRACY Z OSOBAMI UPOŚLEDZONYMI UMYŚLOWO

EDUKACJA MATEMATYCZNA – METODA E. GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKIEJ

- E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska. *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*. Warszawa 2000 WSiP.
- E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska. *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków*. Warszawa 2004 WSiP.

GIMNASTYKA RYTMICZNA A. I M. KNISSÓW

- W. Gniewkowski. *Gimnastyka rytmiczna Kniessów – nieznaną w naszym kraju metoda twórcza WF.* „Wychowanie w przedszkolu” 1988 nr 1.

INTEGRACJA SENSORYCZNA (SI)

- M. Bogdanowicz. *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria, diagnoza, terapia.* Warszawa 1998 WSiP.
- F. Maas. *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej.* Warszawa 1998 WSiP.

KINEZJOLOGIA EDUKACYJNA P. DENNISONA – GIMNASTYKA MÓZGU

- C. Hannaford. *Zmysłne ruchy, które ćwiczą umysł. Podstawy kinetyki edukacyjnej.* Warszawa 1998 Oficyna Wydawnicza Medyk.

METODA DOBREGO STARTU, A W TYM: PIOSENKI DO RYSOWANIA, PIOSENKI I ZNAKI, PIOSENKI NA LITERKI.

- M. Bogdanowicz. *Metoda Dobrego Startu w pracy z dzieckiem w wieku 5-10 lat.* Warszawa 1985 WSiP.
- M. Bogdanowicz, M. Tomaszewska. *Piosenki na literki.* Gdańsk 1994
- M. Bogdanowicz, D. Szlagowska. *Piosenki do rysowania czyli Metoda Dobrego Startu dla najmłodszych.* Gdańsk 1996 Fokus.

METODA DRAMY

- Artykuł L. Berłowskiej „Szkoła Specjalna” 1990 nr 2 i 3.

METODA F. AFFOLTER

- F. Affolter. *Spostrzeganie, rzeczywistość, język*. Warszawa 1997 WSiP.

METODA G. DOMANA

- G. Doman, J. Doman. *Jak nauczyć małe dziecko czytać*. Bydgoszcz 1992 Oficyna Wydawnicza Excalibur.
- G. Doman. *Jak postępować z dzieckiem z uszkodzeniem mózgu, czyli opóźnionym umysłowo, upośledzonym umysłowo, z dziecięcym porażeniem mózgowym, z zaburzeniami emocjonalnymi, spastycznym, wiotkim, sztywnym, z padaczką, autystycznym, atetotycznym, nadpobudliwym, z zespołem Downa*. Poznań 1996 Protext.

METODA RUCHOWEJ EKSPRESJI TWÓRCZEJ R. LABANA

- „Wychowanie w przedszkolu” 1984 nr 7-8.
- Muzyka elementarna C. Orffa.
- U. Smoczyńska-Nachtman. *Muzyka dla dzieci – umuzykalnienie według koncepcji C. Orffa*. Warszawa 1992 WSiP.
- K. Stasińska. *Instrumentarium Orffa w szkole*. Warszawa 1998 WSiP.

METODA RUCHU ROZWIJAJĄCEGO V. SHERBORNE

- M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyska. *Metoda V. Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*. Warszawa 1992 WSiP.
- V. Sherborne. *Ruch Rozwijający dla dzieci*. Warszawa 1997 PWN.

METODA ŚWIĄT, METODA PRZYJAZNEGO ZAKĄTKA

- M. Kwiatkowska. *Dzieci głęboko niezrozumiane*. Warszawa 1997, Oficyna Literatów i Dziennikarzy „Pod wiatr”.
- H. Olechnowicz. *Jaskiniowcy zagubieni w XXI wieku*. Warszawa 1999 WSiP.

METODY PRACY ZUCHOWEJ

- Artykuły w „Szkole Specjalnej” 1975 nr 4, 1980 nr 1, 1985 nr 1, 1989 nr 4, 1995 nr 4.
- J. Sowa. *Rola drużyny harcerskiej „Nieprzetarty szlak” w uspołecznieniu dzieci upośledzonych umysłowo*. Rzeszów 1980 WSP

PROGRAM TEACCH

- E. Schopler i in. *Ćwiczenia edukacyjne dla dzieci autystycznych*. Gdańsk 1994 SPOA.
- E. Schopler i in. *Techniki nauczania dla rodziców i profesjonalistów*. Gdańsk 1995 SPOA.
- E. Schopler i in. *Profil psychoedukacyjny*. Gdańsk 1995 SPOA.

PROGRAM ROZWIJAJĄCY PERCEPCJĘ WZROKOWĄ

- M. Frostig, D. Horne. *Wzory i obrazki*. Warszawa 1987 Polskie Towarzystwo Psychologiczne UW.

PROGRAMY AKTYWNOŚCI M. I CH. KNILL

- M. i Ch. Knill. *Programy aktywności. Świadomość ciała, Kontakt i Komunikacja*. Warszawa 1995 CMPP-P MEN.
- M. i Ch. Knill. *Dotyk i komunikacja*. Warszawa 1995 CMPP-P MEN.
- Oraz kasy audio i kasy video z komentarzem M. Piszczek.

STYMULACJA POLISENSORYCZNA M. IN. PRZEZ ŻYWIŁY I PORY ROKU
(PORANNY KRĄG)

- Artykuły F. Krawczyk i J. Kielina. w: M. Piszczek. *Terapia zabawą. Terapia przez sztukę*. Warszawa 1997 CMPP-P MEN.
- *Rozwój daje radość*. Red. J. Kielin. Gdańsk 1999 GWP.

TERAPIA PRZEZ ZABAWĘ

- J. Baran. *Terapia zabawą, czyli usprawnianie psychoruchowe dziecka z zespołem mózgowego porażenia dziecięcego*. Warszawa 1991 CMPP-P MEN.
- M. Bogdanowicz. *Zabawy dydaktyczne dla przedszkoli*. Warszawa 1997 WSiP.
- M. Piszczek. *Terapia zabawą. Terapia przez sztukę*. Warszawa 1997 CMPP-P MEN.

-
- *Tańce i zabawy dla grupy wraz z kasetą.* Lublin 1995 PSPZ-KLANZA.