

Barbara Rozen
Wydział Teologii
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Kształtowanie tożsamości dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w procesie dydaktyczno-wychowawczym (część 2*)

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, dziecko, wychowanie, proces dydaktyczno-wychowawczy, uczenie się, rozwój.

Key words: Mental Disability, Child, Education, Educational Process, Learning, Development.

Schlüsselworte: Geistesstörung, Kind, Erziehung, Erziehungsprozess, Lernen, Entwicklung.

Współcześnie przed wychowawcą dzieci z niepełnosprawnością intelektualną stają szczególnie wyraziście nowe zadania. Niezależnie od tego czy jest rodzicem, opiekunem, nauczycielem albo terapeutą, jego zadaniem jest przede wszystkim kształtowanie osobowości dziecka, pomaganie mu w odkryciu i doświadczeniu swojej godności oraz rozpoznanie własnej tożsamości. Osoba z niepełnosprawnością intelektualną może i powinna być świadoma swej godności, powinna jej doświadczać w relacjach z ludźmi. Cechy i właściwości składające się na pojęcie „ja” wpływają na funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie. Dzięki odpowiednim zabiegom wychowawczym zarówno rodziców, jak i nauczycieli współpracujących z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną będzie ono potrafiło, na miarę swoich możliwości, określać siebie w kategorii oceny, umiejętności, stawiać sobie cele i uczyć się realnego postrzegania siebie, własnej tożsamości i odrębności. Odpowiedzialność za dziecko, to także odpowiedzialność za doświadczenie przez nie prawdy swojego człowieczeństwa.

* Część pierwsza artykułu ukazała się w „Studiach Warmińskich” 47 (2010).

1. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną może i pragnie się rozwijać, ale potrzebuje odpowiedniej stymulacji

Osoba ludzka przez całe życie uczestniczy w procesie stawania się. W istotę osoby jest wpisane dążenie do przekraczania samej siebie. Osobowość rozwija się przez kontakty społeczne, różnorodne relacje z ludźmi. Nie można wyobrazić sobie rozwoju człowieka poza społeczeństwem.

Maria Grzywak-Kaczyńska wymienia trzy rodzaje czynników współdziałających w kształtowaniu się osobowości człowieka¹. Fundamentalnym czynnikiem jest materiał wrodzony, który człowiek przynosi ze sobą na świat z określonymi zadatkami fizycznymi i psychicznymi, z określonymi cechami temperamentu. Ten wrodzony materiał jest w pewnym stopniu losem człowieka, a w niektórych wypadkach decyduje o jego całym życiu, np. przy niepełnosprawności intelektualnej. Jednak ten wrodzony materiał może być różnorodnie kształtowany przez warunki środowiskowe, czyli otoczenie ludzkie, przede wszystkim przez jego ustosunkowanie się do rozwijającej się jednostki². Toteż kolejny bardzo istotny czynnik, to wpływ warunków zewnętrznych, środowiskowych, które modelują jednostkę. Chodzi nie tylko o bezpośrednie otoczenie człowieka, ale o cały dorobek kulturalny, w formie takich czy innych przekonań, zasad i norm postępowania, utrwalonych sposobów zachowania się w różnych sytuacjach życiowych. To wszystko modeluje wrodzone możliwości rozwojowe człowieka od pierwszych chwil jego życia³. Trzeci czynnik, równie istotny, to większe lub mniejsze zaangażowanie człowieka w kształtowanie własnej osobowości. Uczenie się wymaga aktywności. Założenie to dotyczy każdego człowieka, ale szczególnie ważne jest uświadomienie sobie tego wymogu przy wychowywaniu dziecka z ograniczeniami w uczeniu się. Aktywność dziecka może w pewnym stopniu ograniczenia te kompensować.

W wychowaniu chodzi o to, żeby człowiek sam, w swojej wewnętrznej wolności, zechciał powiedzieć „tak”, wyrażając zgodę na rozwój i na podjęcie niezbędnego trudu zdobywania coraz większej samodzielności. Rodzice często nie mają czasu ani nie potrafią zainteresować dziecka jakimś wartościowym działaniem. Łatwiej posadzić je przed telewizorem, podać do rąk zabawkę, niż samemu się z dzieckiem bawić, znaleźć przyjemność w przebywaniu z nim, wspólnym wykonywaniu czynności, wspólnym świętowaniu⁴. Programy tele-

¹ M. Grzywak-Kaczyńska, *Psychologia dla każdego*, Warszawa 1975, s. 98.

² Ibidem, s. 98–99.

³ Ibidem, s. 101.

⁴ J. Vanier, *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich do życia w prawdziwej miłości*, Kraków 1987, s. 45, 58–59.

wizyjne, jakkolwiek interesujące i kształcące, bazują na biernym odbiorze informacji i obrazów. Nawyk bierności niezwykle łatwo się utrwała, gdyż w przeciwieństwie do aktywności nie wymaga wysiłku.

Efekty oddziaływania terapeutyczno-wychowawczego zależą w dużej mierze od respektowania zasady wszechstronnego aktywizowania wychowanków w trakcie całego procesu edukacyjnego. Wszyscy autorzy zajmujący się problematyką edukacji i terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną są zgodni, że aktywizacja jest niezbędnym warunkiem efektywności oddziaływań rewalidacyjnych. Chodzi o aktywność emocjonalną, sensoryczną, motoryczną, intelektualną, werbalną, recepcyjną. Dziecko treść powinno nie tylko usłyszeć, ale zobaczyć, dotknąć, odczuć, doświadczyć⁵.

Aktywny stosunek do uczenia się, do zdobywania zarówno nowej wiedzy, umiejętności, jak i nowych kontaktów z ludźmi, kształtuje się przede wszystkim w środowisku rodzinnym, i to w pierwszych latach życia. I. Obuchowska uwrażliwia na tę prawidłowość uwarunkowaną psychologicznie i wskazuje na kilka istotnych sposobów poznawczego uaktywnienia małego dziecka⁶:

- Prowadzenie częstych rozmów z dzieckiem na temat tego, co widziało, co przeżyło, także zachęcanie go do werbalizowania wykonywanych przez nie czynności.
- Włączanie dziecka w kulturę dziecięcą, np. chodzenie do teatru dla dzieci, na imprezy, koncerty. Stanowczo należy ograniczyć czas spędzany przed telewizorem.
- Dzieci potrzebują częstego wzmacniania aktywności i wysiłku poprzez zachętę, pochwałę, nagrodę.
- Do minimum należy ograniczyć przymus, a całkowicie wyeliminować przemoc, czyli oddziaływanie na dziecko siłą.
- Wzbudzać zainteresowanie i je utrzymać przez stosowanie permanentnej stymulacji.
- Często powtarzać treści urozmaicając materiał poglądowy.

Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mają trudności w koncentracji, gdyż ich uwaga jest mimowolna, dlatego wymagają ciągłego pobudzenia zainteresowania m.in. przez wprowadzanie różnorodnych środków dydaktycznych. Słabo rozwinięta pamięć i wyobraźnia uzasadnia potrzebę korzystania z pomocy wizualnych oraz czerpania z różnorodnych form zabawowych⁷.

⁵ B. Rozen, *Edukacja religijna osób z niepełnosprawnością intelektualną. Studium pedagogiczno-religijne*, Olsztyn 2008, s. 154n.

⁶ I. Obuchowska, *Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*, w: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa 1999, s. 244–245.

⁷ W. Gałęczyńska, *Pomoce wizualne w katechizacji specjalnej*, Katecheta 5 (1969), s. 211.

Myślenie o charakterze konkretno-obrazowym stawia wymóg poznawania przez dotykane, oglądanie, pieszczotę, czyli przez bliski kontakt z obiektem poznawanym. Jedną z podstawowych strategii nauczania i wychowania jest ekspresja, czyli wyrażanie swoich przeżyć i myśli w wytworach lub zachowaniu się. „Ekspresja stanowi ślad konkretnej indywidualności, jest potwierdzeniem własnej autentyczności, a jednocześnie pozwala przekraczać granice własnej odrębności poprzez nawiązywanie związku ze światem”⁸. Dobra metoda pracy z dzieckiem, to taka, która przyczynia się do rozwoju zainteresowań i postaw twórczych, ale każda metoda wymaga od wychowawcy osobowej, przyjacielskiej relacji z dzieckiem.

Bardzo ważną dziedziną aktywności człowieka są kontakty interpersonalne i związane z nimi więzi emocjonalne. To one właśnie inspirują do wysiłku. Przeżywane emocje i uczucia motywują do podjęcia działań albo ich zaniechania⁹. Pozytywne emocje wpływają na rozum i wolę. Sferę emocjonalną najbardziej ożywia zaciekawienie, zainteresowanie i zadowolenie z osiągniętych wyników oraz zastosowanie środków wizualno-dźwiękowych¹⁰. Ciekawość intelektualną rozbudzają działania zgodne z zainteresowaniami dziecka, dlatego trzeba je rozpoznawać.

Dziecko uczy się i rozwija przede wszystkim w zabawie. Bieganie, skakanie, wspinanie się, dotykane przedmiotów, przesuwanie ich czy rzucanie są najprostszymi czynnościami ruchowymi dziecka, przez które ćwiczy ono swoją sprawność ruchową i zmysłową. Trzeba tworzyć warunki do takiej wielozmysłowej, różnorodnej zabawy, angażującej całe ciało dziecka. Ponadto wychowawcy powinni okazywać swoją radość z radości bawiącego się dziecka. Doświadczenia sensomotoryczne, jakie małe dziecko zdobywa podczas zabawy, są niezbędne do rozwoju jego mózgu. Pozytywne emocje, które się przy tym wyzwalają, ułatwiają uczenie się każdego rodzaju¹¹. Trzeba stwarzać sytuacje, w których dziecko będzie mogło samo coś zrobić, nazwać, określić, przeżyć, doświadczyć. Respektując zasadę wielozmysłowego poznania i stosując rozmaite formy stymulacji w życzliwej oraz akceptującej dziecko atmosferze, wychowawca stwarza warunki do: ujawnienia wszelkich potencjalnych zdolności dziecka; utrzymania jakiejś funkcji czy umiejętności na dotychczasowym poziomie; dotarcia z informacją przez najmniej uszkodzony receptor. Wszyst-

⁸ W. Pielasińska, *Ekspresja jako wartość i potrzeba*, Warszawa 1983, s. 54. Za: K. Krawiecka, *Ekspresja plastyczna dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie jego tożsamości*, w: M. Dycht, L. Marszałek (red.), *Wobec odmienności? Pedagogiczne konotacje*, Warszawa 2008, s. 136.

⁹ A. Jagiełło, *Życie uczuciowe człowieka*, w: J. Makselon (red.), *Psychologia dla teologów*, Kraków 1990, s. 97.

¹⁰ Ibidem, s. 311–212.

¹¹ I. Obuchowska, *Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*, s. 244–245.

kie te działania mają na celu wspierać osobę w wypełnianiu jej zadań życiowych aktualnie i w przeszłości.

W dziecku jest naturalne ukierunkowanie na rozwój. Ono chce się rozwijać, chce uzyskać uznanie dorosłych, ponieważ daje mu to intuicyjne odczucie swej wartości. Jednak nadmiernie wymagający stosunek do dziecka, jak i nadmierne ułatwianie dziecku codziennych czynności, usprawiedliwiający jego bierność i niewłaściwe zachowania, utrudniają rozwój, prowadzą do wytworzenia fałszywego obrazu własnego „ja”. Dziecko może uciekać przed nadmiernymi wymaganiami mającymi na celu przyspieszenie jego rozwoju, przed ciągłą krytyką i negatywną opinią w świat marzeń, izolować się od otoczenia murem wrogości, buntu albo też rezygnować z wszelkiego wysiłku¹². Z kolei brak bodźców pobudzających do działania prowadzi nieuchronnie do zaniku naturalnej aktywności i utraty energii życiowej, do kumulowania energii i napięć, które mogą być rozładowywane przez zachowania niepożądane ze społecznego punktu widzenia, mogą prowadzić do depresji i konfliktów wewnętrznych¹³.

Trzeba stosować takie formy stymulacji, które będą pozytywnie wpływały na rozwój osobowy dziecka. Nie należy nadmiernie przyspieszać rozwoju. Intelktualne możliwości dziecka są i będą w różnym stopniu ograniczone, ale dziecko będzie się rozwijało. Jeśli będzie ono wzrastało w atmosferze ciepła i bezwarunkowej akceptacji, stawiane mu wymagania będą dostosowane do jego możliwości, a każde osiągnięcie zostanie dostrzeżone i nagrodzone – wówczas dziecko będzie zdobywało nowe i trudniejsze umiejętności. Można wówczas z radością i optymizmem patrzeć w przyszłość. Pomimo że nie zrobi np. kariery naukowej, to będzie szczęśliwym człowiekiem, kochanym i zdolnym do miłości, chociaż na stałe będzie potrzebowało pomocy życzliwej, bliskiej osoby.

2. Dziecko ucząc się, łatwo się zniechęca, dlatego potrzebuje pozytywnych wzmocnień

Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną często doznają niepowodzeń w toku uczenia się. Powtarzające się niepowodzenia wytwarzają negatywną postawę wobec wysiłku, co wpływa hamująco na cały proces edukacji. Dziecko, nie odnosząc sukcesów, nie ma motywacji do uczenia się, więc nie mobili-

¹² M. Grzywak-Kaczyńska, *Psychologia dla każdego*, s. 84.

¹³ D. Wolska, *Znaczenie aktywności zawodowej w życiu osób dorosłych z upośledzeniem umysłowym*, Światło i Cienie 3 (1999), s. 7–8.

zuje się, a nieraz swoją pilność i skupienie pozoruje, chociaż nie zawsze jest to działanie świadome. Procesowi uczenia się i wychowania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną winny towarzyszyć ciągle wzmocnienia. W procesie tym powinna być równowaga pomiędzy porażkami a sukcesami. Jest ona niezbędna do właściwego funkcjonowania psychicznego dziecka. Trzeba zadbać o to, aby dziecko przeżywało sukcesy w uczeniu się¹⁴.

Dużą pomocą w pobudzaniu dziecka do wysiłku na miarę jego możliwości są różnorodne wzmocnienia w postaci nagród. Należy zaznaczyć, że nagrodę (wzmocnienie) stanowi to wszystko, co dziecku sprawia przyjemność, radość, zadowolenie. Zdarza się, że to, co wychowawcy uznają za nagrodę, dla dziecka nagrodą nie jest. Przykładem może być pogłaskanie dziecka po głowie. Czynność tę uważa się powszechnie za nagradzającą. W wypadku dziecka z głębszą niepełnosprawnością intelektualną i ze stanami lękowymi głaskanie po głowie, czy nawet przekroczenie ze strony wychowawcy granicy bliskości kontaktu fizycznego, wcale nagrodą nie będzie¹⁵.

Najskuteczniejszymi czynnikami wzmacniającymi są: pochwały słowne, pożywienie, muzyka, zabawki. Wychowawca, nagradzając dziecko powinien okazać rzeczywistą radość z jego sukcesu. Za każdą dobrze wykonaną czynność i poprawnie wykonane polecenie należy nagradzać natychmiast, w sposób zrozumiały dla dziecka i dający radość. W przeciwnym razie dziecko nie będzie pamiętało, za co zostało nagrodzone¹⁶.

Rodzaj i sposób nagradzania dzieci przez wychowawców w szkole powinien być uzgodniony z rodzicami, którzy mogą już w domu przygotować grunt pod wspólnie ustalony tryb nagradzania. Tym samym stwarzamy możliwość indywidualnego podejścia do nagradzania dzieci. Przy ocenie osiągnięć należy brać pod uwagę przede wszystkim wysiłek dziecka włożony w wykonanie zadania, a nie tylko sam wynik pracy. Wymaga to od nauczyciela orientowania się w możliwościach poszczególnych dzieci. Najmniejszy nawet sukces, najmniejsze powodzenie mają zazwyczaj większy wpływ na efektywność uczenia się dziecka z niepełnosprawnością intelektualną niż niepowodzenie. Oczywiście i w tym wypadku należy zachować indywidualne podejście do każdego dziecka, zdarza się bowiem, że u niektórych niepowodzenie jest silniejszym

¹⁴ I. Obuchowska, *Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*, s. 243; por. H. Nartowska, *Kształcenie specjalne. Trudności specjalne w uczeniu się*, w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 327–329.

¹⁵ K.M. Lausch, *Katecheza przedkomunijna osób głębiej upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1990, s. 28.

¹⁶ K.M. Lausch, *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1987, s. 103–104; J. Lausch-Żuk, *Dzieci głębiej upośledzone umysłowo*, w: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa 1999, s. 282–285.

bodźcem mobilizującym do pracy¹⁷. W obydwu wypadkach ważnym elementem pozytywnego wzmocnienia jest życzliwa, akceptująca postawa wychowawcy wobec dziecka.

3. Dziecko potrzebuje nauczycieli kochających je i stawiających mu wymagania

Kształtowanie dojrzałych postaw wymaga stawiania wychowankowi mądrych wymagań dostosowanych do wieku i możliwości. Wychowanie to przecież przewyciężanie naturalnej w człowieku słabości, naiwności, skłonności do egoizmu i lenistwa. Kształtowanie dojrzałych postaw i uczenie się rozważnych działań nie jest możliwe bez podejmowania wysiłku, bez rezygnacji z doraźnej przyjemności, co dla osób z niepełnosprawnością intelektualną nie jest łatwe, gdyż motywem działania jest doraźna korzyść¹⁸. Pomoc wychowawcza będzie polegała na konfrontowaniu dziecka nie z jakimiś abstrakcyjnymi normami i obcymi mu wartościami, lecz z obiektywnymi konsekwencjami jego własnego postępowania, zwłaszcza z tymi, których sam nie potrafi lub nie chce dostrzec¹⁹. Wychowawcy powinni egzekwować naturalne konsekwencje błędów, które popełnia wychowanek. Kłamstwo, lenistwo, lekkomyślność, wielogodzinne oglądanie telewizji itp. powinny powodować określone konsekwencje – i tak trzeba to nazywać: konsekwencją, a nie karą. Jest to jeden z najtrudniejszych aspektów we współczesnej pedagogice, ale takie wychowanie to pokazywanie związku między określonym zachowaniem a jego konsekwencjami²⁰.

Dziecko winno odczuć negatywne skutki swoich zachowań, które wynikają z chwilowego kaprysu, egoizmu, wygodnictwa, uporczywości, ale w tej dziedzinie wychowawca powinien mieć dobre rozeznanie. Powinien przede wszystkim analizować zachowanie dziecka i próbować odpowiedzieć na pytanie: dlaczego dziecko reaguje tak a nie inaczej? Taka systematyczna refleksja pozwala na przyczynowo-skutkowe ujmowanie problemów wychowawczych. Jeśli wychowawca rozpozna przyczyny niekorzystnych zachowań, może wpływać na ich zmianę, ma możliwość współdecydowania o tym, co nastąpi. Niestety, bardzo często w wychowaniu dzieci, zarówno z niepełnosprawnością intelektualną,

¹⁷ K.M. Lausch, *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo*, s. 28.

¹⁸ J. Lausch-Żuk, *Pedagogika osób z umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym*, w: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 2001, s. 150.

¹⁹ M. Dziewiecki, *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Kielce 2002, s. 155.

²⁰ *Ibidem*, s. 75.

jak i dzieci w normie intelektualnej, obserwuje się brak takiej refleksyjności. Zachowania wobec dzieci są często pochopne, bezmyślne. Przykładem może być odreagowanie swojej złości na dziecku, a więc karanie go, gdy samemu jest się zdenerwowanym.

W odniesieniu do dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną refleksyjność ma specjalne znaczenie. Wiele zachowań „niewłaściwych” z punktu widzenia wychowawcy nie wynika ze złej woli dziecka, ale z samej natury zaburzeń umysłowych. Dzieci te, z uwagi na sztywność myślenia, trudniej zmieniają już raz wykształcone nawyki. Jeśli więc nie uchwycimy jakiegoś niepokojącego w ich zachowaniu faktu odpowiednio wcześnie, niekorzystne u dziecka zachowanie utrwali się i bardzo trudno będzie je zmienić²¹.

Dialog z dzieckiem nie wyklucza karcenia i napominania. Nie ma wolności bez odpowiedzialności, i dzieci uczą się bycia odpowiedzialnymi, zdając sobie sprawę z wagi swoich zachowań i ewentualnie swoich błędów²². Wychowawcy chętnie sięgają po motywację negatywną, polegającą na stosowaniu nacisku, wykorzystywaniu własnej przewagi fizycznej lub psychicznej. Mogą one dać szybki efekt, ale ostatecznie prowadzą do porażki wychowawczej²³. W kontakcie z dzieckiem najważniejszy jest szacunek dla niego. Kiedy rzeczywiście trzeba dziecko ukarać, to kluczową sprawą jest uszanowanie jego godności. Kiedy stosujemy kary łamiące ludzką godność, to już nie jest działanie wychowawcze.

Wymagania w odniesieniu do dziecka powinny zawsze stanowić realny dla niego pułap. Wymagania trzeba podnosić w miarę zauważanych postępów, stosując metodę „małych kroków”, pamiętając przy tym, że każdorazowo należy rozpocząć od tego, co dziecko już wie i potrafi. Wiedza o dziecku i uwarunkowaniach jego rozwoju pomaga w jego zrozumieniu i służy właściwemu oddziaływaniu pedagogicznemu. Dodajmy jeszcze, że dziecko nie lubi być nadmiernie poprawiane, korygowane, nie lubi oddziaływań, których nie rozumie, które przekraczają jego możliwości psychomotoryczne oraz tych, które nie są dostosowane do jego indywidualnego tempa rozwoju. Nadto wymagania powinny umożliwiać dziecku doświadczanie sukcesów i radości z przewycięzania własnych słabości i z nabywania nowych umiejętności.

Niezbędnym warunkiem skuteczności oddziaływań wychowawczych jest konsekwencja. Dziecko powinno wiedzieć, na co może liczyć ze strony nauczyciela w wypadku takich czy innych swoich poczynań, powinno umieć

²¹ K.M. Lausch, *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo*, s. 28–29; J. Lausch-Żuk, *Dzieci głębiej upośledzone umysłowo*, s. 281–282.

²² E. Aceti, *Rośniemy razem. Przewodnik dla nauczycieli i wychowawców*, Kraków 2000, s. 101.

²³ M. Dziewiecki, *Odpowiedzialna pomoc wychowawcza*, Radom 1999, s. 17.

przewidzieć jego reakcje. Dziecko niepewne reakcji wychowawcy nie czuje się bezpieczne, staje się lękowe, chaotyczne w swoim zachowaniu²⁴. Niekonsekwencja w postępowaniu wychowawcy powoduje, że dziecko niejednokrotnie „wygrywa swoje” na drodze wymuszania przez głośny krzyk, płacz, rzucanie się na ziemię, kopanie wszystkich dookoła. Wychowawca zniecierpliwiony takim zachowaniem ustępuje i daje dziecku to, czego chce. Jeśli taka sytuacja będzie się powtarzała, dziecko szybko zrozumie, że wytrwałość popłaca. Z czasem nauczy się, że jest silniejsze od wychowawcy i przestanie się liczyć z jego zdaniem. Tylko konsekwentna postawa wychowawcy może sprawić, że dziecko w końcu uświadomi sobie, że płaczem czy krzykiem niczego nie wymusi. W przeciwnym wypadku nastąpi utrwalanie nieodpowiednich zachowań dziecka.

Nie wszystkie życzenia dziecka muszą być zaspokajane. Już od jego narodzin zaczyna się uspołecznianie dziecka, czyli uczenie go odpowiedniego postępowania z otoczeniem oraz pewnych ograniczeń jego potrzeb, np. żeby nie zabierało zabawki drugiemu dziecku, nie hałasowało, gdy ktoś śpi, właściwego i w odpowiednim czasie zaspokajania potrzeb fizjologicznych, zaspokajania głodu we właściwym czasie. Ograniczenia są przykre dla dziecka, ale jeśli czuje się ono kochane i akceptowane, to je przyjmuje²⁵. Dziecko chce zasłużyć na uznanie ze strony rodziców, dlatego opanowuje różne zachcianki i zachowania, które są przez nich ganione, zmusza się do różnych czynności przykrych, ale przez nich wymaganych. W ten sposób uczy się panowania nad sobą, dążenia do tego, co podziwia u rodziców albo co wzbudza ich podziw w nim. To wszystko stymuluje jego rozwój²⁶. Nadmierne zaś usprawiedliwianie zachowań dziecka przez dorosłych, pobłażanie jego lenistwu i egoizmowi nie sprzyja jego rozwojowi. W jednym i drugim wypadku dziecko wytwarza sobie obraz własnego „ja”, co już będzie stanowiło pewnego rodzaju busolę w jego dalszym życiu. Trudne jest przekształcenie wytworzonego w dzieciństwie obrazu siebie, obraz ten utrzymuje się bowiem mimo zmienianych warunków życia²⁷.

Nad przedmiotem wymagań należy się zastanowić, aby nie wymagać w sposób bezwzględny czegoś, co w przyszłości może okazać się względne. Dziecko jest ważniejsze od jakiegokolwiek umiejętności czy programu, którego siłowe wdrażanie może prowadzić do bardzo przykrych przeżyć emocjonalnych. Dziecko łatwo jest zranić nawet nieświadomie, podchodząc zbyt sztywno do

²⁴ J. Lausch-Żuk, *Dzieci głębiej upośledzone umysłowo*, s. 281–285.

²⁵ M. Grzywak-Kaczyńska, *Psychologia dla każdego*, s. 84.

²⁶ Ibidem, s. 103

²⁷ Ibidem, s. 84.

swych obowiązków rodzicielskich czy wychowawczych²⁸. Najlepsza intencja wychowawcza, najlepszy program będzie tylko teorią, jeśli zabraknie mądrej równowagi pomiędzy wymaganiami a możliwościami, zainteresowaniami i pragnieniami dziecka. Program edukacyjny, pojęcia, umiejętności, nawet molitwa, mogą stać się różgą na dzieci²⁹. W wychowaniu potrzebna jest umiejętność łączenia delikatności, wyrozumiałości z jednoczesną stanowczością, zdecydowaniem, jasnością wymagań i konsekwencją.

Stawiając dziecku wymagania odpowiednie do jego wieku i możliwości, zachęca się je do pokonywania barier, trudności. Potrzeba pokonywania samego siebie, przekraczania siebie jest wpisana w naturę człowieka. Taka jest droga „stawania się” człowieka od najmłodszych lat aż do późnej starości.

4. Po okresie dzieciństwa i dorastania dziecko osiąga status człowieka dorosłego

Badania E.M. Minczakiewicz³⁰ przeprowadzone wśród rodziców dzieci z zespołem Downa wykazały, że rodzice dość pesymistycznie postrzegają dorosłość swych dzieci. Nie widzą u nich możliwości pełnienia przez nie ról społecznych. Z uwagi na brak samodzielności i potrzebę otaczania ich opieką, przez wielu rodziców postrzegane są jako osoby z wyraźną mentalnością dziecka („wieczne dzieci”). Trudno jest rodzicom zaakceptować biologiczną dorosłość swych dzieci, które wykazują potrzeby o charakterze seksualnym i pogodzić z wizerunkiem dziecka o niewielkich potrzebach i ograniczonych możliwościach rozwoju. Płciowość swych dorosłych dzieci wydają się uznawać za czynnik mało istotny dla ich rozwoju społecznego. Taka postawa, zdaniem autorki, ogranicza, a nawet dodatkowo zaburza sferę rozwoju społeczno-emocjonalnego. Przypisywana dziecku rola osoby sterowanej przez całe życie nie daje mu szans na budowanie samodzielności i odkrywanie własnej tożsamości. Autorka nie daje rozwiązań kwestii dorosłości osób z zespołem Downa, ale wskazuje na potrzebę weryfikacji wizerunku „dorosłego” z niepełnosprawnością intelektualną.

Często zdarza się tak, że fizyczna zależność dziecka od innych prowadzi je do infantylności we wszystkich aspektach życia. Nie wolno mu bowiem dokonywać samodzielnych wyborów. Ciągłe chronione jest przed konsekwencjami swych własnych czynów. Nie ucząc dziecka tego, że jego czyny pociąga-

²⁸ J. Augustyn, *Poznaj siebie i bliźniego. O wychowaniu dzieci, więziach rodzinnych i małżeńskich oraz uzdrowieniu z poczucia krzywdy*, Kraków 2000, s. 28–29.

²⁹ Ibidem, s. 30.

³⁰ E. A. Minczakiewicz, *A kiedy będę duży...*, *Bardziej Kochani* 4 (2004), s. 4–7.

ją za sobą określone konsekwencje, rodzice nie przygotowują go na istniejące ryzyko, nie pomogą mu w dokonywaniu mądrych i właściwych wyborów. Poblążają mu w zabawach, grach i czynnościach odpowiednich dla dużo młodszych dzieci. Ton głosu oraz język używany w rozmowie bywa często infantylny, a przecież mają prawo do bycia szanowanymi i docenianymi, nie tylko jako dzieci, lecz również jako osoby dorosłe. Nie mogą i nie powinny być traktowane jak Piotruś Pan, który nigdy nie dorośnie. One dorosną, a jakość ich życia będzie zależała od możliwości uczenia się na podstawie własnych doświadczeń³¹.

Wspierać w rozwoju osobę z niepełnosprawnością intelektualną, to przede wszystkim pomagać jej w odkrywaniu własnej wartości i realizowaniu zadań, jakie stawia przed nią życie, uwzględniając nie tylko wiek rozwojowy, ale także wiek życia. To wymaga dostosowania stroju, zachowania, zabawy i aktywności do jej wieku metrykalnego. Ubiór powinien być stosowny do jej wieku życia. Jest to ważne, gdyż strój może budzić litość albo szacunek innych. Mężczyzna z zespołem Downa w marynarce i krawacie budzi respekt. Ten strój niesie informację: to jest osoba dorosła. Trzeba jej pomagać w przestrzeganiu norm zachowania, które są właściwe ludziom dorosłym i pomagać w dokonywaniu odpowiednich wyborów, pomimo że jej poziom umysłowy jest niższy niż jej pełnosprawnych rówieśników³².

Wychowanie dziecka różni się od wychowania osoby dorosłej, nawet jeśli wykazuje ona poważne braki umysłowe. W osobie dorosłej z niepełnosprawnością intelektualną trzeba widzieć przede wszystkim dorosłego, a nie dziecko. Ciało i umysł dziecka są jeszcze w trakcie formowania się, umysł dziecka pozostaje chłonny i otwarty. Człowiek dorosły ma już swoją historię. J. Vanier, który spotkał się z niejedną historią życia osób z niepełnosprawnością intelektualną, mieszkając wspólnie z nimi we wspólnotach Arki, pisze, że jest to często historia przeżytych rozczarowań albo odrzucenia. Takie osoby widzą siebie w krzywym zwierciadle, obwiniają samych siebie. Trzeba je zapewniać o ich wartości, podtrzymywać, dodawać odwagi. Już raz zostały poddane wychowaniu – jeżeli nie tresurze – we własnej rodzinie lub w ośrodku. U osób z tego rodzaju doświadczeniami trzeba próbować zmienić szkodliwe przyzwyczajenia, naprawić wyrządzone szkody i nade wszystko prowadzić z nimi dialog, którego one także muszą się uczyć, gdyż do tej pory nikt z nimi partnersko nie rozmawiał. Nie były traktowane podmiotowo³³.

³¹ G. Brearley, *Czynniki oddziałujące na rozwój osoby, życie seksualne i stosunki społeczne ludzi niepełnosprawnych we wczesnym okresie życia*, Światło i Cienie 2 (2001), s. 5–7.

³² D. Wolska, *Jak pomóc osobie upośledzonej umysłowo wejść w dorosłe życie?*, Światło i Cienie 1 (1999), s. 29–30.

³³ J. Vanier, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich do życia w prawdziwej miłości*, s. 62.

Jakość życia osoby z niepełnosprawnością intelektualną w dużej mierze zależy od innych, którzy powinni dostrzegać nie tylko jej poziom intelektualny, ale także wiek metrykalny i liczyć się z rozwojem biologicznym. Oznacza to zmniejszenie kontroli nad nią w pewnym wieku, chociaż jest to decyzja dla rodziców trudniejsza niż w odniesieniu do dzieci pełnosprawnych. Osoba z niepełnosprawnością intelektualną także powinna mieć wpływ na swoje życie i podejmować decyzje, ale samodzielność nie powinna być utożsamiana z samowystarczalnością.

5. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną może być samodzielne, chociaż nie jest samowystarczalne

Wspomaganie rozwoju osobowego ma na celu doprowadzenie osoby z niepełnosprawnością intelektualną do optymalnego poziomu niezależności. Autonomia to możliwość decydowania, dokonywania wyborów w różnych kwestiach codziennego życia (rodzaju pokarmu, napoju, wybór ubrania, zabawki, aktywności, odpoczynku). Należy stwarzać sytuacje, w których osoba z niepełnosprawnością intelektualną będzie mogła wyrazić swoją wolę, swój wybór, choćby gestem, mimiką. Autonomia, jak twierdzi W. Dykcik³⁴, jest środkiem zaznania pełni człowieczeństwa, jest celem rozwoju i wychowania oraz podstawą normalizacji życia.

Wzrastanie w samodzielności jest procesem niezwykle ważnym dla kształtowania tożsamości każdego człowieka. W samodzielnej decyzji, wyborze jest świadoma chęć, wola, na którą godzi się nasze „ja” i którą wspiera nasze „ja”. Oznacza to, że w czynnościach woli bierze udział całość psychofizyczna, którą przeżywamy jako „ja”³⁵. W żadnych innych czynnościach psychicznych nie przeżywamy tak wyraźnie swego „ja”, nie możemy tak oczywiście wykazać innym tego „ja”, jak w czynnościach woli, a zwłaszcza w momencie decyzji. Czujemy wyraźnie, że to my chcemy, że my wybieramy, że my wspieramy wybraną chęć, że my ją realizujemy. Czynności woli są czynnościami kształtującej się osobowości. W czynnościach woli, które sprawiają, że człowiek jest wtedy sam autorem swych czynów, można doświadczyć poczucia własnej wartości. Z takich autonomicznych decyzji wypływa poczucie odpowiedzialności za swoje czyny³⁶. Nie można osoby z zaburzeniami umysłowymi pozbawić tego wymiaru człowieczeństwa.

³⁴ W. Dykcik, *Zakres i przedmiot zainteresowań pedagogiki specjalnej*, w: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 2001, s. 76–77.

³⁵ M. Grzywak-Kaczyńska, *Psychologia dla każdego*, s. 88.

³⁶ *Ibidem*, s. 88–89.

Niewłaściwe jest uzależnianie osoby z niepełnosprawnością intelektualną od innych, które staje się efektem zapewniania jej wszystkiego, wyłączenia we wszystkim, rozwiązywania wszelkich problemów. Taki rodzaj pomocy dodatkowo upośledza dziecko, utrudnia dostrzeżenie jego realnych możliwości i wzrastanie w samodzielności. Jeśli rodzice robią wszystko za dziecko, wówczas pozostanie ono nieustannie od nich zależne. Tam, gdzie jest to możliwe, trzeba dawać dziecku prawo do własnych chęci, pragnień i sposobów³⁷. Dziecko powinno mieć przestrzeń na własne inicjatywy i swobodę działania mimo przekonania rodziców, że sami mogliby wykonać coś lepiej, dokładniej, szybciej. Godne uznania są takie postawy rodziców, kiedy planując rozkład domowych zajęć, biorą pod uwagę opinie i życzenia dziecka. Dzieci, których rodzice liczą się z ich poglądami i życzeniami, wykazują znacznie większy poziom samodzielności i większą inicjatywę niż te, które są traktowane przedmiotowo, bez prawa decydowania o swoich sprawach i współdecydowania o życiu rodziny.

Nie można zwalniać osoby z zaburzeniami rozwojowymi od wszelkiej odpowiedzialności. Trzeba pozwolić na rozwój tkwiących w niej możliwości. Oznacza to potrzebę stwarzania sytuacji, które umożliwią jej „zaistnienie”. Jest różnica między pomocą polegającą na robieniu czegoś „za kogoś”, a pomocą polegającą na wsparciu, towarzyszeniu i robieniu czegoś „z kimś”. W wychowaniu trzeba więc przenieść akcent z uczenia zależności na uczenie niezależności³⁸. Własna aktywność i samodzielność rodzą wiarę we własne siły. Staje się to podstawą do spokojnego przeżywania codzienności, daje poczucie bezpieczeństwa. Rodzice mają jednak tendencję, by dziecko z niepełnosprawnością intelektualną wciąż trzymać za rękę, decydować prawie o wszystkim. Częstym powodem takich postaw ograniczających samodzielność dziecka jest lęk o nie, ale także pośpiech, w jakim żyją dorośli. Tymczasem dążenie osób z niepełnosprawnością intelektualną do autonomii jest bardzo widoczne nawet w drobnych sprawach. To, co często rodzice biorą za ślepy upór, jest w istocie pragnieniem samostanowienia, podejmowania decyzji. Rodzicom czy opiekunom może być trudno dostrzec te dążenia, zwłaszcza jeśli dziecko nie umie słownie wyrazić swoich potrzeb³⁹.

Swoista niezależność wytwarza się, gdy osoba z niepełnosprawnością uczestniczy w życiu rodzinnym i społecznym. Ona jest w stanie nauczyć się wielu

³⁷ C. Kosakowski, *Droga do godności...*, Światło i Cienie 2 (2000), s. 73–74.

³⁸ D. i A. Wolscy, *Godność osoby z niepełnosprawnością intelektualną*, Światło i Cienie 2 (2000), s. 12–17.

³⁹ A. Nagórka, *Dorośli? Wywiad z Haliną Czechowską, mamą 37-letniej córki upośledzonej umysłowo*, Światło i Cienie 1 (1994), s. 8.

zachowań przystosowawczych w zakresie samoobsługi, komunikowania się, kontaktów społecznych, a także opanować proste czynności związane z pracą zawodową⁴⁰. Im większa będzie jej samodzielność i niezależność, tym mniej będzie przeżywać napięcie i lęków, i tym łatwiej odnajdzie swoje miejsce w życiu.

Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym osiąga niezależność funkcjonowania tylko w granicach swoich indywidualnych możliwości, w zakresie czynności dnia codziennego. Wykształcenie takich podstawowych umiejętności jest często najważniejszym zadaniem rewalidacyjnym, które zmierza do jak największej samodzielności i niezależności, chociaż osoba z niepełnosprawnością intelektualną zawsze będzie w jakimś stopniu zależna od innych⁴¹.

6. Radość życia dziecko odnajduje w komunii z rodziną i społeczeństwem

Człowiek nie doświadczy radości życia w odosobnieniu, w samotności, lecz w komunii z rodziną i ze społeczeństwem. Do osiągnięcia dojrzałości społecznej potrzebuje środowiska rodzinnego, własnego miejsca, gdzie byłoby mu dobrze żyć, gdzie mógłby być sobą. Potrzebuje obecności ojca i matki, ich serdecznego dotyku, przyjęcia, akceptacji, zachwytu. Potrzebuje braci, sióstr, przyjaciół, kolegów. Dom rodzinny jest miejscem, z którego człowiek czerpie siłę, zaspokaja najważniejsze swoje potrzeby, rozwija się osobowo, uczy życia w społeczności ludzkiej, gdyż rodzina jest podstawową grupą socjalizującą⁴². W tej najmniejszej komórce życia społecznego najbardziej skutecznie realizuje się proces przyswajania systemu wartości i wzorów zachowań. Najczęściej przebiega on w sposób niemal niezauważalny: poprzez klimat i styl relacji panujący między rodzicami a dziećmi, wychowankiem a wychowawcą, wspólne działanie, sposoby reagowania na pojawiające się konflikty czy trudności. Od atmosfery rodzinnej i preferowanych w niej wartości zależy w największym stopniu to, jak młody człowiek będzie rozumiał siebie i świat oraz w jaki sposób będzie odnosił się do siebie i do otaczającego go świata⁴³.

⁴⁰ D. Wolska, *Jak pomóc osobie upośledzonej umysłowo wejść w dorosłe życie*, 6–9.

⁴¹ M. Mieszkowicz, *Konstruowanie sytuacji wychowawczych sprzyjających rozwojowi społecznemu dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym*, w: M. Piszczyk (red.), *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym*, cz. I, Warszawa 2001, s. 90.

⁴² F. Adamski, *Znaczenie wychowania w rodzinie dla rozwoju osobowego dziecka*, w: F. Adamski (red.), *Miłość. Małżeństwo. Rodzina*, Kraków 1985, s. 365–373.

⁴³ M. Dziewiecki, *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, s. 164.

Właściwy klimat w rodzinie zależy przede wszystkim od równowagi i dojrzałości emocjonalnej rodziców dziecka. Dziecko nadaje nowy sens rodzinie i całemu życiu. Rodzicielstwo najczęściej związane jest z nadzieją pełniejszego życia, dopełnieniem związku małżeńskiego. Jednak nikt nie oczekuje dziecka z zaburzeniami rozwojowymi, a więc jego sytuacja psychologiczna u progu życia jest na ogół zawsze niekorzystna. Zamiast radosnego świętowania jest atmosfera smutku i przygnębienia⁴⁴. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną, często z wielorakimi sprzężonymi niepełnosprawnościami, jest wyzwaniem dla rodziny, która różnie radzi sobie w tej nieoczekiwanej rzeczywistości. Dlatego właśnie rodzice są pierwszymi osobami w rodzinie, które potrzebują pomocy w zaakceptowaniu sytuacji, która będzie trwała przez całe ich życie. Najpierw trzeba pomóc rodzicom, aby mogli odpowiedzialnie i radośnie przeżywać swoje macierzyństwo i ojcostwo⁴⁵.

Dla dzieci zasadnicze znaczenie ma porozumienie między rodzicami. Oni razem dają dziecku poczucie bezpieczeństwa, dlatego można powiedzieć, że najważniejszym zadaniem małżonków w procesie wychowania dziecka jest podsycanie wzajemnej miłości małżeńskiej, pielęgnowanie tej miłości. Zachowanie rodziców, ich odniesienie do siebie i innych jest źródłem radości i życzliwości w rodzinie, przynosi satysfakcję wszystkim jej członkom⁴⁶. Okazywana wzajemna miłość małżonków jest najlepszą szkołą miłości dla dziecka. Niestety, wiele dzieci nie ma właściwych wzorów w domu. Wiele małżeństw jest rozbitych, rodzice żyją w konkubinacie, miejsce miłości często zajmuje nienawiść, nieufność i obojętność. Wywodząc się z takiej rodziny dziecko nie wie, co to znaczy kochać i być kochanym.

Postawy rodziców w stosunku do dziecka mają zasadniczy wpływ na jego całościowy rozwój. Postawy właściwe łączą się ze stworzeniem dziecku odpowiednich warunków stymulujących rozwój. Właściwe odniesienie do dziecka wymaga pełnej akceptacji jego niepełnosprawności i pomimo ograniczeń rozwijania jego samodzielności. Trzeba dostrzec możliwość udziału dziecka w obowiązkach domowych. Już małe dziecko może uczestniczyć w życiu rodzinnym. Jest takim samym członkiem rodziny jak inni, mającym swoje prawa

⁴⁴ A. Sobolewska, *Tajemnica muminków*, Światło i Cienie 4 (1994), s. 18.

⁴⁵ Pomoc jest potrzebna jeszcze przed narodzeniem dziecka, gdy badania prenatalne wykazują upośledzenie płodu. O tym, jak rozmawiać z rodzicami dziecka na temat diagnozy i jak ich wspierać, aby otrzymaną wiadomość przeżywali jak najmniej dramatycznie pisze: D. Kornas-Biela, *Wczesna pomoc psychopedagogiczna rodzinie dziecka z upośledzeniem umysłowym*, Światło i Cienie 4 (2001), s. 5–11.

⁴⁶ *Rodzina a integracja osób niepełnosprawnych w dzieciństwie i wieku dorastania. Wnioski międzynarodowego kongresu zorganizowanego przez Papieską Radę ds. Rodziny. 2–4 grudnia 1999*, Światło i Cienie 3 (2006), s. 51.

i obowiązki. Ono chce być potrzebne, chce żyć tak, jak inni, trzeba mu w tym pomóc. Tylko wtedy, gdy będzie aktywne w życiu, gdy będzie miało swój udział w dynamice życia rodzinnego i społecznego, będzie mogło się doskonalić i rozwijać oraz czerpać radość z życia.

Budowanie więzi z innymi ułatwia aktywność edukacyjno-zawodową. Każda osoba, nawet z głębokim stopniem niepełnosprawności, ma pragnienie pełnienia chociażby małej roli, użytecznej działalności i samodzielnego odcisnięcia swojego śladu w zbiorowym społecznym wysiłku. Jeżeli poważnie traktujemy potrzebę włączania osób z niepełnosprawnością intelektualną w życie społeczne, to trzeba również przygotowywać je do szeroko rozumianej pracy⁴⁷. Możliwe jest przygotowanie tych osób do wykonywania wielu prac o charakterze jednostajnym, które nie zawierają w sobie elementów nowości i zaskoczenia. Podjęcie pracy zawodowej i otrzymywane wynagrodzenie za wykonywaną pracę daje poczucie bycia użytecznym i potrzebnym oraz niezależnym, rozwija pewność siebie i dobrą samoocenę⁴⁸. Praca pomaga zintegrować się z ludźmi sprawnymi, nobilituje społecznie, utrwala zachowania pozytywne. Oczywiście nie wszystkie osoby z niepełnosprawnością są w stanie pracować. Niektóre ze względu na swoje ograniczenia nigdy nie będą zdolne do pracy, ale wiele z nich chce i może podjąć pracę.

Osoby, którym stworzy się możliwości pracy w warunkach chronionych, otrzymują szansę na samorealizowanie się i rozwijanie osobowości. Niestety, w Polsce zdecydowana większość osób z niepełnosprawnością po ukończeniu szkoły pozostaje na rencie socjalnej, jest często pozbawiona jakiegokolwiek aktywności zawodowej⁴⁹. Niektórzy biorą udział w warsztatach terapii zajęciowej. Trzeba przyznać, że jest to forma dyskryminacji mniej sprawnego człowieka. Ten problem dostrzegł i o nim pisał Jan Paweł II w encyklice *Laborem exercens*⁵⁰. Papież dobitnie i jednoznacznie wskazał na potrzebę stwarzania w państwie warunków umożliwiających włączenie się osobom z jakimkolwiek stopniem niepełnosprawności w działalność produkcyjną zgodnie ze swymi kwalifikacjami i możliwościami. Winni oni otrzymać sprawiedliwe wynagro-

⁴⁷ A. Sekuradzki, *Praca dla osób dorosłych z upośledzeniem umysłowym*, Światło i Cienie 3 (1999), s. 10. Autor zaprzecza, jakoby praca oparta była na wymaganiu wysokiej wydajności. Wskazuje, że pracą jest to wszystko, „co prowadzi do powiększenia wartości dodanej oraz również to, co przysparza społeczeństwu określonych wartości w wymiarze społecznym”. Nie chodzi więc o zysk, ale o innego rodzaju wydajność, która może być udziałem osób niepełnosprawnych, np. przemiana społeczeństwa na bardziej ludzkie.

⁴⁸ D. Wolska, *Jak pomóc osobie upośledzonej umysłowo wejść w dorosłe życie?*, s. 7–9.

⁴⁹ J. Pał, *Trudności osób niepełnosprawnych w znalezieniu pracy i zatrudnieniu*, Światło i Cienie 3 (1999), s. 40.

⁵⁰ Jan Paweł II, Encyklika *Laborem exercens*, w: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. I, Kraków 1996, s. 100–154.

dzenie i możliwość awansu. Osoba z niepełnosprawnością intelektualną nie powinna czuć się uzależniona od społeczeństwa, będąc na marginesie świata pracy. Sytuacją w najwyższym stopniu niesprawiedliwą jest dopuszczanie do życia społecznego, a więc także do pracy, tylko osoby w pełni sprawne. Papież taką sytuację nazywa wprost dyskryminacją słabych i chorych przez silnych i zdrowych⁵¹.

Zakończenie

W społeczeństwie godność osoby ludzkiej powinna być chroniona i realizowana. Wychowawcy winni umieć dostrzec w wychowanku to, co cenne, co najbardziej ludzkie i takim widzeniem otwierać przed nim samym umiejętność właściwego rozumienia siebie. Trzeba też budzić społeczną świadomość wartości i sensu życia osób, których codzienna egzystencja naznaczona jest niepełnosprawnością. Jednak w naszym społeczeństwie nie każdego uważa się za wartościowego, nie każdy jest akceptowany, nie każdy obdarzany jest szacunkiem – trzeba spełniać określone wymagania. Pochwały zazwyczaj otrzymują piękni, sprawni, utalentowani, inteligentni, bogaci. We współczesnej kulturze do cech najwyższej promowanych, na podstawie których określa się wartość człowieka, należy atrakcyjność fizyczna i inteligencja. Jest to bardzo niesprawiedliwa i niebezpieczna miara ludzkiej wartości, prowadząca do społecznych uprzedzeń. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie mają szansy sprostać tym wymogom. Trzeba równoważyć wpływ wspomnianych cech w wartościowaniu osoby i jest to zadanie dla wszystkich wychowawców.

Podjęta refleksja nad tożsamością dziecka z zaburzeniami umysłowymi domaga się uznania w nim podmiotu oddziaływań wychowawczych i podejmowania działań rozwijających poczucie godności i umożliwiających rozpoznawanie prawdy o bogactwie własnej natury. Świadomość fundamentalnych podstaw tożsamości własnej i drugiego jest podstawą w relacjach międzyosobowych. Poznawanie prawdy o sobie pomaga nadać pozytywny sens naszemu istnieniu i dostrzec wartość i sens życia każdego człowieka.

⁵¹ Ibidem, nr 22.

THE FORMATION OF THE IDENTITY OF CHILD WITH THE MENTAL DISABILITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

(SUMMARY)

The formation of the identity of child with the mental disability in the educational process is the second part of the paper, which purpose is the approximation of the fundamental truth about the person with mental disability. The realization of this truth is the task of the education. The task of the educator is to help to every child to discover and experience its dignity and to recognise its identity. The man experiences and develops himself through the relations with people and existential situations. The child with the mental disability can grow up like another children but it needs proper stimulations and good conditions to the comprehensive activity during the whole educational process. There is a very important thing to overcome the hindrances and difficulties in the educational process. The necessity of the overcoming is included in the nature of the man. The realization of this need has the influence on the proper mental activity of child. The children with the mental disability have the same psychological stages like another children. After childhood and adolescent period the child becomes adult. It is necessary to help to him in selecting of proper dress, behaviour, playing and activity in this age. The growing of independence is a very important process for the future identity. The fundamental role plays the family. If the participation in the social life completes the proper educational influence of the family, the child will experience abundance of its personality, value of life and happiness of its being.

DIE IDENTITÄTSGESTALTUNG DES KINDES MIT DEN GEISTESSTÖRUNGEN IM ERZIEHERISCHEN PROZESS

(ZUSAMMENFASSUNG)

Die Identitätsgestaltung des Kindes mit den Geistesstörungen im erzieherischen Prozess ist der zweite Teil des Aufsatzes, dessen die Hauptidee die Vorstellung der Wahrheit von der Person mit den Geistesstörungen ist. Die Verwirklichung dieser Wahrheit ist die Aufgabe der Erziehung. Jeder Erzieher soll dem Kind in der Würden- und Identitätserfahrung helfen. Jeder Mensch kann sich durch die Relationen mit den anderen Leuten und die verschiedenen Situationen kennenlernen und entwickeln. Das Kind mit den Geistesstörungen kann sich entwickeln, wie jedes andere, aber es braucht richtige Stimulation und Umstände zur vielseitigen Tätigkeit während des ganzen Erziehungsprozesses. Man muss während dieses Prozesses alle Hindernisse und Schwierigkeiten überschreiten. Die Notwendigkeit der Selbstüberwindung ist mit der menschlichen Natur verbunden und ein kleines Kind erfährt sie. Die Verwirklichung dieser Notwendigkeit hat den Einfluss auf die richtigen psychischen Funktionen des Kindes. Die Kinder mit den Geistesstörungen haben dieselben Entwicklungsetappen, von denen die Psychologie spricht. Nach Kindheit und Reifen das Kind wird der Erwachsene. Man muss diesem Kind in der Erwählung der richtigen Gewänder, Verhalten und Spiele für sein Alter helfen. Das Reifen der Selbstständigkeit ist sehr wichtiger Prozess für die Gestaltung der Identität. Die Familie spielt in diesem Prozess eine Grundrolle. Wenn die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ergänzt den Familieneinfluss, kann man hoffen, dass das Kind Reichtum seiner Persönlichkeit, Wert eigenes Leben und Freude der Existenz erfährt.