

WYZWALANIE I UTRWALANIE AKTYWNOŚCI DZIECI ZNACZNIE I GŁĘBOKO UPOŚLEDZONYCH UMYSŁOWO

ALINA CZAPIGA

Instytut Psychologii

Uniwersytet Wrocławski

LIBERATING AND CONSOLIDATING THE ACTIVITIES OF THE CHILDREN CONSIDER- ABLY AND DEEPLY MENTALLY RETARDED

Summary. Establishing contacts with the grown – ups is of fundamental significance in the process of initiating and consolidating children activities. This becomes of special importance if we have to do with the child considerably and deeply retarded.

The author tries to reveal in what the repressed activities of the retarded child make it difficult to establish contacts with his objective and social environment. Great possibilities in this domain have been opened by the movement developed with the methods of V. Sherborne, where the adult together with the child do exercises which stimulate to be active even deeply handicapped child in psychic and motorial spheres. The empirical material has been collected from observations carried in the center for mentally retarded girls who took part in the training sessions conducted with V. Sherborne methods.

We współczesnej psychologii, człowieka ujmuje się w ramach związków i relacji ze światem. Podstawowym modelem dla ujmowania tych związków może być system funkcjonalny. Koncepcja systemów (układów funkcjonalnych) pozwala uchwycić bogactwo zależności, którym podlega człowiek i jego zachowanie się; umożliwia także pokazanie indywidualności człowieka. Ujęcie funkcjonalne wy-rasta z koncepcji systemów (L. Bertalanffy 1984; J. G. Miller 1978). Teoria ta zainspirowała wiele nauk, dając podstawę do określenia modelu funkcjonowania jednostki w kontekście jej środowiska. Psychologiczną charakterystykę dziecka rozpoczyna się od opisu jego funkcjonowania. Przy tym, nie tyle ważne jest ustalenie poziomu rozwoju procesów i funkcji psychicznych, ale pokazanie, jakie znaczenie mają dla całości. W modelu tym akcentuje się organizację, przez

charakterystyczny układ zależności funkcjonalnych (M. Porębska 1988).

Aby rozwijać się i żyć człowiek musi nawiązać związki – relacje z otoczeniem przedmiotowym i społecznym. Związki te mają charakter zależności funkcjonalnych – człowiek „przyswaja” otoczenie i tym samym kształtuje relacje, które są formą włączania się w świat.

Nawiązanie związków z otoczeniem jest warunkiem koniecznym rozwoju. Pierwsze zależności funkcjonalne, łączące podmiot z otoczeniem, dotyczą zaspokajania potrzeb biologicznych i potrzeby odbierania bodźców sensorycznych. Zaspokajanie potrzeb biologicznych umożliwia utrzymanie się przy życiu, a odbieranie wrażeń stanowi warunek prawidłowego rozwoju systemu nerwowego. W obu przypadkach, mechanizm o charakterze zależności funkcjonalnej, jest taki sam.

Próbie pokazania funkcjonowania jednostki mamy w relacyjnej koncepcji rozwoju osobowości według J. Nuttina, który podkreślał zależność człowieka od otoczenia i kształtowanie się form organizacji w postaci nabytych potrzeb – relacji z otoczeniem (J. Nuttin 1968).

W tym nurcie, który umożliwia ujmowanie rozwoju człowieka jako kształtowanie się i przekształcanie organizacji funkcjonowania, mieści się Koncepcja Rozwoju Indywidualnego (M. Porębska 1988, 1990). M. Porębska podkreśla podmiotowość człowieka, która w procesie rozwoju znajduje określony wyraz w różnych formach, ukształtowanej organizacji funkcjonowania oraz zależność od otoczenia, która wyraża się w konieczności nawiązania związków ze światem. Koncepcja ta wyznacza sposób podejścia do dziecka, eksponując jego rzeczywiste funkcjonowanie. Autorka podkreśla, że prawidłowo rozwijające się dziecko jest podmiotem aktywnym od początku życia. Aktywność umożliwia zdobywanie doświadczeń. Dokonuje się to stopniowo, w miarę nawiązywania związków i relacji ze światem przedmiotów i ludzi. Doświadczenia podlegają organizacji (M. Porębska 1988, ss. 125, 134). Jest to kształtowanie się w otoczeniu organizacji funkcjonowania dziecka, które następuje wraz z utrwaleniem związków funkcjonalnych, czyli trwałych relacji wzajemnych oraz ich układu (M. Porębska 1990, s. 135). Autorka zakłada, że kształtowanie się organizacji funkcjonowania podmiotu to wynik procesu rozwoju (efekt gromadzonych doświadczeń) oraz perspektywa dalszego rozwoju w kierunku prawidłowym lub zdeformowanym. Podstawę rozwoju jednostki stanowią doświadczenia wynoszone z uczestniczenia w środowisku. Chodzi o różne formy aktywności skierowanej na otoczenie i zmieniającej się pod wpływem warunków zewnętrznych (M. Porębska 1990).

Aktywność – to stan normalny człowieka (T. Tomaszewski 1977, 1984; M. Porębska 1988). Jest to fizjologiczne i psychologiczne funkcjonowanie organi-

zmu, które ma zarówno wewnętrzne jak i zewnętrzne źródło. W celu określenia aspektów i rodzajów aktywności, używa się pojęć, takich jak: zachowanie się, reakcja, czynność, działanie, działalność (M. Tyszkowa 1990).

Aktywność jest podstawową cechą żywego organizmu. Jest procesem, który wyraża się w czynnościach i działaniach podejmowanych przez jednostkę od urodzenia (M. Przetacznik-Gierowska, M. Makiello-Jarża 1992). Ich struktura podlega organizacji, a najważniejszą rolę w tym procesie pełnią kontakty dziecka z ludźmi, umożliwiające gromadzenie doświadczeń i utrwalanie w systemie nerwowym zmian funkcjonalnych. Z czynności zewnętrznych wykonywanych na przedmiotach (nawet tych najprostszych), dochodzi do powstania czynności wewnętrznych (psychicznych). Odbieranie bodźców i reagowanie na nie jest warunkiem tworzenia połączeń nerwowych i osiągania coraz większej sprawności funkcjonalnej. Ale rozwój psychiki nie dokonuje się wyłącznie pod wpływem podnieć docierających do systemu nerwowego – choćby bardzo systematycznych i zróżnicowanych. Bodźce nabierają nowego znaczenia, efekty stymulacji stają się trwalsze, gdy wpływ ten jest organizowany, kierowany przez osobę dorosłą.

Mozna powiedzieć, że na rozwój psychiczny dziecka wpływ mają nie tyle pojedyncze bodźce, czy nawet ich sekwencje, ale sytuacje podmiotowo-przedmiotowe, czyli własna aktywność połączona z obcowaniem z dorosłym.

Początkowo repertuar reakcji jakie dziecko przejawia na widok osoby dorosłej znajdującej się w zasięgu jego zmysłów, nie jest bogaty. Stopniowo, w miarę rozwoju dziecka, formy ekspresji wzbogacają się. Omawiane zmiany rozwojowe można ująć w dwie fazy:

Faza I (przygotowawcza), stan bezpośrednio po urodzeniu, gdy dziecko odbiera pierwsze bodźce docierające do systemu nerwowego. Jest aktywne i poszukuje podnieć. Specyficznym wyposażeniem, z którym dziecko się rodzi, jest odruch orientacyjno-badawczy, będący pierwszą reakcją organizmu na zmiany w otoczeniu. Jest to podstawowy i zarazem najsilniejszy odruch towarzyszący życiu dziecka. Specyfika tego odruchu polega na tym, że szybko zanika, gdy dziecko cierpi na niedostatek podnieć (deprywacja sensoryczna) lub z przyczyn endogennych ma ograniczone możliwości odbierania bodźców. Następuje wówczas wygaszenie aktywnego, poznawczego nastawienia wobec świata.

Faza II, to kontakty z przedmiotami i z ludźmi. Aktywność przedmiotowa ma charakter praktyczny i poznawczy, czyli umożliwia realizację związków z ludźmi poprzez przedmioty i realizację związków z przedmiotami poprzez ludzi (A.N. Leontiew 1977, s. 38).

U dzieci umysłowo upośledzonych¹ aktywność własna jest ograniczona, często niespecyficzna. W stanach głębokich mamy do czynienia tylko z reaktywnością, a nawet z brakiem reakcji na bodźce. W wielu przypadkach organiczny defekt tłumy wrodzoną tendencję do aktywności. Nie wystarczy dostęp bodźców zewnętrznych, musi nastąpić prowokacja – specjalne działanie osoby dorosłej, aby u umysłowo upośledzonego wzbudzić aktywność, tak naturalną u prawidłowo rozwijającego się dziecka.

Otoczenie dziecka ma wpływ na jego rozwój psychiczny poprzez to, jakie wyzwala działania i co za tym idzie, jakie doświadczenia przyswaja dziecko. U dzieci zdrowych łatwo dochodzi do kontaktu z otoczeniem, ponieważ świat działa stymulująco oraz dlatego, że aktywność dziecka kieruje się „ku otoczeniu”, czyli jest ono ciekawe świata. Przy funkcjonalnym ujęciu rozwoju psychicznego zakłada się, że potrzeba kontaktu jest potrzebą pierwotną, jest warunkiem sine qua non dla rozwoju. Pod wpływem doświadczeń wyniesionych z działań w otoczeniu, kształtują się związki – zależności funkcjonalne, jako wynik procesu rozwoju (M. Porębska 1988). Właśnie ujęcie systemowe pozwala rozwiązać problem roli zewnętrznych i wewnętrznych warunków w rozwoju; ich wpływ to wyzwalanie aktywności i umożliwienie gromadzenia doświadczeń przez dziecko. Od tego jakie formy wystąpią, zależą doświadczenia dziecka, które mogą sprzyjać rozwojowi, ograniczać go, a nawet deformować.

Dzieciom głębiej upośledzonym umysłowo nie wystarczy dostarczanie bodźców; działanie musi być prowokowane, wyzwalane przez osobę dorosłą oraz przez systematyczny trening utrwalane. Nawet w kontakcie dziecka z przedmiotami, dorosły odgrywa ważną rolę, ponieważ pokazuje jak przedmiot uruchomić, jak go wykorzystać, jak nim manipulować etc.

Metodą, która wyzwala, wzmacnia i rozbudowuje aktywność dzieci głębiej upośledzonych umysłowo, jest ruch rozwijający R. Labana i V. Sherbone – Developmental Movement (M. Bogdanowicz 1994). W ćwiczeniach wykorzystuje się ruch i dotyk, jako naturalny, niewerbalny środek komunikacji. Zestawy ćwiczeń podstawowych, to proste zabawy dziecka i dorosłego.

Metoda obejmuje następujące kategorie ruchu:

- ruch prowadzący do poznawania własnego ciała,
- ruch umożliwiający doświadczenia otoczenia fizycznego,
- ruch prowadzący do kontaktu z drugą osobą,

¹ W artykule przyjmuję behawioralne określenie upośledzenia umysłowego, czyli: niższa niż przeciętna ogólna sprawność intelektualna, powstała w okresie rozwojowym i mająca związek z zaburzeniami w zakresie dojrzwania, uczenia się oraz przystosowania społecznego (R. Kościelak 1989, s. 10).

- ruch umożliwiający współdziałanie w grupie,
- ruch kreatywny, czyli swobodna ekspresja wyrażona np. w tańcu (M. Bogdanowicz 1994, s. 11).

Dla osób upośledzonych umysłowo szczególnego znaczenia nabiera ruch prowadzący do kontaktu z drugą osobą lub z grupą osób. Biernie dziecko jest stymulowane ruchem pochodzącym od partnera, który powoli kształtuje jego aktywność. Najbardziej przydatne są ćwiczenia „z partnerem” – np. „zamykanie” dziecka przez obejmowanie całym ciałem oraz delikatne kołysanie, wożenie po podłodze dziecka leżącego na kocu, gimnastyka kończyn i innych części ciała. Początkowo dziecko może być bierne, dopiero po kilku sesjach ruchowych zaczyna współpracować. Można wtedy wprowadzać inne rodzaje ćwiczeń, np. „przeciwko partnerowi”, do których angażowana jest siła fizyczna obu osób, doświadczanie tej siły oraz ćwiczenia „razem”, wykonywane w parze lub w grupie, których efekt końcowy jest zależny od stopnia współdziałania. Poprzez ćwiczenia wzbudzona zostaje aktywność, można uczyć prostych czynności, nawiązać kontakt z dzieckiem nawet głęboko upośledzonym, a z czasem oczekiwać spontanicznego włączania się do zajęć. Głównym celem wszelkich form działań, jest umożliwienie dziecku z defektami nabywanie doświadczeń, a to podstawowy warunek rozwoju. Ponadto następuje wyrażanie akceptacji i ustosunkowania dorosłego do dziecka. W tych ustosunkowaniach może ono nabywać nowe formy zachowania się, a nawet rozpoznawać siebie jako podmiot.

Na materiał badawczy artykułu, złożyły się obserwacje prowadzone techniką fotograficzną i próbkami zdarzeń. Pierwszą część stanowiły obserwacje piętnastu dziewczynek upośledzonych w stopniu głębokim (grupa A) i upośledzonych w stopniu znacznym (grupa B)², przebywających w opiekuńczo-wychowawczym zakładzie zamkniętym. W protokołach obserwacyjnych rejestrowano zachowania dzieci na widok osoby dorosłej, która w sposób czynny starała się skupić uwagę dziecka na sobie oraz nawiązać kontakt.

Najczęściej w grupie A, na widok osoby dorosłej, u dzieci obserwowano:

² Krótka charakterystyka upośledzenia umysłowego w stopniu znacznym i głębokim, powstała w oparciu o literaturę (M. Bogdanowicz 1991) oraz doświadczenia autorki w pracy z dziećmi w opiekuńczo-wychowawczych zakładach zamkniętych.

Dzieci upośledzone znacznie, około 5-6 roku życia osiągają postęp w zakresie lokomocji i kontroli postawy, co umożliwia swobodne poruszanie się lub pełzanie. Pojedyncze słowa i zdania rozumieją, podobnie proste polecenia. Mowa czynna ograniczona, często zniekształcona. Proces spostrzegania powolny, niedokładny. Dominuje typ uwagi mimowolnej, rozpraszalnej oraz nietrwałość śladów pamięciowych. Inteligencja nie przekracza poziomu sensoryczno-motorycznego. W zachowaniu dzieci występują reakcje eretyczne lub torpidne, labilność uczuciowa, wahania nastroju, reakcje nieadekwatne do bodźca.

U osób głębiej upośledzonych stwierdza się rozległe defekty narządów zmysłów i ruchu. Różnice w funkcjonowaniu są duże. Jedne dzieci pozostają na poziomie funkcjonowania fizjologicznego, zachowując wrażliwość na dotyk, u innych obserwuje się ograniczoną zdolność lokomocji, percepcji, uwagi i proste emocje wyrażane przez żywienie wokarno-ruchowe.

1. Brak reakcji, obojętność, bezruch, zamykanie i otwieranie oczu z wzrokiem skierowanym w dal, brak ekspresji emocji.
2. Brak aktywności, bardzo krótkie zatrzymanie wzroku na osobie dorosłej.
3. Niepewność i płaczliwość, jako reakcja na kontakt fizyczny (dotykanie, głaśkanie), apatia.
4. Koncentracja, czyli tzw. „zamieranie” dziecka, czasem uśmiech i ożywienie ruchowe ciała (zwłaszcza kończyn górnych) oraz wokalizację; są to elementy strukturalne kompleksu ożywienia.

W zachowaniu dziewczynek upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym (grupa B), na widok osoby dorosłej obserwowano:

1. Ożywienie ruchowe całego ciała oraz ożywienie wokalne.
2. Przybliżanie się. Krótkotrwałe poznawanie osoby dorosłej przez dotyk (dotykanie ubrania, twarzy).
3. Przywieranie ciałem, aż do niemożności rozdzielenia.
4. Stereotypowe ruchu wahadłowe.
5. Opór przed kontaktem przez dotyk, krzyk, odpychanie, niechęć.

U większości dzieci dominowała reaktywność nad aktywnością, która była niespecyficzna, uboga i ograniczona z przyczyn endogennych i egzogennych.

Część drugą materiału stanowiły obserwacje tych samych dziewcząt, przeprowadzone po systematycznych zajęciach z zastosowaniem ruchu rozwijającego R. Labana i V. Sherborne (M. Bogdanowicz 1994). Program ćwiczeń obejmował wszystkie kategorie ruchu, z wyeksponowaniem ruchu prowadzącego do kontaktu z drugą osobą, w tym ćwiczenia „z partnerem”, „przeciwko partnerowi” oraz „wykonywane razem”. Pielęgniarka, opiekunka lub inna osoba dorosła, dostarczając bodźców aktywizujących sferę spostrzeżeniowo-ruchową, pobudzała dziecko do aktywności, działając razem z nim. Obserwacja dziecka pozwalała organizować jego aktywność, dostosowując formę i treść ćwiczeń, do możliwości i potrzeb dziecka.

Po upływie sześciu miesięcy systematycznych ćwiczeń metodą V. Sherborne, uzyskano następujące rezultaty:

1. Wzbogaconą aktywność ruchową, w niektórych przypadkach wokalną, u dzieci biernych, apatycznych, wcześniej obojętnych na bodźce pochodzące z otoczenia.
2. Zatrzymanie wzroku i dłuższą koncentrację na dorosłym aktywnie inicjującym kontakt.
3. Wzmocnienie elementów kompleksu ożywienia i skrócenia czasu reakcji na osobę dorosłą.

4. Wokalizację u dzieci dotychczas milczących.
5. Ekspresję uczuć wyrażających radość i zadowolenie, u dzieci głęboko upośledzonych tylko ekspresję mimiczną.
6. Ożywienie ruchowe połączone z sensomotoryczną reakcją chwytania, dotykania, manipulowania niespecyficznego i specyficznego u dzieci upośledzonych znacznie.
7. Uwrażliwienie dziecka na pobudzenie wielozmysłowe, poznawanie przez dotyk.
8. Rozwój małej i dużej motoryki, co powoduje zwiększenie ilości podnieć docierających do systemu nerwowego, czyli poprawę jego funkcjonowania.

Ponadto, analiza raportów pielęgniarских oraz obserwacje zachowania dzieci w sytuacjach dnia codziennego pokazały:

- utrwalenie i wzmocnienie wyuczonych form kontaktu poprzez ruch i dotyk,
- zmniejszenie reakcji eretycznych, stanów dysforycznych, zachowań agresywnych i autoagresywnych.
- rozpoznawanie z zadowoleniem przygotowań do zajęć ruchowych,
- łagodność w wykonywaniu czynności w stosunku do innych dzieci i dorosłych,
- wzrost empatyczności w relacjach dziecko starsze – dziecko młodsze,
- próby prowokacji kontaktu ze strony dziecka,
- nawiązanie kontaktu będącego porozumiewaniem się w działaniu oraz wymianę działań dostosowanych treściowo.

Podsumowanie

1. Aktywność dziecka jest stanem normalnym. Umożliwia podjęcie działań skierowanych na przedmioty i ludzi oraz gromadzenie doświadczeń. Proces ten dokonuje się stopniowo, w miarę nawiązywania relacji ze światem. Efektem gromadzenia doświadczeń jest kształtowanie się organizacji funkcjonowania podmiotu, która jest wynikiem i warunkiem rozwoju w kierunku prawidłowym lub zdeformowanym.

2. U dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i głębokim, aktywność pierwotna, jako efekt wewnętrznego pobudzania jest zahamowana, co wyraźnie utrudnia nawiązanie kontaktu z otoczeniem.

3. Do wzbudzania i utrwalania aktywności nie wystarczy dostęp bodźców zewnętrznych. Dzieci są bierne, nierzadko wyobcowane, nie reagują na bodźce, dlatego ekspozycji musi towarzyszyć aktywność osoby dorosłej.

4. Metodą, która wyzwala, wzmacnia oraz rozbudowuje aktywność dziecka jest ruch rozwijający R. Labana i V. Sherborne. Ruch i dotyk są naturalnym, niewerbalnym środkiem komunikowania się, co w przypadku dzieci głębiej upośledzonych umożliwia nawiązanie kontaktu. Istotą Developmental Movement jest ruch ożywiający bierne, zahamowane dziecko. Wśród walorów podkreślić trzeba rolę osoby dorosłej, która razem z dzieckiem podejmuje działanie i tak jak dziecko jest wpisana w ćwiczenia.

5. Aktywność dziecka upośledzonego umysłowo zostaje uruchomiona aktywnością dorosłego. Rozbudowywanie form aktywności umożliwia nabywanie nowych doświadczeń, które są warunkiem zmian w rozwoju psychoruchowym.

6. Pobudzanie aktywności dziecka aktywnością dorosłego, to organizowanie warunków sprzyjających rozwojowi. Jest to dostarczanie podnieć pobudzających system nerwowy, w sytuacji wyraźnie określonego ustosunkowania osoby dorosłej do dziecka, wyrażającego uczucia, opiekę i wsparcie. Ruch, gest wspomagany słowem oraz mimiką, umożliwia nawiązanie kontaktu nawet z dzieckiem głęboko upośledzonym. Wydaje się, że tylko w warunkach bezpieczeństwa, akceptacji i w kontakcie z drugim człowiekiem, dochodzi do podjęcia wszelkich form aktywności niezbędnych dla rozwoju.

7. Analiza materiału obserwacyjnego, zebranego przed i po treningu metodą V. Sherborne, pokazuje pozytywne zmiany w rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo. Następuje wzbudzenie i rozbudowanie aktywności, niezbędnej do podjęcia działań ukierunkowanych na przedmioty i ludzi z otoczenia. Umożliwia to dzieciom doświadczanie świata i kształtowanie związków funkcjonalnych, które są warunkiem i wynikiem rozwoju.

LITERATURA CYTOWANA

- Bertalanffy von L. (1984). *Ogólna teoria systemów*. Warszawa: PWN.
- Bogdanowicz M. (1991). *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M. (1994). *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Czapiga A. (1995). Uwagi na temat psychologicznej opieki nad dziećmi umysłowo upośledzonymi przebywającymi w opiekuńczo-wychowawczych zakładach zamkniętych. W: Z. Łoś (red.). *Z problematyki rozwoju i wychowania człowieka*. Prace Psychologiczne XLIV, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 33-37.

- Leontiew A.N. (1977). *Działalność a osobowość*. W: J. Reykowski (red.). *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich s. 7-57.
- Miller J.G. (1978). *Living systems*. New York.
- Nuttin J. (1968). *Struktura osobowości*. Warszawa: PWN.
- Porębska M. (1988). Czynne uczestnictwo w sytuacjach kształtowanych przez warunki życia a rozwój psychiczny człowieka. W: M. Tyszkowa (red.). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: PWN, s. 119-145.
- Porębska M. (1990). Pozycja zajmowana w rodzinie a rozwój indywidualny człowieka. W: M. Tyszkowa (red.). *Rodzina a rozwój jednostki*. Poznań: Nakładem CPBP, 09.02., s. 133-168.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarża G. (1992). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: WSiP.
- Tomaszewski T. (1977). Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot. W: J. Reykowski (red.). *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 59-75.
- Tomaszewski T. (1984). *Ślady i wzorce*. Warszawa: WSiP.
- Tyszkowa M. (1990). *Zdolność, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: PWN.