

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Instytut Pedagogiki

BOŻENA SIDOR-PIEKARSKA

bozena.sidor@poczta.fm

Wybrane aspekty wychowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym w perspektywie matek oraz kadry pedagogicznej

Some aspects of upbringing of child with intellectual disabilities in the moderate degree in the perspective of mothers and teaching staff

STRESZCZENIE

Artykuł ma charakter empiryczny. Koncentruje się na uznaniu specyfiki procesu wychowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym. Badanie opierało się na dwóch ankietach skierowanych do matek dzieci, ich nauczycieli oraz pedagogów specjalnych. W badaniu wzięło udział 60 osób, w tym 30 matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym (dzieci w wieku od 6 do 14 lat) i 30 nauczycieli oraz pedagogów specjalnych pracujących z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym w wieku od 6 do 14 lat. Wyniki badań wskazują najczęściej na wyznaczone cele z punktu widzenia matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym odnoszące się do wychowania: samodzielności i eliminowania trudnych zachowań, a także socjalizowania i komunikowania. Z kolei nauczyciele podkreślali przede wszystkim cele związane z formowaniem samodzielności i socjalizacji. Matki deklarują, iż trudne zachowanie dzieci jest ich głównym problemem edukacyjnym (m.in. upór, agresja, bunt), podczas gdy dzieci osiągają największe sukcesy w aktywności samoobsługowej. Wszyscy badani nauczyciele uważają, że szkoła jest miejscem zarówno wychowania, jak i nauczania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, dlatego w trakcie zajęć łączą treści edukacyjne z wychowawczymi.

Słowa kluczowe: dziecko z niepełnosprawnością intelektualną, matki, nauczyciele

WPROWADZENIE

Powołując się na twierdzenie Z. Sękowskiej (1998, s. 29), iż „cele wychowania pedagogiki specjalnej włącza się do celów wychowania, jakie wskazuje pedagogika ogólna, każdy bowiem człowiek, niewidomy czy niesłyszący, czy też o ograniczonym rozwoju umysłowym, ma nie tylko kompensować swe braki, ale dążyć do zadowolenia osobistego i udziału w życiu społecznym”, warto zastanowić się nad specyfiką wychowania dziecka z głębszą niepełnosprawnością intelektualną.

Specyfika wychowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym polega głównie na dążeniu, aby było ono jak najbardziej autonomiczne w zakresie realizowania własnych potrzeb, ale też na miarę swych możliwości w indywidualny dla siebie sposób realizowało się na podstawie własnych preferencji w szerokim i różnorodnym środowisku społecznym. Osiąganie tych celów wymaga wielu wysiłków, konsekwencji i współpracy pomiędzy środowiskiem rodzinnym i tymi, w których realizowana jest edukacja i rehabilitacja dziecka.

Celem artykułu jest poszerzenie zakresu wiedzy dotyczącej specyfiki procesu wychowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym.

FUNKCJONOWANIE OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W STOPNIU UMIARKOWANYM

Najnowsze ujęcie niepełnosprawności intelektualnej, zawarte w 10 wydaniu *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports*¹, wskazuje, że jest to niepełnosprawność charakteryzująca się istotnym ograniczeniem zarówno w funkcjonowaniu intelektualnym, jak i w zachowaniu przystosowawczym, ujawniającym się w poznawczych, społecznych i praktycznych umiejętnościach przystosowawczych, powstała przed 18 rokiem życia. Do umiejętności poznawczych zaliczane są: porozumiewanie się, umiejętność czytania, umiejętność kierowania sobą. Umiejętności społeczne to: funkcjonowanie interpersonalne, odpowiedzialność, nawiązywanie przyjaźni, postępowanie według zasad, przestrzeganie prawa, umiejętność wykorzystania wolnego czasu. Natomiast do praktycznych umiejętności przystosowawczych należą: czynności niezbędne do codziennej egzystencji, przygotowywanie posiłków, troska o zdrowie, troska o utrzymanie domu, gospodarowanie pieniędzmi, umiejętności zawodowe, utrzymywanie środowiska w bezpieczeństwie. W definicji tej podkreśla się znaczenie skutecznego systemu wsparcia, który powinien odnosić się do wymienionych

¹ *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*, 10th Edition, Washington: American Association on Mental Retardation, 2002.

w definicji trudności i być dostosowywany do indywidualnych i zmieniających się potrzeb osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Proces wsparcia powinien rozpocząć się od zauważenia, a następnie zdiagnozowania trudności dziecka. Po zdiagnozowaniu opóźnienia psychoruchowego dziecku i jego rodzicom należy się odpowiednia pomoc. Obecnie obowiązująca klasyfikacja niepełnosprawności intelektualnej została przyjęta przez zgromadzenie ogólne WHO, które w 1968 roku wprowadziło cztery stopnie niepełnosprawności intelektualnej: lekki, umiarkowany, znaczny oraz głęboki (za: Wyczęsany 2007, s. 26; Parchomiuk, Kirenko 2008, s. 19). Odwołując się do klasyfikacji DSM-IV, przypisuje się poszczególnym stopniom odpowiednie punkty IQ: stopień głęboki – poniżej 20 lub 25 IQ; stopień znaczny – od 20–25 do 35–40 IQ; stopień umiarkowany – od 35–40 do 50–55 IQ; lekki – od 50–55 do 70 IQ (za: Parchomiuk, Kirenko, 2008, s. 19). Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym wraz z osobami ze znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej zaliczane są do osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną (Parchomiuk, Kirenko 2008, s. 30). J. Lausch-Żuk (1999, s. 271–280) charakteryzuje grupę osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną poprzez ich potrzeby. Wymienia się następujące potrzeby tej grupy: potrzeba bezpieczeństwa, potrzeby snu i wypoczynku, ruchu oraz stymulacji sensorycznej, potrzeby poznawcze, potrzeby związane z dojrzewaniem osobowości emocjonalno-społecznej (doznawanie życzliwości i poczucia przynależności do kogoś, rozumienie i bycie rozumianym, bycie dostrzeganym w grupie innych dzieci, poczucie własnej wartości, pełnienie określonej roli społecznej), potrzeby popędowe (potrzeby pokarmowe, płciowe, ujawniania napięć agresywnych (za: Lausch-Żuk 1999, s. 271–280).

Rozwój dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym przebiega z dużym opóźnieniem (Wyczęsany 1999, s. 38). Osoby te w obszarze procesów poznawczych funkcjonują na obniżonym poziomie. W zakresie spostrzegania obserwuje się znacznie obniżoną sprawność (Bogdanowicz 1991, s. 90; Kostrzewski 1981, s. 111) – spostrzegane są głównie cechy konkretne, nieodróżniane zaś są cechy ważne (Bogdanowicz 1991, s. 90). Koncentracja uwagi występuje w przypadku interesujących przedmiotów i przy wykonywaniu czynności prostych, mechanicznych (Bogdanowicz 1991, s. 91), dominuje uwaga mimowolna, choć w wyniku systematycznego oddziaływania terapeutycznego można rozwinąć uwagę dowolną (Kostrzewski 1981, s. 113). Zakres pamięci jest ograniczony, dziecko potrafi zapamiętać proste piosenki i wiersze, może je charakteryzować dobra pamięć mechaniczna (Bogdanowicz 1991, s. 91). Zauważa się natomiast trudności w zapamiętywaniu treści powiązanych ze sobą logicznie, mogą też pojawiać się zmyślenia i konfabulacje (Kostrzewski 1981, s. 115). W zakresie myślenia występują utrudnienia w przyswajaniu pojęć abstrakcyjnych (Wyczęsany 1999, s. 38; Kostrzewski 1981, s. 116), ma ono charakter konkretno-wyobraże-

niowy, obniżony jest poziom rozumowania przyczynowo-skutkowego, występuje wolne tempo oraz sztywność myślenia (Bogdanowicz 1991, s. 92). Osoby te charakteryzuje brak samodzielności, krytycyzmu, zdolności do samokontroli, pojęcia definiowane są za pomocą opisu przedmiotu i „poprzez użytek” (tamże s. 92). Mowa jest często agramatyczna, bełkotliwa, niewyraźna (Wyczesany 1999, s. 38; Bogdanowicz 1991, s. 92), pojedyncze wyrazy pojawiają się około 5 r.ż., a zdania około 7 r.ż. (Bogdanowicz 1991, s. 92).

W zakresie funkcjonowania emocjonalno-społecznego osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym charakteryzują się wrażliwością emocjonalną, głębokim przywiązaniem do swych wychowawców, natomiast słabo kontrolują emocje, popędy i dążenia (tamże s. 93). Obserwuje się wiele potrzeb, które sprzyjają funkcjonowaniu tych osób w otoczeniu społecznym, np.: przywiązania, sympatii, bezpieczeństwa i przynależności, miłości, szacunku (Kostrzewski 1981, s. 115). Osoby te mogą sobie radzić same podczas wielu czynności dnia codziennego (Wyczesany 1999, s. 39). Poziom ich umiejętności społecznych jest wyższy niż kompetencje intelektualne (Marcinkowska 2010, s. 201), a kompetencje społeczne są w dużej mierze uwarunkowane jakością oddziaływań wychowawczych (Kostrzewski 1981; Wyczesany 1999).

Nasilenie wymienionych ograniczeń w funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością intelektualną należy indywidualnie dokładnie zdiagnozować i w sytuacji konstruowania programu rehabilitacji określić także „mocne strony” osoby. Program, w którego ramach realizowane będą cele edukacyjno-wychowawcze, powinien uwzględniać indywidualny profil zainteresowań, preferencje danej osoby, aby poprzez indywidualizację działań rehabilitacyjnych dążyć do maksymalnego wykorzystania jej zasobów.

Specyfika kształcenia uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym polega na nauczaniu i wychowaniu całościowym, zintegrowanym, opartym na wielozmysłowym poznawaniu otaczającego świata – w całym procesie edukacji.²

SPECYFIKA WYCHOWANIA DZIECKA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W STOPNIU UMIARKOWANYM

Głównym celem wychowania osoby z niepełnosprawnością intelektualną jest rozwijanie jej autonomii poprzez personalizację i socjalizację, a także w ramach posiadanych przez nią możliwości wyposażenie jej w takie umiejętności, aby mogła zdobyć maksymalną niezależność życiową i na równi z innymi uczestniczyć w życiu społecznym przy zachowaniu swej odmienności (Mieszkowicz 2001, s. 79). Najkorzystniejsze dla dziecka z niepełnosprawnością intelektualną jest

² Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach.

„zwyczajne towarzyszenie i wspieranie zamiast specjalnej troski” (Kwiatkowska 2006; Resler-Maj 2010, s. 119). Osoby z niepełnosprawnością intelektualną dzięki wspieraniu ich rozwoju powinny coraz lepiej rozumieć otaczający świat, być rozumiane przez otoczenie, codziennie doświadczać satysfakcji i poczucia własnej wartości (nawet przez wykonywanie prostych aktywności), aby mogły polubić siebie (Kwiatkowska 2006, s. 9).

Optymalne środowisko wychowawcze to takie, gdy dorośli stawiają dziecku wymagania z uwzględnieniem ograniczeń związanych z trudnościami rozwojowymi i równocześnie wykorzystują oraz poszerzają jego kompetencje, a udzielana pomoc jest pomocą typu „minimalnie konieczną” i „wycofującą się”. Takie środowisko sprzyja kształtowaniu się u dziecka wiary we własne siły i poczucia podmiotowości, czyli poczucia, że ma wpływ na to, co się wokół niego dzieje, oraz przekonania, że inni ludzie liczą się z jego zdaniem. Takie wychowanie można nazwać podmiotowym, otwartym na potrzeby dziecka, jednocześnie przygotowującym je do samodzielnego zaspokajania osobistych potrzeb oraz respektowania norm i reguł społecznych. Charakterystyczne dla wychowania podmiotowego są wysokie wymagania dostosowane do sytuacji i możliwości obciążenia dziecka oraz adekwatne do jego potrzeb wsparcie (Brzezińska 2009, s. 40–43).

Wychowanie rygorystyczne, nadopiekuńcze, zaniedbywanie dziecka negatywnie wpływają na jego rozwój. W sytuacji wychowania rygorystycznego rodzice mają wobec dziecka nadmierne wymagania, co powoduje u niego duże obciążenia, dają dziecku zbyt małe wsparcie w stosunku do jego potrzeb. W trakcie wychowania nadopiekuńczego niski poziom wymagań powoduje za małe obciążenie dziecka, występuje tu zbyt duże wsparcie w stosunku do jego potrzeb. W sytuacji zaniedbywania dziecka wymagania są niewielkie, ale dochodzi do dużego obciążenia go licznymi obowiązkami, natomiast wsparcie jest zbyt małe w stosunku do jego potrzeb (Brzezińska 2009, s. 43–47). W wychowywaniu dziecka z niepełnosprawnością intelektualną należy podkreślić znaczenie działań na rzecz kształtowania zachowań autonomicznych dziecka. Praca nad wspomaganie rozwoju zachowań autonomicznych powinna rozpocząć się jak najwcześniej i należy ją traktować jako integralny cel wszystkich oddziaływań wychowawczych, edukacyjnych i terapeutycznych (Batko 2002, s. 11).

Ograniczaniu autonomii dziecka sprzyja zamknięty styl kontaktowania się z nim, kiedy źródło aktywności leży poza nim. To mama, ojciec, terapeuta czy inny dorosły staje się dla dziecka osobą, która zawsze wie lepiej, wszystko umie, nic jej nie zaskoczy. Dziecko przyjmuje wówczas rolę posłusznego, „dobrego”, wykonującego polecenia lub staje się niegrzeczne, zwracając w taki sposób uwagę na swe indywidualne potrzeby (Brzezińska 2009, s. 32).

W procesie wychowania należy kształtować pewne cechy dziecka, bowiem formowanie tych cech jest jednocześnie realizowaniem celów wychowania zwią-

zanych z budowaniem autonomii dziecka (Muszyńska 1999, s. 108–147; Jaszczuk, Ziątek 2000, s. 11–45; Batko 2002, s. 9–24). Ważne są dwie grupy cech, których kształtowanie u dzieci niepełnosprawnych staje się zadaniem pierwszoplanowym. Pierwsza grupa cech dotyczy stosunku dziecka do samego siebie. W obrębie tej grupy szczególnie ważne jest kształtowanie: samodzielności, odporności emocjonalnej, optymizmu, samoakceptacji. Druga grupa dotyczy stosunku dziecka do innych, tu zwłaszcza ważne jest kształtowanie: uspołecznienia, komunikatywności, prospołeczności i umiejętności współdziałania oraz asertywności. Wymienione wyżej cele określają kierunki oddziaływań wychowawczych (Muszyńska 1999, s. 108–147).

Paradoks sytuacji osób z niepełnosprawnością intelektualną polega na tym, że całe życie spędzają oni na nauce opartej na poziomie intelektu. Plany pracy, które bazują jedynie na specyfice funkcjonowania intelektualnego, skupiające się na najsłabszej stronie człowieka, sprawiają, że osoby takie są skazane na ciągłe niepowodzenia. A przecież oprócz obniżonego funkcjonowania intelektualnego mają sferę emocjonalną, własny temperament i potencjał, który trzeba wykorzystać. Jeśli cała uwaga otoczenia skupiona jest na ich najsłabszej stronie, to ich życie „staje się męczarnią”. Nie powinno być tak, żeby życie tej grupy osób koncentrowało się tylko na nauce i ciągłym edukowaniu. Osoby pełnosprawne intelektualnie uczą się, żeby lepiej żyć, natomiast osoby z niepełnosprawnością intelektualną żyją, żeby się uczyć (Kwiatkowska 2006, s. 12–13). E. Zakrzewska-Manterys (2013, s. 5), pyta:

Czy zależy nam na tym, żeby na skutek katorżniczych ćwiczeń osoby z niepełnosprawnością intelektualną potrafiły mniej lub bardziej naśladować wzory zachowań pełnosprawnych kolegów? Czy raczej na tym, aby mogły być sobą?

ZAŁOŻENIA BADAWCZE

Celem podjętych badań była próba zebrania informacji na temat realizowania zadań z zakresu wychowania przez matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym oraz kadre pedagogiczną pracującą z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym.

Pytanie główne sformułowano następująco: W jaki sposób realizują zadania wychowawcze matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym oraz kadra pedagogiczna pracująca z tą grupą uczniów?

Problem realizowany w badaniach określono za pomocą następujących pytań szczegółowych:

1. Na jakich obszarach w zakresie procesu wychowania koncentrują się matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym oraz kadra pedagogiczna pracująca z tą grupą uczniów?

2. Jakie są trudności i sukcesy wychowawcze matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym?

3. W jaki sposób kadra pedagogiczna ocenia swą pracę w zakresie wychowania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym?

Dane zebrano za pomocą dwóch kwestionariuszy ankiety własnego autorstwa. Ankieta skierowana do matek dzieci zawierała dziewięć pytań otwartych i trzy pytania zamknięte. Na potrzeby artykułu zanalizowano trzy pytania otwarte i jedno pytanie o charakterze zamkniętym. Ankieta skierowana do kadry pedagogicznej i pedagogów specjalnych zawierała cztery pytania otwarte i pięć pytań o charakterze zamkniętym. Na potrzeby artykułu zanalizowano trzy pytania otwarte i cztery pytania o charakterze zamkniętym.

W badaniach wzięło udział 60 osób, 30 matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym (dzieci w wieku od 6 do 14 r. ż.) oraz 12 nauczycieli, 17 pedagogów specjalnych (jedna osoba nie określiła statusu zatrudnienia) pracujących z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym w wieku od 6 do 14 r. ż. Grupa nauczycielek i pedagogów specjalnych będzie określana w artykule jako kadra pedagogiczna.

GŁÓWNE CELE WYCHOWAWCZE W OPINII MATEK I KADRY PEDAGOGICZNEJ DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W STOPNIU UMIARKOWANYM

Matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym poproszone o wymienienie celów, na których się koncentrują w wychowywaniu swego dziecka, wymieniają (według kolejności wskazań): samodzielność oraz niwelowanie zachowań trudnych, następnie uspołecznienie, komunikowanie się, część matek wskazuje także na cele związane ze stymulacją rozwoju, pojedyncze wskazania dotyczą celów, takich jak: asertywność, rozwijanie zainteresowań sportowych, „więcej ruchu” oraz dążenie do ujawniania „najlepszych cech dziecka” (tab. 1).

Osoby z kadry pedagogicznej zapytane, na jakich treściach wychowawczych koncentrują się w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, odpowiadały, że są to głównie cele związane z kształtowaniem samodzielności oraz uspołecznienia, następnie cele związane z budowaniem zachowań komunikacyjnych oraz współpracy w grupie. Kolejne cele wymieniane przez osoby z kadry pedagogicznej to: kształtowanie cech wyznaczających stosunek dziecka do samego siebie (określanie swoich potrzeb, samoakceptacja, wyrażanie emocji, poczucie własnej wartości), stymulowanie rozwoju, praca nad zachowaniami trudnymi oraz praca nad innymi celami, takimi jak: wdrażanie zasad bezpieczeństwa, wychowanie seksualne, „stwarzanie sytuacji wychowawczych,

Tab. 1. Kategorie wypowiedzi matek dotyczące celów wychowania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym

Kategorie wypowiedzi matek	Liczba wskazań
Samodzielność	18
Samodzielność	10
Samodzielność: ubieranie, rozbieranie, spożywanie posiłków, toaleta	4
Umiejętność organizowania czasu	2
Samodzielne poruszanie się	1
Lepsze funkcjonowanie w zakresie motoryki	1
Komunikowanie się	11
Rozumienie poleceń	1
Komunikowanie się	6
Komunikowanie się z innymi – obcymi dla dziecka osobami	1
Rozwój mowy	3
Uspolecznienie	17
Kontaktowanie się z otoczeniem, prawidłowe relacje	10
Wypracowanie prawidłowych zachowań społecznych	2
Postępowanie wg zasad	1
Kształtowanie prawdomówności, szczerości	1
Dostrzeganie potrzeb innych osób w otoczeniu	1
Współzycie w rodzinie	1
Włączanie w różne prace domowe, porządkowe	1
Asertywność	1
Stymulowanie rozwoju	7
Stymulowanie rozwoju we wszystkich sferach	1
Umiejętności szkolne	1
Umiejętność czytania i pisania	1
Rysowanie, malowanie, trzymanie prawidłowo kredki	1
Doskonalenie pisania ręcznego	2
Cierpliwość, koncentracja uwagi	1

ciąg dalszy tab. 1.

Niwelowanie zachowań trudnych	18
Niereagowanie płaczem i krzykiem	1
Panowanie nad emocjami	1
Reagowanie na uwagi bez płaczu	1
Opanowanie buntu	2
Odpowiednie zachowania	5
Opanowanie zachowań trudnych	2
Panowanie nad agresją	3
Odpowiednie zachowania w miejscu publicznym	1
Ograniczenie skarżenia na innych	1
Spokojny powrót do domu	1
Inne	3
Rozwijanie pasji sportu	1
„Więcej ruchu”	1
Ujawnianie swych najlepszych cech	1

Źródło: badania własne.

w których uczeń czuje się potrzebny, utrzymywanie pozytywnych kontaktów z uczniem” (tab. 2).

Najwięcej wysiłku i czasu wymaga, zdaniem kadry pedagogicznej pracującej z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, realizowanie celów związanych z uspołecznieniem oraz samodzielnością uczniów. Następną grupą celów to cele związane z: komunikowaniem się, współpracą w grupie, niwelowaniem zachowań trudnych oraz kształtowaniem cech wyznaczających stosunek dziecka do samego siebie. Pojedyncze wypowiedzi osób z kadry pedagogicznej wskazują także na pracę w zakresie stymulowania rozwoju, konieczność wypracowania wspólnych zasad i równoczesną pracę w zakresie wielu obszarów (tab. 3).

Aby dokonać pewnego podsumowania, poproszono matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym oraz osoby z kadry pedagogicznej pracującej z takimi uczniami o wskazanie celów wychowania, które są według nich bardziej ważne, a które mniej (na skali od 1 do 5). Obie badane grupy osób wskazały, że najważniejszy cel wychowania to: samodzielność (matki – 4,79; kadra pedagogiczna – 4,96). Samodzielność to cecha, którą E. Mu-

Tab. 2. Kategorie wypowiedzi kadry pedagogicznej dotyczące celów, na jakich koncentrują się w trakcie procesu wychowania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym

Kategorie wypowiedzi kadry pedagogicznej	Liczba wskazań
Samodzielność	33
Autonomia	5
Samodzielność	13
Zaradność	2
Samoobsługa	11
Umiejętność wyboru aktywności	1
Zorganizowanie sobie wolnego czasu	1
Cechy wyznaczające stosunek dziecka do siebie	4
Określanie swoich potrzeb	1
Samoakceptacja	1
Wyrażanie emocji	1
Poczucie własnej wartości	1
Komunikowanie się	10
Komunikowanie potrzeb	1
Kontaktowanie się ze znanymi i obcymi osobami	9
Uspołecznienie	31
Prawidłowe funkcjonowanie w życiu społecznym	11
Zasady zachowania się w różnych miejscach	3
Rozumienie norm społecznych	1
Przestrzeganie norm społecznych	4
Respektowanie zasad	4
Szacunek dla innych	1
Praca nad świadomym zgadzaniem się i odmawianiem	1
Stosowanie form grzecznościowych	5
Wdrażania do pozytywnych kontaktów emocjonalnych	1
Współpraca w grupie	7

ciąg dalszy tab. 2.

Podporządkowanie się poleceniom	1
Współpraca z grupą	5
Integrowanie się dzieci z całą społecznością szkolną	1
Stymulowanie rozwoju	3
Nauka przydatnych treści edukacyjnych / edukacji	2
Rozwijanie zainteresowań	1
Praca nad zachowaniami trudnymi	1
Inne	5
Zasady bezpieczeństwa	2
Wychowanie seksualne	1
Utrzymywanie pozytywnych kontaktów z uczniem	1
Stwarzanie sytuacji wychowawczych, w których uczeń czuje się potrzebny	1

Źródło: badania własne.

Tab. 3. Kategorie wypowiedzi kadry pedagogicznej co do celów, których realizacja wymaga od nich najwięcej czasu i wysiłku

Kategorie wypowiedzi kadry pedagogicznej	Liczba wskazań
Samodzielność	18
Samodzielność, samoobsługa	13
Kierowanie swoim postępowaniem (np. wybieranie, samodzielne realizowanie czynności)	2
Przewidywanie skutków własnych działań	2
Troska o bezpieczeństwo	1
Cechy wyznaczające stosunek dziecka do siebie	5
Poczucie odpowiedzialności	1
Poszanowanie cudzej własności	1
Sfera emocjonalna (rozumienie emocji innych i własnych)	2
Wzmacnianie poczucia własnej wartości	1

ciąg dalszy tab. 3.

Komunikowanie się	6
Komunikowanie potrzeb	3
Komunikacja z innymi	3
Uspołecznienie	22
Umiejętności społeczne (zachowanie w różnych środowiskach)	9
Respektowanie zasad, przestrzeganie zasad	11
Reagowanie adekwatne do sytuacji	1
Stosowanie form grzecznościowych	1
Współpraca w grupie	5
Współpraca w grupie	4
Realizowanie poleceń	1
Praca nad zachowaniami trudnymi	6
Eliminacja zachowań trudnych	2
Akceptowany sposób wyrażania emocji	2
Kształtowanie odpowiednich zachowań seksualnych	2
Stymulowanie rozwoju	2
Aktywizacja procesów poznawczych	1
Zmniejszenie ilości autostymulacji	1
Wiele (praca w domu i szkole – wypracowanie podobnych zasad)	2

Źródło: badania własne.

szczyńska (1999, s. 111) zalicza do tych, które wyznaczają stosunek dziecka do samego siebie i wpływają na poziom i sposób realizacji przez nie różnego rodzaju zadań. Kolejne dwie cechy, których kształtowanie ocenione zostało jako bardzo ważne podczas procesu wychowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym zarówno przez matki jak i kadrę pedagogiczną, to: komunikacja (matki – 4,60; kadra pedagogiczna – 4,76) oraz umiejętności społeczne (matki – 4,42; kadra pedagogiczna – 4,76). Komunikacja i uspołecznienie znajdują się w grupie celów określanych przez E. Muszyńską (1999, s. 112) jako cele związane z kształtowaniem umiejętności interpersonalnych, które przejawiają się w relacjach z innymi. Kolejnymi wskazywanymi przez matki cechami, biorąc pod uwagę kryterium ważności danego celu wychowania, były: odporność emocjo-

nalna (4,42) samoakceptacja (4,32), współdziałanie (4,28), optymizm (4,00) oraz asertywność (3,89). Natomiast kadra pedagogiczna, biorąc pod uwagę to samo kryterium, wskazała kolejno na: współdziałanie (4,64), samoakceptację (4,28), odporność emocjonalną (4,17), asertywność (4,00) oraz optymizm (3,59). Należy zauważyć, że kształtowanie takich cech, jak asertywność oraz optymizm, zostały uznane przez matki i osoby z kadry pedagogicznej za najmniej ważne (spośród 8 poddanych ocenie) w procesie ich wychowania, choć nie są one uznawane za mało ważne – średnia wskazań oscyluje wokół wartości 4 (tab. 4).

Kadra pedagogiczna pracująca z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym poproszona o wymienienie obszarów, które wymagają najbardziej intensywnej współpracy z rodzicami uczniów, wskazała głównie na: samodzielność, uspołecznienie oraz komunikowanie się, następnie na ujednoczenie sposobów działań wobec ucznia, pracę nad zachowaniami trudnymi, z kolei pojedyncze wskazania dotyczą pracy nad samoakceptacją ucznia oraz zmianą zachowań rodziców (tab. 5).

TRUDNOŚCI I SUKCESY WYCHOWAWCZE DEKLAROWANE PRZEZ MATKI DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W STOPNIU UMIARKOWANYM

Główną trudnością wychowawczą najczęściej deklarowaną przez matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym są zachowania

Tab. 4. Cele wychowania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym w opinii matek i kadry pedagogicznej

Cele wychowania	W opinii matek	W opinii kadry pedagogicznej
	Średnia ocen na skali 1–5 (w nawiasie uporządkowanie według wartości od najwyższych do najniższych)	
Samodzielność	4,79 (1)	4,96 (1)
Samoakceptacja	4,32 (4)	4,28 (4)
Optymizm	4,00 (6)	3,59 (7)
Odporność emocjonalna	4,42 (3)	4,17 (5)
Komunikacja	4,60 (2)	4,76 (2)
Umiejętności społeczne	4,42 (3)	4,76 (2)
Współdziałanie	4,28 (5)	4,64 (3)
Asertywność	3,89 (7)	4,00 (6)

Źródło: badania własne.

Tab. 5. Obszary współpracy między rodzicami dzieci a kadrami pedagogicznymi w opinii kadry pedagogicznej

Kategorie wypowiedzi kadry pedagogicznej	Liczba wskazań
Samodzielność	15
Samoakceptacja	1
Uspolecznienie	10
Umiejętności społeczne	1
Właściwe zachowanie się w sytuacjach pozaszkolnych	1
Właściwe zachowanie w miejscach publicznych	1
Przestrzeganie zasad (konsekwencja)	7
Komunikacja z innymi (w tym systemy komunikacji pozawerbalnej)	7
Zachowania trudne	3
Zachowania trudne	2
Wyrażanie emocji w sposób akceptowany społecznie	1
Ujednolicenie sposobów działań	5
Ustalenie sposobu motywowania dziecka	3
Ujednolicenie systemu działań	1
Ścisła współpraca rodzic–nauczyciel	1
Inne	1
Cel – pożądana zmiana zachowań działań rodziców	1

Źródło: badania własne.

trudne dzieci (m.in. upór, agresja, bunt). Inne problemy wychowawcze sygnalizowane przez matki to: brak rozumienia poleceń przez dzieci, trudności z przestrzeganiem zasad, trudności z koncentracją uwagi, nadaktywność. Pojedyncze wskazania matek dotyczą braku przewidywania konsekwencji swych zachowań przez dzieci, braku relacji rówieśniczych poza szkołą oraz wycofywanie się dzieci z trudniejszych zadań. Dwie matki zadeklarowały, że nie mają trudności wychowawczych ze swymi dziećmi (tab. 6).

W percepcji matek ich dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym osiągają największe sukcesy w zakresie czynności samoobsługowych i kierowania sobą. Matki zauważają, że ich dzieci czynią postępy w zakresie

Tab. 6. Kategorie wypowiedzi matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym – sygnalizowane trudności wychowawcze

Kategorie wypowiedzi matek	Liczba wskazań
Trudności związane z samodzielnością dziecka	3
Trudności z samodzielnym realizowaniem potrzeb fizjologicznych	1
Trudności z samoobsługą	2
Brak rozumienia poleceń, trudności z przestrzeganiem zasad	8
Brak rozumienia poleceń	1
Brak respektowania poleceń, brak posłuszeństwa	5
Nie chce wracać do domu, ze spaceru	1
„Robi bałagan a potem nie chce sprzątać”	1
Trudności z koncentracją uwagi, nadaktywność	7
Brak umiejętności czekania	1
Niecierpliwość	2
Nadpobudliwość	2
Brak koncentracji uwagi	1
Szybkie zniechęcanie się	1
Zachowania trudne	23
Upór	5
Agresja	4
Buntowanie się	3
Kłamstwa	1
Autoagresja	1
Zachowanie szczególnie trudne w okresie dorastania	1
Lenistwo	1
Skarżenie na innych	1
Zabieranie innym ich rzeczy	1
Wymuszanie zachowań dorosłych, np. przez płacz	1
Dążenie do tego, by to, czego chce dziecko, było zrealizowane („ciągła chęć bycia pierwszą”)	1

ciąg dalszy tab. 6

„Stymulowanie się”	1
Naśladowanie negatywnych zachowań podpatrzonych u rówieśników	1
Łatwowierność	1
Inne	3
Brak przewidywania konsekwencji swych zachowań	1
Brak relacji rówieśniczych poza szkołą	1
Wycofywanie się z trudnych zadań	1
Brak trudności wychowawczych	2

Źródło: badania własne.

ubierania się, mycia, organizowania czasu wolnego i pracy, wywiązywania się z drobnych obowiązków (robiecie zakupów, sprzątanie po sobie). Matki widzą też sukcesy swych dzieci w zakresie współdziałania z innymi czy komunikowania się, niekiedy następuje poprawa w zakresie występowania zachowań trudnych. Pojedyncze wskazanie dotyczy również sukcesu dziecka w podporządkowaniu się regułom związanym z rehabilitacją ruchową – systematycznym ćwiczeniom, noszeniu gorsetu ortopedycznego. Za sukces wychowawczy niektóre matki uznają sukcesy edukacyjne dziecka. Cztery matki zadeklarowały, że nie dostrzegają sukcesów wychowawczych u swych dzieci (tabela 7).

Tab. 7. Kategorie wypowiedzi matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym – sygnalizowane sukcesy wychowawcze

Kategorie wypowiedzi matek	Liczba wskazań
Samodzielność	17
Samodzielność	2
Samodzielne ubieranie się	1
„Krócej się ubiera”	1
Próbuje się sam myć	2
Systematyczne mycie rąk po toalecie	1
Systematyczne mycie zębów po śniadaniu	1

ciąg dalszy tab. 7

Pozwala obcinać włosy i paznokcie	1
„Wstaje rano, idzie do szkoły i nie płacze”	1
Systematyczność w codziennych obowiązkach	1
Bawi się samodzielnie (bez kontroli dorosłego)	1
Samodzielne zakupy	2
Pomoc w domu	1
Sprzątanie po sobie	1
Układanie rzeczy na swoim miejscu	1
Komunikatywność	5
Dziecko więcej mówi	2
Dziecko jest bardziej komunikatywne	3
Współdziałanie	6
Dziecko spontanicznie włącza się do zabaw z innymi dziećmi	1
Dziecko lepiej funkcjonuje społecznie	1
Dziecko jest coraz grzeczniejsze	1
Pomocne, uczynne	1
Niekiedy wykonywanie poleceń	1
Stymulowanie rozwoju	6
Czytanie najbliższym członkom rodziny (motywacja do nauki czytania, umiejętność na wyższym poziomie)	1
Motywacja do odrabiania prac domowych	1
Postępy w zakresie czytania	1
Dłuższa koncentracja na oglądanym filmie	1
Jest bardziej ambitny w zakresie nauki i rehabilitacji	1
Jazda na rowerze	1
Poprawa w zakresie zachowań trudnych	4
Rzadziej uparte	1
Mniej zachowań histerycznych,	1
Mniej zachowań autoagresywnych	1

ciąg dalszy tab. 7

Dziecko szybciej uspokaja się po wystąpieniu zachowań trudnych	1
Inne	1
Podporządkowanie się regułom związanym z rehabilitacją ruchową (systematyczne ćwiczenia, noszenie gorsetu ortopedycznego)	1
Brak sukcesu	4
„Trudno dostrzec sukcesy wychowawcze”	1
Brak sukcesu	3

Źródło: badania własne.

DZIAŁANIA OSÓB Z KADRY PEDAGOGICZNEJ W ZAKRESIE
WYCHOWANIA DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ
W STOPNIU UMIARKOWANYM W ICH WŁASNEJ OPINII

Wszystkie badane osoby z kadry pedagogicznej (100%) uważają, że szkoła jest zarówno miejscem wychowania, jak i nauczania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym (tab. 8).

Tab. 8. Ocena kadry pedagogicznej co do treści edukacyjnych i wychowawczych podejmowanych na zajęciach z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym

Szkoła to miejsce:	N	%
Nauczania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym	–	–
Wychowania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym	–	–
Zarówno nauczania jak i wychowania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym	30	100

Źródło: badania własne.

Większa grupa osób z kadry pedagogicznej (19 osób – 63,33%) stara się łączyć treści edukacyjne z tymi związanymi z wychowaniem, 11 osób (36,66%) uważa, że trudno jest te treści wprowadzać i realizować oddzielnie. Żadna z osób badanych nie wybrała odpowiedzi wskazującej, że głównie realizuje treści i czynności edukacyjne lub treści i czynności związane z wychowaniem (tab. 9).

Tab. 9. Rodzaj czynności podejmowanych przez kadre pedagogiczną w zakresie pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym

W trakcie zajęć z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym nauczyciel podejmuje głównie:	N	%
Treści, czynności edukacyjne	–	–
Treści, czynności związane z wychowaniem	–	–
Starają się łączyć treści, czynności edukacyjne z tymi związanymi z wychowaniem	19	63,33
W zasadzie trudno jest te treści wprowadzać i realizować oddzielnie	11	36,66

Źródło: badania własne.

Osoby z kadry pedagogicznej poproszone o zadeklarowanie, jaki jest udział procentowy treści edukacyjnych oraz wychowawczych, które realizują z dziećmi na zajęciach, najczęściej wskazywały (26,66%), że jest to 60% treści wychowawczych, a 40% treści edukacyjnych oraz że w 50% realizują treści wychowawcze i edukacyjne (26,66%). Duża grupa badanych osób z kadry pedagogicznej (23,33%) stwierdziła, że realizuje na zajęciach 70% treści wychowawczych, a 30% – edukacyjnych. Jedna osoba (3, 33%) wskazała, że realizuje wyłącznie treści wychowawcze.

Sześć osób z kadry pedagogicznej (19, 98%) przyznało, że preferuje na zajęciach realizowanie treści edukacyjnych w stosunku do wychowawczych. Jedna osoba (3,33%) wskazała, że realizuje na zajęciach głównie treści edukacyjne (80% treści edukacyjnych, 20% treści wychowawczych). Dwie osoby z kadry pedagogicznej (6, 6%) zadeklarowały, że realizują na zajęciach 60% treści edukacyjnych i 40% treści wychowawczych, kolejne dwie (6,6%) stwierdziły, że realizują na zajęciach 70% treści edukacyjnych i 30% treści wychowawczych. Jedna osoba (3,3%) wskazała na drobną przewagę treści edukacyjnych (55%) nad podejmowanymi treściami wychowawczymi (45%) w trakcie wprowadzenia zajęć z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym.

A zatem większość osób z kadry pedagogicznej (53%) realizuje na zajęciach więcej treści wychowawczych w porównaniu z dydaktycznymi, część osób badanych (26,66%) realizuje w połowie treści edukacyjne i wychowawcze, natomiast najmniejsza grupa kadry pedagogicznej (19, 98%) preferuje na zajęciach realizowanie treści edukacyjnych w porównaniu z wychowawczymi (tab. 10).

Tab. 10. Deklarowany przez kadrę pedagogiczną udział procentowy treści wychowawczych i edukacyjnych realizowanych na zajęciach z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym

Jaki procent w Pani / Pana zajęciach stanowi realizowanie treści wychowawczych, a jaki edukacyjnych? (łącznie 100%)		N	%
Treści wychowawcze	100 %	1	3,33
Treści edukacyjne	–		
Treści wychowawcze	80 %	–	–
Treści edukacyjne	20 %		
Treści wychowawcze	70 %	7	23,33
Treści edukacyjne	30 %		
Treści wychowawcze	60 %	8	26,66
Treści edukacyjne	40 %		
Treści wychowawcze	50 %	8	26,66
Treści edukacyjne	50 %		
Treści wychowawcze	45 %	1	3,33
Treści edukacyjne	55 %		
Treści wychowawcze	40 %	2	6,66
Treści edukacyjne	60 %		
Treści wychowawcze	30 %	2	6,66
Treści edukacyjne	70 %		
Treści wychowawcze	20 %	1	3,33
Treści edukacyjne	80 %		

Źródło: badania własne.

PODSUMOWANIE WYNIKÓW BADAŃ

Cele wychowawcze, na których koncentrują się matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, to (według kolejności ich wskazań): samodzielność oraz niwelowanie zachowań trudnych, następnie uspołecznienie i komunikowanie się. Natomiast cele, które wymieniają osoby stanowiące kadrę pedagogiczną, są głównie związane z kształtowaniem samodzielności oraz uspołecznienia. Osoby z kadry pedagogicznej dodają, że realizowanie tych właśnie celów wymaga od nich najwięcej wysiłku i czasu. Matki oraz osoby z kadry pedagogicznej poproszone o wskazanie celów wychowania, które są według nich bardziej ważne i mniej ważne (na skali od 1 do 5), zaznaczyły, że najważniejszy cel wychowania to samodzielność (matki – 4,79; kadra pedagogiczna – 4,96), kolejne dwie cechy to: komunikacja (matki – 4,60; kadra pedagogiczna – 4,76)

oraz umiejętności społeczne (matki – 4,42; kadra pedagogiczna – 4,76). Kadra pedagogiczna pracująca z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym poproszona o wymienienie obszarów, które wymagają najbardziej intensywnej współpracy z rodzicami uczniów, wskazała głównie na trzy: samodzielność, uspołecznienie oraz komunikowanie się. Matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym deklarują, że ich główną trudnością wychowawczą są zachowania trudne dzieci (m.in. upór, agresja, bunt), największe zaś sukcesy dzieci osiągają w zakresie czynności samoobsługowych i kierowania sobą.

Kształtowanie samodzielności i niezależności, rozumianych jako zdolność do samoobsługi i wykonywania prostych czynności dnia codziennego, uważa się za jedno z najważniejszych zadań rehabilitacyjnych. Samodzielnością zwykle się określać nie tylko zdolność do realizacji zadań, ale także umiejętność kierowania własnym działaniem (Muszyńska 1999, s. 108–147; Jaszczuk, Ziątek 2000, s. 11; Mieszkowicz 2001, s. 90; Batko 2002, s. 11).

Wszystkie osoby z kadry pedagogicznej uważają, że szkoła jest zarówno miejscem wychowania, jak i nauczania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, w związku z tym łączą na zajęciach treści edukacyjne z treściami związanymi z wychowaniem. Większość osób z kadry pedagogicznej (53,32%) realizuje na zajęciach więcej treści wychowawczych w porównaniu z dydaktycznymi, mniejsza grupa osób badanych (26,66%) realizuje w połowie treści edukacyjne i wychowawcze, najmniejsza zaś grupa osób z kadry pedagogicznej (19,98%) preferuje na zajęciach realizowanie treści edukacyjnych w porównaniu z wychowawczymi.

W działaniach wychowawczych odnoszących się do grupy osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym powinno być zagwarantowane miejsce na kształtowanie zaradności i samodzielności, umiejętności dokonywania wyborów, decydowania o formach spędzania wolnego czasu, rozwijania zainteresowań, podtrzymywania kontaktów towarzyskich. Kształtowanie tych umiejętności decyduje o przyszłej sytuacji życiowej osoby z niepełnosprawnością intelektualną (Mieszkowicz 2001, s. 90). Przygotowanie ucznia z głębszą niepełnosprawnością intelektualną do dorosłości to długi, wieloetapowy proces, który realizowany jest na podstawie zwartego programu wychowawczego (Piszczek 2001, s. 6).

Kończąc, należy więc podkreślić znaczenie działań wychowawczych rodziców i nauczycieli oraz terapeutów w zakresie realizowania zadań sprzyjających kształtowaniu zachowań autonomicznych. Poziom autonomii osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną decyduje o ich jakości życia, a także o jakości życia osób z ich środowiska rodzinnego.

BIBLIOGRAFIA

- Batko E. (2002), *Wspieranie rozwoju zachowań autonomicznych uczniów głębiej upośledzonych umysłowo*, [w:] *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znaczącym i umiarkowanym*, cz. II, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Bogdanowicz M. (1991), *Psychologia kliniczna w wieku przedszkolnym*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Brzezińska A. (2009), *Drogi dziecka ku samodzielności: między sprawnością a niepełnosprawnością*, [w:] A. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński (red.), *Droga do samodzielności – jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, Gdańsk: GWP.
- Kostrzewski J. (1981), *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*, [w:] K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika*, Warszawa: PWN.
- Lausch-Zuk J. (1999), *Dzieci głębiej upośledzone umysłowo*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa: WSiP.
- Jaszczuk J., Ziątek K. (2006), *Dziecko niepełnosprawne ruchowo na drodze do niezależności*, Warszawa: Stowarzyszenie Spokojne Jutro.
- Kirenko J., Parchomiuk M. (2008), *Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym*, Lublin: Drukarnia i Wydawnictwo Akademickie WSSP.
- Kwiatkowska M. (2006), *Zwyczajne towarzyszenie zamiast specjalnej troski*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports* (2002). 10th Edition, Washington: American Association on Mental Retardation.
- Muszyńska E. (1999), *Ogólne problemy wychowania w rodzinie dzieci niepełnosprawnych*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa: WSiP.
- Marcinkowska B. (2010), *Model pracy z uczniem z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znaczącym*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: MEN.
- Mieszkwicz M. (2001), *Konstruowanie sytuacji wychowawczych sprzyjających rozwojowi społecznemu dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znaczącym*, [w:] M. Piszczek (red.), *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znaczącym i umiarkowanym*, Warszawa: CMPP.
- Piszczek M. (2002), *Wstęp*, [w:] *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znaczącym i umiarkowanym*, cz. II, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Resler-Maj A. (2009), *Wspomaganie rozwoju dziecka z ograniczoną sprawnością w wieku przedszkolnym*, [w:] A. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński (red.), *Droga do samodzielności – jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, Gdańsk: GWP.
- Wyczęsany J. (1999), *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków: Impuls.
- Zakrzewska-Manterys E. (2013), *Brak pożytków z historii*, „Bardziej Kochani”, 2.

SUMMARY

The article has an empirical character. The problem considered in it concerns the specificity of the process of raising a child with intellectual disability in the moderate degree. The research includes two own surveys directed to the children's mothers, teachers and special teachers. 60 people

took part in the research, including 30 mothers of children with intellectual disability in the moderate degree (children aged 6 to 14) and 30 teachers and special teachers working with children with intellectual disability in the moderate degree aged 6 to 14. The results of the research indicate the most commonly highlighted goals from the viewpoint of the mothers of children with intellectual disability in the moderate degree in case of their upbringing: self-reliance and eliminating difficult behaviour as well as socializing and communicating. The teachers, on the other hand, emphasised mainly the objectives connected with forming self-reliance and socializing. The children's mothers declare that difficult behaviour of children is their main educational problem (among others obstinacy, aggression, rebellion), whereas children achieve the biggest success in self-service activities and self-management. All the examined teachers think that the school is both a place of bringing up and teaching students with intellectual disability in the moderate degree, therefore they combine educational contents with the ones associated with upbringing during classes.

Key words: child with intellectual disability, upbringing, mothers, teachers