

Szymon Godawa

Ekologiczne aspekty pedagogiki specjalnej Gestalt w kontekście rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i zaburzeniami ze spektrum autyzmu

Studia Etnologiczne i Antropologiczne 17, 175-184

2017

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Szymon Godawa

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Zakład Pedagogiki Specjalnej

Ekologiczne aspekty pedagogiki specjalnej Gestalt w kontekście rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i zaburzeniami ze spektrum autyzmu

Życie – jedyny sposób,
Żeby obrastać liśćmi,
Łapać oddech na piasku,
Wzlatywać na skrzydłach;
Być psem,
Albo głaskać go po ciepłej sierści
Wisława Szymborska, *Notatka*

Ecological aspects of special pedagogics Gestalt in context of development mental disability children and ASD children

Abstract: The following article focuses on ecological aspects of Special Pedagogics Gestalt. This is a very important theme concerning working with children with mental disability and ASD. In this article, ecology of sound, ecology of the area, ecology of nutrition are of great importance.

Key words: mental disability, autism spectrum disorder ASD, special pedagogics Gestalt, ecology of sound, ecology of the area, ecology of nutrition

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, zaburzenia ze spektrum autyzmu, pedagogika specjalna Gestalt, ekologia dźwięku, ekologia przestrzeni, ekologia odżywiania

Niniejsze opracowanie jest próbą zwrócenia uwagi na kilka ważnych, a jednocześnie niedocenianych obszarów w pedagogice, z pozoru tylko mających mało wspólnego z tą dziedziną. W pierwszej kolejności zostały opisane teoretyczne podstawy rozważań: przyjęta koncepcja niepełnosprawności i zaburzeń ze spektrum autyzmu oraz pedagogiki specjalnej Gestalt. Następnie przedstawiono ekologię dźwięku i przestrzeni oraz ekologię odżywiania w kontekście pracy rozwojowej z wybraną grupą dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Inspiracją do podjęcia tego tematu były osobiste doświadczenia autora, motywujące do podjęcia poszukiwań praktycznych i teoretycznych w obszarze optymalizacji funkcjonowania człowieka, ze szczególnym nastawieniem na rozwój osób z niepełnosprawnością intelektualną. Rozważania oparte są na własnej praktyce terapeutycznej oraz pracy counsellingowej ze studentami studiów podyplomowych z zakresu oligofrenopedagogiki z ostatnich dziesięciu lat.

Planowanie terapii i kształcenia powinno być powiązane z optymalizowaniem przestrzeni, w której funkcjonuje dziecko, oraz systemu żywienia. Zespół Szkół Specjalnych w Sosnowcu, funkcjonujący w ramach projektu edukacyjno-naukowego „Świat Idealny”, w praktyczny sposób, w centrum miasta realizuje wybrane zagadnienia związane z ekologicznymi aspektami pedagogiki specjalnej Gestalt.

Kwestię niepełnosprawności można rozpatrywać, uwzględniając trzy kategorie, takie jak:

- *handicap*, czyli niepełnosprawność w kontekście społecznym;
- *disability*, czyli dysfunkcjonalność na poziomie zdolności wykonywania czynności w sposób i w zakresie, które uznaje się za normę;
- *impairment*, czyli mniejsza sprawność fizyczna, nieprawidłowe funkcjonowanie układów, narządów oraz nieprawidłowy wygląd²⁴.

Niepełnosprawność można ponadto omawiać w wymiarze biologicznym, psychologicznym, społecznym, prawnym i wiedzy potocznej²⁵. Ciekawym stanowiskiem są teorie interakcyjne, w których uwaga jest skupiona na specyficznych aspektach niepełnosprawności i które wiążą się z pojęciami atrybucji i stygmatyzacji.

Niepełnosprawność może być traktowana jako całość tego, co odmienne; osoba jest skategoryzowana jako mniej wartościowa, nie jest w pełni akceptowana przez zbiorowość. Ma to implikacje natury interpersonalnej oraz intrapersonalnej. Można patrzeć na to zagadnienie pod kątem symptomów określonych zaburzeń w normatywnej strukturze społeczeństwa, co koreluje z problemami inicjowanymi przez przestrzeganie określonych norm społecznych i niemożliwością ich przestrzegania przez daną jednostkę o upośledzonych funkcjach. Odstępstwo od

²⁴ W. DYKCIK: *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. DYKCIK. Poznań 2006, s. 18.

²⁵ J. WYCZESANY, Z. GAJZICA: *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Kraków 2006, s. 6–11.

tego, co powszechne, pojawia się w momencie interpretacji przez społeczeństwo danego aspektu jako niedostosowania²⁶. „Fizyczne upośledzenie istnieje niezależnie od kultury i możemy się z nim spotkać na całym świecie. Kulturowo natomiast jest zróżnicowany stopień, w jakim to upośledzenie ogranicza możliwości pełnienia ról społecznych”²⁷. Jest to społeczne pojmowanie niepełnosprawności, które funkcjonuje obok medycznego oraz biopsychospołecznego.

Ważnym zagadnieniem jest podejmowana przez wielu specjalistów kwestia tworzenia typologii niepełnosprawności. Najbardziej przejrzysty podział to typologia, której podstawę stanowi rodzaj niepełnosprawności: niepełnosprawność intelektualna, ogólna obniżona sprawność sensoryczna, problemy w komunikacji, niepełnosprawność ruchowa, dysfunkcje w zakresie funkcjonowania społecznego, ogólna niepełnosprawność psychofizyczna (spowodowana zaniedbaniami społecznymi lub chorobami)²⁸.

W klasycznych medycznych teoriach niepełnosprawnością intelektualną nazywa się stan zahamowania lub niepełnego rozwoju umysłu, który charakteryzuje się zwłaszcza upośledzeniem zdolności i umiejętności ujawniających się w okresie rozwoju i składających się na ogólny poziom inteligencji, czyli dotyczących procesów poznawczych, mowy, funkcji ruchowych oraz funkcjonowania społecznego²⁹.

Niepełnosprawność intelektualną można podzielić na lekką, umiarkowaną, znaczną i głęboką³⁰. Charakteryzując niepełnosprawność intelektualną z perspektywy społecznej, Amadeusz Krause wskazywał:

[Jest] funkcją stosunku pomiędzy osobami niepełnosprawnymi a ich otoczeniem. Występuje wówczas, gdy osoby te napotkają kulturowe, fizyczne lub społeczne bariery, ograniczające ich udział w różnych zakresach działalności, dostępnych dla innych obywateli. Tak więc upośledzenie może wystąpić w postaci utrudnienia, ograniczenia lub uniemożliwienia brania udziału w życiu danej społeczności na równym poziomie z innymi³¹.

Drugim istotnym z punktu widzenia tego opracowania zaburzeniem jest spektrum zaburzeń autystycznych (ASD – *autistic spectrum disorder*). Jest to szerokie pojęcie obejmujące: zespół Retta, zespół Aspergera, zespół Hellera, autyzm oraz inne zaburzenia rozwojowe. Zaburzenia te cechują problemy dotyczące relacji społecznych, komunikacji interpersonalnej oraz wzorców behawioralnych

²⁶ O. SPECK: *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Przeł. W. ZEIDLER [et al.]. Gdańsk 2005, s. 231–240.

²⁷ E. LEMERT: *Social Pathology. A Systematic Approach to the Theory of Sociopathic Behavior*. New York 1951, p. 29.

²⁸ O. SPECK: *Niepełnosprawni w społeczeństwie...*, s. 207–227.

²⁹ S. PUZYŃSKI, J. WCIÓRKA: *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10*. Warszawa 1998, s. 189.

³⁰ Ibidem, s. 188–193.

³¹ A. KRAUSE: *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków 2010, s. 101.

i zainteresowań. Poszczególne zaburzenia różnią się znacząco w zakresie etiopatogenezy oraz symptomatyki³².

Zarówno osoby z ASD, jak i z niepełnosprawnością intelektualną wymagają skutecznej diagnozy funkcjonalnej i przemyślanego oddziaływania terapeutyczno-edukacyjnego. Skuteczna diagnoza funkcjonalna może być oparta na modelu hierarchii potrzeb opracowanym przez Abrahama Masłowa. Zgodnie z tą koncepcją do prawidłowego funkcjonowania człowieka wymagane jest odpowiednie środowisko. Zaspokojenie potrzeb wyższego rzędu jest zdeterminowane przez poziom zaspokojenia potrzeb niższego rzędu. Najniżej w hierarchii znajdują się potrzeby fizjologiczne, następnie bezpieczeństwa, społeczne, uznania, a najwyżej – potrzeba samorealizacji. Chcąc zatem wspierać u osób niepełnosprawnych potrzeby społeczne czy edukacyjne, w pierwszej kolejności trzeba w adekwatny sposób tworzyć warunki umożliwiające zaspokajanie potrzeb fizjologicznych oraz zapewniające poczucie bezpieczeństwa³³. Konieczne jest zatem poruszanie zagadnień związanych z odpowiednim odżywianiem, organizacją przestrzeni (w tym dźwiękowej) w domu i szkole.

Umożliwia to między innymi pedagogika specjalna Gestalt, czyli podejście do pracy z osobami niepełnosprawnymi obejmujące kontekstualnie wybrane elementy zarówno terapii, psychologii, swoistego podejścia filozoficznego, jak i pedagogiki Gestalt. Jednocześnie opiera się ona na wybranych założeniach klasycznej pedagogiki specjalnej³⁴.

Podstawowe zasady pracy w tej konwencji dotyczą: obecności tu i teraz, funkcjonowania w konkretnej realnej rzeczywistości i czerpania z jej naturalnych zasobów, samoregulacji każdego organizmu i naturalnego dążenia do zachowania homeostazy, ważnej roli środowiska w budowaniu osobistych zasobów, brania odpowiedzialności za swoje postępowanie, znaczenia potrzeb człowieka na różnych etapach rozwojowych, organicznej tendencji każdego do „domykania całości”.

Ponadto w pedagogice specjalnej Gestalt wykorzystuje się wybrane zasady terapii Gestalt, w szczególności: holistyczne podejście do funkcjonowania i problemów człowieka, prawo do odmienności, uznanie doniosłości roli procesu grupowego, cielesne i emocjonalne angażowanie w relacje interpersonalne, dbałość o jakość funkcjonowania osoby w grupie, wspieranie kreatywnego

³² D.D. SMITH: *Pedagogika specjalna – podręcznik akademicki*. T. 1. [Przeł. T. HOŁÓWKA, A.P. ZAKRZEWSKI]. Warszawa 2008, s. 274–287.

³³ Por. K. DRAT-ŁUSZCZAK: *Teorie osobowości – podejście psychodynamiczne i humanistyczne*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. J. STRELAU. Gdańsk 2000; C.S HALL, G. LINDZEY, J.B. CAMPBELL: *Teorie osobowości*. [Przeł. J. KOWALCZEWSKA, J. RADZICKI]. Warszawa 2004, s. 601–651.

³⁴ S. GODAWA: *Pedagogika specjalna Gestalt w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2015, nr 11, s. 47–49.

przystosowania oraz aktywowania wyobraźni i twórczości w kreowaniu własnej rzeczywistości³⁵.

W koncepcji tej zwraca się szczególną uwagę na organizację przestrzeni rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz z ASD. Wspomniany holizm jest oparty na postrzeganiu człowieka w pięciu wymiarach: społecznym, duchowym, fizycznym, emocjonalnym i umysłowym³⁶. Człowiek pojmowany jest całościowo, ponieważ nie można oddzielać rozwoju fizycznego od emocjonalnego, równowagi emocjonalnej i umysłowej od stanu somatycznego i ścisłej synergii ze środowiskiem, w którym rozwija się i funkcjonuje. Filozoficzne podstawy tego podejścia stanowią między innymi koncepcje Barucha Spinozy, Georga Hegla, Edmunda Husserla i Karla Jaspersa³⁷.

Z holistycznego poglądu na rozwój człowieka wynikają refleksje związane z istotnym znaczeniem wpływu środowiska na ten proces. W niniejszym opracowaniu poruszono trzy wybrane zagadnienia – związane z ekologią dźwięku, ekologią przestrzeni oraz ekologią odżywiania, w kontekście pedagogiki specjalnej Gestalt w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną lub ASD.

Ekologia przestrzeni to nie tylko otaczanie się ekologicznie wytwarzanymi przedmiotami (które często są bardzo drogie), ale przede wszystkim zarządzanie przestrzenią zgodnie z naturą i potrzebami człowieka, to adekwatny dobór barw w otoczeniu, unikanie nadmiernych i niepotrzebnych stymulacji, właściwa organizacja „warsztatu pracy”.

Oświetlenie powinno być adekwatnie dobrane do potrzeb oraz do pory roku. Podobnie jest z ogrzewaniem. W wielu miejscach (w okresie zimowym) dochodzi do przegrzewania pomieszczeń, w których przebywają podopieczni, co skutkuje częstszą zachorowalnością, gorszym funkcjonowaniem układu immunologicznego. Optymalną temperaturą w pomieszczeniach zamkniętych w okresie zimowym jest około 18°C. Najbardziej pożądanym układem sali lekcyjnej to okrąg (dla zespołów integracyjnych). Kolejnym ważnym czynnikiem jest usytuowanie placówki edukacyjnej. Musi to być miejsce łatwo dostępne, zapewniające odpowiednie nasłonecznienie, a także ciszę. Należy unikać miejsc kontrowersyjnych ze społecznego punktu widzenia (autor opracowania prowadził kilka lat temu szkolenie w jednym ze śląskich miast, w przedszkolu ulokowanym w pobliżu cmentarza, tak że było go widać z części okien budynku – nie powinno się dopuszczać do takich sytuacji).

Bardzo duże znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania mają barwy występujące w otoczeniu człowieka. Niezależnie od indywidualnych preferencji osób odpowiedzialnych za wygląd pomieszczeń, w miejscu edukacji muszą dominować kolory neutralne. Ściany powinny być pomalowane na kolor zielony

³⁵ Ibidem.

³⁶ S. GINGER: *Gestalt. Sztuka kontaktu*. Przeł. W. DRABIK. Warszawa 1995, s. 16–31.

³⁷ M. PARUZEL-CZACHURA: *Między psychologią, psychoterapią i filozofią praktyczną. Poszukiwanie autentycznego życia w nurcie Gestalt*. Sopot 2015.

(jedyne neutralne), łososiowy (delikatnie chłodny) lub słomkowy. Z powszechnie używanych należy unikać żółtego, pomarańczowego, czerwonego (nadmiernie stymulują) i niebieskiego (zbyt chłodny). Terapeuci i nauczyciele powinni mieć świadomość, jak barwy działają na organizm ludzki. Zielony jest kolorem odświeżającym, wyciszającym i uspokajającym, symbolem odnowy życia, bycia blisko natury, wzmacnia poczucie bezpieczeństwa. Czerwony to kolor intensywnej stymulacji, dodający energii, wzmacniający odczuwanie, zmysły, twórcze myślenie i aktywność. Pomarańczowy pobudza subtelniej niż czerwony, jest to barwa optymizmu i witalności. Niebieski ma właściwości relaksujące, uspokajające i wspomaga koncentrację³⁸.

Organizując przestrzeń, w której funkcjonują osoby niepełnosprawne, należy zwracać uwagę na konieczność unikania kilku rzeczy. Pierwszą z nich jest nadmierna stymulacja bodźcowa. Szczególnie dotyczy to dzieci (zwłaszcza do 10 roku życia), które nie powinny na przykład zbyt długo przebywać w hipermarketach, chodzić do kina na filmy prezentowane w technologii 3D. W domach i placówkach edukacyjnych powinno się jak najrzadziej korzystać ze sprzętu elektronicznego (dochodzi do paradoksów: pięcioletnie, sześciolatki sprawnie posługują się komputerem, nie potrafią natomiast bawić się z rówieśnikami na podwórku, mają problemy z rysowaniem, wypowiedaniem się). Liczebność uczniów w zespołach integracyjnych musi być dostosowana do możliwości emocjonalnych dzieci (zwłaszcza jeśli chodzi o dzieci z ASD). Dla wielu uczniów dwadzieścia osób w klasie to zdecydowanie za dużo, bardzo często reagują wtedy zachowaniami autoagresywnymi i agresywnymi. Zdarza się, że zachowania te są interpretowane jako dysocjalne, a tak naprawdę dzieci nie radzą sobie ze zbyt dużą stymulacją bodźcową. Należy także wystrzegać się nagromadzenia w jednym pomieszczeniu (zarówno w placówkach, jak i w pokojach dziecięcych) zbyt wielu przedmiotów, jak to nierzadko bywa w przypadku sal przedszkolnych, w których niemalże każdy kąt jest wypełniony kolorowymi zabawkami i pomocami dydaktycznymi. Powoduje to rozdrażnienie, dekoncentrację i prowadzi do nadmiernej stymulacji dzieci.

Drugim aspektem jest ekologia dźwięku, która wywodzi się z ekologii muzyki, czyli nauki, której przedmiot stanowią relacje między muzyką a jej percepcją a akustycznym środowiskiem. W dziedzinie tej zwraca się uwagę na zanieczyszczenia akustyczne otoczenia, szczególnie w mieście. Raymond Murray Schafer, zauważając ciągłe narastanie hałasu w otoczeniu, postuluje tzw. czyszczenie uszu, które umożliwiłoby ludziom odzyskanie wrażliwości dźwiękowej³⁹. Na gruncie

³⁸ K. MOCZKA, J. GODAWA: *Podróż do krainy tęczy... Chromoterapia w rewalidacji osób niepełnosprawnych*. W: *Terapia pedagogiczna w rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Red. A. STANKOWSKI, K. KUCYPER. Bielsko-Biała 2008, s. 173–179.

³⁹ POR. R. M. SCHAFER: *Temples of Silence, Voices of Tyranny*. Ontario 1993; IDEM: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*. Toronto 1986; IDEM: *The Tuning of the World*. Toronto 1977.

ekologii dźwięku analizuje się między innymi funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością i z ASD w przestrzeni dźwiękowej. Podkreślana jest konieczność świadomej aranżacji tej przestrzeni w palcówce edukacyjnej i w domu, organizowania prawidłowej stymulacji dźwiękowej oraz zwracania uwagi na problemy związane z tematem (np. podczas przerw szkolnych panuje hałas, który dla wielu uczniów autystycznych jest zdecydowanie zbyt duży; w wielu gospodarstwach telewizor lub radioodbiornik jest cały czas włączony, niezależnie od tego, czy się z niego rzeczywiście korzysta). Jednym z większych problemów współczesnego społeczeństwa jest zbyt duża stymulacja bodźcowa, która może wpływać niekorzystnie na funkcjonowanie emocjonalne (m.in. rozdrażnienie i agresja) oraz poznawcze (m.in. mniejsza zdolność koncentracji i uczenia się, dysfunkcje procesów pamięciowych). Wiele niepożądanych zachowań można bezpośrednio lub pośrednio powiązać ze zbyt dużym pod względem ilościowym i jakościowym natężeniem dźwięków. Należy w zaplanowany sposób organizować otaczającą przestrzeń dźwiękową tak, aby otaczające tony prawidłowo stymulowały rozwój, ograniczając jednocześnie zbędne bodźce.

Ekologia dźwięku to jednocześnie stosowanie specjalistycznych metod terapeutycznych opartych na świadomym wykorzystaniu dźwięku. Wśród wiodących znajdują się: masaż relaksacyjny z zastosowaniem mis dźwiękowych⁴⁰, metoda Tomatisa⁴¹ oraz stosunkowo nowa metoda Sensory Activation Solutions⁴². Masaż dźwiękiem odbywa się z zastosowaniem mis dźwiękowych (często nazywanych tybetańskimi) i jest stosunkowo prosty w wykonaniu. Dziecko leży na wygodnym materacu (na brzuchu lub na plecach), w pełni ubrane, przykryte kocem, terapeuta układa w odpowiednich miejscach misy i uderza w nie filcową pałką. Powoduje to powstanie drgań i dźwięku, które są odczuwalne w całym ciele. Głównym celem w tej metodzie jest szeroko pojęty relaks i wyciszenie⁴³. Korzystne w pracy z niepełnosprawnymi jest wykonywanie masażu w grocie solnej lub tężniowej⁴⁴. Przeciwwskazaniem do stosowania tej metody jest nadwrażliwość na dźwięk oraz lęk.

Sensory Activation Solutions to program neurosensorycznego wsparcia rozwoju poprzez wykorzystanie dźwięku, języka i muzyki. Specjalne nagrania dźwiękowe są podawane przez słuchawki. Działania te odbywają się zgodnie z precyzyjnie opracowaną metodą podawania dźwięku i oddziaływania na poszczególne obszary ośrodkowego układu nerwowego. W pracy z osobami z niepełnosprawnością i z ASD Sensory Activation Solutions znajduje zastosowanie przede wszystkim w zakresie poprawy procesów poznawczych (pamięć, koncentracja, uwaga

⁴⁰ www.peter-hess-institut.de [data dostępu: 11.06.2016].

⁴¹ metodatomatisa.com.pl [data dostępu: 11.06.2016].

⁴² www.sascentere.com [data dostępu: 11.06.2016].

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ I. DUREK, S. GODAWA: *Koncepcja Świata Idealnego*. W: *Codziennosc osób niepełnosprawnych*. Red. I. FAJFER-KRUCZEK, D. WITKOWSKI, Ł. BANASZAK. Cieszyn-Łańcut 2015.

i rozumienie) oraz funkcjonowania emocjonalnego⁴⁵. Terapia obejmuje zwykle dwadzieścia pięć godzinnych sesji, podczas których dzieci słuchają dźwięków przez słuchawki. Mogą w tym czasie leżeć, siedzieć lub bawić się. Nie ma żadnych przeciwwskazań do stosowania tej metody.

Metoda Tomatisa to ostatni z omawianych tu sposobów postępowania terapeutycznego. Polega ona na słuchaniu różnych brzmień przez tzw. elektroniczne ucho, które stanowi dokładne odwzorowanie ucha ludzkiego, dzięki czemu uruchamiany jest proces „wyćwiczenia” ucha pacjenta tak, aby mogło funkcjonować prawidłowo. Twórca tej metody, Alfred Tomatis, zakłada, że:

- adekwatna stymulacja słuchowa implikuje trwałą poprawę artykulacji;
- głos zawiera tylko to, co słyszy ucho;
- jeśli uszkodzonemu uchu ponownie umożliwi się właściwe słyszenie, wówczas jakość głosu ulega nieświadomemu progresowi.

Stymulacja ucha odbywa się przez tony wysokiej częstotliwości, które są filtrowane i dobierane indywidualnie. Ma ona działanie zarówno pobudzające, pozwala bowiem na aktywizację ośrodkowego układu nerwowego (głównie kory mózgowej) i różnych funkcji organizmu, jak i hamujące, w odniesieniu do niektórych procesów (wspomaga relaks). Głównym celem tej metody jest wspieranie funkcji słuchowej, a co za tym idzie – poprawa w obszarze komunikacji, kreatywności, uczenia się i rozwoju psychoruchowego⁴⁶.

Ostatnim aspektem poruszanej tematyki jest ekologia żywienia, obejmująca, podobnie jak ekologia przestrzeni, więcej kwestii, niż można by przypuszczać. Odnosi się nie tylko do spożywania żywności funkcjonującej na rynku pod szyldem „eko”, ale także do zwrócenia się ku odżywianiu racjonalnemu, zgodnemu z porami roku, które jest jednym z pierwszych kroków w kierunku intensywniejszego kontaktu z naturą.

Zgodnie ze wspomnianą zasadą, można wskazać produkty, które powinny znaleźć się w jadłospisie dla dzieci niepełnosprawnych, oraz takie, których się nie zaleca:

- Owoce rosnące w naszej szerokości geograficznej – jabłka, gruszki, owoce sezonowe. Należy unikać cytrusów (schładzają organizm) oraz innych owoców egzotycznych.

- Warzywa, podobnie jak owoce, zaleca się spożywać w sezonie, kiedy przypada naturalny czas zbiorów. Należy unikać warzyw egzotycznych.

- Powszechne w naszej kulturze ziemniaki i chleb (który można nazwać fast foodem naszych czasów) należy zastępować wszelkiego rodzaju kaszami (w szczególności kasza jagłaną).

- Jako substancje słodzące zaleca się stewię, melasę, syrop z buraka. Należy unikać nie tylko białego cukru, ale również cukru brązowego, słodzików, miodów (większość dostępnych w sklepach jest sztucznie dosładzana zwykłym cukrem).

⁴⁵ <http://uk.sascentre.com> [data dostępu: 11.06.2016].

⁴⁶ <http://www.tomatis-swidnica.pl/metoda-tomatisa> [data dostępu: 11.06.2016].

– Ryby powinny pochodzić z połowów na Morzu Bałtyckim. Należy unikać ryb nieznanego pochodzenia, z niekontrolowanych hodowli.

– Produkty mączne i nabiał (w szczególności sery pleśniowe i żółte) powinny być zredukowane do minimum.

– Do picia powinno się podawać przede wszystkim wodę, o temperaturze pokojowej w lecie, w zimie zdecydowanie cieplejszą, tak aby nie wychładzała organizmu. Ponadto wartościowe są naturalne soki, wyciskane w domu (w sklepie nie można kupić „prawdziwego” soku), kompoty (słodzone wspomnianymi słodkami). W zimie dla rozgrzania można podawać herbatę z imbiru lub klasycznie przyrządzony rosół.

Zaleca się, aby dzieci spożywały od trzech do pięciu posiłków dziennie, w zależności od indywidualnego zapotrzebowania. Posiłki powinny być przygotowywane przez poddanie produktów lekkiej obróbce termicznej, gotowanie w wodzie lub na parze. Racjonalne żywienie, zgodnie z hierarchią potrzeb Masłowa, jest podstawą, bez której nie jest możliwe zaspokajanie potrzeb wyższych. W przypadku osób z niepełnosprawnością, które są nadaktywne, nadmiernie pobudzone, należy się zastanowić, czy nie spożywają zbyt dużo produktów stymulujących. Powinno się także walczyć z mitami dotyczącymi wagi, pamiętając, że osoba niepełnosprawna może uniknąć otyłości czy nadwagi dzięki zracjonalizowanej diecie.

Pracując edukacyjnie, terapeutycznie czy rozwojowo z osobami z niepełnosprawnością i z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, należy pamiętać, że aby myśleć o zaspokajaniu potrzeb wyższego rzędu, w pierwszej kolejności trzeba pochylić się nad podstawowymi aspektami życia. Należy sprawdzać, w jakich warunkach przestrzennych i psychospołecznych podopieczny funkcjonuje, w jaki sposób się odżywia oraz jak wygląda jego otoczenie dźwiękowe. Bez skutecznej diagnozy funkcjonalnej na wszystkich poziomach nawet wyrafinowane metody wsparcia nie przyniosą oczekiwanych efektów. Warto także zwrócić uwagę na to, co w rzeczywistości jest ekologiczne i co znaczy być „eko”.

Bibliografia

BOBIŃSKA K., GAŁECKI P.: *Rys historyczny, terminologia, definicja, nozologia, kryteria rozpoznawania niepełnosprawności intelektualnej*. W: *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*. Red. K. BOBIŃSKA, T. PIETRASA, P. GAŁECKI. Wrocław 2012, s. 21–40.

BUROW O.: *Gestaltpedagogik*. Padeborn 1991.

BUROW O.: *Uczenie się w wolności? Perspektywa pedagogiki humanistycznej wobec reform szkolnych i w kształceniu nauczycieli*. W: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*. Red. B. ŚLIWERSKI. Kraków 1995, s. 249–264.

- DUREK I., GODAWA S.: *Koncepcja Świata Idealnego*. W: *Codziennosc osób niepełnosprawnych*. Red. I. FAJFER-KRUCZEK, D. WITKOWSKI, Ł. BANASZAK. Cieszyn–Łańcut 2015.
- DYKCIK W.: *Zakres i przedmiot zainteresowań pedagogiki specjalnej*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. DYKCIK. Poznań 2006, s. 67–79.
- FIELD S. et al.: *Social categorisations, social comparisons and stigma. Presentations of self in people with learning difficulties*. Guildford 2011.
- GINGER S.: *Gestalt. Sztuka kontaktu*. Przeł. W. DRABIK. Warszawa 1995.
- GODAWA S.: *Pedagogika specjalna Gestalt w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2015, nr 11, s. 47–56.
<http://www.tomatis-swidnica.pl/metoda-tomatisa> [data dostępu: 11.06.2016].
- KRAUSE A.: *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków 2011.
- LEMERT E.: *Social pathology. A systematic approach to the theory of sociopathic behavior*. New York 1951.
- MOCZIA K., GODAWA J.: *Podróż do krainy tęczy... Chromoterapia w rewalidacji osób niepełnosprawnych*. W: *Terapia pedagogiczna w rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Red. A. STANKOWSKI, K. KUCYPER. Bielsko-Biała 2008, s. 173–179.
- MORRISON J.: *DSM-5 bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*. Przeł. R. ANDRUSZKO. Kraków 2016.
- OSSOWSKI R.: *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*. Bydgoszcz 1999.
- PARUZEL-CZACHURA M.: *Między psychologią, psychoterapią i filozofią praktyczną. Poszukiwanie autentycznego życia w nurcie Gestalt*. Sopot 2015.
- PRENGEL A.: *Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbstkenntnis In der Schule*. Weineim 1983.
- PUŻYŃSKI S., WCIÓRKA J.: *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10*. Warszawa 1998.
- SCHAFFER R.M.: *The Thinking Ear. Complete Writings on Music Education*. Toronto 1986.
- SCHAFFER R.M.: *The Tuning of the World*. Toronto 1977.
- SCHAFFER R.M.: *Temples of Silence, Voices of Tyranny*. Ontario 1993.
- SEEL H.: *Didaktik und Gestaltpsychologie*. „Gestalt Theory” 1997, vol. 19, no. 2, s. 100–126.
- SĘKOWSKA Z.: *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa 1998.
- SMITH D.D.: *Pedagogika specjalna – podręcznik akademicki*. T. 1. [Przeł. T. HOŁÓWKA, A.P. ZAKRZEWSKI]. Warszawa 2008.
- SOWA J.: *Pedagogika specjalna w zarysie*. Rzeszów 1999.
- SPECK: *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Przeł. W. ZEIDLER [et al.]. Gdańsk 2005.
- SZUMSKI G.: *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa 2006.
- VAŠEK Š., STANKOWSKI A.: *Zarys pedagogiki specjalnej*. Katowice 2006.
www.metodatomatista.com.pl [data dostępu: 11.06.2016].
www.peter-hess-institut.de [data dostępu: 11.06.2016].
www.sascentere.com [data dostępu: 11.06.2016].
www.who.int [data dostępu: 11.06.2016].
- WYCZESANY J., GAJZDICA Z.: *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Kraków 2006.
- WYCZESANY J.: *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności i jej znaczenie dla dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. W: *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Red. J. WYCZESANY, A. MIKRUT. Kraków 2002.
- ZABŁOCKI J.: *Wprowadzenie do rewalidacji*. Toruń 1997.
- ZAWIŚLAK A.: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*. Kraków 2009.
- ŻŁOBNICKI W.: *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt*. Kraków 2008.