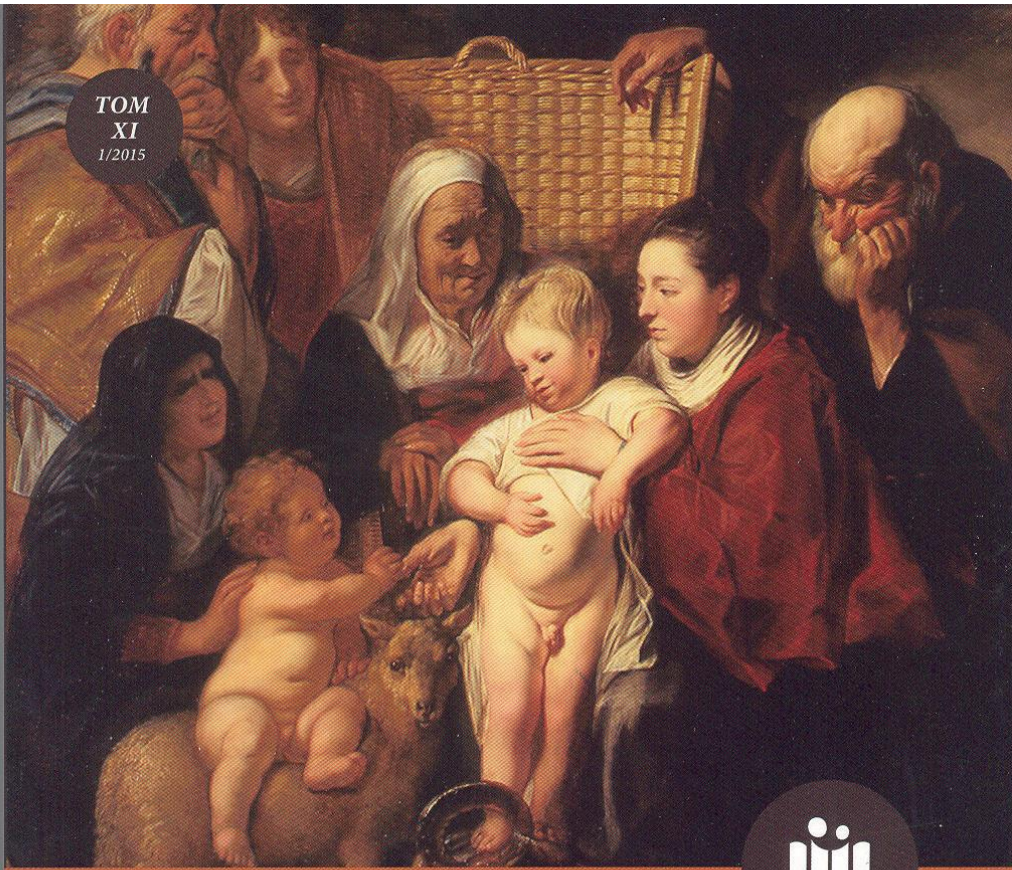


TOM
XI
1/2015



Wychowanie w Rodzinie

Trajektorie więzi rodziny współczesnej

Pod redakcją Ewy Jurczyk-Romanowskiej i Kamili Gandeckiej

UNIWERSYTET WROCŁAWSKI

**WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING**

Tom XI

Trajektorie więzi rodziny współczesnej
The trajectories of the bonds of the contemporary family

Pod redakcją:
Ewy JURCZYK-ROMANOWSKIEJ
Kamili GANDECKIEJ

Zakład Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego,
Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej
w Jeleniej Górze

Redaktor naczelny czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”
Stefania WALASEK

Zastępca redaktora naczelnego czasopisma „Wychowanie w Rodzinie” i sekretarz redakcji
Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA

Rada Naukowa

Leszek ALBAŃSKI, Marija BARKAUSKEITE, Folco CIMAGALLI, Inese JURGENA,
Marie MAREČKOVA, Bożena MATYJAS, Katarzyna OLBRYCHT,
Alicja SZERŁĄG, Władysława SZULAKIEWICZ, Bogusław ŚLIWERSKI

Redaktorzy tematyczni

Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA, Kamila GANDECKA

Zespół Redakcyjny

Dariusz BŁASZCZAK, Kamila GANDECKA, Jacek GULANOWSKI,
Piotr GULANOWSKI, David HARROLD, Monika HUMENIUK-WALCZAK,
Luba JAKUBOWSKA, Agnieszka JANIK, Agnieszka JĘDRZEJOWSKA,
Magdalena KASPRZAK, Marta KONDRACKA-SZALA, Aleksandra MARCINKIEWICZ,
Ewelina PIECUCH, Edyta SADOWSKA, Marcin SZALA, Magda WIETESKA

Skład i łamanie

Sławomir SADOWSKI

Projekt okładki

Artur BUSZ

Na okładce reprodukcja obrazu: Jacob Jordaens
„The Holy Family with Saint Anne and the Young Baptist and His Parents”, 1871

Adres Redakcji

Zakład Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki
ul. Dawida 1, 52-522 Wrocław; tel. 0-71-367-20-01 w. 158

ISBN 978-83-62618-17-0

ISSN 2082-9019

***Wydanie publikacji sfinansowane przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
oraz Karkonoską Państwową Szkołę Wyższą w Jeleniej Górze.***

Wersja drukowana jest wersją pierwotną.

W wersji elektronicznej czasopismo dostępne jest na stronie internetowej: www.wwr.uni.wroc.pl

Druk i oprawa: DjaF

Spis treści

Wprowadzenie	11
Rozdział I. Uwarunkowania polityczne i instytucjonalne funkcjonowania rodziny	
Folco CIMAGALLI <i>Rodzina jako wytwórca kapitału społecznego: rola stowarzyszeń rodzinnych we Włoszech</i>	17
Urszula GAŁĘSKA <i>Przeobrażenia więzi rodzinno-społecznych w rodzinie XXI wieku</i>	27
Olga BOČÁKOVÁ, Marcel LINCÉNYI <i>Porównanie wybranych aspektów rodziny – obecnie i w przeszłości</i>	43
Małgorzata H. HERUDZIŃSKA <i>Rodzicielstwo na rozdrożu? O ojcostwie i macierzyństwie w ponowoczesnym świecie</i>	51
Dorota GĘBUŚ <i>Być żoną i matką – opiekunką domowego ogniska? Rola rodzinna w wyobrażeniach młodych kobiet</i>	81
Anna PEKALA <i>Rola rodziny w kształtowaniu systemu wartości u dzieci w wieku przedszkolnym</i>	95
Rozdział II. Międzypokoleniowy dialog w rodzinie	
Alicja BANIA <i>Transmisja kultury w rodzinach wielopokoleniowych jako czynnik sprzyjający powstawaniu konfliktów</i>	113
Anna KRÓLIKOWSKA <i>Dzieci nauczycielami swoich rodziców. Socjalizacja odwrotna we współczesnej rodzinie</i>	127
Alicja ŻYWCZOK <i>Konstruktywne wzorce percepcji dziecka i dzieciństwa w przeszłości oraz współcześnie</i>	143

Magda WIETESKA <i>Międypokoleniowy dialog wspólnie zamieszkujących dorosłych dzieci i ich rodziców – perspektywa społeczno-ekonomiczna</i>	155
Aleksandra BŁACHNIO, Wojciech J. MALISZEWSKI <i>Przygotowanie do starości w rodzinie. Różnice pokoleniowe w owarości na potrzeby seniora</i>	179
Rozdział III. Heterogeniczność współczesnej rodziny	
Danuta OCHOJSKA, Małgorzata MARMOLA, Krysztyna WĘGRZYN-BIAŁOGLOWICZ <i>Sytuacja psychospołeczna w rodzinach jedno- i wielodzietnych w percepcji dzieci</i>	193
Agnieszka BOCHNIARZ <i>Doświadczenie wsparcia społecznego przez dzieci wychowywane w rodzinach niepełnych</i>	213
Lilianna KLIMEK, Magdalena BARABAS <i>Poczucie sensu życia matiek samotnie wychowujących dzieci</i>	229
Monika BŁENDOWSKA <i>Współczesne znaczenie i rozumienie rodziny przez pary żyjące w kohabitacji</i>	245
Marzena RUSZKOWSKA <i>Akceptacja alternatywnych form życia rodzinnego przez studentów powiatu bielskiego</i>	261
Danuta WOSIK-KAWALA <i>Dziecko wychowywane w rodzinie zastępczej</i>	271
Rozdział IV. Budowanie relacji w rodzinach o specjalnych potrzebach	
Marta KUTY-PACHECKA, Katarzyna STEFAŃSKA <i>Zaburzenia zachowania u dzieci i młodzieży</i>	291
Krzysztof ZAIDEL <i>Relacje interpersonalne dziecka autystycznego w grupie – analiza przypadku</i>	305
Iwona JAGOSZEWSKA <i>Relacje w rodzinie CODA</i>	319
Agnieszka JĘDRZEJOWSKA <i>„Przyjaciele dla naszych dzieci” – rola rodziców w organizacji procesu wspomagania rozwoju dzieci z zespołem Downa</i>	335

Elżbieta Maria MINCZAKIEWICZ <i>Rodziny z dzieckiem z zespołem Downa w sytuacji kryzysu ekonomicznego przemian społecznych i obywatelowych</i>	
Grzegorz GODA W.A., Katarzyna KUTEK-SLADEK <i>Dialog w rodzinie dziecka z niepełnosprawnością – krytyczna ocena funkcjonowania w dziecistwie w opinii niepełnosprawnych studentów</i>	
Agnieszka ŻYTA, Katarzyna CŹWIRYŃKALO <i>Wspieranie rodzin dzieci z niepełnosprawnością – perspektywa zmiany</i>	
Alfabetyczny spis Autorów	
Indeks cytowań	



„Wychowanie w Rodzinie” t. XI (1/2015)

nadesłany: 10.09.2014 r. – przyjęty: 16.06.2015 r.

Krzysztof ZAJDEL*

Relacje interpersonalne dziecka autystycznego w grupie – analiza przypadku

Interpersonal relationships autistic child in a group – case study

Streszczenie

Ten artykuł dotyka ważnej kwestii, a mianowicie integracji osób niepełnosprawnych intelektualnie z grupą, a właściwie komunikacji w tej integracji. Oprócz wiedzy naukowej na ten temat, autor opisał tutaj casus pewnej podopiecznej z autyzmem, która uczęszczała do szkoły publicznej. Nieumiejętność wychowawcy klasy do tego, aby zintegrować Miłkę z koleżankami i kolegami, przekładała się na jej funkcjonowanie w tym zespole. Mimo chęci pomocy ze strony rodziców, ich komunikatów kierowanych do wychowawcy – nie przekładało się to na integrację. Dziecko było klasowym klaunem, bardzo szukającym akceptacji.

Komunikacja z innym nauczycielem, który rozumiał potrzeby dziecka spowodowała, że odżyło ono, było nawet podziwiane ze względu na swoje talenty, przez co poprawiła się komunikacja. Sądzę, że to ważny głos w dyskusji na temat sposobów poprawy wzajemnych stosunków między dziećmi, niekoniecznie w klasach typowo integracyjnych. To, co nazwane – nie jest już obce, a temu służy komunikacja.

Słowa kluczowe: dziecko „inne” w szkole publicznej, wymuszona integracja, dziecko autystyczne.

* e-mail: zajlee@gmail.com

Katedra Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii,
Uniwersytet Zielonogórski, Al. Wojska Polskiego 69, 65–762 Zielona Góra, Polska.

Abstract

This paper addresses the important issue of the intellectual integration of handicapped persons within a group, and precisely – how to achieve effective communication and interaction in such integration. Apart from the scientific findings on this subject, the author describes a case of a child suffering from autism who attended a public (ie. State) school. The inability of the form teacher of the class to integrate Miłka with her fellow pupils influenced her functioning within the team. Despite the parents' willingness to help, and what they told the teacher, there was no positive progress in the integration. The child was a "class clown", constantly seeking acceptance.

Communication with a different teacher who understood the needs of the child allowed her to "come alive" and even to be admired for her talents, which led to improved communication. I believe that it is an important voice in the discussion on the ways of improving the relationships between children and not only in classes for children with special needs. What has been named is no longer strange, and that is the purpose of communication.

Keywords: "different" child in a public school, forced integration, autistic child.

Rozwój dziecka zawsze jest procesem zróżnicowanym i płynnym, nie zawsze też rodzice potrafią zaobserwować, co jest normą, a co nią nie jest u swojego dziecka. Najczęściej porównują swojego potomka do innych rówieśników i na tej podstawie oceniają go.

Proces uspołecznienia to ważny moment, kiedy środowisko rodzinne dalej jest istotne dla dziecka, ale zaczyna się szukanie akceptacji w grupie, wśród rówieśników. Nie potrafimy funkcjonować bez możliwych interakcji społecznych, odpychanie kogoś, izolowanie, stygmatyzowanie negatywne – zawsze powodują określone konsekwencje. Kiedy dziecko odbiega wyraźnie od rówieśników jakąś cechą zewnętrzną np. w wyglądzie, nawet dość błahą jak np. kolor włosów, piegi, posiadaniem okularów leczniczych, może się spotkać z docinkami, uwagami, złym nastawieniem grupy. Tak samo może się zdarzyć, kiedy dziecko odbiegać będzie intelektualnie od rówieśników, lub posiadać jakieś schorzenie, które będzie powodem „inności”, zakłócać będzie wzajemną komunikację w zespole. Ważną rolę w takich sytuacjach spełniają dorośli, nauczyciele, wychowawcy, gdyż te najwcześniejsze próby „naznaczania” kogoś innego, mogą być przyczynkiem zachowań o podłożu mobbingu, jeśli nie zostaną w porę dostrzeżone i spacyfikowane.

Uczeń „inny” w szkole, np. uczeń autystyczny, to wyzwanie dla placówki, jak również dla opiekującego się zespołem klasowym, gdzie zachodzi komunikacja wewnątrz grupy. Ta komunikacja może zakłócać proces integracji, jak i go wzmacniać.

wartości i norm regulujących ich zachowanie itp. Charakteryzuje się dynamicznym układem zjawisk i procesów grupowych. Początkowo tworzy jedynie formalnie zorganizowaną grupę społeczną, obejmującą uczniów reprezentujących podobny poziom umysłowy i stopień rozwoju fizycznego. Nieformalny nurt życia wewnętrznego klasy jest zazwyczaj efektem wzajemnych i spontanicznych oddziaływań na siebie uczniów. Wyłania się z chwilą nawiązywania przez nich pierwszych ze sobą kontaktów interpersonalnych. Z czasem znacznie się pogłębia i zaczyna wywierać na nich większy wpływ niż sprawowana nad nim formalna kontrola z zewnątrz, np. w formie zaleceń czy pouczeń nauczycieli⁴.

W całokształcie oddziaływań wychowawczych na jednostkę grupa rówieśnicza pełni ważną funkcję w procesie socjalizacji. Zaspokaja ona te potrzeby społeczne, których wychowawcy, reprezentujący pokolenie dorosłych, nie są w stanie zaspokoić: potrzebę przynależności do zespołu, którego członkowie pełnią równorzędne, choć zróżnicowane role społeczne na zasadzie „równi z równymi”, potrzebę nawiązywania kontaktów towarzyskich oraz wymiany poglądów i opinii bez udziału dorosłych. Dzięki silnej motywacji uczestnictwo w grupie rówieśniczej – w zależności od pełnionej tam roli – wzmacnia poczucie własnej wartości i poczucie społecznej przydatności jednostki.

Na uznanie to trzeba sobie zasłużyć, podobnie jak trzeba zdobyć sympatię kolegów, zachowując się zgodnie z obowiązującymi w grupie normami i sankcjami. Jest to sytuacja odmienna niż w rodzinie, gdzie najczęściej akceptuje się dziecko i darzy się je uczuciem bez względu na to, jak dalece sobie na to zasłużyło. Kary wyznaczone przez grupę cechuje też większa bezwzględność niż kary wymierzane przez rodziców i nauczycieli. Najbardziej dotkliwą karą jest odrzucenie dziecka przez kolegów, wyizolowanie go z grupy. W obawie przed taką sankcją członkowie zachowują się często konformistycznie, nawet wbrew własnemu przekonaniu⁵.

Warto zwrócić uwagę na to, że pozycja, jaką zajmuje uczeń w ogólnej strukturze klasy, zależy od wielu uwarunkowań. Są nimi m.in.:

- możliwość wywierania lub niewywierania wpływu na innych, np. dzięki pełnieniu czy niepełnieniu określonej funkcji w klasie;
- stopień, w jakim uczeń jest lubiany lub nie lubiany przez swych kolegów (koleżanki) z klasy;
- umiejętność nawiązywania kontaktów interpersonalnych (porozumiewania się) z innymi lub jej niedosyt;
- podporządkowanie lub niepodporządkowanie się normom obowiązującym w klasie, szczególnie w jej nurcie nieformalnym;

⁴ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 324.

⁵ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2004, s. 210.

- wysokie lub zaniżone uzdolnienia intelektualne, w tym także postępy lub zaniedbania w nauce;
- przyjemny lub nieprzyjemny wygląd fizyczny⁶.

W klasie – jako grupie społecznej o odpowiednio ukształtowanej i tworzącej się wciąż nowej strukturze – obowiązują uczniów określone normy grupowe. Są to normy „wypracowane” przez samych uczniów, które stanowią dla nich ważny układ odniesienia, regulujący ich zachowanie w różnych sytuacjach. Są one raczej rzadko zwerbalizowane i wyraźnie uświadomione, a tym bardziej nigdy na ogół nie spisane; nie figurują zazwyczaj w żadnym oficjalnie przygotowanym rejestrze. Stanowią wspólnie podzielany pogląd uczniów danej klasy na temat pożądanego sposobu ich postępowania, zwłaszcza w trakcie lekcji. Są wzorcowym uogólnieniem dotyczącym przewidywań takiego postępowania lub wyobrażeniem tego, jak należy zachować się w klasie, aby uzyskać jej uznanie i jak nie należy postępować, by uniknąć jej dezaprobaty.

Klasa szkolna daje wielu uczniom możliwość odniesienia sukcesów, zapewnia poczucie bezpieczeństwa i satysfakcji, sprzyja tworzeniu się pozytywnej samooceny i pozytywnych postaw w stosunku do innych ludzi. Są jednak jednostki wśród dzieci, dla których przebywanie wśród kolegów z klasy jest źródłem nieprzyjemnych doznań, niepewności, przekonania o swojej mniejszej wartości, co w efekcie prowadzi do kształtowania się wrogiego stosunku do siebie i otoczenia. Najważniejszym jest, aby dać szansę każdemu dziecku, aby stworzyć mu warunki ukazania wartości, rozwoju i samorealizacji. Wszystko to stwarza możliwość zaspokojenia potrzeby nowych doświadczeń, samourzeczywistnienia, własnego rozwoju jako jednostki niepowtarzalnej⁷. To ważne w procesie integracji.

Widzenie siebie w integracji i komunikacja

Kształtowanie się obrazu samego siebie odbywa się przede wszystkim pod wpływem otoczenia społecznego i określonych doświadczeń życiowych. Obraz samego siebie nie jest obrazem stałym, zmienia się wraz z rozwojem dziecka pod wpływem różnych czynników.

Analizując funkcje wychowania w rozwoju osobowości uwzględnimy dwie kwestie: rolę oddziaływań wychowawczych w kształtowaniu się tego aspektu sieci poznawczej, który wraz z wiekiem doprowadza do coraz głębszej samowiedzy i poznania przez człowieka samego siebie, właściwości te łączą się z rozwojem struktury „ja”, która zapewnia jednostce poczucie tożsamości mimo zmian dokonujących się w niej w ciągu całego życia.

⁶ A. Janowski, *Pedagogika praktyczna: zarys problematyki – zdrowy rozsądek – wyniki badań*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002, s. 57.

⁷ H. Pawłowska, *Rola klasy w stymulowaniu rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Życie Szkoły” 2000, nr 1, s. 28–29.

Druga kwestia to relacja: ja – świat, łącząca się z zajmowaniem przez człowieka określonej pozycji w otoczeniu społecznym. Miejsce struktury „ja” w całokształcie osobowości jest o tyle specyficzne, że obejmuje ona zarówno składniki poznawcze – mówi się o obrazie samego siebie, pojęciu własnego „ja”, samowiedzy, samopoznaniu czy samoświadomości, jak też składniki emocjonalne, wartościujące i czynnościowe – mieści się w niej samoocena, samokontrola, poczucie własnej wartości, poczucie tożsamości⁸.

O społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych mówimy najczęściej, gdy chcemy pokazać trudności, jakie stawia przed nimi los. Jest to zgodne z powszechnie spotykaną tendencją do postrzegania dzieci niepełnosprawnych, jako dzieci głęboko nieszczęśliwych, których życie zostało zakłócone, rozbite, zmarowane raz na zawsze. Trudność, która stoi na drodze analizy sytuacji psychologicznej i społecznej dzieci niepełnosprawnych to dynamika zjawiska. Sytuacje te nie są bowiem czymś stałym, niezmiennym, co dawałoby się w sposób jednoznaczny scharakteryzować.

Powstanie niepełnosprawności zakłóca cały przebieg procesu przystosowania się dzieci do życia. Osiągnięty już przez nie poziom przystosowania zostaje zaburzony. Do jego odbudowania, osiągnięcia posiadanej poprzednio równowagi w stosunkach ze światem, konieczny jest proces przystosowywania się do niepełnosprawności, który może być długotrwały, w czasie którego dziecko poznaje własną niepełnosprawność, oswaja się z nią, uczy się pokonywania wywołanych trudności. Informacje o własnej niepełnosprawności przestają wzbudzać bardzo silne, długotrwałe emocje, uruchamiać mechanizmy obronne. Dziecko przyjmuje je we względnie neutralny sposób⁹.

A co z wiarą we własne możliwości w zakresie osiągnięcia niezależności w życiu codziennym, pewności siebie? Wagę tego czynnika podkreślają zwłaszcza autorzy, którzy są zwolennikami społecznego modelu niepełnosprawności. Według nich powinno się przede wszystkim wskazywać na możliwości i kompetencje osób niepełnosprawnych. Ułatwi to wykreowanie pozytywnego obrazu osoby niepełnosprawnej, pozwoli jej uwierzyć w siebie i w efekcie zwiększy też motywację do integracji ze społeczeństwem. Gdy jednak bycie osobą niepełnosprawną uniemożliwia zaspokojenie najważniejszych potrzeb, jednostka zaczyna odczuwać wyraźny dysonans między oczekiwaniami a rzeczywistością¹⁰. Aby zredukować nieprzyjemne doznania z nim związane, osoba niepełnosprawna jest zmuszona do zmiany wcześniejszych wartości. Cele, które w nowej sytuacji są osiągalne, powinny stać się ważne, natomiast niemożliwe do osiągnięcia – nieważne.

⁸ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza...*, dz. cyt., s. 80–81.

⁹ L. Kowalewski, *Psychologiczna i społeczna sytuacja dzieci niepełnosprawnych*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1991, s. 55–58.

¹⁰ M. Komorska, *Sytuacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w społeczeństwie polskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2000, s. 20–21.

Grupy rówieśnicze i specyfika komunikowania się

By mówić o specyfice funkcjonowania i rolach grup rówieśniczych – należy podkreślić fakt, iż w procesie socjalizacji grupa rówieśnicza pełni niezwykle ważną rolę. To właśnie grupa wychowawcza zaspokaja te potrzeby jednostki, których nie mogą zaspokoić rodzice czy wychowawcy. Dzieje się tak, gdyż jednostka, która uczestniczy w grupie rówieśniczej, ma możliwość podniesienia poczucia własnej wartości i przydatności. Fakt ten zależy od pełnionej w grupie rówieśniczej roli – im wyższy poziom popularności w grupie, tym samoocena jednostki jest większa. Pozytywny wpływ na socjalizację jednostki w grupie rówieśniczej ma także fakt, że jednostce zależy na akceptacji i uznaniu ze strony innych członków grupy. Jednak na uznanie i sympatię trzeba sobie zasłużyć. W związku z tym jednostka podporządkowuje się obowiązującym w grupie normom i uznaje narzucane przez grupę sankcje. Zdarzają się takie sytuacje, że wśród celowych grup młodzieżowych zaczynają się tworzyć naturalne grupy rówieśnicze, których członkami stają się wszyscy lub niektórzy uczestnicy zbiorowości celowej. Może się zdarzyć także i tak, że w obrębie jednej grupy celowej powstanie kilka grup rówieśniczych.

Z kolei w stowarzyszeniach często mamy do czynienia z powstawaniem wtórnych więzi rówieśniczych, gdyż inicjowanie stowarzyszeń jest uwarunkowane określonymi związkami (np. religijnymi lub ideowymi) i często wynika z potrzeb emocjonalnych. Zadaniem każdego wychowawcy i pedagoga jest zapoznanie się z tym, jak związki rówieśnicze (zarówno grupy pierwotne, jak i grupy celowe) wpływają na jednostkę, gdyż podczas swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej spotyka się z nimi niemal codziennie¹¹.

Ważną rolę w tym systemie odgrywają tzw. normy grupowe, w których skład wchodzi trzy determinanty. Pierwszym z nich jest ocena znaczenia różnych rodzajów zachowania się z punktu widzenia interesów grupy. Drugim i trzecim czynnikiem warunkującym normy grupowe są oczekiwania dotyczące pożądanego sposobu zachowania się członków grupy oraz reakcje grupy na zachowania jej członków, które to przybierają formę sankcji pozytywnych (nagród) w przypadku zachowań pożądanego, a formę sankcji negatywnych (kar) w przypadku zachowań niepożądanych, sprzecznych z interesami grupy¹². Klasa szkolna jest grupą wtórną, utworzoną w sposób formalny dla celów głównie dydaktycznych. Jednakże, gdy przekształca się w grupę nieformalną, może mieć ogromny wpływ na jednostkę. Grupy nieformalne stanowią pewną odmianę grup

¹¹ T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 15.

¹² M. Pilkiewicz, *Normy i sankcje grupowe. Mechanizm kontroli zachowań jednostki przez grupę*, „Oświata i Wychowanie” 1974, nr 11, s. 16.

pierwotnych. Jednostka należy do nich na zasadzie wspólnych zainteresowań, dobrowolnie członkowie kontaktują się za sobą często i osobiście.

Postawy wobec inności, próby przewyciężenia

Jak przebiega kształtowanie się postaw u dzieci? Każda postawa kształtuje się w mniejszym lub większym stopniu pod wpływem własnego doświadczenia, doświadczenie społeczeństwa, jak i wartości i wzorów społecznych. I tak: „[...] własne doświadczenie jednostkowe zdobywane głównie poprzez oddziaływanie na określone przedmioty”¹³. W trakcie doświadczeń kształtują się przekonania dotyczące określonego przedmiotu. Łatwiej zmienić postawę dziecka wobec czegoś lub kogoś, gdyż dziecko kilkuletnie nie ma jeszcze własnego zdania. Przekazywanie informacji jest metodą często stosowaną w celu zmiany postaw innych ludzi. Autor podaje wiele przykładów jak przekazać odpowiednio informację, aby wpłynęła pozytywnie na zmianę postawy. Według autora wymaga to, nie tylko zasady moralnej, ale także zasady skutecznego przekonywania¹⁴.

Rozwój społeczno-emocjonalny oraz zdolności intelektualne mogą być kształtowane przez środowisko, dlatego bardzo ważna jest wczesna stymulacja oraz terapia.

„Wczesna interwencja, sięgająca pierwszego momentu od narodzin niepełnosprawnego dziecka, nie tylko zmienia jakość życia całej rodziny, ale otwiera perspektywy, które należy wypełniać treścią aż do późnej starości”¹⁵.

Podobnie jest w okresie szkolnym, kiedy dokonujemy wyboru szkoły, która przygotowuje osobę niepełnosprawną do samodzielności i aktywnego życia. Da mu poczucie bezpieczeństwa i dalszego rozwoju w gronie przyjaciół. Jednak z czasem, z wiekiem dziecka pojawia się nowe zadanie, ważniejsze i zdecydowanie trudniejsze, a mianowicie zaprojektowanie im przyszłości.

„Dorosłość, czy już sam okres dorastania, bardzo często niesie ze sobą samotność, brak atrakcyjnych czy chociaż przyzwoitych form spędzania czasu wolnego, przemyślanej rehabilitacji, brak specjalistów czy grup wsparcia. Rodzice i rodzina ponownie zostają sami ze swoim dorosłym dzieckiem. Ponownie, jak w obliczu narodzin, powraca bolesne pytanie: co dalej?”¹⁶

¹³ S. Nowak, *Teorie postaw*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1973, s. 321.

¹⁴ Tamże, s. 331–333.

¹⁵ B. Kaczmarek (red.), *Trudna dorosłość osób z zespołem Downa: jak możemy pomóc?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 11.

¹⁶ Tamże, s. 12.

Wybór szkoły, do której rodzice oddadzą swoje niepełnosprawne dziecko nie należy do łatwych decyzji. Może to być szkoła z klasami integracyjnymi, kooperacyjnymi lub szkoła specjalna. Wszystko zależy od predyspozycji samego dziecka.

Uprzedzenie do osoby niepełnosprawnej intelektualnie spowodowane jest automatyczną generalizacją oraz negatywnym nastawieniem kulturowym. Aby to zmienić, należy zmienić podejście środowiska społecznego do niepełnosprawności intelektualnej.

„Źródłem procesu wspierania młodzieży i dorosłych niepełnosprawnych są współcześnie akcentowane tendencje do klasyfikowania niepełnosprawności umysłowej w kontekście społecznych systemów teorii opóźnień w rozwoju, opartych na kryterium intensywności wsparcia, jakiego potrzebuje osoba w zakresach: funkcjonowania intelektualnego i zdolności przystosowawczych, funkcjonowania emocjonalnego, zdrowia fizycznego i kontaktów z otoczeniem”¹⁷.

Zmiana uprzedzeń i postępowań wobec dzieci autystycznych zarówno osób postronnych, jak i członków np. zespołu klasowego wcale nie jest prosta. Podam tu przykład z własnego doświadczenia reakcji dzieci na odmiennosc, kiedy jeszcze pracowałem w placówce i prowadziłem internetowy blog (już nie jest aktywny), oto opis sytuacji.

„Poszedłem z dziećmi na boisko, przy którym jest kilka huśtawek, bramki do minipiłki, piaskownica. W trakcie zabawy podbiegł do nas chłopczyk, na oko 7–8 lat. Wszystkie moje dzieci w pisk i zaczęły się za mną chować.

– Co się stało – pytam się?

– Proszę pana, on jest nienormalny!

Patrzę na dziecko, normalnie wygląda, może wyraz twarzy dziwny, dziecko jak dziecko.

– Przestańcie piszczeć i powiedzcie, dlaczego tak się zachowujecie?

– Proszę pana, on jest nienormalny, chodzi do nienormalnej szkoły, powiedziała jedna z uczennic..

– No i co z tego, mówię.

Ale dzieciakom to nie wystarcza, zaczynają go przedrzeźniać, przezywać. Moje próby zapobieżenia spełniają na niczym, przypominają mi w tej chwili stado psów, które otoczyło innego nie ze swojej sfery i chce go zagryźć. Czym prędzej je zbieram i prowadzę je z powrotem do szkoły. Tam na spokojnie próbuję dociec, dlaczego tak się dzieje.

Dziecko ponoć jest opóźnione intelektualnie, chodzi do szkoły specjalnej, ale to nie powód, aby tak z nim postępować. Okazuje się, że większość rodziców zakazuje dzieciom zbliżać się do tego chłopca, bo ponoć kiedyś kogoś uderzył. Tak sobie pomyślałem, jak się tak z niego natrzęsają, to

¹⁷ Tamże, s. 87.

i każdy by nie wytrzymał, nawet zdrowy osobnik i zareagował. Staram się zmienić ich przekonania.

– Przecież to wasz kolega, z tej samej miejscowości.

– Ale nienormalny!

– Każdy z nas może mieć kłopoty ze zdrowiem, córka znanej aktorki łykała tabletkę, zakrztusiła się i jest od kilku lat w śpiączce, a przecież była normalną zdrową dziewczynką?

– Nie będziemy się z nim bawić, on może nam coś zrobić, bo jest czubek...

Tak patrzyłem na nich, jak te wszystkie złe rzeczy mówili o tym chłopcu: dzieci z dobrych domów, ze złych, z rodzeństwem, jedynaczki, starsze i młodsze z wypadającymi mleczakami – w tej chwili nie przypominały dzieci, tylko żądne krwi istoty”¹⁸.

Mimo mojej długiej próby apelowania do rozumu, uczuć, odwoływania się do wszelkich wartości – nic nie pomagało. Nie można przebić tej skorupy nietolerancji, złości, nienawiści.

Przypadek Miłki

Pracując w szkole ponad 20 lat, zarówno w nauczaniu wczesnoszkolnym, jak i w klasach IV–VI mogłem obserwować wiele dzieci uczęszczających do szkoły publicznej, które miały różne problemy z komunikowaniem się z rówieśnikami, lub posiadały choroby o podłożu niedoborów intelektualnych, mające znaczenie w komunikowaniu się i relacjach społecznych. Jedną z takich osób była Miłka, dziecko autystyczne. Była późnym dzieckiem, gdyż matka urodziła ją przed pięćdziesiątym rokiem życia, jej rodzeństwo, kiedy zaczęła chodzić do szkoły było już w związkach małżeńskich, posiadało własne dzieci. Rodzice byli osobami bardzo wykształconymi, jedno z nich zajmowało wysoką pozycję w instytucie medycznym, drugie również było znaną osobą w nauce. Wiedzieli, na jaką przypadłość cierpi Miłka, dlatego ich cały wysiłek skupił się na rehabilitacji Miłki już od najmłodszych lat. Polegało to na zapewnieniu dziecku jak najlepszego rozwoju, wspomagania, rehabilitacji, akceptacji. Stąd wszelakie zajęcia arteterapeutyczne, hipoterapia, nauka gry na instrumentach, zwierzęta w domu itp.

¹⁸ Szerzej na ten temat zob.: archiwum autora.

Funkcjonowanie Miłki w zespole klasowym (nauczanie początkowe), komunikacja

Miłka miała zachowania nieakceptowane przez zespół klasowy, przez co dość często odsuwana była „na bok” z życia klasowego. Nie chciano z nią siedzieć w jednej ławce, bawić się. Sama zabawa, kiedy brała już w niej udział, polegała na ośmieszaniu jej, wtłaczaniu w role, które powodowały wesołość klasy. Miłka bardzo pragnęła akceptacji zespołu klasowego, dlatego bardziej świadomie lub też mniej świadomie, akceptowała takie sytuacje, prowokowała je nawet, przy czym zachowywała się tak, jak tego oczekiwała grupa. Komunikacja polegała na tym, że im więcej było śmiechu ze strony grupy – tym bardziej czuła się doceniona, robiła czynności nieadekwatne do normalnych zachowań w tym wieku, np. smarowała się keczupem, powtarzała wulgaryzmy, jakie jej podpowiadali rówieśnicy z klasy, poproszona, używała tych wulgaryzmów w stosunku do nauczyciela. Kiedyś zapytana przez kolegę z klasy: kim chciałaby zostać, odpowiedziała, że „krową z cyckami”, co wzbudziło tak dużą wesołość, że aż wołano uczniów ze starszych klas, aby posłuchali. Wówczas była bardzo szczęśliwa, iż tyle osób reaguje na nią, poklepuje po plecach, mówi po imieniu, „akceptuje”.

Dziewczynka miała raz lepsze dni, raz gorsze. W tych gorszych, była jak za szybą, niedostępna, nie reagowała na żadne bodźce zewnętrzne, przebywała we własnym świecie, bez uśmiechu, bez kontaktu. Wszelkie próby komunikacji spełzały wówczas na niczym, trzeba było wtedy tylko pozwolić jej na takie funkcjonowanie, nie zakłócać, nic nie narzucać. Potrafiła godzinami bawić się długopisem, powtarzać jakieś monosylaby, patrzeć w jeden punkt. To był jej komunikat do otoczenia: dzisiaj nie ma ze mną żadnego porozumiewania się, przebywam we własnym świecie i jest mi tu dobrze. Oczywiście grono klasowe nie akceptowało takich zachowań, bo chciało mieć „klasowego śmieszka” na każde zawołanie i prowokowali ją. Jej zachowania wówczas w tych „złych dniach” mogły zakończyć się przejawami agresji, gryzienia, wrzasków itd.

Nauczyciel wychowawca w klasie Miłki próbował to okiełznać, ale były to tylko próby. Po porażkach na tym polu, przyjął pewne postępowanie, które miało pacyfikować Miłkę. Komunikaty do tego dziecka były zazwyczaj negatywne albo obojętne. Nie reagował też ten nauczyciel na zaczepki dzieci z klasy wobec Miłki, udawał, że ich nie widzi. Komunikacja w tej integracji klasowej była nieporadna.

Nikt też nie uczy potencjalnych nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego jak postępować w takich sytuacjach. Są nieprzygotowani, ale też nie szukają zazwyczaj wsparcia, gdyż sądzą, że nie „opłaca im się” inwestować np. w szkolenia, gdyż w kolejnym zespole klasowym już nie będą mieli takiego przypadku.

Stopień reakcji, komunikacji z uczniami i tym konkretnym dzieckiem zależy tak naprawdę od wrażliwości konkretnego nauczyciela i wychowawcy.

Komunikacja z nauczycielami i rodzicami

Przypadek Miłki zainteresował mnie, gdyż po raz pierwszy mieliśmy takie dziecko w placówce, o takim rodzaju niepełnosprawności. Miałem możliwość poznania tych dobrych dni i tych złych dni u Miłki, poznałem rodziców, dużo rozmawialiśmy. Odkryłem, że jak Miłka miała dobry dzień i chciała mi sprawić przyjemność, to np. potrafiła bardzo szybko podawać wyniki np. mnożenia liczb czterocyfrowych w pamięci. Kiedy powiedziałem o tym wychowawcy i „pokażalem”, że to ma miejsce, nauczyciel bardzo się zdziwił, mimo że uczył dziecko już ponad dwa lata. Jako osoba nie ucząca w tej klasie, ja to odkryłem.

W „dobrych” dniach potrafiła też ładnie lepić w plastelinie czy modelinie, wychodziły jej ciekawe i interesujące postacie, czego zupełnie nie było w rysunkach. Była bardzo ciekawa i dociekliwa, czasami wręcz dostrzegałem pewną przenikliwość w jej dedukcjach, kiedy rozmawialiśmy. Oczywiście były i fiksacje na jakimś punkcie, które potrafiły trwać i tydzień, czasami i dłużej, jeżeli klasa ją prowokowała do tego. Na przykład, kiedyś po oglądnięciu filmu animowanego o krowach, kojarzyła się z tym zwierzęciem, malowała w zeszytach krowy, podpisywała się na kartkówkach: Miłka krowa. To budziło wesołość klasy, ale nikt nie komunikował się z rodzicami, dlaczego tak się dzieje? Gdyby to uczynił, już wiadomo by było, iż powodem tego jest ten film animowany, a bez tej informacji pozostawał sam przedmiot wesołości, czyli krowa.

Jak wyglądała komunikacja z Miłką? Pytała się mnie np. o to, kto to jest pop? Odpowiadałem, że ksiądz w religii prawosławnej. Przy okazji informowałem Miłkę, że pop może mieć żonę, czego nie ma w religii rzymskokatolickiej. Po chwili zastanowienia, miałem kolejne pytanie, czy ona mogłaby być żoną popa? Odpowiedziałem, że tak, jak dorośnie będzie to możliwe. Po chwili zapytała się: czyli jak będę żoną popa, to będę popową? Potwierdziłem to, co ją niezmiernie ucieszyło. Ta rozmowa miała miejsce, kiedy dziecko chodziło do II klasy szkoły podstawowej, czyli miało 9 lat. Można było toczyć normalną rozmowę i tak czyniłem, na wiele tematów, ta komunikacja była, w moim odczuciu, dobra i dla mnie, i dla niej. Dlaczego nie komunikowała się w ten sposób z wychowawcą?

Przy okazji próbowałem poprawić komunikację wewnątrz grupy klasowej i Miłki. Podczas rozwiązywania zadań, wspomagając się „dobrym dniem” Miłki wykorzystywałem ją jako kalkulator, aby podpowiadała wyniki bez liczenia na liczydło, co czyniła bardzo ochoczo, przy okazji ciesząc się aplauzem klasy dla jej zdolności. W „dobrych dniach” potrafiła także zagrać utwory na keyboardzie, część bez nut, część z nut. Inne dzieci tak nie potrafiły, przez co jej „wartość”

w grupie rosła. Tłumaczyłem klasie, że każdy z nas jest specyficzny, raz postępuje w jakiś sposób, niekiedy inaczej, ale to nie powód, aby go za to piętnować, krzywdzić słowami. Każdy jest wyjątkowy i każdemu należy się szacunek.

Rodzice Miłki byli do każdej dyspozycji nauczyciela, prosili, że w każdej sytuacji podbramkowej pojawią się w szkole, gdyby trzeba było, porozmawiają na zebraniu z rodzicami uczniów z klasy, do której chodziła ich córka, mogą wygłosić prelekcje itd. Oferowali spotkanie dla całej klasy w ogrodzie w swoim domu, piknik integracyjny. Nigdy z tej oferty nie skorzystał nauczyciel wychowawca, o czym dowiedziałem się od rodziców Miłki. Komunikacja na linii rodzice – wychowawca legła w gruzach z winy wychowawcy. A na ile można by poprawić taką komunikację, gdyby była chęć ze strony nauczyciela?

Podsumowanie

Zakres komunikowania się dziecka niepełnosprawnego z rówieśnikami jest bardzo istotny dla takiego dziecka. Sprzyja to integracji, wzajemnemu poznaniu się, zasypywaniu podziałów i oswajaniu „inności”. Bardzo długo dochodzimy do „normalności”, choć jeszcze wiele jest w tej dziedzinie do zrobienia. Pamiętam jak około 40 lat temu widziałem matkę, która odwracała głowę swojego syna, który szedł z nią za rękę, bo po przeciwnej stronie ulicy jechało na specjalnym wózku dziecko ze znacznym upośledzeniem umysłowym. Pewnie bała się, że jej zdrowe dziecko „zarazi się” od tego niepełnosprawnego. Od tego czasu upłynęło wiele lat, dużo się zmieniło, ale nadal wzajemna komunikacja osób niepełnosprawnych i sprawnych nie zawsze rozwija się tak, jak byśmy sobie tego życzyli. Oczywiście studiujący szeroko rozumianą pedagogikę specjalną o tym wiedzą, ale zazwyczaj, jeśli podejmują pracę, to pracują tylko z takimi dziećmi, czyli niepełnosprawnymi, niektórzy z nich trafiają do klas integracyjnych. Tam można sprzyjać wzajemnemu komunikowaniu się, zrozumieniu i akceptacji. W klasach szkół publicznych zdarzają się niekiedy dzieci z jakąś niepełnosprawnością, ale ich funkcjonowanie ma niekiedy zaburzoną komunikację z rówieśnikami. Wzajemne relacje zawsze zależą od podejścia nauczycieli i wychowawców.

Na kształtowanie się obrazu samego siebie wpływa wiele czynników. W przypadku osób z niepełnosprawnością duże znaczenie ma fakt postrzegania deficytów rozwojowych przez siebie samego i osoby z otoczenia. Pozytywny stosunek osób będących autorytetem i podkreślanie mocnych stron osoby z niepełnosprawnością na pewno wpłynie na kształtowanie wysokiej samooceny.

Bibliografia

- Błęszyński J., *Rodzina jako środowisko osób z autyzmem, Aspekt wychowawczo-terapeutyczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005.
- Janowski A., *Pedagogika praktyczna: zarys problematyki – zdrowy rozsądek – wyniki badań*, Warszawa 2002.
- Jaklewicz H., *Autyzm wczesnodziecięcy – diagnoza, przebieg, leczenie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1993.
- Kaczmarek B. (red.), *Trudna dorosłość osób z zespołem Downa: jak możemy pomóc?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Komorska M., *Sytuacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w społeczeństwie polskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2000.
- Kowalewski L., *Psychologiczna i społeczna sytuacja dzieci niepełnosprawnych*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Nowak S., *Teorie postaw*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1973.
- Pawłowska H., *Rola klasy w stymulowaniu rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Życie Szkoły” 2000, nr 1.
- Pilch T., Lepalczyk I., (red.), *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Pilkiewicz M., *Normy i sankcje grupowe. Mechanizm kontroli zachowań jednostki przez grupę*, „Oświata i Wychowanie” 1974, nr 11.
- Pisula E., *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2005.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2004.
- www.scholaris.pl [dostęp: 25.06.2014].