

dr hab. Danuta Wolska, prof. WSB-NLU.

WYKŁAD 1. PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA

Psychologia wychowawcza (pedagogiczna) - nauka zajmująca się badaniem psychologicznych zagadnień kształcenia (nauczania i uczenia się) i wychowania; między innymi zagadnienia doboru treści kształcenia i wychowania, procesu uczenia się, rozwijania zdolności, nabywania pojęć, zainteresowań, przekonań i postaw).

WYKŁAD 1.

1. Wybrane zagadnienia teoretyczne z psychologii wychowania
2. Nauczanie, a wychowanie - cechy wspólne i różnice
3. Wychowanie do pracy i kształtowanie umiejętności życiowych

AD.1. Powstanie psychologii wychowawczej i jej rozwój: przełom XIX/XX w.

- **E. Meumann - wystąpił z obszernym programem badań nad procesem uczenia się, nauczania i wychowania**
- **E. Lee Thorndike - opublikował „Psychologię wychowawczą”.**

Jego zasługą było włączenie psychologii wychowawczej do nauk psychologicznych

- F. Herbart - psychologia pedagogiczna jako nauka pomocnicza dla psychologii i pedagogiki
- A. Adler - w latach 20. XX wieku badania nad środowiskiem wychowawczym i jego rolą w kształtowaniu osobowości uczniów, poznawaniem ich osobowości przez nauczycieli, indywidualną terapią trudności wychowawczych

W Polsce:

- S. Szuman - psychologia rozwojowa i wychowawcza jako dziedziny wzajemnie powiązane i uzupełniające się.
- S. Baley –psychologia wychowawcza jako odrębna i samodzielna dziedzina, której przedmiotem są procesy wychowawcze rozważane od strony psychologicznej.

PRZEDMIOT PSYCHOLOGII WYCHOWAWCZEJ - proces wychowania, jego cele, warunki i przebieg, efekty i wyniki, a także mechanizmy i prawidłowości.

- analizuje środowiska wychowawcze.

- jest nauką zajmującą się badaniem psychologicznych zagadnień kształcenia i wychowania.
- zajmuje się m. in. zagadnieniami doboru treści kształcenia i wychowania, procesu uczenia się, nauki, rozwijaniem zdolności, przekonań, postaw i zainteresowań, nabywaniem pojęć.

Zadania psychologii wychowania (Brzezińska):

1. Konstruowanie ofert wychowawczych (edukacyjnych)
2. Wspomaganie rozwoju osób, a także budowanie ich gotowości do przyjmowania ofert wychowawczych w każdym okresie życia
3. Pomoc w dostosowaniu ofert wychowawczych do poziomu gotowości osób i grup, do których są adresowane.

Metody badań stosowane w psychologii wychowawczej

- obserwacja
- eksperyment naturalny
- eksperyment laboratoryjny
- eksperyment naturalny + eksperyment laboratoryjny

Ad. 2. Nauczanie, a wychowanie - cechy wspólne i różnice

NAUCZANIE - kierowanie uczeniem się innych osób (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża) - planowa praca nauczyciela z uczniami, która pozwala im na zdobycie wiadomości, umiejętności, nawyków, rozwijanie zdolności i zainteresowań oraz pożądanych trwałych zmian w ich postępowaniu, kompetencjach i osobowości.

- podejmowanie specyficznych działań w tym celu, by dana osoba przyswoiła sobie jakieś wiadomości lub umiejętności, podwyższyła poziom swego wykształcenia i rozwinęła się w określonym kierunku (Przetacznik-Gierowska, Włodarski).

Proces nauczania zachodzi wtedy, gdy oddziaływanie pedagogiczne odnosi się do sfery poznanowej i wykonawczej, a wskaźnikiem jego skuteczności są wiedza i umiejętności zdobyte przez osobę uczącą się pod wpływem tego oddziaływania. (Włodarski, Hankała)

NAUCZANIE „system działań zmierzających do wywołania uczenia się”. UCZENIE „proces, za którego pośrednictwem następuje modyfikacja czy zmiana zachowania dzięki doświadczeniu lub ćwiczeniu” (Smith)

Dział nauczania zajmuje się:

- analizą sytuacji nauczania, jej wyznaczników, przebiegu i efektów,
- wewnętrznymi i zewnętrznymi warunkami nauczania, • różnymi sposobami nauczania,
- programami, ocenami i egzaminami.

Psychologiczne prawidłowości procesu nauczania badają zagadnienia:

- interakcja nauczyciela i uczniów,
- sposoby porozumiewania się między nimi,
- różnice indywidualne w zakresie inteligencji, zdolności, zainteresowań, motywów, tempa uczenia się czy trudności w nauce i ich przyczyny (Lewowicki, Paprotna).

Wychowanie - proces świadomego, intencjonalnego, planowego oddziaływanie wychowawcy na wychowanka w celu wywołania u niego trwałych i zamierzonych zmian osobowości (Gurycka)

- „zamierzony proces kierowania rozwojem wychowanka jednocześnie od tego rozwoju zależny” (Kaja) – oddziaływanie wychowawcze zmierzają do wywołania w psychice ludzkiej względnie trwałych zmian. (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża)

- to kompleks działań mających na celu ukształtowanie osoby pod względem fizycznym, moralnym i umysłowym, a także przygotowanie człowieka do życia w społeczeństwie i wykształcenie go w odpowiednim kierunku (Czarnecki).

- działanie skierowane na osobę lub na jej otoczenie w celu wywołania określonych zachowań.

Wychowanie dotyczy sfery emocjonalno-motywacyjnej i polega na kształtowaniu osobowości.

W procesie wychowania oddziaływaniom podlega podmiotowość wychowanka, jego cechy indywidualne, motywacje i aspiracje.

Wychowanie ma więc wymiar konstruktywny i twórczy.

Różnice między nauczaniem i wychowaniem:

- skutki oddziaływania:**

- nauczanie – sfera poznawcza i wykonawcza - psychomotoryczna,**

- wychowanie – sfera emocjonalno-motywacyjna - systemu wartości,**

- inaczej ukierunkowuje się oddziaływanie pedagogiczne,**

- środki dydaktyczne różnią się od środków wychowawczych,**

- treści:**

- inaczej wpływa się na wiedzę i umiejętności ucznia (nauczanie), a w inny sposób oddziałuje na jego postawy i dążenia (wychowanie).**

Cechy wspólne nauczania i wychowania:

- oba procesy to oddziaływanie pedagogiczne,**

- występuje taka sama tożsamość osób (uczeń – wychowanek, nauczyciel – wychowawca),**

- wspólną cechą jest proces uczenia się,**

- podmiotowość ucznia – wychowanka i wychowawcy – nauczyciela,**

- społeczne interakcje (co najmniej 2 osób) o charakterze pedagogicznym, jedna oddziaływa na drugą zmierzając do wywołania u niej określonych, względnie trwałych zmian w zachowaniu,**

- procesy te są nieroziłączne,**

- skuteczność działań nauczyciela - wychowawcy → rezultat u ucznia – wychowanka.**

Trzy modele procesu nauczania:

- **Nauczanie poprzez dokonywanie odkryć (discovery model) - polega na tworzeniu warunków do dokonywania odkryć.**
- **Nauczyciel jako stymulujący współpracownik** - uczeń konstruuje wiedzę w systematyczny sposób w ukierunkowanych warunkach, a błędy są poprawiane poprzez dyskutowanie uzyskanych rezultatów. **Zadania nauczyciela:** obserwacje, stawianie pytań i prezentowanie problemów, zachęcanie do korzystania ze źródeł, proponowanie badań. **Nauczyciel to przewodnik.**

Dwa nurty:

- przyswajaniu wiedzy najlepiej służą zadania i projekty związane z życiową aktywnością ucznia, nauczyciel koordynuje, zarządza i wspiera.
- przywiązuje wagę do problemów i zadań specyficznych dla danej dziedziny wiedzy. Nauczyciel wspomaga myślenie ucznia.

Nauczyciel jako mistrz – nauczyciel jest głównym źródłem wiadomości, przekazuje gotową wiedzę, Zadania ucznia: zrozumienie prezentowanego materiału - wykład

Nauczanie jest bardzo dużym obciążeniem dla systemu poznauczego nauczyciela (liczna klasa).

Środowisko kształtuje sposób kontaktów z dzieckiem.

- Wytwory społeczne: oddziaływanie poprzez sztukę, książkę, film; różne wytwory działalności człowieka.

Wychowanie może mieć charakter:

- Zaplanowany • Sporadyczny, ale intensywny (np. silne, traumatyczne przeżycie).

Wychowanie może być ujmowane jako odnoszące się do:

- Osoby (indywidualnej, określonej, konkretnej)
- Systemu instytucji wychowawczych (w państwie); żłobki, przedszkola, szkoły, zakłady wychowawcze dla młodzieży niedostosowanej.
- Osoby realizującej proces wychowania: rodzice, nauczyciel, rodzeństwo.

Modele wychowania:

- Model laissez-faire („pozostawienie zupełnej swobody”, „pielęgnowanie rośliny”) procesy rozwoju dziecka jako niezależne od procesów nauczania. Zwolennicy: J. J. Rousseau, A. Gessel
- Model lepienia z gliny – dziecko jest nieukształtowane, bierne i podatne na zewnętrzne oddziaływanie; uznaje stosowanie nagród i kar, a także wprowadzanie wzoru do naśladowania. Zwolennicy: J. B. Watson, S. W. Bijou
- Model konfliktowy („podwójny konflikt i efekt wahadła”) elementy sytuacji socjalizującej:
 1. egocentrycznie nastawione i stawiające opór dziecko,
 2. mający władzę opiekuni

3. dążenie opiekuna do rozwiązania konfliktu przez uzyskanie konformizmu dziecka (poddania się).

Tzw. efekt wahadła - dawania i cofania przyzwolenia (Schaffer)

- Model wzajemności („wzajemność i współdziałanie”)- rozwój wymaga wkładu wysiłków opiekuna i dziecka.

Możemy sobie zadać pytanie:

Jaki jest cel wychowania realizowanego w biegu życia człowieka?

Jedną z odpowiedzi jest wychowanie do pracy.

Ad.3. Wychowanie do pracy

Człowiek dorosły znaczną część swojego życia poświęca pracy zawodowej. Dzięki niej zdobywa środki utrzymania, realizuje swoje cele, buduje samoocenę i system wartości. Planuje swoje życie zawodowe licząc na to, że praca da mu możliwość samorealizacji, rozwoju kariery. Zależy to w znacznej mierze od miejsca pracy w hierarchii wartości człowieka, od jego ambicji i trafności samooceny (Karney). Także w procesie wychowania istotna rola przypada pracy, a dokładniej czynnościami danej osoby i zespołów, dzięki którym powstają wytwory, pełnione są usługi lub dokonuje się proces badawczy i twórczy. Wyróżnia się następujące rodzaje czynności, które wykonywane są w procesie wychowania przez pracę i nazywane są w uproszczeniu pracą:

- samoobsługowe, dzięki którym jednostka obsługuje samą siebie (jedzenie, ubieranie i rozbieranie, czynności fizjologiczne i inne),
- porządkowe, wykonywane w swoim otoczeniu,
- usługowe z myślą o innych,
- wytwórcze (tzw. prace fizyczne), dzięki którym powstają wartości materialne (wytwory),
- badawcze i twórcze, dzięki którym powstają wartości tzw. duchowe,

organizacyjne, warunkujące prawidłowy i skuteczny przebieg wszystkich czynności (Wiatrowski).

W stosunku do wszystkich okresów życia człowieka można z powodzeniem stosować termin podstawowy – *wychowanie przez pracę* (Wiatrowski).

Do podstawowych zadań wychowania przez pracę, realizowanych w każdym środowisku wychowawczym zalicza się:

1. Doprowadzanie dzieci i młodzieży, a także dorosłych do:

- zdobycia podstaw wiedzy o pracy człowieka, o jej istocie i złożoności,
- rozumienia roli pracy w życiu każdego człowieka,
- przekonania, iż praca stanowi nieodłączną właściwość, potrzebę i konieczność każdego człowieka sprawnego fizycznie i psychicznie.

2. Włączanie dzieci i młodzieży w nurt codziennej pracy ludzkiej i kształcenie w ten

sposób:

- **podstawowych umiejętności pracy, w tym szczególnie umiejętności praktycznych,**
- **właściwej motywacji do uczestniczenia w każdej pracy społecznie użytecznej,**
- **odpowiedniego stosunku do pracy własnej, do pracy innych i do wytworów pracy.**

Kształtowanie cech charakterologicznych danej osoby, takich jak: pracowitość, systematyczność, dokładność, uczciwość, rzetelność, odpowiedzialność, pomysłowość, zaradność i innych, warunkujących prawidłowy układ oraz funkcjonowanie relacji:

- pracujący – pracujący,
- pracujący – przełożony,
- pracujący – zadanie do wykonania,
- pracujący – warunki materialne i społeczne pracy.

I w ten sposób zbliżanie jednostki do wzoru wyznaczonego relacją: człowiek - obywatel - pracownik.

3. Kształtowanie kultury pracy, będącej składnikiem ogólnej kultury współczesnego człowieka i odpowiadającej wymaganiom naszej cywilizacji (Wiatrowski).

Karney podsumowując badania nad znaczeniem pracy w życiu współczesnego człowieka stwierdza, że praca stanowi wielką wartość: jest źródłem dochodów, prestiżu, poprawia warunki socjalne i życiowe pracownika oraz jego rodziny. Daje możliwość kontaktów z ludźmi, wpływa pozytywnie na ogólne samopoczucie i zaspokaja wiele potrzeb społecznych.

Praca stanowi podstawowy instrument przeciwdziałania ubóstwu, zaś edukacja ma ułatwić dostęp do rynku pracy oraz odpowiednie funkcjonowanie w społeczeństwie opartym na wiedzy. Natomiast świadczenia socjalne mają, na ile to konieczne i możliwe, wspierać aktywność zawodową oraz przede wszystkim zapewniać konieczne środki do życia tym, którzy z różnych powodów nie mogą pracować.

Według Świątnickiego bezczynność zawodowa sprzyja pojawiению się lub pogłębianiu deficytów o charakterze poznawczym, motywacyjnym, emocjonalnym i społecznym. 1

J. Karney podkreśla, że człowiek podejmujący pracę oczekuje, że jeśli będzie wykonywał swoje zadania, uzyska oczekiwane przez siebie wartości. Dla jednych są to wyłącznie pieniądze, dla

innych atrakcyjna praca. Jeszcze dla innych uznanie, awans lub własny rozwój zawodowy. Za każdym razem podejmując czynności zawodowe, człowiek oczekuje, że ich wykonanie przyniesie w konsekwencji realizację oczekiwanych. Spodziewane wartości są oceniane ze względu na ich znaczenie dla danej osoby oraz subiektywne prawdopodobieństwo osiągnięcia tych wartości przez pracę. 2

Znaczenie motywacji w przygotowaniu do podjęcia pracy

Motywacja oznacza proces wzbudzający działanie człowieka, utrzymujący i regulujący jego przebieg. Realizacja zadań w zakładzie pracy przebiega prawidłowo jeśli zatrudnieni pracownicy umieją i chcą pracować. Szczególną rolę odgrywa ostatni z tych predyktorów przystosowania. Bez niego nawet najwyższy poziom zdolności i kompetencji ma niewielkie znaczenie. Jeśli pracownik nie chce pracować, jeśli nawet podświadomie czuje niechęć do tego, co robi, efekty jego pracy będą niewspółmiernie niskie w stosunku do tego, co mógłby przy innym poziomie motywacji osiągnąć. Odnosi się do wszystkich ludzi podejmujących jakąkolwiek działalność. Niektórzy uważają, że sukces to zaledwie 10,0% zdolności i aż 90,0% wysiłku (Karney).

Psychologia pracy wskazuje, że dobry pracownik, charakteryzuje się kilkoma podstawowymi właściwościami: jest kompetentny, odpowiedzialny, zmotywowany do pracy, pełen inicjatywy i lojalny wobec pracodawcy. Kierownictwo firm i zakładów pracy zdaje sobie sprawę ze znaczenia procesów motywacji w osiągnięciu sukcesów.

Wpływ na rozwój prawidłowej motywacji do pracy ma wychowanie przez pracę w okresie kształcenia przedzawodowego, a także wychowanie w domu rodzinnym, w przedszkolu, w szkole podstawowej, w szkole średniej ogólnokształcącej, w placówkach opiekuńczo-wychowawczych oraz w organizacjach młodzieżowych.

Według Z. Wiatrowskiego „wychowanie przez pracę to zamierzony i celowo zorganizowany rodzaj działalności wychowawczej, którego cechę szczególną stanowi wykorzystywanie pracy w procesach oddziaływania na osobę i dokonywania zmian w jej osobowości. Pojęcie własnej skuteczności odnosi się do sądów, jakie ludzie formułują na temat swoich umiejętności działania w określonej sytuacji lub wobec określonego zadania.

Zachowanie ludzi jest zróżnicowane w zależności od poczucia pewności własnych umiejętności lub ich braku w określonych sytuacjach. Spostrzeganie własnej skuteczności wpływa na wzorce myślenia, motywacje, wykonanie oraz emocjonalne pobudzenie. Sądy na temat własnej skuteczności są zawsze zależne od sytuacji i nie reprezentują globalnych dyspozycji.

Aby człowiek poradził sobie w dorosłości musi posiadać pewien wachlarz umiejętności, które opanował w biegu życia. Psychologia wychowawcza wskazuje nam jakie są to umiejętności.

Umiejętność to gotowość do świadomego działania, oparta na odpowiedniej wiedzy oraz na

ruchowym opanowaniu elementów czynności.

Dana osoba potrafi opanowaną umiejętność dostosować do zmieniających się warunków. Umiejętność to po prostu gotowość i możliwość celowego działania z wyborem i zastosowaniem najbardziej odpowiednich sposobów oraz z uwzględnieniem określonych warunków, gwarantujących właściwe rezultaty tego działania, to sprawdzona możliwość celowego wykonania pewnego określonego rodzaju działań (Wiatrowski).

Literatura wyróżnia umiejętności praktyczne – to umiejętności oddziaływanego na przedmioty i zmieniające rzeczywistość. Prawidłowością jest przechodzenie od umiejętności elementarnych, poprzez czynnościowe, do złożonych. Czynność traktuje się jako podstawowy przejaw aktywności człowieka, z kolei aktywność stanowi o jego istocie.

Różne rodzaje czynności człowieka to po prostu różne przejawy i formy jego aktywności.

W rozwoju tak rozumianych umiejętności istotna rola przypada odpowiednio zorganizowanym ćwiczeniom. W przypadku umiejętności praktycznych będą to powtarzane ruchy, czynności proste, czynności złożone, operacje i działania sytuacyjne. W tym sensie wyróżnione wcześniej umiejętności elementarne, czynnościowe i złożone traktowane być mogą jako kolejne etapy kształcenia umiejętności praktycznych. Umiejętności zawodowe oznaczają gotowość i możliwość celowego, sprawnego działania uwzględniającego warunki pracy, którą podejmuje dana osoba. Karney, powołując się na literaturę angielską przytacza dwie kategorie umiejętności ze względu na stopień udziału różnych procesów psychicznych (umiejętność formułowania problemów, zbierania informacji, podejmowania decyzji) lub psychofizycznych w działaniu (obsługa maszyn i urządzeń). Giermakowska wyjaśnia, że termin *umiejętność* oznacza zdolność lub zdolność do czegoś, a sugerowane synonimy obejmują: *kompetencje, sprawność, biegłość, wprawę, skuteczność, zręczność*. Według Weggemana kompetencja to umiejętność wykonania konkretnego zadania.

Umiejętność ta może być efektem wiedzy, doświadczenia i praktycznych zdolności, które pojawiają się w konkretnym kontekście i w konkretnej chwili. Takie podejście może mieć istotne znaczenie w wypracowywaniu umiejętności życiowych, niezbędnych dla osób podejmowaniu ról społecznych w dorosłym życiu.

Wielu psychologów zwraca uwagę na różne typy umiejętności, zależnie od dominującego rodzaju właściwości zaangażowanych w wykonywanie zadania.

Oleksyn przytacza koncepcje kompetencji społecznych:

- poznawcze, obejmujące takie umiejętności i zdolności jak uczenie się, rozumienie, ciekawość świata, otwartość, unikanie stereotypów,
- funkcjonalne, czyli związane z kompetencjami zawodowymi; oznaczają kompetentne wykonanie jakiegoś zawodu i efektywną pracę,

- społeczne, określają obszar kontaktów międzyludzkich: zdolność empatii, współpracy, przekonywania, rozwiązywania konfliktów,
- metakompetencje, wiążą się ze zdolnością do refleksji, umiejętności radzenia sobie w warunkach stresu.

W ostatnich latach duży nacisk w literaturze i praktyce kładzie się na rozwój umiejętności życiowych młodego człowieka, który przygotowuje się do wejścia w dorosłość.

Woynarowska, kierując się typologią umiejętności życiowych proponowaną przez WHO i UNICEF wyróżnia 6 rodzajów tych umiejętności:

Umiejętności interpersonalne związane z prawidłowym komunikowaniem się i porozumiewaniem z innymi ludźmi.

Należą do nich następujące rodzaje umiejętności: aktywne słuchanie, przekazywanie i przyjmowanie informacji zwrotnych, porozumiewanie się verbalne i pozawerbalne, empatia, asertywność, odmawianie, negocjowanie, rozwiązywanie konfliktów, współdziałanie, praca w zespole, związki i współdziałanie ze społeczością.

W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele dowodów na to, że sposób, w jaki człowiek doświadcza uczuć, wyraża je i radzi sobie z nimi, może wpływać na jego relacje interpersonalne i funkcjonowanie społeczne.

Porozumiewanie się z innymi ludźmi uwarunkowane jest także poziomem inteligencji emocjonalnej człowieka. Szczególnie istotne są cechy opisujące stosunek człowieka do własnej osoby, takie jak: pozytywna samoocena, samoakceptacja, szacunek dla samego siebie oraz potrzeba samoaktualizacji – tendencja do realizowania posiadanego potencjału, angażowania się w samodoskonalenie i samorozwój. Równie istotne są czynniki określające stosunek do innych ludzi, takie jak: odpowiedzialność społeczna, rozumiana jako pozytywny stosunek do innych ludzi i zainteresowanie nimi, nastawienie na współpracę i tendencja do przestrzegania reguł współżycia społecznego, ale także asertywność i niezależność.

Osoba wrażliwa na cudze emocje będzie bardziej skłonna do traktowania innych ludzi z respektem i uprzejmością oraz do udzielania im potrzebnych informacji. Przejawia też zdolność do empatii, dzięki temu łatwiej jej przystosować się do wymagań jakie stawia przed nią życie. Osoby te mogą też lepiej nadążyć za zmianami organizacyjnymi i rozwojem. Przed uczniem lub pracownikiem stawia się wiele zadań natury poznawczej i społecznej, z którymi musi on sobie poradzić. Oprócz sprawnego wykonywania pracy lub nabywania wiedzy, oczekuje się od niego również np. dostosowywania się do norm społecznych, sprawnej współpracy z kolegami czy też wrażliwości na potrzeby innych. Realizacja tych zadań stanowi źródło silnej stymulacji emocjonalnej, ale także wymaga wzmożonej

kontroli poznawczej nad emocjami. Jest to więc swoisty trening zdolności emocjonalnych. Oprócz tego środowisko szkolne lub środowisko pracy dostarcza wzorców określonych zachowań i kreuje warunki działania człowieka. Można przypuszczać, że będzie się przyczyniać do polepszenia procesów komunikacji, np. dzięki adekwatnemu wyrażaniu własnych emocji i odpowiedniemu reagowaniu na ekspresję emocjonalną partnera. Osobie łatwiej jest też nabywać lub doskonalić określone umiejętności niezbędne, aby poradzić sobie w określonych sytuacjach społecznych, np. związane z adekwatną autoprezentacją czy też asertywnością. Prawidłowe funkcjonowanie emocjonalne pozwala na satysfakcję z relacji interpersonalnych. Satysfakcja ta z jednej strony może być związana z tym, że związki interpersonalne, ze względu na większą efektywność funkcjonowania społecznego mogą rzeczywiście być trwałe i wysokiej jakości, z drugiej strony – zdolności warunkujące rozumienie własnych stanów emocjonalnych, modyfikowanie emocji, włączanie ich w procesy myślenia itp. mogą sprawiać, że subiektywne spostrzeganie relacji z innymi ludźmi, niezależnie od ich obiektywnej wartości, jest bardziej pozytywne.

Dzięki łatwości w nabywaniu kompetencji społecznych wzmagają się zainteresowanie innymi ludźmi, a to ułatwia nawiązywanie relacji interpersonalnych, poprawia komunikację i sprzyja konstruktywnemu rozwiązywaniu konfliktów.

Umiejętności budowania samoświadomości

Obejmują następujące rodzaje umiejętności: samoocena, identyfikacja własnych słabych i mocnych stron, pozytywne myślenie, budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby i własnego ciała.

Świadomość samego siebie, główna cecha osobowości nie jest cechą wrodzoną, lecz stopniowo rozwijaną i doskonaloną od wczesnego dzieciństwa. Niedostateczna znajomość samego siebie może być przyczyną wielu frustracji, obniżających poczucie własnej wartości.

Rozczarowania i frustracje jakich doświadcza każdy człowiek systematycznie naruszają i obniżają pewność siebie i wiarę we własne siły. Pewność siebie nie jest uzależniona od poziomu inteligencji, chociaż osoby, które mają problemy z rozwiązywaniem problemów teoretycznych tracą pewność siebie, odczuwają zniechęcenie, lęk, tracą wiarę w siebie.

Wychowanie odgrywa decydującą rolę w kształtowaniu pewności siebie. Może ono się stać przyczyną rozmaitych kompleksów, zwłaszcza kompleksu niższości. Dom rodzinny, atmosfera, metody wychowawcze stosowane przez rodziców mają decydujący wpływ na obraz i rozwój osoby. Istotny wpływ mają też doświadczenia z okresu szkolnego, okresu dojrzewania i z pierwszych lat pracy zawodowej. Potrzeba akceptacji otoczenia odgrywa w życiu człowieka ważną rolę. Duży prestiż zawodowy i możliwość poznawania stale nowych ludzi, prowadzenie ciekawych rozmów sprawia, że człowiek widzi sens swojej pracy, przez co wzrasta poczucie własnej wartości. Większość dorosłych ma kłopoty z samorealizacją w życiu dorosłym. Brak uznania wobec osiągnięć niszczy

motywację i zmniejsza poczucie własnej wartości. Człowiek, który nie zaznaje miłości traci wiarę w siebie i możliwość samorealizacji. Zachwianie świadomości samego siebie może spowodować wiele negatywnych reakcji i osłabienie kontaktu ze światem, zahamowanie psychiczne, jakanie, zaczerwienienie, a w dorosłym życiu skłonność do nałogów.

Środowisko dostarcza danej osobie wzmacnień pozytywnych i negatywnych, o charakterze materialnym lub społecznym. Odpowiedniość między oczekiwaniami a wzmacnianiami – to satysfakcja z życia. Jej brak jest źródłem błędów w tworzeniu hierarchii wartości, w formułowaniu celów w każdej dziedzinie życia, w określaniu własnych ról społecznych, życiowych, zawodowych itp.

Duże znaczenie w konkretnych, codziennych sytuacjach w ciągu całego życia odgrywają samopoznanie, samoakceptacja i samoocena. Wysokość samooceny ulega zmianom pod wpływem sukcesów i niepowodzeń. Jej poziom zależy od tego, jak człowiek ocenia odległość swoich możliwości od społecznego lub osobistego wzorca

Duża rozbieżność powoduje niską samoocenę i niewielką mobilizację do działania.

Samoocena ma wartość dymensji, czyli jest wymiarem osobowości o charakterze ciągłym.

Zależy od uwarunkowań zewnętrznych, a także od przesłanek wewnętrznych.

Samoocena jest na ogół wyższa u osób, które w dzieciństwie miały możliwości większe niż inni, lub gdy stymulowano je do maksymalnych osiągnięć.

Ludzie akceptujący siebie i jednocześnie życzliwi wobec innych mają na ogół dość wysoką samoocenę, jednak jej poziom jest dość realny. Osoby z niską samoakceptacją nie lubią innych. Często nie wierzą we własne siły, zazdroczą, a nawet są „bezinteresownie nieżyczliwe” wobec tych, którym świadomie lub podświadomie zazdroczą. Brak wiary we własne siły rodzi poczucie bezradności, rezygnację z podjętych działań, plany nieadekwatne do zadań.

Karney opisuje syndrom „proroctwa samosprawdzającego się” – wyniki pracy stają się gorsze, osoba uzyskuje potwierdzenie swej niskiej samooceny i nadal funkcjonuje poniżej swoich możliwości. Stosuje czasem mechanizm obronny, podejmując ryzyko nieadekwatnie do sytuacji i skazuje siebie na niepowodzenie. Inny typ błędów popełniają osoby z wysoką samooceną, zawyżoną w stosunku do możliwości. Podejmują się zadań, z którymi nie są w stanie sobie poradzić. Powoduje to zmniejszenie poziomu samopoczucia sprawstwa aż do stanów bezradności oraz obarczanie innych odpowiedzialnością za niepowodzenia.

Osoby z wysoką samooceną są pewne siebie, swobodne, często podkreślają swoją wartość. W przypadku kierowania innymi zachowują się z wyższością, przybierają pozę protekcyjonalną i domagają się uznania.

Samoocena często łączy się z akceptacją lub nieakceptacją siebie. Pojęcie to oznacza przyjęcie siebie

takim, jak wynika to z samopoznania, przypisanie sobie wartości zgodnie z samooceną i zrozumieniem dla swoich możliwości.

Samoakceptacja pozwala człowiekowi planować realnie rozwój, akceptować własne sukcesy i zapobiegać niepowodzeniom. Realny obraz samego siebie zależy od: poczucia własnej wartości. Poczucia własnych możliwości i kompetencji. – poczucia przynależności „bycia” z innymi, akceptacji przez grupę.

Samoocena, czyli wartościująca postawa człowieka wobec samego siebie – własnej osoby jako całości i poszczególnych cząstkowych atrybutów własnego ja uznawana jest powszechnie za niezwykle istotny czynnik warunkujący przystosowanie jednostki, zwłaszcza zaś pomyślność jej relacji z innymi ludźmi i realizację celów.

Na pozytywną samoocenę składają się wysoki poziom akceptacji, poczucie kontroli wewnętrznej, poczucie własnej skuteczności i towarzysząca im niska neurotyczność. Badania wykazują, że tak zdefiniowana samoocena jest głównym czynnikiem odpowiedzialnym za efektywne funkcjonowanie zawodowe i społeczne.

Samorealizacja jest uzależniona od właściwości wewnętrznych, od osobowości i postaw. Samorealizacja jest również efektem ludzkiego działania. Człowiek, który samorealizuje się, jest aktywny, podejmuje czynności kierowane własną aktywnością, a nierzadko działalnością innych ludzi. Aktywność jest więc źródłem i warunkiem samorealizacji. Ludzie o niskim poziomie samorealizacji nie radzą sobie w nowych sytuacjach, trudnych, wymagających niekonwencjonalnych zachowań. Są mniej tolerancyjni, odporni na zmiany, wolą utarte sposoby funkcjonowania. Nie rozwijają swoich możliwości, mają problemy z refleksyjną analizą problemów i podejmowaniem decyzji.

Umiejętności budowania własnego systemu wartości

Obejmują następujące rodzaje umiejętności: tolerancja, zrozumienie różnych norm społecznych, przekonań, kultur, różnic związanych z płcią, identyfikacja czynników, które wpływają na system wartości, postawy, tworzenie własnej hierarchii wartości, postaw i zachowań; przeciwdziałanie dyskryminacji i negatywnym stereotypom; działania na rzecz prawa, odpowiedzialności i sprawiedliwości społecznej.

Wartości mają charakter egzystencjonalny, co oznacza, iż mają istotne znaczenie w życiu człowieka: decydują o jego stylu życia, stanowiącym wskaźnik jakości człowieczeństwa.

W systemie wartości człowieka współczesnego na czoło wysuwa się praca zawodowa, ceniona na równi z życiem rodzinnym, walorami materialnymi i przyjaźnią. Im większe jest znaczenie pracy w systemie wartości człowieka, tym większą wagę przypisuje on do różnych jej aspektów związanych samorealizacją przez działanie.

Jeśli wykonywana praca jest w wyraźnej sprzeczności z systemem wartości jednostki, to

wówczas staje się ona przymusem, a nawet przyczyną poczucia nieszczęścia i zniechęcenia do życia. W sytuacji, gdy wartości uznawane nie mogą być realizowane, gdy człowiek nie ma możliwości wyboru zawodu, albo wykonując pracę nie może się jej poświęcić, źle układają się jego kontakty z otoczeniem, praca nie odpowiada jego możliwościom lub potrzebom, następuje spadek ogólnej motywacji do działania, obniża się aktywność i wzrasta niezadowolenie.

Umiejętności podejmowania decyzji

Dotyczą następujących rodzajów umiejętności: krytycznego i twórczego myślenia, rozwiązywania problemów, identyfikacji ryzyka dla siebie i innych, poszukiwania alternatyw, uzyskiwania informacji i oceny ich wartości, przewidywania konsekwencji własnych działań, zachowań, stawiania sobie celów.

Życie człowieka jest nieustannym pasmem sytuacji, które zmuszają do dokonywania wyboru. Prawie zawsze, nawet przy ograniczonej wolności działania, mamy prawo wyboru, chociażby w sferze emocji lub postaw. Chociaż życie zmusza nas do uległości w zachowaniu, możemy coś lubić lub nie, akceptować lub odrzucać. W życiu codziennym, w pracy, w złożonych sytuacjach społecznych ludzie stale podejmują decyzje. Są tacy, którzy po ich podjęciu zapominają o przesłankach, są też tacy, którzy przez całe życie wspominają nietrafny wybór.

W literaturze wymienia się najczęściej trzy główne rodzaje decyzji:

- decyzje selekcyjne, czyli układ 0-1 – kiedy podejmie się jedną decyzję to druga staje się automatycznie niemożliwa do zrealizowania,
- decyzje alokacyjne – gdy jest kilka możliwości podziału na kilka sposobów,
- decyzje hierarchiczne, inaczej rankingowe.

W codziennych sytuacjach mamy do czynienia ze złożonymi łańcuchami decyzyjnymi, często składającymi się ze wszystkich typów decyzji.

Decyzje łatwiej podejmują osoby, które mają przekonanie, iż to, co się wokół nich dzieje, w dużej mierze zależy od ich własnej aktywności. Nie czują się bezradnie, energicznie poszukują informacji zwiększających szanse właściwego wyboru. Pomysły ryzykowne badają wnikliwie, a gdy ocenią możliwości realizacji, podejmują działania i starają się je doprowadzić do ostatecznego wyniku. Osoby te mniej opierają się na emocjach, bardziej na faktach, oddzielają znaczące dla trafności decyzji informacje od mniej ważnych.

Innym czynnikiem wpływającym na kształcenie umiejętności podejmowania decyzji jest motywacja, szczególnie motywacja osiągnięć, pod warunkiem, że jej poziom nie przybiera skrajnych wartości. Motywacja zbyt słaba powoduje, że proces uczenia postępuje wolno lub nawet zanika, motywacja zbyt silna, utrudnia racjonalne myślenie. Podstawą normatywnych sytuacji decyzyjnych jest bowiem to, że człowiek przed ostatecznym podjęciem decyzji analizuje wszystkie „za” i

„przeciw”, ocenia koszty i zyski w sposób racjonalny i stara się maksymalnie polepszyć własną sytuację. Jeśli jednak emocje towarzyszące podejmowaniu decyzji są zbyt silne, zachowanie osoby decydującej może być irracjonalne, a nawet całkowicie zaburzone.

W psychologii humanistycznej zwraca się uwagę na znaczenie motywacji i aktywności kierowanej wewnętrznymi potrzebami człowieka a nie przystosowaniem i wymaganiami środowiska. Przy dominującej tendencji do samorealizacji system motywacyjny ukierunkowany jest na spełnianie konstruktywnych potrzeb poznawczych, społecznych, estetycznych czy religijnych. Gdy jednak tendencja do samorealizacji zostanie stłumiona dominują wtedy potrzeby braku, osoba czuje się nieakceptowana i dlatego potrzebuje miłości, czuje się niedowartościowana i dlatego pragnie szacunku, czuje się osamotniona lub zagrożona i dlatego poszukuje kontaktów lub więzi, które mogą dać jej poczucie bezpieczeństwa.

Badania inspirowane koncepcją motywacji wewnętrznej i zewnętrznej, wskazują, że motywacja wewnętrzna częściej łączy się ze zdrowiem, twórczym przystosowaniem i brakiem uzależnień, korzystnie wpływa na samoocenę podczas gdy motywacja zewnętrzna częściej ma związek z zaburzeniami i obniżoną satysfakcją z życia, dolegliwościami i sklonnościami depresyjnymi.

Osoby, u których przeważa motywacja wewnętrzna są szczęśliwsze, bardziej zaangażowane i mają wyższą samoocenę oraz więcej osiągnięć od osób kierujących się motywacją zewnętrzną.

Umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem

Rodzaje umiejętności: samokontrola, radzenie sobie z presją, radzenie sobie z lękiem, trudnymi sytuacjami, poszukiwanie pomocy.

Stres definiuje się jako określoną relację pomiędzy osobą a otoczeniem, którą dana osoba ocenia jako taką, która obciąża jej zasoby i naraża na szwank jej dobre samopoczucie. O tym, że sytuacja uważana jest za stresującą rozstrzyga subiektywna ocena danej osoby a nie czynniki obiektywne. Stres może mieć złożone i w pewnym sensie przeciwwstawne skutki. Może tłumić albo wzmacniać rozwój i wzrost oraz przyczyniać się albo opóźniać procesy prowadzące do śmierci. Określenie warunków, w jakich zachodzą wyżej wymienione skutki stanowi jeden z ważniejszych obszarów badań nad stresem. Stres wywołuje mobilizację fizjologiczną organizmu i stan napięcia emocjonalnego, a w konsekwencji pojawia się potrzeba powrotu do równowagi, do zredukowania napięcia. Gdy sytuacja zostanie określona przez daną osobę jako stresowa, w konsekwencji pojawią się negatywne emocje, które pobudzają do działania w celu zmiany sytuacji lub zredukowania emocji.

Ratajczak podejmując temat radzenia sobie ze stresem uważa, że jest to świadomy lub nieświadomy wysiłek, który związany jest z zapobieganiem, eliminowaniem lub osłabieniem stresorów albo z ich tolerowaniem.

Jest wiele dostępnych człowiekowi sposobów przystosowania się do określonych warunków, a ich

skuteczność jest różna w odniesieniu do poszczególnych sytuacji. Wybór określonej strategii postępowania zależy od rodzaju sytuacji stresowej, od intensywności stresu oraz od indywidualnych właściwości człowieka. Ponieważ pomiędzy ludźmi występują różnice w nawykowych sposobach zachowania się w sytuacjach stresowych w literaturze występuje termin styl radzenia sobie ze stresem, definiowany jako posiadany przez daną osobę, właściwy dla niej repertuar strategii radzenia sobie z sytuacjami stresowymi. Ma on bezpośrednie odniesienie do zachowania w sytuacji stresowej. Najczęściej jest on skoncentrowany na zadaniu (osoby podejmują wysiłek, aby rozwiązać problem), na emocjach (dotyczy osób ze skłonnościami do fantazjowania i myślenia życzeniowego, aby zmniejszyć napięcie emocjonalne – osoby te koncentrują się na swoich emocjach i własnej osobie) lub na unikaniu (dotyczy osób, które wystrzegają się przeżywania stresu i myślenia o nim i angażują się w czynności zastępcze albo szukają kontaktów towarzyskich).

Styl jest traktowany jako względnie trwała i charakterystyczna dla danej osoby dyspozycja do określonego zmagania się z sytuacjami stresowymi.

W sytuacji pracy lęk często jest wyznacznikiem zachowania człowieka, pojawia się jako reakcja na nieznaną, niepewną sytuację lub wiąże się z przewidywaną utratą wartości. Ma on charakter bezprzedmiotowy, niezależny od rzeczywistego prawdopodobieństwa zagrożenia. Jego poziom zależy od czynników zewnętrznych sytuacji, spostrzeganych subiektywnie przez człowieka jako zagrażających, od właściwości psychiki człowieka, które raz przeżyte mogą w swoich skutkach powrócić po latach. Często są to nawet doświadczenia z wczesnego dzieciństwa, które w dorosłym życiu znajdują swoje odzwierciedlenie w postaci nieadekwatnych do sytuacji reakcji lękowych, uprzedzeń, oporu wobec zmian, reakcji panicznych w sytuacjach trudnych i stosowania złożonych łańcuchów mechanizmów obronnych. Reakcja na stres może pobudzać do działań często niecelowych i nieskoordynowanych, wzywała poczucie bezradności, obniża motywację do pracy. Odporność na stres jest wartością indywidualną, zależy od właściwości układu nerwowego i doświadczeń człowieka.

Człowiek żyjący w permanentnym stresie nie jest w stanie realizować trudnych zadań, wykonuje je znacznie gorzej i popełnia więcej błędów. Silny stres zaburza także procesy uczenia się nowych czynności, szczególnie takich, które wymagają koncentracji i uwagi oraz może prowadzić do stanów wyczerpania i depresji.

Między sytuacją stresową a radzeniem sobie ze stresem istnieją dwa czynniki pośredniczące, które określić można jako: „poznawcze” i „emocjonalne”.

Obserwując objawy emocjonalne, czynności motoryczne, reakcje fizjologiczne, można oceniać rezultaty radzenia sobie ze stresem. Oceniając skuteczność walki ze stresem, człowiek może dojść do wniosku, iż jest ona zbyt „kosztowna psychologicznie” i może zrezygnować z obranego sposobu

walki na korzyść innego – może zmienić strategię pokonywania stresu. Im wyższy poziom lęku „na wejściu”, tym szybciej następuje destrukcja działania, tym przedzej pojawiają się zachowania patologiczne. Wypieranie realnych, wewnętrznych źródeł niepowodzeń zawodowych w podświadomość, na rzecz powodów zewnętrznych zależnych od innych lub od przypadku, pecha, „złego losu”.

Ludzie o wysokiej samoakceptacji lepiej radzą sobie ze stresem, łatwiej pokonują trudności, lepiej przystosowują się do pracy.

Umiejętności zarabiania na życie

Dotyczą umiejętności: poszukiwania pracy, rozmawiania z przyszłym pracodawcą, obserwacji i analizy rynku pracy.

Dobra znajomość siebie, swoich możliwości i sprawności zawodowych powoduje, że pracownik jest w stanie wybrać ten typ pracy, w którym ma szanse osiągnąć największe sukcesy. Jednocześnie w codziennej pracy podejmuje zadania, którym może sprostać – staje się to źródłem satysfakcji i motywuje do dalszych działań. Aby tego dokonać może skorzystać z aktywnych programów rynku pracy, które obejmują intensywne doradztwo i pomoc przy poszukiwaniu pracy, szkolenia oraz prezentują bodźce do zatrudnienia. Dzięki temu osoba poszukująca pracy może dowiedzieć się jak zachowywać się podczas rozmowy z przyszłym pracodawcą, potrafi ocenić swoje kompetencje i określić rodzaj zajęć, które chciałaby wykonywać.

Rozważania dotyczące umiejętności życiowych człowieka dorosłego zakończę przedstawieniem interesującego spojrzenia na nie prezentowanego przez H. Żuraw. Autorka opisując umiejętności życiowe człowieka dorosłego przyporządkowuje je do aspektu jego życia lub konkretnej sytuacji życiowej.

Kategorie kompetencji życiowych (Żuraw)

| L.p. | Typ sytuacji/aspektu życia | Typ umiejętności |
|------|----------------------------|--|
| 1. | Ciało | Higiena, kosmetyka, seks, prokreacja, ubranie, odżywianie się, sport, radzenie obie z dolegliwościami |
| 2. | Osoba | Kultura bycia, wizja przyszłości, psychologiczne sytuacje trudne, cechy charakterologiczne pozwalające współpracować, współdzić i rozwijać się, systemy wartości zgodne z normami, przewidywanie skutków działań |
| 3. | Inni ludzie | Kultura zachowania się w różnych sytuacjach i wobec różnych osób Krytyczm wobec pseudoautorytetów, zabezpieczenie przed wykorzystaniem i przemocą, sztuka rozwiązywania |

| | | |
|----|----------------------------|---|
| | | problemów bez przemocy Rodzice i rodzeństwo Grupa rówieśnicza Partner (seks, prokreacja, antykoncepcja) Własne dzieci Społeczność lokalna i instytucje Życie narodu |
| 4. | Edukacja | Przygotowanie edukacyjne adekwatne do potrzeb i możliwości, kształcenie zawodowe dające szanse zatrudnienia |
| 5. | Praca | Nawyk pracy, szacunek dla niej Przygotowanie i przystosowanie do pracy /do wykonywania określonego zawodu lub czynności, Przystosowanie psychologiczne i społeczne do ról pracownika, podwładnego i współpracownika |
| 6. | Własny dom | Urządzenie mieszkania, jego pozyskiwanie, utrzymanie |
| 7. | Ekonomia | Planowanie budżetu, świadomość wartości pieniądza |
| 8. | Samodzielność funkcjonalna | Porozumiewanie się, przemieszczanie, samoobsługa, samodzielne załatwianie spraw, obsługa urządzeń |
| 9. | Czas wolny | Wiedza o typach zajęć i sposobach ich realizacji |

dr hab. Danuta Wolska, prof. WSB-NLU.

WYKŁAD 2. PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA

Zagadnienia:

1. Proces wychowawczy
2. Znaczenie stylu wychowania w rodzinie style wychowania w rodzinie
3. Potrzeby dziecka w okresie niemowlęcym, przedszkolnym, o okresie edukacji szkolnej

Ad. 1. Proces wychowawczy można rozpatrywać z perspektywy rodzica, dziecka oraz ich relacji. Rodzice są osobami bardziej dojrzałymi, kompetentnymi i zobowiązanymi w relacji wychowawczej do przygotowania dziecka do samodzielnego życia w danym społeczeństwie.

Oni posiadają w swoich rękach „instrumenty” wychowawcze, takie jak wzmacniania, nadawanie wzorów, wrażliwość i powiązaną z nią gotowość do reagowania na potrzeby dziecka i zaspokajania tych potrzeb. Ponadto posługują się prospektywną regulacją oraz tworzą styl komunikacji emocjonalnej, mającej istotne znaczenie dla rozwoju moralnego i społecznego dziecka.

Dziecko w trakcie kontaktów z rodzicami konstruuje reprezentacje relacji z rodzicem, jako wzorca nie tylko tej specyficznej relacji, lecz także relacji z innymi ludźmi, czyli relacji społecznych.

Zdobywaniu doświadczeń społecznych towarzyszy rozwijanie reprezentacji siebie i lepsze poznawanie siebie. Zarówno rodzic, jak i dziecko mają swój wkład w przebieg poszczególnych interakcji, których ciąg tworzy relację wychowawczą. W tej drodze rodzic jest przewodnikiem, za którym dziecko podąża, dorzucając swój oryginalny, indywidualny wkład.

Dziecko nie tylko nie jest biernym odbiorcą wpływów rodzicielskich, lecz także ową relację kształtuje aktywnie. Proporcje owych „wkładów” zmieniają się zasadniczo z wiekiem dziecka, chociaż zależą również od wielu innych czynników. Relacja także pośrednio wpływa na osoby w nią uwiklone, poprzez zwyczaje, rytuały, nagrody, sankcje i modelowanie.

Wnikliwa obserwacja wskazuje, że rodzice w swoich praktykach rodzicielskich i wychowawczych są mniej lub bardziej elastyczni i dostosowują swoje oddziaływanie do kontekstu zewnętrznego i do dziecka, jego potrzeb, stanu, celów.

W tym ujęciu może także znaleźć się systemowe ujęcie rodziny jako środowiska wychowawczego. Podkreśla się tutaj związki pomiędzy podsystemami (małżeński, dziecko, rodzeństwo), cyrkularność (wzajemny wpływ elementów systemu rodzinnego na dziecko i dziecka na rodziców), dążenie do stabilności i zarazem do zmiany (wpływ kontekstu na

rodzinę – na zachowania rodziców z jednej strony, z drugiej na utrzymanie wewnętrznego status quo). Dziecko podlega wpływom rodziców, ale też wpływa na ich zachowanie (np. rodzice dostosowują swoje oddziaływanie do stanu emocjonalnego dziecka) i na relację z nimi, a tym samym na funkcjonowanie rodziny jako całości. Postuluje się tu uwzględnienie roli rodzeństwa, które także jest częścią systemu i wpływa na kształt relacji po między rodzicami a dzieckiem

Ad.2. Znaczenie stylu wychowania

Rodzice prezentujący styl autorytatywny wyznaczają dziecku granice i sterują jego rozwojem. Są przy tym otwarci na komunikację z dzieckiem, potrafią i chcą wyjaśnić przyczyny swoich decyzji i respektują potrzeby dziecka. Są responsywni, ciepli, dostarczają emocjonalnego wsparcia.

Rodzice permisywni stawiają się raczej w roli przyjaciół aniżeli autorytetu, modelu do naśladowania, afirmując wszystkie bez mała zachowania dziecka. Rodziców permisywnych cechuje tendencja do stawiania zakazów i nakazów. Dziecko, w ich przekonaniu, ma prawo do swobodnej autoregulacji swoich zachowań.

Rodzice autorytarni kształtują i kontrolują zachowanie dziecka podług zestawu ścisłych reguł i standardów, uciekając się do mniej lub bardziej surowych praktyk dyscyplinujących. Celem takiego wychowania jest nie rozwój pasji czy budowanie tożsamości w oparciu o umiejętne rozeznanie własnych potrzeb, lecz takie ukształtowanie charakteru dziecka, by był on kompatybilny z warunkami środowiska społecznego, w którym przyjdzie mu żyć.

Wyniki wielkiej liczby badań psychologicznych wskazują na to, że stylem najbardziej sprzyjającym rozwojowi dziecka jest styl autorytatywny. Styl autorytatywny rodziców jest też postrzegany jako najbardziej pożądany społecznie.

Ad.3. Czego potrzebuje nowonarodzone dziecko?

. To, czego dziecko w tym okresie najbardziej potrzebuje to miłości swoich rodziców, a zwłaszcza matki. Tę miłość matka okazuje biorąc dziecko na ręce, tuląc je, kołysząc, całując. Uczucia te matka okazuje w sposób naturalny, najczęściej w toku czynności pielęgnacyjnych, a potem zabawowych. Im więcej dziecku przekazujemy sygnałów, że jest nasze i bardzo kochane, tym mocniejsze kształtuje się w nim przekonanie o własnej ważności, o poczuciu własnej wartości.

Szczególną rolę w tych naszych spotkaniach z dziekiem zajmuje dotyk. To jak długo trwa nasz dotykowy kontakt z dzieckiem, z jaka intensywnością dotykamy jego różnych

części ciała i czy jest on dla dziecka przyjemny zależy jakość jego rozwoju, to znaczy tym lepiej dziecko poznaje samo siebie i swoje otoczenie. Uczy się nie tylko przyjmować uczucia, ale również dawać przez przywieranie, uśmiech, patrzenie w naszą twarz. Trzeba zatem jak najczęściej dotykać dziecko w różny sposób: głaskać, masować, przytulać, pocierać materiałami o rożnej fakturze itp. przyjmować uczucia, ale również dawać przez przywieranie, uśmiech, patrzenie w naszą twarz. Trzeba zatem jak najczęściej dotykać dziecko w różny sposób: głaskać, masować, przytulać, pocierać materiałami o rożnej fakturze itp.

Sprzymierzeńcem dotyku jest ruch, najczęściej współwystępują ze sobą. Ruch wyzwala w dziecku aktywność, zachęca je do poznawania świata, czyni je bardziej samodzielnym, a potem niezależnym. Aktywność ruchowa pobudza aktywność poznawczą. Już we wczesnych miesiącach niemowlęctwa należy dziecko tuląc, obracać, zmieniać jego pozycje, huśtać w kocu lub na hamaku, usypiać, jeśli to możliwe, w kołysce. Doświadczenia dotykowe i ruchowe są niezwykle ważne dla powstawania u dziecka świadomości jego własnego ciała. Częsty kontakt dotykowo-ruchowy pozwala dziecku "dowiedzieć się", że ma ono różne części ciała, że mają one odmienne funkcje, a co najważniejsze - pozwala mu odróżnić siebie od innych obiektów (przedmiotów i osób). Doświadczenia te mają również wartość terapeutyczną: wyciszą dziecko, harmonizują jego przeżycia, dostarczają przyjemnych doznań, nieobojętnych dla jego zdrowia.

O naszej miłości powinniśmy zapewnić dziecko również w słowach, które do niego kierujemy. Trzeba mówić jak bardzo je kochamy i dlaczego oraz obdarować je najpiękniejszymi określeniami. To nic, że nie rozumie ono znaczenia słów, ale pojmuję w sposób nieświadomy ich sens, bo nasza intonacja, tembr i siła głosu są również wówczas szczególne. Im częściej będziemy pozostawać w kontakcie z dzieckiem, tym szybciej będziemy obserwować jego postępy rozwojowe.

Okazywanie miłości daje dziecku poczucie bezpieczeństwa. Jest ono bardzo bezradne. Stałe obcowanie wyłącznie z jedną kochającą osobą rozwija w nim stopniowo przywiązanie i uczy je przewidywać reakcje i zachowania tej osoby. A więc to, co może się zdarzyć jest dla dziecka już w pewnym stopniu znane. Tylko jedna i ta sama osoba (najlepiej matka), będąca opiekunem ciepłym, akceptującym, jasno stawiającym przed dzieckiem wymagania i pewne zakazy, przyznającym mu pewne przywileje może stworzyć środowisko wyzwalające jego aktywność.

Już od pierwszych chwil po urodzeniu dziecko chce być blisko drugiej osoby. To poczucie bliskości nie tylko pozwala mu się czuć bezpiecznym, ale zachęca do dialogu z tą drugą osobą. Początkowo porozumiewanie się z dziekiem ma charakter emocjonalno-fizyczny, a dopiero później słowny. Sytuację najbardziej sprzyjającą nawiązaniu bliskiego kontaktu jest karmienie dziecka. Dziecko zaspokaja wówczas potrzebę głodu, ale również przeżywa poczucie wspólnoty, bycia częstką matki. Matka karmiąc doznaje z kolei uczucia spełnienia. Przekazują sobie

wzajemnie ciepło, dostosowują własne ruchy, ułożenie ciała, zestrajają bicie serca, tak aby w tym akcie jak najlepiej porozumieć się.

Inną formą dialogu jest wymiana spojrzeń i uśmiechów. Gdy dziecko i rodzice jednocześnie do siebie uśmiechają się, przeżywają niezwykłą bliskość na zasadzie współbrzmienia uczuciowego, zwanego też rezonansem uczuciowym. Bliski kontakt fizyczny i emocjonalny kształtuje trwale poczucie bezpieczeństwa, zwane ufnością podstawową, która to będzie oparciem dla naszego dziecka w ciągu całego jego życia. Pozwala ona bowiem wierzyć, że świat jest miejscem bezpiecznym, że zawsze można w nim spotkać ludzi życzliwych.

Gdy usłyszymy pierwsze dźwięki gaworzenia dziecka, pojawia się nowy sposób wzajemnego porozumiewania się. Najczęściej próbujemy te dźwięki naśladować, a dziecko dostrzegając w nas samo siebie jest zafascynowane i swoją aktywność powtarza, a niekiedy nasila z ogólnym ożywieniem ruchowym. Jego radość staje się naszą radością, wspólna rozmowa nabiera wiele odcieni i staje się coraz dłuższa. Ten sposób oddziaływania na dziecko nazywa się metodą wzajemnego odzwierciedlania.

Z czasem w naszych wspólnych rozmowach pojawiają się pierwsze słowa. Choć powinniśmy posługiwać się mową wyraźną i dobrze artykułowaną, to czasami trzeba nawiązać dialog z dzieckiem za pomocą takich słów (mogą być zniekształcone), jakimi ono dysponuje. Chodzi bowiem o wzajemne porozumienie, wzajemne odczytanie przekazywanych intencji. Mówiąc poprawną należy wykorzystać wtedy, gdy coś dziecku opowiadamy, przekazujemy pewną wiedzę lub inicjujemy z nim kontakt. Gdy ono podejmuje z nami dialog, informację zwrotną trzeba "nadać" w podobny sposób, to znaczy w języku dziecka.

Dla społecznego rozwoju dziecka bardzo ważne jest respektowanie jego dwóch potrzeb: bycia zauważonym i kontaktów z rówieśnikami. Powinniśmy się starać stale dostrzegać obecność dziecka w różnych sytuacjach i podkreślać efekty jego działań, nie koniecznie oceniając ich wartość. To zauważanie dziecka ułatwi mu uzyskać elementarne poczucie własnej tożsamości i własnej wartości, pozwoli mu uświadomić sobie "kto ja jestem" i akceptować siebie, czyli kierować do siebie dodatnie uczucia. Dostrzeganie z kolei skutków, zwłaszcza pozytywnych, podejmowanych działań budzi w dziecku "ja sprawcze", czyli wiarę, że potrafi oddziaływać na otoczenie, zmieniać je, osiągać cele, rozwiązywać pewne zadania, a w dorosłym życiu podejmować decyzje dziecko jako istota społeczna potrzebuje stałej obecności drugiego człowieka. W okresie niemowlęctwa, jego ogólnej bezradności, niezbędna jest pomoc kochającego i mądrego opiekuna, zaś później, gdy staje się ono coraz bardziej samodzielne oczekuje towarzystwa rówieśników. Musi bowiem sprawdzić swoje dotychczas zdobyte umiejętności i nabyć nowe, przydatne w grupowym współżyciu.

Rodzice to nie tylko opiekunowie zaspokajający potrzeby dziecka poprzez zapewnienie

mu właściwych warunków życia i rozwoju, ale również pierwsi nauczyciele, którzy wprowadzają je w otaczający świat. Pobudzają dziecko do poznawania właściwości różnych jego obiektów, pomagają nadawać im znaczenie, uczą jak w różnych sytuacjach należy się zachować.

Zadaniem nauczycieli w żłobku jest budzenie aktywności dziecka, jego ciekawości świata. W najbliższym otoczeniu powinno być dużo bodźców, działających z różną siłą i częstotliwością, ale nigdy nie powinny one zagrażać poczuciu bezpieczeństwa. W codziennym życiu oznacza to działanie na dziecko bodźcami o wyraźnej kolorystyce, wydającymi mocniejsze dźwięki, charakteryzującymi się różną wielkością, fakturą itp. Otoczenie powinno pobudzać wszystkie jego zmysły. Gdy ujawnia pierwsze symptomy samodzielności - potrafi trzymać w ręce i manipulować przedmiotem oraz stawia pierwsze kroki - nasza pomoc powinna obejmować dwa zadania: przygotowanie środowiska do wspólnego działania i dyskretne czuwanie nad jego przebiegiem. Pierwsze zadanie to wybór właściwego miejsca i dostarczenie odpowiednich zabawek, przedmiotów, przekształcalnych tworzyw. Miejsce, w którym ma dziecko podjąć aktywność zabawową powinno być przestrzenne, dające poczucie bezpieczeństwa, sprzyjające dobremu samopoczuciu. Najlepszym miejscem do zabawy jest podłoga, wyłożona przyjemnym w dotyku dywanem lub kocem. Zabawki adekwatne do wieku dziecka (grzechotki, gryzaki, a później klocki, piłki, bąki, przytulanki), jak również różne niepotrzebne przedmioty nie stwarzające zagrożenia (papierowe opakowania, pudełka, szpule itp.) powinny być odpowiedniej wielkości, intensywnie kolorowe, wydające wyraźne dźwięki. Rodzaj i liczbę zabawek przeznaczonych na jedno spotkanie należy ograniczyć do kilku, gdyż dziecko może mieć kłopoty z koncentracją uwagi na wybranym obiekcie i będzie zbyt szybko zmieniało obiekt swoich zainteresowań bez dłuższego utrzymania podjętej aktywności. My ze swojej strony powinniśmy zachętać dziecko do kontynuowania zabawy, podpowiadać nowy rodzaj aktywności, naprowadzać na zgubiony lub przerwany przebieg działania.

Szczególne miejsce wśród zabaw dla najmłodszych zajmuje baraszkowanie (turlanie po kocu, podrzucanie, galopowanie, taniec z dzieckiem na ręku). Dostarcza ono nie tylko radości, ale jest gimnastyką całego aparatu mięśniowego, służy rozładowaniu napięcia, uczy tolerancji przykrych przeżyć, sprzyja nawiązaniu kontaktów z innymi osobami. Jeśli nie ma przeciwskań lekarskich warto z dzieckiem baraszkować.

Obok baraszkowania, które dynamizuje ogólny rozwój dziecka, bardzo ważne są zabawy manipulacyjne, które nie tylko usprawniają ręce dziecka, ale aktywizują jego rozwój umysłowy. Choć dziecko może manipulować każdą zabawką, to najlepiej temu celowi służą zabawy tworzywami przekształcalnymi. Niektóre z nich mają charakter naturalny (woda, piasek, żwir,

glina, sypkie produkty jadalne: ryz, groch itp.), inne zaś sztuczny (farby, rożnego rodzaju masy, plastelina, modelina itp.). Ich przewaga nad zabawkami polega na tym, iż można je modyfikować w dowolny sposób. Mogą to być bardzo proste działania, sprowadzające się do przesypywania, przelewania, a później możemy dążyć do uzyskania wytworu mającego określone znaczenie (zbudować babkę z piasku, uformować zwierzątko z plasteliny itp.) Zabawy te inspirują dziecko do aktywności twórczej, wyzwalają radość, sprzyjają nawiązywaniu kontaktów z innymi. Ćwiczenie sprawności rąk dla dzieci o nietypowym przebiegu rozwoju jest bardzo ważne. Gdy dorosną, ich losy będą głównie zależeć od tego, co potrafią zrobić rękami. Ale sprawne ręce, zwłaszcza palce, to wyznaczniki jakości ich rozwoju poznawczego. Badając rękami różne przedmioty pod kontrolą wzroku poznają ich właściwości: kształt, fakturę, rozmiary. Gromadząc te doświadczenia budują elementarne pojęcia o obiektach ożywionych i nieożywionych. Gdy w przyszłości połączą je ze słowem, osiągną wyższy poziom rozwoju, rozpoczną długi proces tworzenia pojęć abstrakcyjnych. W toku zabaw manipulacyjnych przygotowują się do zrozumienia pojęć liczbowych (zwłaszcza w czasie zabaw paluszkowych- np. o sroczce), uczą się ustawnicznie zestawiać, porównywać, dostrzegać różnice i podobieństwa (zabawy konstrukcyjne, malowanie, lepienie itp.), a więc poznają najprostsze operacje umysłowe. Rozwój umysłowy dziecka rozwijającego się prawidłowo i z wyraźnymi utrudnieniami przebiega tym samym torom, dziecko z niepełnosprawnością opanowuje kolejne etapy wolniej, czasami później, a niekiedy niektórych etapów może w ogóle nie osiągnąć.

Zabawy z małymi dziećmi powinny mieć charakter spontaniczny, to znaczy wybór rodzaju aktywności powinien zależeć od dziecka. Nasza interwencja może mieć miejsce wówczas, gdy dziecko nie podejmuje żadnej aktywności, bądź oczekuje od nas pomocy. Dziecko do zabawy musi być ponadto gotowe, to znaczy nie jest senne, zmęczone czy głodne. Swoim zachowaniem sygnalizuje nam, że chce taką aktywność podjąć. Poznawaniu świata służy nie tylko zabawa, ale każda sytuacja codziennego życia: spożywanie posiłku, ubieranie się, kąpiel, spacer itp. Poznajemy wtedy nie tylko same obiekty, ale ich cechy, funkcje itp. W każdym momencie wspólnego kontaktu uczymy się czegoś nowego

Dążenie rodziców oraz innych bliskich dziecku osób z najbliższego otoczenia do spełnienia opisanych warunków umożliwi stworzenie jak najbardziej korzystnego kontekstu nawiązania wzajemnych i trwałych więzi emocjonalnych między dzieckiem a opiekunem, które w literaturze psychologicznej określa się jako przywiązanie. Stanowi ono niezbędną podstawę rozwoju każdego człowieka, a jego jakość zależy od cech i zachowania zarówno samego dziecka jak i jego opiekunów. Wzorce przywiązania ujmują się zwykle w dwie kategorie: bezpieczne i pozabezpieczne. Pierwsze oznacza, że dziecko kształtuje przekonanie o istnieniu stałego, niezagrożonego dostępu do źródła, które gwarantuje równowagę emocjonalną i poczucie

bezpieczeństwa, zaś drugie ujawnia istotne odstępstwa od wzoru wrażliwej opieki macierzyńskiej. Do nieprawidłowych wzorców przywiązania zalicza się trzy jego rodzaje: ambiwalentne (brak poczucia stałości i przewidywalności matki i otoczenia, lęk przed zmiennością reakcji bliskich osób), unikające (brak zaufania do matki (opiekuna) z powodu jej (jego) fizycznej i psychicznej niedostępności, lęk przed odtrąceniem) i zdezorganizowane (dziecko dąży do kontaktu z opiekunem, ale zarazem obawia się go nawiązać z powodu negatywnych doświadczeń np. przemocy). Bezpieczny wzorzec przywiązania zapewnia dzieciom poczucie własnej wartości, skuteczne radzenie sobie w sytuacjach trudnych, utrzymywanie równowagi emocjonalnej i pozytywne nastawienie do innych. Pozabezpieczne wzorce przywiązania wiążą się z negatywnym reagowaniem na przeszkody, nasileniem reakcji agresywnych, ograniczeniami w empatycznym rozumieniu innych oraz większą zależnością emocjonalną od dorosłych.

CZAS EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ

Wiek przedszkolny (od 3 do 7 roku życia) to okres bardzo wielu dynamicznych zmian w rozwoju każdego dziecka. Z istoty bezradnej i zależnej przeobraża się stopniowo w osobę coraz bardziej samodzielnią. Większość dzieci rozpoczyna w tym okresie edukację przedszkolną, która z jednej strony oznacza profesjonalne wspomaganie rozwoju dziecka, poszerzenie jego kontaktów społecznych z rówieśnikami, ale z drugiej strony zerwanie bardzo bliskich więzi z rodzicami, zwłaszcza z matką, na wiele godzin w ciągu każdego dnia oraz pojawienie się w jego życiu wielu trudnych sytuacji, z którymi musi sobie radzić. Nie każde dziecko tym wymaganiom może sprostać. Proces adaptacji do przedszkola dla niemal wszystkich dzieci jest bolesny i trudny.

Prawo do edukacji przedszkolnej ma każde dziecko, ale nie każde jest gotowe do jej rozpoczęcia. Współżycie w grupie, spełnianie oczekiwani edukacyjnych nauczycieli, duża samodzielność w różnych sytuacjach - to bardzo trudne zadania do realizacji. Jeżeli dziecko otrzymuje wsparcie to stopniowo pokonuje napotkane trudności .

Do rozpoczęcia edukacji przedszkolnej musi być przygotowane samo dziecko, to znaczy musi ono osiągnąć taki poziom rozwoju ruchowego, poznawczego i społecznego, aby sprostać z pomocą nauczycieli stawianym wymaganiom. Szczególnie ważne są: umiejętności samoobsługowe (umiejętność jedzenia, ubierania się, sygnalizowania potrzeb fizjologicznych), adekwatne reagowanie na polecenia nauczyciela, podążanie za jego wskazówkami, umiejętność współżycia w grupie, umiejętności komunikacyjne werbalne i pozawerbalne dobra koordynacja wzrokowo-ruchowa pozwalająca skutecznie uczestniczyć dziecku w różnych zajęciach. Ten adekwatny do wymagań edukacji przedszkolnej poziom

psychospołecznego rozwoju dziecka nazywa się jego gotowością lub dojrzalością do wychowania przedszkolnego.

Okres edukacji przedszkolnej jest trudny dla dziecka i dla samych rodziców . Podjęcie decyzji powinna poprzedzać głęboka refleksja i działania wychowawcze przygotowujące dziecko do rozpoczęcia nowego okresu w jego życiu

W literaturze psychologicznej, odporność psychiczną ujmuje się najczęściej jako zdolność, cechę lub kompetencję dzieci do efektywnej realizacji zadań rozwojowych lub osiągania pozytywnej adaptacji pomimo występujących w ich życiu chronicznych zagrożeń, niekiedy o dużej sile. Właściwe rozumienie dziecięcej odporności psychicznej ułatwia koncepcja Edith Grotberg, która określa jej trzy źródła: ja mam, ja jestem, ja mogę (potrafię). Należy je rozumieć w następujący sposób:

Ja mam

- pełne zaufania relacje z innymi: dzieci w każdym wieku potrzebują zarówno bezwarunkowej miłości rodziców i opiekunów, jak i pozytywnych uczuć innych dorosłych, które niekiedy mogą kompensować te pierwsze,

- wyraźne reguły postępowania w domu: reguły i zwyczaje panujące w domu wyznaczają zadania dla dziecka, za realizację których jest ono nagradzane, a w dalszej konsekwencji łatwiej je akceptuje; kiedy nie przestrzega przyjętych zasad otrzymuje pomoc w rozumieniu swojego zachowania, jest zachęcane do wyrażenia swojego punktu widzenia, w ostatczności karane,

- wzory ról społecznych: dziecko uczy się robić poprawnie różne rzeczy, dorosli są modelami zachowań moralnych, przekazując przekonania religijne,

- zachętą do bycia autonomicznym: dorosli, a zwłaszcza rodzice zachęcają do samodzielności, poszukiwania pomocy w sytuacjach dla dziecka trudnych, chwalą za inicjatywę i autonomię,

- dostęp do służby zdrowia, edukacji, pomocy społecznej i służb gwarantujących bezpieczeństwo: wskazane służby zaspokajają te potrzeby dzieci, których rodzice nie są w stanie zaspokoić.

Ja jestem

- kochany, przyciągający uwagę innych osób: dziecko jest świadome, że inni je lubią i kochają, pragnie na tę miłość zasłużyć podejmując czynności zasługujące na uwagę, utrzymuje właściwą równowagę między ożywieniem i spokojem,

- kochający, empatyczny i altruistyczny: dziecko kocha innych i okazuje im to uczucie na wiele sposobów, podziela cierpienie i ból innych, próbuje je łagodzić,

- dumny z siebie: dziecko ma poczucie ważności i uznanie dla samego siebie, zna bowiem swoje mocne i słabe strony, nie pozwala siebie deprecjonować , zaufanie do samego siebie i poczucie

wartości pozwalają mu skutecznie sobie radzić w trudnych sytuacjach,

- niezależny i odpowiedzialny: dziecko jest w stanie podejmować różne działania i ponosić ich konsekwencje, ma poczucie sprawstwa i akceptuje odpowiedzialność, uznaje kontrolę i odpowiedzialność innych

- pełen nadziei, wiary i zaufania: dziecko wierzy, że inni mu ufają, ale ono samo też im ufa, ma poczucie dobra i zła, chce pomagać dobro, kieruje się ku wartościom wyższym.

Ja mogę (potrafię)

- komunikować się: dziecko potrafi wyrażać swoje myśli i uczucia w stosunku do innych, trafnie odczytuje i rozumie uczucia innych oraz na nie reaguje,

- rozwiązywać problemy: potrafi określić istotę problemu i projektować jego rozwiązanie, negocjować propozycje jego rozwiązania, potrafi też znaleźć twórcze rozwiązanie, z pewną dозą autoironii,

- radzić sobie ze swoimi uczuciami i impulsywnością: dziecko potrafi rozpoznawać i nazywać własne emocje i uczucia, powstrzymywać się od zachowań impulsywnych i tych, które powodują cierpienie innych,

- ocenić własny i innych temperament: znajomość własnych cech i sposobów reagowania pomaga dziecku adekwatnie zachować się w wielu sytuacjach,

- ustalać oparte na zaufaniu relacje z innymi: dziecko potrafi znaleźć kogoś w sytuacji zagrożenia, aby poprosić go o pomoc w rozwiązaniuewnętrznych lub zewnętrznych konfliktów.

Niewątpliwie edukacja przedszkolna jest potrzebna dziecku: uczy je żyć w środowisku innych ludzi, wspomaga jego rozwój psychoruchowy, przygotowuje je do podjęcia nowego zadania – nauki szkolnej. Wczesne dzieciństwo, a zwłaszcza okres przedszkolny, to czas, w którym przed małym dzieckiem stawiane są liczne zadania, kluczowe zarówno dla jego przyszłej seksualności, jak i dla innych obszarów życia.

Do ważnych zadań małego dziecka wymienić należy:

Kształtowanie się tożsamości płciowej czyli proces, w którym dziecko rozumie i akceptuje (albo i nie?), czy jest chłopcem czy dziewczynką, co stanowi fundamentalny krok w procesie rozwoju seksualnego.

Trening emocjonalny czyli nauka kontroli podstawowych uczuć takich jak miłość, smutek, lęk czy zazdrość, które wpłyną na późniejsze zachowania, także te związane z seksualnością.

Trening społeczny czyli nauka właściwych zachowań w relacjach z rodzeństwem, rówieśnikami i rodzicami, które mogą wpływać na przyszłe relacje z innymi ludźmi. Pierwsze doświadczenia seksualne, np. zabawy "w doktora" lub dotykanie własnych genitaliów, są naturalną częścią rozwoju dziecka w tym wieku.

Poznanie i rozumienie granic, gdzie dziecko uczy się, co jest akceptowane a co nie, obserwując reakcje rodziców na jego zachowania seksualne. Twoje postawy i reakcje jako rodzica mają kluczowe znaczenie dla kształtowania podejścia dziecka do spraw związanych z seksualnością.

Czas edukacji szkolnej

Edukacja włączająca, oparta na założeniu, że wszystkie dzieci mogą i mają prawo uczyć się w szkołach ogólnodostępnych, blisko miejsca zamieszkania – koncentruje się na tym, jak je efektywnie uczyć i jak zapewnić im poczucie przynależności do zbiorowości szkolnej.

Coraz częściej używany jest również termin „inkluzja” – rozumiany jako edukacja włączająca, otwarta na potrzeby wszystkich uczniów, w tym osób z niepełnosprawnością, pochodzących z mniejszości narodowościowych, etnicznych czy wyznaniowych i innych.

Warunkiem funkcjonowania edukacji włączającej jest aktywne uczestnictwo w tym procesie wszystkich nauczycieli oraz odejście od poglądu, że tylko specjalści odpowiadają za dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciele mają za zadanie dostosować program edukacji do możliwości dziecka, adaptując wymagania edukacyjne, sposób oceniania, zwracając uwagę na jego potrzeby i uwzględniając specyfikę trudności danego ucznia. Niezbędne jest świadome budowanie przez szkołę i nauczycieli pozytywnego społecznego obrazu niepełnosprawnych uczniów oraz kształcenia w nich poczucia własnej wartości bez względu na trudności, których doświadczają. Jednak część nauczycieli nie czuje się gotowa na przyjęcie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do klasy, w której uczy. Najwięcej trudności sprawia realizacja założeń edukacji włączającej na kolejnych etapach edukacyjnych następujących po edukacji wczesnoszkolnej.

Warto pamiętać, że w szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi i szkołach integracyjnych zatrudnia się dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego, z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego (§ 7 ust. 1 rozporządzenia MEN z 9 sierpnia 2017 r.)

Czas rozpoczęcia przez dziecko szkolnej edukacji jest często dla rodziców czasem „trudnych emocji”. Jeszcze była nadzieję, że „wszystko się wyrówna”, że dziecko rozpocznie naukę w szkole masowej, że lata intensywnych ćwiczeń rehabilitacyjnych, uczenia samodzielności i samoobsługi dziecko wykorzysta w klasie, że zasiadzie w niej - wśród swoich rówieśników.

Szkoła jest dla rodziców wielką szansą podzielenia się obowiązkami stymulowania rozwoju i opieki nad dzieckiem. Szkoła daje każdemu dziecku to czego nie są w stanie zapewnić mu rodzice - możliwość kontaktu z rówieśnikami. Dlatego jeśli w rodzinach istnieje pokusa, by skorzystać z możliwości uczenia dziecka w domu, a ma ono szanse przebywania wśród rówieśników w klasie

szkolnej, to ten ostatni argument powinni wziąć pod uwagę. Potrzebę kontaktu z rówieśnikami zalicza się do podstawowych potrzeb człowieka, co potwierdzają badacze procesu jego uspołecznienia. Występuje ona u wszystkich dzieci. Brak dążenia ku grupie może świadczyć o onieśmieleniu dziecka, o jego stanie psychicznym lub może być uzależniony od ewentualnych przykrych doświadczeń doznań w trakcie wcześniejszego przebywania z rówieśnikami. Ponieważ pragniemy by dziecko żyło wśród ludzi i znalazło swoje miejsce w społeczeństwie zapewnienie mu kontaktu z rówieśnikami jest niezbędne.

Najskuteczniejsze jest przekazywanie dzieciom obowiązujących norm i pożądanych wartości przez samych rodziców, przez ich zachowanie, stają się one wówczas dla dziecka naturalnymi modelami. Jest to sposób znacznie skuteczniejszy niż oddziaływanie na drodze werbalnej. Sytuacja dziecka jest bardzo niekorzystna, jeśli podstawowe funkcje wychowawcze są realizowane wyłącznie w przedszkolu czy szkole. Zanim dziecko rozpoczęte naukę szkolną powinno nauczyć się współdziałania, zarówno z rówieśnikami, jak i z dorosłymi. Bowiem każde współdziałanie wymaga uzgodnienia reguł, wymiany poglądów, zrozumienia potrzeb innych ludzi, co przyczynia się do regulowania własnych pragnień i zachowań. W ten sposób w dziecku kształtujemy wewnętrzną potrzebę traktowania innych ludzi w taki sposób, w jaki samo chciałoby być traktowane.

Zanim dziecko rozpoczęte edukację, rodzice powinni pomóc mu w rozwijaniu tych cech osobowości, które pozwolą mu znaleźć własne miejsce w środowisku szkolnym w toku nauki i osiągnąć autonomię w życiu dorosłym - po skończeniu szkoły. Jedne cechy dotyczą stosunku dziecka do samego siebie, drugie zaś - stosunku dziecka do innych osób. W obrębie grupy pierwszej ważne jest kształtowanie: samodzielności, odporności psychicznej, optymizmu i samoakceptacji, grupa druga dotyczy szeroko rozumianego uspołecznienia, a w szczególności rozwoju komunikatywności, prospołeczności i umiejętności współdziałania. Warto je zatem dobrze rozumieć.

Samodzielność jako podstawa samostanowienia

Często jest rozumiana jedynie jako zdolność do samoobsługi i wykonywania prostych czynności dnia codziennego i nie uwzględnia umiejętności kierowania własnym postępowaniem, to znaczy stawiania sobie samemu celów i zadań, obierania własnych dróg, sposobów działania i podejmowania decyzji dotyczących własnej osoby. Oczywiście bardzo ważne jest opanowanie przez dziecko umiejętności związanych z wykonywaniem prostych czynności samoobsługowych w zakresie toalety, ubierania się, jedzenia, wykonywanie prostych czynności dnia codziennego /pranie, sprzątanie, zakupy/, podejmowanie prób poruszania się bez kontroli drugiej osoby środkami lokomocji, odrabianie zadań domowych, nawiązywanie kontaktów społecznych, wykorzystanie czasu wolnego, gospodarowanie pieniędzmi, ale jeszcze ważniejsza jest umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji i samokontroli.

Kształtowanie

samodzielności w sterowaniu własnym postępowaniem jest zadaniem niezwykle trudnym, gdyż wymaga od rodziców, by dając dziecku swobodę np. w wyborze zabawy czy towarzysza zabawy, ograniczali swą rolę do dyskretnego obserwowania poczynań dziecka, ewentualnie służenia mera radą. Ale rada ta nie może być polecieniem, a obserwacja ingerowaniem w bieg wydarzeń. Niejednokrotnie więc rodzice zmuszeni będą „pozwolić”, aby dziecko poznało wszystkie bolesne konsekwencje błędów własnego postępowania i jedyne co mogą i powinni zrobić w takiej sytuacji, to uczyć dziecko właściwego reagowania na niepowodzenia. Rodzice będą pewni, że nauczyli je żyć i cieszyć się życiem, czyli inaczej mówiąc nauczyli je stanowić o sobie. Samostanowienie to zdolność kierowania biegiem własnego życia, dzięki takim predyspozycjom jak:

- umiejętności przejawiania inicjatyw w różnych sytuacjach**
- świadomość i rozwijanie własnych możliwości**
- umiejętność podejmowania decyzji i dokonywania wyboru**
- umiejętność stawiania sobie celów**
- umiejętność rozwiązywania problemów**
- umiejętność niezależnego myślenia**
- asertywność - respektowanie praw własnych i innych osób (ja jestem O.K. i ty jesteś O.K.)**
- umiejętność obrony samego siebie**
- samowiedza i samoregulacja**
- nieuległośc.**

Odporność psychyczna

Ujawnia się w sytuacjach trudnych i wyraża się gotowością i umiejętnością ich przezwyciężania. Oddziaływanie rodziców powinny być skierowane przede wszystkim na zapewnienie dziecku pozytywnych doświadczeń w radzeniu sobie z tymi sytuacjami przez: zmniejszenie stopnia trudności danej sytuacji (np. jeśli dziecko przebywa poza domem to częste odwiedziny mogą zmniejszyć trudność sytuacji rozłęki), dostarczanie wzorów i wiedzy na temat postępowania w sytuacji trudnej (np. wykorzystanie wzorów literackich, doświadczenia osób bliskich), zastosowanie technik psycho- i socjodramatycznych (dziecko odgrywa zadaną rolę w sytuacji trudnej i później analizuje swoje zachowania, towarzyszące im przeżycia i skutki). Odporność psychyczna dziecka kształtuje również zdobyte doświadczenia. Na podstawie wielu badań stwierdzono, że wpływ taki mają:

- oddziaływanie uspołeczniające, których celem jest kształtowanie u dziecka nastawień prospołecznych, ułatwiających skuteczne radzenie sobie ze stresem
- kształtowanie sfery poznawczej w kierunku tworzenia pozytywnej wiedzy o sobie samym i takiego systemu wartości, który pozwalałby na kształtowanie satysfakcjonującego, mimo niepełnosprawności, sensu życia

- oddziaływanie zmierzające do rozwijania ogólnej sprawności fizycznej i psychicznej, wszelkie bowiem choroby, zmęczenie czy rozdrażnienie znacznie zmniejszą odporność psychiczną.

Obok wyżej przedstawionych oddziaływań wychowawczych odporność psychiczną kształtują również reakcje rodziców na trudności życia codziennego, ich postawy wobec dziecka, stosunki między członkami rodziny oraz ich wspólny system wartości i przekonań.

Intensywne kształtowanie odporności psychicznej dzieci w wieku szkolnym staje się koniecznością ze względu na ogrom zmian, które następują w nich samych jak i wokół nich. To w tym okresie dynamicznie rozwija się samoświadomość własnych ograniczeń, utrudnień, które nasilają coraz to nowe wyzwania wymagające w realizacji wzmożonego wysiłku nie zawsze prowadzącego do oczekiwanych sukcesów. Dzieci podejmują edukację w nowych miejscach, które wiążą się z nowymi zadaniami, relacjami społecznymi i zasadami współżycia, nawiązując kontakty z bardziej zróżnicowanym środowiskiem rówieśniczym i otwartym społeczeństwem. .

Są to wyzwania, którym dzieci i młodzież mogą sprostać tylko wówczas, gdy będą wspierane poprzez działania dorosłych, zarówno o charakterze spontanicznym, jak i bardziej profesjonalnym.

Optymizm

Polega na tendencji człowieka do tego, aby w swoich przewidywaniach ujmować wszystko w kategoriach zgodnych z własnymi życzeniami oraz na skłonności do dostrzegania w otaczającej rzeczywistości także jej stron dodatnich, dających powód do radości, jest to pozytywny stosunek do życia, świata i ludzi. Kształtując go u dziecka rodzice powinni kierować się zasadą, aby optymizm pomagał, a nie przeszkadzał w przystosowaniu. Ewa Muszyńska proponuje przedstawiać dziecku realny stan rzeczy o tyle, o ile odnosi się on do bieżącego planu postępowania, aby przeciwdziałać biernemu „oczekiwaniu na cud”, zaś niekorzystne dla dziecka informacje podawać stopniowo biorąc pod uwagę jego gotowość do ich przyjęcia. Martin Seligman wskazuje cztery filary dziecięcego optymizmu: zaradność i poczucie własnej skuteczności, pozytywny styl wyjaśniania, pozytywne emocje – radość z sukcesów i szukanie przyczyn porażek oraz samoakceptację i poczucie własnej wartości. Optymizm wyznacza, zdaniem tego autora, dobre funkcjonowanie człowieka na cztery sposoby: zapobiega wyuczonej bezradności, wzmagając aktywność w sytuacjach trudnych i dążenie do ich rozwiązania, chroni przed nadmiarem niepomyślnych zdarzeń w życiu oraz sprzyja utrzymaniu dobrych relacji z innymi.

Należy pamiętać, że atmosferę optymizmu, tak ważną dla rozwoju dziecka, można kształtować „mimo wszystko”, a czasem nawet „wbrew wszystkiemu”.

Samoakceptacja

Rozumiana jako pozytywny stosunek do własnej osoby i pozytywna ocena własnych możliwości.

To odczuwanie dumy z siebie, ale również zdolność do autoironii. Oznacza ona stopień, w jakim jednostka jest z siebie zadowolona i przekonana, że osiąga cele i realizuje wymagania, które uważa za ważne. Samoakceptacja sprzyja budowaniu poczucia własnej wartości i własnej skuteczności. Powstają one wówczas, gdy przeżywane sukcesy przekonują osobę o jej możliwościach oraz zachęcają ją do ponownego wyrażania siebie, do podejmowania kolejnych zadań i wytrwalej ich realizacji. Aby dziecko mogło osiągnąć samoakceptację należy mu pomóc w rozwinięciu umiejętności realistycznego spostrzegania swoich wad i zalet, w umiejętności pozytywnej oceny własnych możliwości, szczególnie tych, które dotyczą przezwyciężania niepełnosprawności oraz wskazania takiego układu życiowych celów, w którym dysfunkcja i wynikające z niej ograniczenia nie dotyczą wartości naczelnych (szczęścia, prawdy, wolności i sprawiedliwości).

Uspołecznienie

Obejmuję swym zakresem rozwój dwóch ważnych umiejętności: nawiązywania kontaktów z drugim człowiekiem oraz kształtowanie prospołeczności i umiejętności współdziałania. Aby pomóc dziecku osiągnąć te umiejętności należy organizować sytuacje wyzwalające przeżycia i umożliwiające zdobycie wiedzy w taki sposób, aby zdobyte informacje skłaniały je do podzielenia się nimi z kimś z otoczenia. Należy pamiętać, że chwalenie dziecka, natychmiastowe zainteresowanie informacją, którą dziecko próbuje przekazać, reagowanie określona odpowiedzią wzmacnia zachowania dziecka polegające na próbie nawiązania kontaktu. Także sytuacje współdziałania w zabawie czy w pracy, ćwiczenia ruchowe wymagające kontaktu z drugą osobą skłaniają dziecko do nawiązywania relacji interpersonalnych. Im większa różnorodność tych kontaktów, tym większe możliwości szybkiego i efektywnego uczenia się porozumiewania. Konieczne jest więc rozszerzenie relacji interpersonalnych poza środowisko domowe o kontakty z rówieśnikami i dorosłymi. Aby dziecko było zaakceptowane, uczymy je przestrzegać obowiązujących norm społecznych i moralnych, przezwyciężać lęk przed kontaktami z ludźmi, być zaangażowanym w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów z innymi, i w ten sposób unikać bierności społecznej.

Opanowanie wyżej wymienionych umiejętności pozwoli dziecku znaleźć swoje miejsce w społeczności szkolnej i sprawi, że lata te pozostawią mile wspomnienia nie tylko w pamięci dziecka ale i rodziców. Dlatego należy wybrać dla dziecka taką szkołę, w której zostaną dostrzeżone jego możliwości i już osiągnięte umiejętności, gdzie nauczyciele skupią się na tym jak pomóc mu przezwyciężyć jego trudności.

– GRANICE NIE BOLĄ

Często słyszy się: Dzieci trzeba wychowywać! Dzieciom trzeba stawiać granice!

Muszą wiedzieć, co im wolno, a czego nie. Muszą się słuchać starszych.

Być grzeczne. Potrzebny jest im system kar i nagród!

Inaczej wejdą nam na głowę, tak jak tym co to wychowuję bezstresowo!

Czy dziecko posiada kompetencje poznawcze, emocjonalne, społeczne, kulturowe aby podejmować decyzje co mu wolno a czego nie?

Wychowanie bezstresowe.

Wielu rodziców, nie do końca rozumiejąc zasady bezstresowego wychowania,

pozwala dzieciom w zasadzie na wszystko.

Starają się być dla nich „dorosłymi kumplami”.

Jeśli dziecko się źle zachowa, rodzice nie reagują, tłumacząc sobie, że ono kiedyś z tego wyrośnie, bo nie rozumie, bo chore, niepełnosprawne, autystyczne.

Czego oczekuje dziecko?

Dzieci chcą i potrzebują rozumieć reguły rządzące ich światem.

Chcą wiedzieć, czego się od nich oczekuje, jakie są ich relacje z innymi ludźmi, jak daleko mogą się posunąć, na co mogą sobie pozwolić oraz co się dzieje, gdy posuną się za daleko.

Można zadać sobie pytanie: po co dziecku są potrzebne granice, jasny przekaz co wolno a co nie?

- 1. Granice dają poczucie bezpieczeństwa i stabilności.**
- 2. Granice określają obszar akceptowanych zachowań.**
- 3. Granice definiują związki z innymi ludźmi.**
- 4. Granice pomagają odkrywać świat.**
- 5. Granice wspomagają osobisty wzrost**

W zależności od stopnia swobody oraz siły kontroli rodzicielskiej wyróżnia

się następujące typy granic wytyczanych przez rodziców:

- 1. Zbyt sztywne granice – dziecko doświadcza wówczas nadmiernej kontroli ze strony**

rodziców

- 2. Zbyt luźne granice – czyli niedostateczna kontrola rodzicielska.**
- 3. Granice zrównoważone – optymalne warunki rozwoju i wzrostu.**
- 4. Granice niestabilne – czyli brak konsekwencji w stopniu kontroli rodzicielskiej i zakresu swobody dziecka.**

PATRZ NA ŚWIAT OCZAMI DZIECKA

1. Zachowanie równowagi pomiędzy miłością a dyscypliną daje dziecku poczucie bezpieczeństwa.
2. Pozwala właściwie poruszać się w świecie zasad moralnych, odnajdywać autorytety i budować relacje z innymi ludźmi.
3. Rodzice zapominają, że dyscyplina nie jest kierowana przeciwko ich pociechom, ale tylko jego niewłaściwym zachowaniom

ŻELAZNA KONSEKWENCJA

Posłuszeństwo nie oznacza, że dziecko ma być uległe. Jeśli tak się stanie straci poczucie własnej wartości i zacznie się buntować przeciwko karzącym rodzicom.

Dlatego prowadź dialog z dzieckiem. Pogróżki w stylu „Nie posprzątasz, za karę jutro nie obejrzyisz telewizji” nie mają sensu. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że zapomnisz o karze w natłoku codziennych zajęć.

Tymczasem złe zachowanie zawsze musi wiązać się z konsekwencjami, nawet jeśli dziecko przez chwilę będzie musiało pocierpieć.

ZDROWA SAMODYSCYPLINA

Choć zabrzmi to dla zaskakująco, zakazy i nakazy pomagają w osiągnięci samodyscypliny, która jest niezbędna, by odnosić sukcesy.

Uczy dziecko wytrwałości i cierpliwości. Jednym z jej elementów są pochwały.

Nic tak dziecku nie sprawia przyjemności (i nie zmusza do wysiłku), jak słowa „**Jestem z ciebie dumny**”

Kilka zasad, o których zawsze warto pamiętać:

1. Żaden wiek dziecka nie może usprawiedliwiać jego złego zachowania.
2. Gdy zwracasz uwagę – nie krzycz. Dziecko w naturalny sposób będzie próbowało cię

przekrzyczeć. Jeśli to ono próbuje coś wymusić na tobie krzykiem – odpowiadaj ściszym głosem. Zmusisz go do skupienia uwagi na tym, co mówisz.

3. Wyrażaj swoje opinie krótkimi zdaniami oraz prostym słownictwem (nie głoś „kazania”).

4. Powiedz dziecku, że ma „to” zrobić, co mu karzesz, a nie pytaj, czy „to” zrobi.

5. Jak najwcześniej ustal granice, których dziecko nie może przekraczać. Już dwuletni smyk powinien wiedzieć, że podnoszenie ręki na dorosłych jest nagannym zachowaniem.

6. Szanuj punkt widzenia malca. Gdy uważasz, że ma rację – nie wstydz się przyznać do błędu. To umocni w nim przekonanie, że jesteś sprawiedliwy

7. Dotrzymuj obietnic – jeśli przyczekłeś, że za swoje dobre zachowanie otrzyma nagrodę, bądź konsekwentny. W przypadku kar też bądź konsekwentny.

8. Nie wprowadzaj dyscypliny, gdy złościsz się na dziecko.

9. Stosuj dyscyplinę głównie po to, aby uczyć, nie karać! Jeśli to już konieczne.

Dekalog dobrego rodzica

1. Najpierw małżonek, głupcze!
2. Wymagaj od siebie tego, czego wymagasz od dzieci
3. Bądź przyjacielem swoich dzieci
4. Bądź konsekwentny
5. Ustal zasady domowe i planuj czas
6. Bądź pozytywny
7. Twórz atrakcyjną kulturę rodzinną
8. Nie faworyzuj żadnego z dzieci
9. Bądź z małżonkiem jednością wobec dzieci

Rozwijaj się jako rodzic

dr hab. Danuta Wolska. Prof. WSB-NLU

WYKŁAD 3

Psychologia wychowawcza a wsparcie rodziny w sytuacjach trudnych

Każda rodzina jest szczególną i wyjątkową przestrzenią dla jej członków z jej indywidualnym, niepowtarzalnym, wewnętrznym i intymnym światem.

Jest to podstawowa jednostka życia społecznego, ale też pierwotna instytucja socjalizacyjna, znacząca chociażby ze względu na zachodzące w niej wzajemne relacje i zależności, ale i zasoby.

Z perspektywy etyki *rodzinna wspólnota wychowania buduje się z miłości, bo za mało jest powiedzieć, że w zaspokajaniu tych różnorodnych, codziennych potrzeb dziecka. Tworzenie wspólnoty wychowania jest funkcją osobowej dojrzałości, oczywiście przede wszystkim rodziców.*

Współczesne przemiany, relatywizm, zmienność, ponowoczesność powodują również istotne przeobrażenie we współczesnej rodzinie zmieniając niejednokrotnie jej jakość życia, ale i powodując zmiany w jej stałości czy trwałości, bywa, że i w wyborach czy wartościach.

Mimo wzrastającej liczby rozpadających rodzin, współczesna rodzina nadal jest najważniejszą i podstawową wartością a wzrost poczucia jakości życia jej członków przekłada się na poczucie satysfakcji i zadowolenia, poczucie bezpieczeństwa i realizacji praw oraz wartości. Jednak kształt współczesnej rodziny ulega pewnym przekształceniom ze względu na postępujący, dynamiczny rozwój społeczny, ekonomiczny i kulturowy.

Nie ma dzisiaj potrzeby rozdzielania takich pojęć jak: więź rodzinna, więź małżeńska, więź społeczna, gdyż dopełniają się one wzajemnie.

Wpływ rodziny na rozwój dziecka zależy od tego, czy rodzice potrafią wypełniać swoje rodzicielskie obowiązki i zadania. Niezależnie od trendów czy dokonujących się zmian rodzina jest dla każdej osoby czymś wyjątkowym i szczególnym, nawet gdy czasem jest środowiskiem zagrożeń czy bolesnych doświadczeń, bo *rodzina jest też jak sad, który założono na ziemi urodzajnej, czasem na pięknym słonecznym stoku – i cóż, że czasem nadchodzą ciężary mroźnych zim-choroby, bieda i lata nieurodzaju – przecież w końcu przychodzi wiosna, a potem możliwość nowego zaowocowania wartościami, pokojem i szczęściem*

Ponieważ mamy rozważać znaczenie rodziny w aspekcie sytuacji kryzysowych zatrzymam się na chwilę na przypomnieniu koncepcji Olsona. Koncepcja Davida Olsona jest niezmiernie precyzyjnie opracowaną teorią naukową, która nie tylko że została sformułowana, ale była również systematycznie uzupełniana i wzbogacana przez wiele lat. David Olson przyjmuje, że rodzina składa się z oddzielnych części, które są ze sobą połączone i zawieszone w pewnego rodzaju równowadze.

Każda zmiana którejś składowej musi więc wywoływać podobne reakcje innych. Kiedy doda się lub odejmie jakąś część, zmiana będzie oddziaływać na całość. Zarówno siły wewnętrzne, jak i zewnętrzne wprawiają system w ruch i tak podnoszą jego dynamikę poszczególnych jego części i

całości. Ruch ten uwidacznia złożoność systemu, nagłe lub duże siły mogą powodować zamęt w całym systemie.

Wszystkie części wspierają i wzmacniają całość, a całość wspiera i wzmacnia części. Nagłe wydarzenie wywołuje reakcje, która z kolei stymuluje dalszą eskalację cyklu.

Mają tu więc miejsce kategorie przyczynowości kołowej. Pojawiające się patologie w życiu systemu stanowią pewnego rodzaju zachowania podtrzymujące i one również są podtrzymywane przez system. Mając na względzie przyjętą koncepcję teoretyczną David Olson sytuuje rodzinę w kontekście społecznym i stwierdza, że to właśnie zachodząca relacja między rodziną a kontekstem społecznym stanowi podstawę do określenia jej wymiarów.

Warto przypomnieć, że początkowo David Olson przyjął pojęcie adaptacyjności, czyli miał na myśli tak zwaną „zdolność przystosowania”, to jest zdolność przystosowania systemu rodzinnego do zmian jego przywództwa ról oraz zasad wzajemnych stosunków. Natomiast w połowie lat 90 – tych David Olson zastąpił pojęcie adaptacyjności pojęciem elastyczność.

W Modelu Kołowym Davida Olsona podstawowymi wymiarami, które charakteryzują rodzinę są:

- spójność (*cohesion*),
- elastyczność (*flexibility*),
- komunikacja (*communication*)

Przyjmuje się, że spójność oraz elastyczność są wskaźnikami funkcjonowania rodziny.

- *spójność* przejawia się w więzi emocjonalnej między elementami systemu rodzinnego. Jako wskaźniki wymienia się tu: bliskość emocjonalną, czas wspólnie spędzany, zainteresowania, wspólni przyjaciele czy granice psychologiczne między podsystemami.

- *elastyczność* to zakres zmian w przywództwie i podziale ról w rodzinie. Właśnie zdolność przystosowania określa się liczbą zmian z jaką rodzina potrafi sobie poradzić w odniesieniu do systemu sprawowania władzy oraz wypełnianych ról, funkcji i reguł.

Rodzina może być tu definiowana w odniesieniu do czterech kategorii: sztywnej, strukturalnej, elastycznej i chaotycznej.

- *komunikacja* to umiejętność pozytywnego porozumiewania się przez członków systemu. Komunikacja to zdolność do słuchania, mówienia w jasny sposób jak również bezpośrednio, to szacunek do rozmówcy, jak również uczciwość w mówieniu o sobie..”

Spójność życia rodzinnego

D. Olson spójność definiuje jako powiązanie emocjonalne członków rodziny i stopień indywidualnej autonomii, jakiego doświadczają oni w systemie rodzinnym. W odniesieniu do rodziny w ujęciu systemowym przyjmuje się, że stopień, w jakim jej dany członek jest z nią związany, lub jest od niej odseparowany określa jej spójność. Dla analizy rodzinnej spójności

uwzględnia się taki elementy systemu rodzinnego jak: łącząca członków systemu rodzinnego więź emocjonalna, granice rodziny i w nich koalicje, przestrzeń, czas spędzany w rodzinie, przyjaciel, sposoby podejmowania decyzji jak i zainteresowania poszczególnych członków systemu rodzinnego.

D. Olson zaproponował typy rodzin z określonym poziomem spójności.

Zgodnie takim ujęciem wyodrębniono:

- *rodziny luźne,*
- *rodziny odseparowane,*
- *rodziny jako systemy połączone,*
- *rodziny jako systemy otwarte.*

Luźne rodziny - są to rodziny o skrajnie niskim poziomie spójności. Cechuje je skrajne odseparowanie członków rodziny przy bardzo niejasnym określeniu granic. Ma tu miejsce brak jakiekolwiek biskości oraz lojalności. Występuje mała integracja podsystemu małżeńskiego, który jest słaby, natomiast małżeńska intymność narażona jest na wpływy niekorzystnych czynników. Relacje rodzeństwa są również słabe i są pozbawione ciepła, podziały generacyjne - podsystemy rodziców, dziadków, wnuków są rozmazane, niewyraźne, z zamazaniem hierarchii, ma tu miejsce przemieszczanie się ról.

Występuje duży dystans fizyczny oraz emocjonalny u członków rodziny, a czas spędzony w rodzinie jest zminimalizowany do aktywności poza obrębem systemu rodzinnego. Dominują przyjaciele indywidualni, natomiast mało jest przyjaciół rodziny. Decyzje podejmowane są bez konsultacji z rodziną, i są to przede wszystkim decyzje indywidualne. W takiej rodzinie wspierania jest indywidualna aktywność, również zainteresowania poszczególnych członków systemu rodzinnego realizowane są poza rodziną.

Rodziny odseparowane – są to rodziny od niskiej do średniej spójności). W rodzinach tego typu akceptowany jest pewien dystans emocjonalny i realizacja potrzeb indywidualnych. Rodziny takie charakteryzuje stabilny podsystem małżeński i podsystem rodzeństwa. Również podziały na generacje przebiegają w sposób płynny, bez chaosu, który miał miejsce w wczesnej analizowanym systemie rodzinnym. Dominuje czas spędzany indywidualnie, przy czym członkowie tego typu rodziny spędzają również pewną ilość czasu razem. Mimo, iż nadal preferowana jest przestrzeń odseparowana, to jest ona już dzielona przez członków rodziny. W tego typu rodzinach występują już przyjaciele rodziny, chociaż nadal dominują przyjaciele indywidualni. Podejmowane są głównie decyzje indywidualne, chociaż występuje również możliwość podejmowania wspólnych decyzji dotyczących rodziny i jej spraw. W odniesieniu do aktywności członków rodziny nadal mają miejsce działania o charakterze indywidualnym.

Rodziny jako systemy połączone – są to rodziny o średniej do wysokiej spójności. W rodzinach tych preferowana jest bliskość emocjonalna, przy poszanowaniu i zrozumieniu potrzeby odseparowania. Są to rodziny, które charakteryzują się wyraźnie zaznaczonymi granicami i mają możliwość kontroli w obrębie rodziny przepływu czy to ludzi, czy idei.

Związek rodzicielski jest silny, nie jest zagrożona intymność małżeńska. Występują również silne relacje u rodzeństwa. Czas, który jest razem spędzany i starannie planowany jest dla rodziny najważniejszy. Szanowana jest również przestrzeń prywatna członków rodziny, mimo, iż preferowane jest dzielenie przestrzeni rodzinnej. Obok indywidualnych przyjaciół dominują liczniejsi znacznie przyjaciele rodziny. W aktywności rodziny dostrzega się istotny czas spędzony z nimi. Wspólnie też podejmowana jest większość decyzji dotyczących zarówno rodziny jak i spraw osobistych. W realizowane zainteresowania indywidualne jest zaangażowana rodzina.

Rodziny jako systemy zwarte – to rodziny o skrajnie wysokim poziomie spójności. Członkowie takiego systemu rodzinnego przebywają w przestrzeni fizycznej i psychicznej blisko siebie. Nie tolerują nawet czasowego odseparowania się jej członków. Występują silnie zaznaczone granice rodziny. Określają one relacje zewnętrzne przy ograniczonym wpływie ludzi oraz informacji. . Zmaksymalizowany jest czas spędzany razem, nie ma zgody na samodzielne, indywidualne spędzanie czasu członków rodziny. Występuje bardzo mała przestrzeń prywatna. Tendencja do ograniczania ilości przyjaciół indywidualnych, z jednocośnym, silnym poparciem przyjaciół rodziny. Jednocześnie wszystkie decyzje, w tym również kontaktów osobistych muszą być zaakceptowane. Jednocześnie zdecydowana większość aktywności oraz zainteresowań musi być realizowana wspólnie z rodziną.

Elastyczność życia rodzinnego

Kolejnym ważnym wymiarem życia rodzinnego, który występuje w Modelu Kołowym jest elastyczność. Dla diagnozy i pomiaru systemu rodzinnego istotne tu są: struktura władzy w rodzinie: dyscyplina, kontrola, style negocjacji, układ ról oraz zasad i sprzężenie zwrotne: pozytywne, negatywne.

W wymiarze tym wyodrębnia się następujące typy rodzin:

- **rodziny sztywne,**
- **rodziny ustrukturalizowane,**
- **rodziny elastyczne,**
- **rodziny chaotyczne**

Rodziny sztywne, to rodziny o niskim poziomie spójności, rodziny o pasywno - agresywnych stylach interakcji, autorytarnym i tradycyjnym przywództwie opartym na władzy oraz przewadze siły. Negocjacje są tu ograniczone, rozwiązania problemów narzucone. Również narzucone są role pełnione w sposób sztywny, i obowiązujące reguły, które nie tylko, że są sztywne, ale i niezmienne,

z wymuszonym ich egzekwowaniem.

Rodziny ustrukturalizowane – poziom spójności jest niski, charakteryzuje je autorytarne przywództwo, z przewidywalnymi konsekwencjami, narzucanymi i egzekwowanymi. Umiejętności negocjacyjne tych rodzin umożliwiają sprawne rozwiązywanie problemów, jak i rozsądne rozwiązania. Role, które pełnią członkowie systemu rodzinnego są stabilne i mogą być dzielone, czy przeciwnostawne, natomiast reguły życia rodzinnego są narzucone, przy czym dopuszcza się niewielkie zmiany w regułach, które rządzą tego typu rodziną.

Rodziny elastyczne – ma tu miejsce egalitarne przywództwo, z płynnymi zmianami przywódcy, przy czym najczęściej jest to demokratyczne przywództwo, ze sprawnie prowadzonymi negocjacjami, z ustanawianymi sankcjami i regułami życia w rodzinie, które są konsekwentnie przestrzegane. Umiejętności w zakresie negocjacji umożliwiają rodzinom tego typu umiejętności rozwiązywanie problemów, czyli rodzin te dobrze radzą sobie z problemami, potrafią dobrze tworzyć i dzielić role, zmiany są często dokonywane. Tego typu systemy rodzinne posiadają umiejętność dokonywania zmian i dostosowywania się do nagłych sytuacji, nagłych okoliczności.

Systemy rodzinne chaotyczne – są to rodziny o wysokim poziomie spójności, ale pasywnych, agresywnych stylach interakcji, z nieprzewidywalnymi wzorami, szczególnie dla dzieci. Charakteryzuje je tak zwana polityka „wolnej ręki”, co może wskazywać na niekonsekwentne egzekwowanie, czy słaby poziom umiejętności rozwiązywania problemów. Brak dyscypliny, ale i przypadkowość ról przywódczych, czy nieskuteczność kontroli rodzicielskiej z szczególną wyrozumiałością. Role w takich rodzinach są dramatycznie przesuwane, i dotyczy to również reguł życia rodzinnego, które są zazwyczaj wymuszane. Może również następować w tego typu rodzinach dużo zamian, które mogą zaburzać poczucie bezpieczeństwa członków rodziny.

Komunikacja życia rodzinnego

W Modelu Kołowym Davida Olsona trzecim wymiarem obok *spójności* oraz *elastyczności* rodziny jest *komunikacja*, która jest jednym z najważniejszych elementów wzajemnych relacji międzyludzkich. Margasiński wskazuje, że dotyczy ona umiejętności pozytywnego porozumiewania się wykorzystywanych w danym systemie partnerskim lub rodzinnym”.

Czynniki jakie należy uwzględnić to skuteczność przekazywania szczegółowych wiadomości, czas niezbędny dla uzyskania informacji, liczba przekazywanych wiadomości, stopień kontroli nad uwagą odbierającego wiadomości czy stopień kontroli wysyłającego nad kompozycją wiadomości. Istotne jest również zaangażowanie partnerów komunikacji, czyli porozumiewanie się o charakterze transakcyjnym, zamierzone, pełne zrozumienia.

Właściwa komunikacja rodzinna możliwa jest wówczas, gdy przekazy komunikatów poszczególnych elementów systemu rodzinnego są pełne empatii, wewnętrznie spójne i zrozumiałe, a także wymiana informacji jest zdecydowanie podtrzymywana.

Natomiast w sytuacji, kiedy brak jest w systemie rodzinnym tego rodzaju komunikatów rodzinna ma utrudnione osiągnięcie równowagi i utrwała się wówczas skrajność jej wymiarów. Warto nadmienić, że komunikacja w Modelu Kołowym Davida Olsona stanowi wymiar pomocniczy, ponieważ systemy małżeńskie czy partnerskie, rodzinne mogą zmieniać poziom spójności czy elastyczności jedynie wówczas, gdy posiadają zdolność pozytywnej komunikacji.

Kiedy rodzinna potrafi się prawidłowo między sobą komunikować, prawdopodobnym jest, że jest ona w bliskich, wzajemnych relacjach, co stanowi wymiar spójności rodziny i potrafi również przewyciążyć trudności, jakie się pojawiają w rodzinie, oraz im się przeciwstawić, czyli jest to tzw. wymiar elastyczności.

SYTUACJE TRUDNE W BIEGU ŻYCIA CZŁOWIEKA:

Przebieg życia ludzkiego można przedstawić jako ciąg następujących w czasie, wzajemnie powiązanych zdarzeń, w jakich człowiek uczestniczy. Zdarzenia te, relacje z otoczeniem w subiektywnej ocenie podmiotu określane są zwykle jako: sprzyjające, neutralne lub szkodliwe.

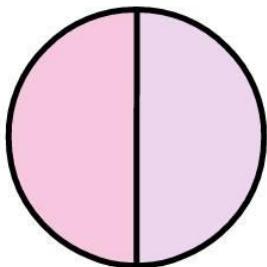
Czynnikami determinującymi ocenę relacji są najprawdopodobniej:

- wcześniejsze doświadczenia jednostki z podobnymi sytuacjami,
- uogólnione przekonanie na temat własnej osoby i świata,
- dostępność zasobów takich jak morale, hart ducha,
- oszacowanie zdrowia i energii,
- umiejętności rozwiązywania problemów,
 - zasoby materialne,
 - wsparcie społeczne.

Wg koncepcji Lazarusa:

Dana sytuacja oceniana jest przez podmiot jako stresująca, gdy zawiera szkodę (stratę, zagrożenie czy wyzwanie) dla dobrobytu jednostki. Aby przeżyć problem życiowy (czy doświadczyć stresu psychologicznego) człowiek musi odczuwać, że jego relacje ze światem szkodzą lub zagrażają jego osobie, co wyraża się deficytem dobrego samopoczucia, albo też coś oferują stawiając specyficzne wyzwania.

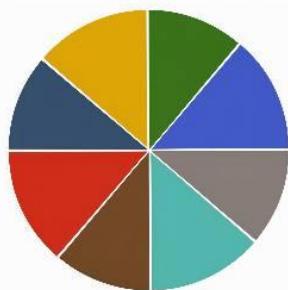
Jak ludzie myślą, że wygląda wsparcie:



[Light pink square] Nie martw się

[Light pink square] Nie przejmuj się,
nic takiego się nie stało...

Jak naprawdę wygląda wsparcie:



[Dark green square] Jak mogę ci pomóc?

[Grey square] Możesz się przytulić

[Brown square] Musi ci być ciężko

[Blue square] Wiem, że to trudne

[Red square] To w końcu minie

[Dark blue square] Jestem z tobą

[Teal square] Dzięki, że to mówisz

[Yellow square] Nie jesteś sam/a

Rodzina jest grupą społeczną w swej naturze uwikłaną w rozwiązywanie wewnętrznych i zewnętrznych problemów, konfliktów i zdarzeń krytycznych. Odnieść to można do relacji małżeńskich, relacji między rodzicami a dziećmi, czy też relacji rodziny ze środowiskiem zewnętrznym. Najczęstsze zjawiska krytyczne to: rozwody, separacje, wdowieństwo, sierocieństwo biologiczne i społeczne, urodzenie dzieci pozamążżekich, funkcjonowanie rodzin niepełnych, porzucenie rodziny w wyniku emigracji, patologiczny alkoholizm, narkomania, stosowanie surowych kar, agresja, przemoc.

W badaniach stresu rodzinnego wykorzystywany jest model Hilla, opisujący trzy grupy zmiennych służące do oceny sposobu, w jakim rodzina reaguje na kryzys:

1. wydarzenia stresowe doświadczane przez rodzinę stymulują jej zasoby, rezerwy. Wydarzenia te są definiowane przez rodzinę i prowadzą lub nie do kryzysu.
2. Wydarzenia stresowe, np. choroba dziecka, utrata pracy przez rodzica wywołują zmiany w systemie rodzinny dotyczące systemu wartości rodziny, jej celów i organizacji. Zasoby pozwalają zabezpieczyć się przed taką zmianą, która mogłyby doprowadzić do kryzysu i rozpadu rodziny. Zdolności adaptacyjnym rodzinie sprzyjają: zasoby osobiste jej członków, ich właściwości indywidualne, zasoby wewnętrzne systemu rodzinnego, jak organizacja, spójność oraz wsparcie społeczne ze strony sąsiadów, przyjaciół czy profesjonalistów.

Definicja stresora, z którym zetknęła się rodzina, jest subiektywną oceną zagrożenia i oszacowaniem możliwości poradzenia sobie, dokonywanym przez rodzinę. Stres nie osiągnie poziomu kryzysu, jeśli rodzina jest w stanie skorzystać ze swoich aktualnych zasobów i tak zdefiniować sytuację, by stawić czoła zmianom w obrębie systemu rodzinnego.

Wybrałam 3 sytuacje krytyczne dotyczące rodziny:

1. utrata pracy
2. narodzenie dziecka z niepełnosprawnością
3. strata osoby bliskiej

Ad. 1. Utrata pracy stanowi sytuację trudną nie tylko z powodu znacznego pogorszenia się warunków materialnych. Zmniejsza też możliwości funkcjonowania w środowisku rodzinnym i środowisku lokalnym, stanowi zagrożenie tożsamości jednostki, modyfikuje strukturę aktywności, organizację struktury czasowej dnia i tygodnia.

Początkowo szok spowodowany utratą pracy może być zastąpiony krótka fazą optymizmu i wiarą w znalezienie nowego miejsca zatrudnienia. Jednak przedłużający się okres pozostawania bez pracy prowadzić może do obniżenia się u bezrobotnego poczucia własnej wartości, zmniejszenia poziomu motywacji do samodzielnego poszukiwania pracy, zmiany zawodu czy kwalifikacji. W aspekcie społecznym bezrobocie sprzyjać może pojawiению się lub zastrzeniu takich problemów jak np. pogorszenie zdrowia fizycznego i psychicznego, wzrost poziomu niedostosowania społecznego, liczby samobójstw i przestępstw.

Ad. 2. Narodzenie dziecka z niepełnosprawnością

„Sześciioletni chłopiec mieszkał z rodzicami i siostrzyczką. Dziewczynka urodziła się bardzo chora. Miała 3 lata, gdy rodzice zapytali, czy oddałby dla niej „krew, bez której ona nie mogłyby dalej żyć.” Chłopiec zgodził się bez wahania. Po kilku dniach lekarze w klinice uniwersyteckiej przeprowadzili transfuzję bezpośrednią. Chłopiec leżał obok siostrzyczki i z jego żyły przetaczano krew do jej żyły.

W pewnym momencie, gdy transfuzja w odczuciu chłopca trwała zbyt długo, zapytał lekarza: „Czy to tak się umiera?” Lekarz nie wiedział, co odpowiedzieć.

Po chwili rozmowy wyszło na jaw, że chłopiec nie zrozumiał do końca swoich rodziców. Myślał, że musi oddać całą swoją krew i umrzeć, aby mogła żyć jego siostra. (Wiśniewski J. „Intymna teoria względności” 2005)

Komentarz Wiśniewskiego:

Nie potrafię opanować lęku, gdy pytam siebie, czy ja byłbym w stanie zrobić coś takiego dla kogokolwiek.

Czasami prawdziwa miłość ujawnia się dopiero wtedy, gdy nie wszystko do końca się rozumie...

Mój komentarz:

Kiedy czytam ten fragment myślę, że znam wielu takich rodziców, którzy bez wahania stają murem przy niepełnosprawnym dziecku i towarzyszą mu przez całe jego życie rezygnując często z własnego czasu, planów, marzeń...

Nie obrażają się na los, nie mają pretensji do Boga, przeznaczenia. Przyjmują niepełnosprawność, jako zadanie życia i jak najlepiej potrafią, tak je realizują.

Wszyscy musimy pamiętać, że fakt doznania niepełnosprawności a przystosowanie się do niej to dłuża i ciężka droga. Pojawia się na niej wiele trudności, jak i radości o których istnieniu nikt nie ma pojęcia. Czasami są sytuacje wszystkich przerastające, po ludzku rzecz biorąc trudne do zaakceptowania i zrozumienia. Niepełnosprawność to droga właściwie nigdy nie kończąca się w pokonywaniu swej słabości, odmienności, ale też i w pokonywaniu barier stwarzanych przez otoczenie.

- Można obrazić się na życie, można mieć do niego pretensje przez rok, dwa a nawet i dłużej – tylko po co, jeśli to i tak nic nie zmieni...
- Można porównywać dziecko z innymi – tylko po co, jeśli zawsze to porównanie wychodzi na jego niekorzyść...
- Można uciec przed ludźmi i zamknąć się w skorupie cierpienia, tylko po co, jeśli to nie zmniejsza bólu i rozczarowania...

Cenne są **rady dla rodziców i wychowawców**, które daje Cunningham. Oto one:

- *Starajcie się przyjmować każdy dzień takim, jaki on jest, bez rozmyślania o przyszłości,*
- *Powiadomcie swoich przyjaciół, rodzinę, najbliższe otoczenie o stanie dziecka. Im dłużej z tym zwlekacie to staje się trudniejsze.*
- *Nie ukrywajcie istniejących faktów przed innymi dziećmi w rodzinie, ponieważ może to być*

źródłem późniejszych napięć.

- *Wychodźcie z dzieckiem z domu i nie bójcie się ludzi, którzy patrzą na wasze dziecko.*
- *Przyzwyczajcie się do bolesnych uwag, które czasami ludzie robią zupełnie bezmyślnie*
- *Unikajcie sytuacji, w której dziecko niepełnosprawne stałoby się centrum życia rodzinnego. Utrzymujcie życie towarzyskie, nie unikajcie przyjaciół*
- *Jak najwcześniej uczcie się, jak pomóc dziecku autystycznemu: Możemy mu pomóc w sposób bezpośredni poprzez kontakt z nim pełen ciepła i akceptacji, poprzez treści, które pomagamy mu przyswoić, a także w sposób pośredni poprzez właściwe oddziaływanie na jego rówieśników oraz innych terapeutów.*

W literaturze psychologicznej autorzy (Olechnowicz, Obuchowska, Twardowski) pisząc o trudnych emocjach towarzyszących rodzinie w tym okresie wskazują na ich ewaluację od pytania „dla czego właśnie nas i nasze dziecko dotknęło nieszczęście?” do pytania „co i jak możemy zrobić, aby pomóc naszemu dziecku?”. Ale pomiędzy tymi pytaniami są etapy pośrednie: pierwszy to okres szoku, zwany okresem krytycznym lub okresem wstrząsu emocjonalnego następuje bezpośrednio po tym, kiedy rodzice dowiadują się, że ich dziecko jest niepełnosprawne i nie będzie rozwijać się prawidłowo. Po otrzymaniu diagnozy większość rodziców załamuje się; w ich przeżyciach dominuje rozpacz, żal, lęk, poczucie krzywdy, beznadziejności, bezradności. Nuala Gardner , mama chłopca z autyzmem tak opisuje ten okres; *Coś we mnie umarło. Powtarzałam sobie wcześniej, że muszę się spodziewać najgorszego, ale nie byłam przygotowana na chwilę, w której usłyszę z ust specjalisty potwierdzenie najgorszych obaw. Jednocześnie, choć to dziwne, poczułam ulgę. Co było nieuniknione, zostało wreszcie potwierdzone.* Częstymi objawami występującymi u rodziców są: obniżony nastrój, niekontrolowane reakcje emocji - płacz, krzyk, agresja słowna, reakcje i stany nerwicowe - zaburzenia snu, łaknienia, stany lękowe. Silne emocje wpływają na nieporozumienia, kłótnie, agresję skierowaną na najbliższych członków rodziny, dlatego w tym czasie pomoc profesjonalistów i wsparcie przyjaciół jest konieczne.

Drugi okres to czas kryzysu emocjonalnego, zwany też okresem rozpaczny lub depresji. Rodzice nie mogą pogodzić się z niepełnosprawnością dziecka, nadal przeżywają negatywne emocje lecz nie tak burzliwe. Spostrzegają swoją sytuację jako beznadziejną, są przygnębieni, zrozpaczeni, bezradni. W ich przeżyciach dominuje: przeżycie klęski życiowej, poczucie osamotnienia, skrzywdzenia przez los i beznadziejności. Napięcie i konflikty przeżywane przez rodziców zazwyczaj ograniczają ich interakcje z dzieckiem. W konsekwencji może nastąpić u dziecka niezaspokojenie potrzeby kontaktu emocjonalnego i potrzeby bezpieczeństwa. Często rodzice w swych relacjach z dzieckiem ograniczają się do wykonywania czynności opiekuńczych i pielęgnacyjnych (Obuchowska). Zadaniem terapeutów wspierających rodzinę w tym okresie

jest konieczność zwrócenia uwagi na znaczenie zabawy, baraszkowania w usprawnianiu małego dziecka. przedstawić ten czas: *Ni stąd, ni zowąd ogarnęła mnie fala goryczy na myśl, jak inaczej mog W relacji mamy dziewczynki z głęboką niepełnosprawnością intelektualną tak możnaoby wyglądać nasze życie. Opuścił mnie z trudem zdobyty stoicyzm, poczułam się bezradna i niepocieszona – i wybuchnęłam płaczem. Przestraszyłam się, gdyż taki nastrój ogarnął mnie zupełnie nieoczekiwane i sama nie rozumiałam jak to się stało. Czułam się tak jakby zawładnęła mną jakąś obca siła. Uznałam ten atak za załamanie nerwowe, ale kiedy minął poczułam się odpreżona i jakby wzmacniona. Od tego czasu podobne nastroje zdarzały się regularnie, mniej więcej co pół roku: pół godziny płaczu i załamania, zazwyczaj wywołane jakimś drobnym incydentem, który w normalnych warunkach wcale by mnie nie poruszył (Schaefer).*

Potem nadchodzi czas pozornego przystosowania się do sytuacji. Jego dominującą cechą jest to, że rodzice podejmują nieracjonalne próby przystosowania się do sytuacji, w jakiej znaleźli się po stwierdzeniu niepełnosprawności u dziecka. Stosują mechanizmy obronne, deformując obraz realnej rzeczywistości zgodnie ze swymi pragnieniami. W konsekwencji wytwarzają sobie nierealny obraz dziecka, który dominuje nad realną rzeczywistością. Przykładem mechanizmu obronnego jest nieuznawanie diagnozy o niepełnosprawności dziecka lub szukanie winnych niesprawności dziecka – lekarzy, współmałżonka, siebie. Innym mechanizmem obronnym jest koncentrowanie się na odkrywaniu ciągle nowych, cudownych metod leczenia, drogich, cudownych leków. Często trwa to długi okres i pochłania dużo pieniędzy Po okresie aktywności podejmowanej przez rodziców następuje przeniesienie nadziei i oczekiwania na pełnosprawne rodzeństwo i stawianie mu wygórowanych wymagań. Rodzice nie prowadzą żadnych oddziaływań rehabilitacyjnych, bo „i tak nic nie można zrobić” (Obuchowska).

Aż po paru miesiącach, latach rodzina dochodzi do okresu konstruktywnego przystosowania się do sytuacji. Jego istotą jest przeżywanie przez rodziców problemu, czy i jak można pomagać dziecku. Zaczynają zastanawiać się jakie są realne przyczyny niepełnosprawności dziecka, jaki jest wpływ niepełnosprawności na rozwój psychiczny dziecka, jaka jest jego przyszłość. Rodzice starają się racjonalnie rozpatrzyć swoją sytuację. Zaczynają stosować zabiegi wychowawcze i rehabilitacyjne w stosunku do dziecka i zaczynają współpracować ze sobą. Życie i funkcjonowanie rodziny zaczyna organizować się wokół wspólnego celu – niesienia pomocy dziecku (Obuchowska).

Ten okres tak opisuje matka autystycznego chłopca, J. Moor: *Jako osoba, która wierzy, że każdy problem da się rozwiązać postanowiłam uwolnić się z pułapki rozpamiętywania: „Dlaczego my” i postarać się zrozumieć chorobę syna. Nie spodziewałam się cudów, byłam przekonana, że wiedza ta pozwoli mi przynajmniej dokonać świadomych wyborów i zrobię wszystko co w mojej mocy, by zmniejszyć dystans dzielący nasze światy*). Autorka podkreśla, że rodzice są z natury uzbrojeni w niezwykłą oręź – bezwarunkową miłość, niedoścignioną wiedzę na temat własnego dziecka oraz

motywację i gotowość, aby „zrobić wszystko, co tylko się da.” To dzięki wypracowaniu w sobie takiego podejścia rodzice są w stanie zwycięsko przejść przez trudny czas diagnozy. W tym okresie w przeżyciach rodziców zaczynają dominować uczucia pozytywne. Kontakty z dzieckiem i czynności wykonywane wokół niego zaczynają przynosić im satysfakcję. Dziecko bowiem gratyfikuje rodziców przywiązaniem, okazywaną im radością, dobrym samopoczuciem, gdy stara się zrobić im przyjemność, przejawia wdzięczność w sposób dla nich czytelny. Wszystkie te zachowania są dla rodziców źródłem radości i satysfakcji mobilizują ich do bardziej wytrwałej pracy z dzieckiem. Jedynie ci rodzice, którzy osiągają ostatni z opisanych wyżej okresów potrafią wyjść z kręgu przeżyć paraliżujących ich funkcjonowanie i naprawdę pomóc swemu dziecku (Obuchowska). Schaefer (1999, s.43) wskazuje jak ocenia jakość życia swojej córki z głęboką niepełnosprawnością intelektualną: *Kiedy wpadam w depresję myśląc o niej, tłumaczę sobie, że 90% swojego życia jest szczęśliwa, a przynajmniej nie jest nieszczęśliwa. To chyba wyższy procent niż w przeciętnym, ludzkim życiu?*

Wyniki badań dotyczących funkcjonowania rodzin osób niepełnosprawnych dowodzą, że niepełnosprawność dziecka wprowadza wiele zaburzeń w systemie życia rodzinnego. Znajduje to odzwierciedlenie w postawach rodzicielskich, które często cechuje nadmierny lub niedostateczny dystans, tendencje do odtrącania lub nadopiekuńczości oraz ograniczenia aktywności i autonomii. Ponieważ rodzice mogą mieć problem z wytworzeniem sobie obrazu ograniczeń i możliwości dziecka, dlatego bardziej je kontrolują, ograniczają i wyręczają, ograniczając tym samych jego samodzielność i przygotowanie do pełnienia ról społecznych charakterystycznych dla kolejnych faz życia. Błeszyńska (2001) podaje, że najczęstsze błędy popełniane przez rodziców to nadmierna opiekuńczość, zaniżenie wymagań, izolowanie uczniów od środowiska rówieśniczego, mały nacisk na rozwój samodzielności i podmiotowości, zbytnia koncentracja na deficytach i zaburzeniach funkcjonowania.

Trudne przeżycia emocjonalne rodziców, rodzeństwa i innych członków rodziny uwarunkowane są przez wiele czynników. Twardowski wymienia niektóre z nich:

Na jakim etapie rozwoju dziecka pojawi się niepełnosprawność.

Niepełnosprawność pojawi się w życiu rodziny zaraz po urodzeniu się dziecka (np. zespół Downa, wrodzona amputacja kończyn, mózgowe porażenie dziecięce). Od samego początku jego życia rodzice muszą się z nią zmierzyć i stopniowo uczyć się z nią żyć. Zdarza się, że niepełnosprawność ujawnia się później; jest następstwem wypadku lub procesu chorobowego. Rodzice często dzielą wtedy życie na dwa okresy: z dzieckiem zdrowym i z dziekiem niepełnosprawnym. Proces akceptacji niepełnosprawności towarzyszącej dziecku staje się przez to trudniejszy.

W jaki sposób rodzice dowiadują się o niepełnosprawności dziecka.

Często rodzice sami odkrywają niepełnosprawność dziecka. Podejrzeniom, że dzieje się coś niedobrego towarzyszy nasilająca się niepewność i lęk. Długotrwały i permanentny niepokój może prowadzić do stanów nerwicowych. Stopniowe odkrywanie bolesnej rzeczywistości przedłuża i pogłębia negatywne przeżycia rodziców, ponieważ ostateczny werdykt lekarzy i tak jest dla nich ogromnym szokiem. Matka chłopca z autyzmem tak opisuje ten czas: *Cieszyliśmy się jego postępami, bez względu na to, jak wolno je robił. Inni nie podzielali jednak naszej opinii. Coraz więcej osób z grona krewnych i przyjaciół wyrażało zaniepokojenie tym, że Dale zachowuje się nienormalnie, nie mówi i nie nawiązuje żadnych interakcji z otoczeniem* (Gardner). Dzięki większej dostępności do placówek wczesnego wspomagania czas oczekiwania na diagnozę obecnie jest nieco krótszy co łagodzi nieco trudne emocje rodzin dziecka z niepełnosprawnością.

Rodzaj i stopień niepełnosprawności dziecka.

W codziennym życiu ogromne znaczenie ma obiegowe przekonanie społeczeństwa na różne tematy. I choć często opinie te są niezwykle krzywdzące to często mają duży wpływ na nasze myślenie. Jedną z takich opinii jest stwierdzenie: *wyrodne dzieci oddają rodziców do domów pomocy społecznej lub pozbawieni czułości rodzice umieszczają w nich chore dzieci*. Takie przekonanie społeczne jest powodem odwlekania decyzji o konieczności skorzystania ze wsparcia instytucji, gdy chory członek rodziny tego potrzebuje. Podobne, obiegowe przekonania dotyczą rodzaju niepełnosprawności – w społeczeństwie uważa się, że niektóre typy niepełnosprawności są szczególnie ciężkie (np. autyzm, brak wzroku, padaczka, głęboka niepełnosprawność intelektualna). Jeśli taką opinię podzielają rodzice dziecka, szczególnie mocno cierpią z powodu jego niesprawności.

Ojciec autystycznego chłopca tak to przedstawia: *u mojego syna Rowana zdiagnozowano autyzm. Poczułem się jakby ktoś walnął mnie kijem baseballowym. Żałowi towarzyszył wstyd – dziwny, irracjonalny, jak gdybym w jakiś sposób rzucił na to dziecko przekleństwo, przekazując mu wadliwe geny, jak gdybym skazał syna na życie istoty z innego świata. Patrzyłem przerazony, jak zaczyna dokądś odpływać, odgrodzony ode mnie grubą szybą* (Isaacson)

Widoczność niepełnosprawności.

Rodzice tych dzieci, których zachowanie czy wygląd wyraźnie różnią się od rówieśników mogą przeżywać ich niepełnosprawność szczególnie silnie. Spotykają się bowiem często z brakiem akceptacji, wrogimi postawami innych, chcąc zaoszczędzić dziecku cierpienia - ukrywają go przed otoczeniem. *Dale stał się dzieckiem – potworem z zakazem wstępu do grup przedszkolnych. W konsekwencji i ja żyłam w całkowitej izolacji widując tylko naszych rodziców* (Gardner).

Błędy lekarzy przy informowaniu rodziców o niepełnosprawności dziecka.

Wiele silnych negatywnych przeżyć rodziców może być wywołanych nieumiejemnym, wręcz niewłaściwym sposobem przekazywania informacji o rzeczywistym stanie dziecka. N. Schaefer (1999, s. 7), matka Kasi z głęboką niepełnosprawnością intelektualną tak opisuje przekazanie diagnozy i emocje z tym związane: *Byłam pozornie opanowana i wydawało mi się, że słucham ze zrozumieniem, ale tylko poszczególne wyrazy i zwroty docierały do mojej świadomości. Wielkie anomalie...zakłócenie systemu mięśniowo-nervowego...rozległe uszkodzenie mózgu...nigdy nie będzie chodzić ani mówić...stanie się dla pani coraz większym ciężarem...żadnej nadziei...Myślę, że powinna pani wrócić do domu, oddać dziecko do zakładu dla nieuleczalnie chorych i postarać się o następne – powiedziała na zakończenie doktor Hall* Jak tysiące innych matek autorka nie posłuchała propozycji lekarza i z ogromną determinacją walczyła o możliwie jak najlepszą jakość życia swojej córki. Jednak nie może pogodzić się z diagnozą: *Jak można zareagować, gdy się usłyszy, że nasze dziecko, nasza nadzieja i radość jest żałosną pomyłką natury, którą powinno się oddać do jakiegoś przytulku i wymazać z pamięci. Nawet po omówieniu tego tematu z wieloma rodzicami równie głęboko upośledzonych dzieci, wiem jedynie co sama wówczas odczuwałam: wszechogarniające poczucie krzywdy i samoubolewanie. Dlaczego musiało to spotkać akurat nas?* (Schaefer).

Zachowania dziecka.

Dziecko wpływa na uczucia rodziców nie tylko stanem niepełnosprawności, ale także konkretnymi formami swego zachowania. Wpływ ten może być negatywny lub pozytywny. Szczególnie trudne do zaakceptowania są zachowania autoagresywne: bicie się po głowie, gryzienie rąk, uderzanie głową o podłogę, wyrywanie włosów. Negatywne emocje u rodziców wywołują też dzieci z nadpobudliwością psychoruchową oraz dzieci o zachowaniach agresywnych. Napady agresji wiążą się często z tendencją do niszczenia przedmiotów znajdujących się w najbliższym otoczeniu. Codzienne funkcjonowanie z niepełnosprawnym dzieckiem może być szalenie trudne, gdyż nie zawsze można przewidzieć sytuacje, w których wystąpi trudne zachowanie. *Ostatnie moje samodzielne wyjście z Dale”em ego lata rozpoczęło się dość niewinnie. Był śliczny dzień. Postanowiłem, że pójdziemy na stację popatrzeć na pociągi, potem do parku a potem zajrzymy do mojej mamy. Przygotowanie Dale”a do spaceru zajęło mi jak zwykle godzinę z okładem. Potem ruszyliśmy, niosąc ze sobą Myszkę Miki i nieodłączną torbę survivalową. Nie zamierzałam iść okrężną drogą, trzeba było zatem przejść przez jezdnię. Starałam się być rzeczowa. Dale, patrzmy w jedną stronę... w drugą... idziemy! Gdy doszliśmy do linii rozdzielającej pasy ruchu. Dale krzyknął i zaczął mnie ciągnąć z powrotem. Upuścił przy krawężniku Myszkę Miki. Zanim zdążyłam cokolwiek zrobić, rzucił się na ziemię, w furii z całej siły bijąc głową o beton. żeby nie tamować ruchu z całej siły niczym miotacz cisnęłam torbę na chodniki zamierzałam podnieść Dale”a. Nie miałam jak. Mogłam*

tylko siedzieć na nim okrakiem, osłaniając mu dłońmi głowę, gdy usiłował ją sobie roztrzaskać o beton. Trwało to całą wieczność. Brakowało mi rąk, by się bronić przed szarpaniem za włosy, drapaniem po twarzy i wściekłymi kopniakami. Samochody trąbiły i zwalniając omijały nas, a przy krawężniku zebrała się już grupka gapiów. Na pomoc przybiegły mi właściciel sklepu. Odsunął zgromadzonych ludzi, podniósł Myszkę Miki wręczył ja Dale'owi. Potem pomógł go podnieść, a jakas mila pani podała mi torbę. Cały czas towarzyszyły nam komentarze: „należałoby dzieciakowi porządnie włać, obrzydliwe zachowanie”. Nie wytrzymałem i odwróciłem się z wściekłości: „Obrzydliwe jest to jak się gapicie na upośledzone dziecko!”(Gardner).

Preferowane przez rodziców wartości i cele życiowe.

Życie codzienne z niepełnosprawnym dzieckiem przekształca system wartości rodziców, np. dla niektórych rodziców dużą wartością jest wykształcenie. Jeśli rodzi im się dziecko niepełnosprawne intelektualnie muszą zmienić preferencje w tym zakresie. Na pierwszym miejscu winni postawić życie emocjonalne i współzycie społeczne i pogodzić się z niepełnosprawnością dziecka. Z upływem czasu rodzice zaczynają preferować wartości humanistyczne: miłość, wzajemny szacunek, godność osobistą człowieka, poczucie bezpieczeństwa i harmonię w życiu rodzinnym. Mniejsze znaczenie przywiązywać będą do takich wartości jak: kariera zawodowa, operatywność, sława, bogactwo, sukcesy towarzyskie, rozrywki: Obecnie Kasia (22 letnia kobieta z głęboką złożoną niepełnosprawnością) żyje szczęśliwie we własnym mieszkaniu, na parterze milego, starego domu. Ma oczywiście płatną, fachową opiekę, ale pomaga jej również – bezinteresownie – grono pełnosprawnych przyjaciół mieszkających w tymże domu. Życie Kasi dobrze potwierdza słuszność mojej wiary w to, że najlepszą terapią dla osób niepełnosprawnych(choćby nie wiem jak upośledzonych!) jest prawdziwy dom, szczerzy przyjaciele i zwykłe życie (Schaefer).

Psychologia wychowawcza – sytuacje trudne – rozmowy

o umieraniu i o śmierci

Przygotowanie do śmierci i umierania to jedno z zadań rozwojowych fazy późnej dorosłości, ale rzadko jest w pełni realizowane w życiu człowieka dorosłego.

Warto tak żyć, aby skutki naszej obecności pozwalały każdemu żyć nadal w innych, a umieranie nie kojarzyło się z kresem istnienia i nie wypełniało nas grozą i bezsensem ludzkiego losu!

Śmierć często budzi strach, a o pewnych jej aspektach niewiele się mówi i trudno je zobrazować. Doświadczenie śmierci, a szczególnie doświadczenie własnego umierania jest niekontrolowane,

chaotyczne, niejednorodne, jest anomalią w stosunku do życia codziennego i procesów biologicznych występujących u zdrowej osoby.

D. Kessler⁸ przypomina nam o tym, że śmierć stanowi nieuniknioną część życia. Nie można jej zapobiec, tak samo, jak nikt nie umie zapobiec towarzyszącemu jej bólowi rozstania. Można jednak doświadczenie śmierci uczynić lepszym, zarówno dla żyjących, jak i umierających. Większość z osób bez trudu przyznaje, że śmierć jest zjawiskiem naturalnym, dopóki nie stanie w obliczu śmierci własnej czy zgonu osoby kochanej. Wówczas śmierć postrzegana jest jako przeciwna naturze rozłąka, ponieważ większość z ludzi nie została wychowana do traktowania jej jak wydarzenia zgodnego z naturą.

Na przełomie dziewiętnastego i dwudziestego wieku śmierć stanowiła znaną i naturalną część życia – następowała w domu, w najlepszym razie w obecności lekarza. Jednak już w latach czterdziestych i pięćdziesiątych znalazła dla siebie nowe miejsce: szpital. Lekarz zajmował się sporą liczbą pacjentów jednocześnie, a oddziały intensywnej terapii udostępniały umierającym najnowsze zdobycze techniki. W latach siedemdziesiątych śmierć została odsunięta od społeczeństwa, od domu i od nas jako jednostek. W latach osiemdziesiątych przeobraziła się ona w zimne, bezosobowe doświadczenie. Według Szenajcha „milczenie” o śmierci w XX wieku może mieć związek z okresem okrutnych wojen i traumatycznych przeżyć osób w nich uczestniczących. Konsekwencje takiego podejścia były bardzo trudne, gdyż większość z umierających osób pozbawiono możliwości przebywania przy swoich bliskich w ciągu tych ostatnich dni. I wtedy właśnie zaczął się szerzyć ruch hospicyjny. Coraz więcej ludzi zaczęto sprowadzać do domów, by mogli końcowy etap życia spędzić w otoczeniu rodziny i przyjaciół. Autor podczas spotkania z Matką Teresą z Kalkuty powiedział jej, że pisze książkę o prawie do godnego umierania. Matka Teresa odparła: „Napisz im, żeby nie bały się śmierci. Jest bardzo prosta. Potrzebuje wrażliwej miłości, nic więcej”.

Według B. Stelcera wielu ludzi, budując własne przekonania na temat cierpienia, czyni to, odwołując się do swoich doświadczeń oraz światopoglądu religijnego i kulturowego. Cierpienie w obliczu śmiertelnej choroby ma co najmniej dwa podstawowe wymiary: jest zarówno fizyczne, jak i psychiczne. Cierpienie fizyczne – powodowane przez chorobę i ból, cierpienie psychiczne – powodowane przez samotność i osamotnienie, bezradność i utratę bliskiej osoby, nadzieję lub sensu własnego istnienia. Przyczyną cierpienia może być też dysproporcja między potrzebami, które wzrastają z wiekiem a możliwościami, które z upływem lat nieuchronnie maleją. D. Kessler podkreśla, że sale szpitali przepełniają negatywne uczucia: gniew, przygnębienie, poruszenie, niepokój, wrogość, nerwowość i strach. Wiele z nich wypływa z bólu – fizycznego, bólu choroby albo emocjonalnego bólu wywołanego strachem przed umieraniem, który bywa gorszy od bólu fizycznego. Wiele osób poszukuje szybkich rozwiązań, natychmiast uwalniających ich od bólu, ale ostatecznie jedyną drogą, by wyjść z bólu, jest przejście przezeń. P. Rostworowski tak to ujmuje:

„Cierpienie jest jakimś umieraniem i od współdziałania człowieka zależy, co w nim umrze, a co będzie żyło. Czy umrze w nim naprawdę stary człowiek, a zregeneruje się w nim ten nowy i człowiek wyjdzie z cierpienia powiększony, pognębiony czy też wyjdzie załamany”.

W usuwaniu lęku i niepokoju, w pogodzeniu się z monotonią szpitalnego życia może pomóc rozrywka. Rozmowa, słuchanie radia, oglądanie telewizji, gra z przyjaciółmi czy opowiadanie dowcipów może odwrócić uwagę chorego od bólu choćby chwilowo. Pierwsze zadanie osób wspierających to dawanie nadziei, bowiem całe nasze życie na niej budujemy. Dlatego także w sytuacji choroby staje się ona podstawowym sposobem wpływu na śmierć. Bo chociaż śmierć jest faktem nieuchronnym, to człowiek zawsze szuka dla niej interpretacji, która pozwoli mu ją zrozumieć, a przynajmniej zintegrować z ogólną wizją ludzkiego życia. D. Kessler podaje, że najpierw człowiek próbuje kierować czasem śmierci za pomocą nadziei wyleczenia. Kiedy to traci, ma nadzieję sterować tym, jak, gdzie i w czymże bliskości będzie umierać. Ma nadzieję, że nie utraci kontroli nad swoim życiem, kiedy nadzieją ostatnie miesiące czy dni życia. Człowiek mocno ufa też, że nie będzie za bardzo boleć. Wierzy także, iż kiedy nadziejdie moment śmierci, to nie zostanie sam. Nadzieja i lęk chwytają każdego, kto walczy z groźną dla życia chorobą. Te dwa uczucia są równie nieuniknione, co stałe, aż do samej chwili śmierci. Jeśli odbierze się komuś nadzieję, zostanie mu sam strach. Osoby bliskie i środowisko medyczne mają duże trudności ze zrozumieniem tego. Dlaczego tak jest? Główną przyczyną jest ograniczone myślenie większości ludzi: nadzieję dostrzegają tylko w wyleczeniu i czują bezradność, gdy odkryją, że nie ma na nie szansy. Umierający jednak widzi wartość w życiu z nadzieję, a nie bez nadziei, i dlatego wybiera nadzieję na towarzyszą swej ostatniej podróży. Wiele osób szuka nadziei w grupach wsparcia, gdzie wspólnie poczucie nadziei poprawia jakość życia. Nadzieja w sposób nieodłączny wiąże się z poczuciem sensu życia. Każdy człowiek, pomimo perspektywy czekającej go śmierci, nigdy nie rezygnuje z nadziei. Dostrzega jej potrzebę w życiu psychicznym i duchowym. B. Stelcer przytacza czynniki wspierające nadzieję: pogoda ducha, cechy osobiste (odwaga, determinacja, spokój ducha), jasno określone cele, przekonania duchowe, zdolność utrzymania w pamięci rzeczy dobrych, szacunek dla siebie, posiadanie znaczących relacji, prawidłowa samoocena. Natomiast czynniki, które utrudniają powstanie nadziei, to: niekontrolowany ból i dyskomfort, przykro doznania cielesne i negatywna samoocena.

C. Saunders pisała, że mimo iż ludzi stojących w obliczu śmierci łączy wiele cech wspólnych, to każdy z nich reaguje w swój niepowtarzalny sposób, kiedy ten moment nadchodzi. Dla wielu osób religia jest bardzo ważna, a jej znaczenie pogłębia się wraz ze zbliżaniem się śmierci. Autorka podkreśla, że nie chodzi o przyjmowanie postawy „jak trwoga, to do Boga”, a raczej wiare części umierających określa „ufnym wyciąganiem ręki”, a owoce ducha o niej świadczące to: miłość, radość, spokój, dobroć, łagodność, grzeczność i cierpliwość, które cechują pacjentów.

Jednym z największych darów, jakie możemy ofiarować umierającym, jest pozwolenie, by zostali wysłuchani. A więc kiedy przyjdzie nam towarzyszyć osobie z niepełnosprawnością intelektualną musimy pamiętać, aby po prostu słuchać: słuchać, jak się skarży, słuchać, jak płacze, słuchać, jak się śmieje, słuchać, jak wspomina, słuchać, jak mówi o pogodzie albo o śmierci. Zwyczajnie słuchać. Chory powinien móc powiedzieć nam wszystko, co powinniśmy wiedzieć: jak czuje się w swojej sytuacji – czy, że swobodnie o tym rozmawia, jak chciałby umrzeć”

Umieranie jest całkowicie osobistym sposobem doświadczenia siebie i świata, jest ono też ostatnim aktem życia: mówić może o nim jako o dokonanym i pełnym tylko ten, kto definitywnie rozstał się ze światem. Paradoks tej sytuacji jest jednak taki, że umarły nic już nie może nam powiedzieć.

G. Godawa wyodrębnił wartości akcentowane przez członków rodzin osób nieuleczalnie chorych. Wymieniali oni: życie, zdrowie, miłość, czas, wiarę w Boga, rodzinę, sprawiedliwość, rozwój osobisty, umiejętność dzielenia się i współpracy, dobroć, życzliwość, szacunek, pieniądze. Podkreślił, że wyniki badań wskazują na ogromny rozwój osobowościowy u poszczególnych członków rodzin. Wzrasta pokora wobec życia oraz cierpliwość wobec chorego dziecka i poczucie odpowiedzialności za wszystkich członków rodziny. Choroba terminalna w rodzinie staje się czynnikiem integrującym wszystkich jej członków.

Osoba, która umiera, ma prawo mówić o swoich lękach, uczuciach, podsumowywać swoje życie. Ma prawo przepraszać i przebaczać, pogodzić się ze światem, który pozostawia, przekazać wartości materialne zgodnie ze swoją wolą.

D. Kessler podaje prawa, jakie ma pacjent nieuleczalnie chory: prawo do wyrażania we własny sposób uczuć i emocji związanych ze śmiercią, prawo do zachowania poczucia nadziei niezależnie od okoliczności, prawo, by umierać w pokoju i z godnością, prawo, by być traktowanym jak żywa istota ludzka, prawo do uwolnienia od bólu fizycznego, prawo do opieki sprawowanej przez osoby współczujące, wrażliwe, kompetentne, które starają się zrozumieć indywidualne potrzeby, prawo do wyrażania własnych uczuć i emocji związanych z bólem, prawo do oczekiwania nieprzerwanej opieki medycznej, nawet jeśli „leczenie” zmienia się w „przyносzenie ulgi”, prawo do poszukiwania duchowości, prawo do zrozumienia procesu umierania, prawo, by nie umierać w samotności, prawo do umierania w spokoju i z godnością.

I. Fornalik wskazuje, że żałoba jest mozołnym i długotrwałym procesem, który prowadzi do odbudowania życia po utracie bliskiego człowieka. Jego kluczowym elementem jest uświadomienie sobie, że nikt nigdy nie przywróci życia takiego, jakim było ono wcześniej. Przeżycie żałoby polega na przystosowaniu się do tej nieodwracalnej zmiany, a nie udawaniu, że nie miała ona miejsca. Pomoc w przeżywaniu żałoby może mieć różny charakter: wspólne płakanie, dawanie możliwości wyrażenia różnych uczuć, potwierdzenie ich i zaakceptowanie. Bardzo pomocna w przeżywaniu żałoby może być terapia wspomnieniami: oglądanie zdjęć, opowiadanie o osobie, rysowanie lub

pisanie listów do zmarłego, oglądanie bajek, filmów o śmierci oraz omawianie ich. Autorka podkreśla, iż należy pamiętać, że to nie sam czas leczy rany, lecz jedynie czas, w którym osoba ma sposobność zmierzenia się ze wszystkimi uczuciami wiążącymi się ze stratą i otrzymania potrzebnego wsparcia.

Na zakończenie chciałabym przytoczyć jedną z bajek terapeutycznych Bucaya, która każdemu z nas pomoże uporządkować relacje ze światem.

Nosi tytuł:

Prawdziwa wartość pierścionka

Do Mistrza przychodzi uczeń mówiąc:

Czuję się tak mało dowartościowany, nic mi się nie chce robić. Słyszę, że do niczego się nie nadaję, że nic mi nie wychodzi dobrze, że jestem niezdarny i głupi. Co mam robić, żeby mnie szanowali?

Mistrz powiedział mu, że nie może mu pomóc, bo musi natychmiast zdobyć pieniądze i w tym celu sprzedaje pierścionek. Jeśli młodzieniec mu pomoże to wtedy szybciej rozwiążą jego problemy.

Uczeń zgodził się i na pobliskim targu usiłował sprzedać pierścionek. Ale nikt go kupić nie chciał za jednego dukata – a takiej ceny żądał Mistrz. Po wielu godzinach poszukiwań kupca uczeń wrócił do Mistrza i powiedział, że wszyscy mówili, iż żąda zbyt wysokiej ceny.

Wtedy Mistrz powiedział uczniowi, by pojechał

do miasta i spytał jubilera, jaka jest prawdziwa

wartość pierścionka. Jubiler wycenił go na 70

dukatów.

Zdumiał się uczeń i szybko wrócił do Mistrza z tą radosną wiadomością.

Ty również jesteś jak pierścionek – jesteś skarbem, cennym i jedynym w swoim rodzaju.

Twoją wartość może oszacować prawdziwy ekspert.

Dlaczego wymagasz od życia, aby twoją prawdziwą wartość odkrył obojętnie kto?

I włożył pierścionek na palec lewej dłoni...

Zawsze pamiętajcie, że waszą prawdziwą wartość dostrzegają tylko nieliczni.

