

LEOKADIA WIATROWSKA

WSHE W BRZEGU

Retardacja rozwojowa dziecka a postawy rodziców

Parental Attitude Towards Mental Retardation

Abstract: Child's developmental retardation is an undoubted condition for the absence of educational attainment and its unpleasant mental state. Due to the nature of multidimensional state of that, parental attitudes become relevant, as they affect the acceleration or retardation of development. Positive parental attitudes are the strong weapon for the child and his struggles on the way to an equal start and equal development opportunities. For this reason you should emphasize those factors that build the structures supporting developmental progression. An ecosystem approach to human development emphasizes each factor as relevant component for growth and expansion, without denying its own human activity and his self-determination right.

Keywords: retardation, development, child, parental attitudes, developmental changes, transgression, late childhood, younger school age, cognitive processes, learning disorders, learning difficulties, dyslexia, risk of dyslexia, diagnosis, own research.

Czym jest rozwój dziecka?

Ujmując rozwój człowieka jako zmiany zachodzące w ciągu jego życia, należy dostrzec najintensywniejszy ich przebieg w trakcie dzieciństwa, kiedy to dziecko podlega strukturyzowaniu wszystkich swoich sfer – poznawczej, emocjonalnej, społecznej, czy moralnej. Proces ten generuje zarówno zmiany ilościowe jak i jakościowe co najogólniej rzecz ujmując należy postrzegać jako kształtowanie całej osobowości rozumianej jako cechy konieczne i jednocześnie dystynktywne dla danej, konkretnej

jednostki. Zmiany owe regulujące zachowanie dziecka widoczne są podczas każdego z nim kontaktu, a wnikliwa obserwacja pozwala dostrzec ich progresywny czy też regresywny charakter. Niekwestionowanym jest fakt, że rozwój człowieka związany jest i uwarunkowany wiekiem, niemniej jednak nie bez znaczenia są wpływy pośrednie (doświadczenia, interakcje międzyludzkie itp.), które wyznaczają rytm czy drogę rozwojową. Wpływy te, czy też czynniki, jako istotne źródła zmian rozwojowych podkreśla Baltes nazywając je: czynnikami normatywnymi związanymi z wiekiem; czynnikami normatywnymi związanymi z okresem historycznym, nienormatywnymi zdarzeniami losowymi przy czym są one zdeterminowane interakcją z czynnikami biologicznymi i środowiskowymi¹. Rozwój zatem jest procesem wynikającym z natury bytu człowieka, którego akceleracja jak i retardacja podlegają wpływom ekosystemu, przestrzeni życiowej rodziny, szkoły, społeczności lokalnej (mikrosystem, mezosystem, egzosystem, makrosystem) tworząc jednocześnie całą sferę czynników aktywnych rozwojowo². Podobnie rzecz ujmuje S. Kunowski wyróżniając poczwórne uwarunkowania, od których zależy osiągnięcie pełni rozwoju społeczeństwa:

- 1) zdrowy bios jednostki, bez żadnych obciążeń dziedzicznych, przy bogatych zadatkach genicznych;
- 2) obyczajowy etos społecznego otoczenia i narodowej kultury, przekazujący ogólnoludzkie zasady moralne;
- 3) ideowy agos współpracujących ze sobą wychowawców, zaspokajających umiejętnie potrzeby rozwojowe wychowanków;
- 4) korzystny układ sytuacji losowych, nie w znaczeniu trwałego szczęścia, lecz dających się przezwyciężyć czasowych nieszczęść³.

Wobec powyższego rozwój dziecka wymaga sprzyjających warunków i sytuacji, które jako układy bodźców i wpływów działają pobudzająco/hamująco, przyspieszająco/opóźniająco, stymulująco/blokująco na całość jego osobowości, tworząc w ten sposób rzeczywisty stan jego uposażenia. Rozwój jest zatem dążeniem do homeostazy, która jest możliwa do osiągnięcia przy działaniach jednostki nastawionych na ciągłe przekraczanie siebie, swoich osiągnięć i realizacji wyznaczanych celów. Rozwój to

¹ A. Birch., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa 2005, s. 10.

² J. Sowa, F. Wojciechowski, *Rehabilitacja edukacyjna w zarysie. Ujęcie systemowe*, Zamość 2003, s. 51-54.

³ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 196-200.

transgresja, która polega na świadomym przekraczaniu przez człowieka dotychczasowych granic materialnych, społecznych i symbolicznych przejawiająca się w działaniach przekształcających rzeczywistość⁴. Dążenie dziecka do homeostazy ma swój przejaw także w dążeniu do równowagi poznawczej w świecie pełnym zmian i niepewności. Umysł jego oscylujący między różnoimiennymi ładunkami emocjonalnymi, poznawczymi czy motywacyjnymi, generujący nowe zjawiska jak decentrację, ambiwalencję doznaje dysonansu poznawczego, a tym samym chaosu i niepewności. Prawidłowy rozwój – w tym także poznawczy – pozwala jednostce na powrót czy dojście do równowagi w sytuacjach rozchwiania poznawczego, gdyż dziecko jest twórcą własnego rozwoju na tle społeczeństwa⁵.

Czym jest późne dzieciństwo (młodszy wiek szkolny)?

Późne dzieciństwo czy też zamiennie, młodszy wiek szkolny to okres w życiu dziecka przypadający na 7. do 10-12.r.ż. Jest to czas niezwykle znamieny dla rozwoju i doświadczeń ucznia, gdyż wraz z jego rozpoczęciem następuje przejście z przedszkola do szkoły, a jego kraniec kończy fazę dzieciństwa, wkraczając w wiek dorostania (wczesnej adolescencji), który znamionuje się zupełnie innymi cechami charakterystycznymi. W okresie tym wyodrębniają się zmiany, zarówno w wyglądzie zewnętrznym jak też doskonałą się funkcje psychiczne i ich integracja, warunkujące dojrzałość szkolną i osiągnięcie pozytywnych efektów edukacyjnych. Ponadto, znaczącą zmianą, mającą swój wpływ na całość rozwoju osobniczego jest podjęcie nowej roli społecznej, jaką jest rola ucznia. Dziecko w kreującej się rzeczywistości szkolnej zdeterminowane jest prawidłowym rozwojem procesów poznawczych, z których uwaga, pamięć czy myślenie stanowią nadrzędny element sukcesów czy porażek szkolnych jak i społecznych znaczeń. Rozwój myślenia ma swój związek z przejściem od stadium myślenia przedoperacyjnego do stadium operacji konkretnych, co skutkuje rozwojem wielu zdolności dziecka związanych z nabywaniem i przetwarzaniem informacji o świecie i o sobie na poziomie konkretnym⁶. Ponadto pojawia się myślenie logiczne umożliwiające wniosko-

⁴ J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Warszawa 2002, s. 43.

⁵ P. E. Bryant, A. M. Colman, *Psychologia rozwojowa*, Poznań 1997, s. 39-41.

⁶ B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa 2008, s. 135-136.

wanie o charakterze przyczynowo-skutkowym, co pozwala na wyjaśnianie wielu zjawisk i procesów oraz przewidywanie skutków zdarzeń. Dalej, rozwija się zdolność do odwracania czynności lub wyobrażonego stanu rzeczy oraz zdolność do decentracji poznawczej rozumianej jako umiejętności ujmowania cech rzeczywistości z różnych punktów widzenia i na integrowaniu ich w bardziej obiektywny i wielostronny obraz stanu rzeczy. Ten rodzaj myślenia funkcjonuje dzięki umiejętności dziecka do tworzenia sekwencji rozumianej jako porządkowanie obiektów w rosnące lub malejące szeregi uwarunkowane jakimś kryterium, co sprzyja uczeniu się i rozumieniu doświadczanych wiadomości. Prowadzi to w konsekwencji do rozwoju intelektualnych możliwości dziecka, które w sposób wymierny odzwierciedlają się w jego ocenie i ocenach.

Rozwój osobowości w późnym dzieciństwie to nade wszystko formowanie się świadomości siebie jako podmiotu własnych działań, wyłaniających się w toku działań edukacyjnych i socjalizacyjnych związanych z rolą ucznia i rolą uczestnika zbiorowości klasowej/szkolnej. Dziecko uczy się stopniowo integrować wiedzę o sobie z różnych punktów widzenia: perspektywy sprawcy, obserwatora czy uczestnika zdarzenia, mając świadomość, że w każdej sytuacji jest tą samą osobą, tylko różnie kreującą swoje zachowania czy organizującą myślenie o sobie⁷. Nabywa w tym zakresie umiejętności kierowania i panowania nad uczuciami wyższymi wkraczając w rozwój sfery aksjologicznej. Świadomość emocjonalna podlega krystalizowaniu się zgodnie z oczekiwaniami społecznymi wyrażanymi ich prawidłową ekspresją, a przynajmniej próbą panowania nad nimi. Obraz samego siebie, który nabiera wyraźniejszych kształtów i rzeczywistego obrazu wyznacza ramy i zasady kontaktów interpersonalnych, gdyż dziecko w tym czasie adekwatnie widzi i odczuwa swoje możliwości i potencjalności jako członek społeczności uczniowskiej. Porównując siebie do innych rówieśników umiejscawia się w odpowiednich rolach i zadaniach, które ranguje wedle możliwości/niemożliwości. Wobec powyższego oddziałuje na siebie wyznaczając zakres swoich szans lub niemożliwości wyróżniając siebie z otoczenia.

W wyniku braku osiągnięcia sukcesów w szkole czy też trudności w uczeniu się, które jako pierwsze odczuwa dziecko, w postaci przykrego stanu psychicznego, który odzwierciedla jego niemoc w realizacji dążenia i zadania, rodzi się poczucie niższości. Poczucie niższości jest naturalnym

⁷ Tamże s. 151.

doświadczeniem dziecka, które w świecie dorosłych czuje się słabsze i częstokroć bezradne, jednakże poczucie to wygenerowane wśród rówieśników i w odniesieniu do nich, często rodzi postawy rywalizacyjne jako kompensacyjne dążenie do mocy lub postawy izolacji, reakcje ucieczkowe przejawiające się niechęcią współpracy i współdziałania. Ten negatywny obraz siebie nie sprzyja jego edukacyjnym działaniom, przez co szkoła staje się miejscem udręki i przymusu. Jego indywidualna tożsamość zbudowana na jednej, dominującej i wadliwej podstawie, hamuje częstokroć aktywność własną i niszczy działania intencjonalne.

Czym jest opóźnienie rozwoju dziecka?

Przyjmując do poniższych analiz ekologiczny model rozwoju człowieka, należy przyjąć nie tylko biologiczne uwarunkowania tego procesu, ale i całe środowisko społeczne interpretowane jako układ wzajemnie zależnych podsystemów. Prawidłowość występowania i funkcjonowania tych czynników generuje prawidłowości rozwojowe dziecka, natomiast zachwianie równowagi między nimi lub zaburzenia natury strukturalno-funkcjonalnej to wielkie prawdopodobieństwo zaburzeń czy też opóźnień rozwojowych jednostki wraz z ich następstwami. Do następstw takich zakwalifikować można zaburzenia w uczeniu się czy trudności w uczeniu się, wśród których wyróżniają się specyficzne zaburzenia rozwoju umiejętności szkolnych (dysleksja, dysgrafia, dysortografia). Ich patomechanizm wyjaśniany jest na wiele różnych sposobów i nie ma jednoznaczności w tym zakresie, niemniej jednak za ich uwarunkowanie uznaje się przede wszystkim centralny system nerwowy (pochodzenie neurologiczne) manifestujący się poprzez zakłócenie rozwoju, integracji i realizacji zdolności werbalnych i niewerbalnych⁸. Jako, że dysleksja zajmuje szczególne miejsce wśród dzieci z trudnościami dydaktycznymi, należałoby pomóc tym dzieciom rozpocząć działania od budzenia czy poszerzenia świadomości rodziców w tym zakresie⁹. Ujmując dysleksję jako trudność w czytaniu, której działanie wyjaśnia koncepcja opóźnionego dojrzewania centralnego układu nerwowego – należy rozumieć zatem, iż istotą dysleksji są opóźnienia rozwoju poszczególnych funkcji percep-

⁸ R. Werning, B. Lütje-Klose, *Pedagogika trudności w uczeniu się*, Gdańsk 2009, s. 17-23.

⁹ L. Wiatrowska, *Wiem i muszę pomóc*, „Życie Szkoły” 2007, nr 3, s. 11-15.

cyjno-motorycznych uwikłanych w proces pisania i czytania oraz zakłócenia w zakresie integracji tych funkcji. Propagatorem tego spojrzenia jest M. Bogdanowicz, która opowiada się za istnieniem dysleksji rozwojowej „jako szczególnego typu niedojrzałości mózgowej”¹⁰. Jednakże wobec dzieci młodszych, w okresie edukacji wczesnoszkolnej, w stosunku do dzieci wykazujących wybiórcze zaburzenia w rozwoju psychoruchowym, które mogą warunkować wystąpienie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, nie należy mówić o dziecku z dysleksją tylko z ryzykiem dysleksji. Podyktowane jest to faktem, że dzieci z ryzykiem dysleksji wcale nie muszą stać się uczniami dyslektycznymi, gdyż przy wczesnych, systematycznie i prawidłowo prowadzonych działaniach pomocowych można wyrównać dysharmonie w rozwoju psychomotorycznym¹¹. Pomocnym działaniem w rozpoznawaniu opóźnień rozwojowych dziecka jest diagnoza, która nie może kończyć się na identyfikacji czy wyjaśnianiu, lecz jest procesem, który ma się zakończyć osiągnięciem określonych celów¹². Diagnozowanie zatem ma swój triarchiczny kontekst czynnościowy: diagnoza – prognoza – terapia, ukierunkowany w osobowość dziecka dążącego do wyrównania poziomu z rówieśnikami¹³. Zdiagnozowanie dziecka jako opóźnionego (zaburzonego) w rozwoju funkcji biorących udział w czytaniu i pisaniu to nie wyrok we współczesnych czasach, to krok naprzód w celu podjęcia działań pomocowo-naprawczych. Diagnoza taka to raczej kierunkowskaz zmian doprowadzających finalnie do prawidłowego funkcjonowania, to busola zmian w postępowaniu z dzieckiem.

Trudności w uczeniu się to symptom wyróżniający dzieci z opóźnieniami, zaburzeniami rozwojowymi. Poziom ich inteligencji jest w normie i nie wskazuje na upośledzenie umysłowe, lecz ich zdolności rozwijają się nieproporcjonalnie, co w mniejszym lub większym stopniu rzutuje na wszystkie obszary życia¹⁴. Zdolności (umiejętności) człowieka są ściśle zależne od mózgu, który jak pokładowy komputer dobrze obiera kurs lub

¹⁰ M. Bogdanowicz, *Trudności w pisaniu dzieci*, Gdańsk 1984, s. 50-54.

¹¹ M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Gdańsk 2003, s. 43.

¹² J. Urbaniuk, *O dwóch takich, co...dostali diagnozę. Problematyka diagnozy dziecka z dysleksją*, [w:] B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Dziecko z zaburzeniami w rozwoju. Konteksty diagnostyczne i terapeutyczne*, Kraków 2006, s. 95-96.

¹³ Prokosz M., *Diagnoza dziecka z zaburzeniami w rozwoju – konteksty definicyjne*, [w:] B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Dziecko z zaburzeniami w rozwoju*. dz. cyt., Kraków 2006, s. 17.

¹⁴ G. Binder, R. Michaelis, *Trudności w nauce. Skuteczne sposoby pracy z dzieckiem*, Warszawa 2003, s. 63.

zbacza z trasy. W przypadku opóźnień rozwojowych dziecko często – a może nazbyt często – wypada z trasy i gubi się wśród gąszczy trudności i niemożności. Pomimo, że poświęca nauce o wiele więcej czasu, niż rówieśnicy, to i tak efektywność jego zmagania jest częstokroć niesatysfakcjonująca. Nieprawidłowej strukturyzacji dostępuje inteligencja emocjonalna czy społeczna, które jako integralne części ogólnej inteligencji dziecka poddają się nieprawidłowościom rozwojowym. Już sam fakt pojawienia się trudności w nauce wywołuje negatywne emocje, a w konsekwencji zaburza życie emocjonalne i osobowość dziecka. Opóźnienia rozwojowe zatem to cały arsenał skutków mieszczący się w jednym ciele i umyśle, który dotknięty takimi uwarunkowaniami musi umieć radzić sobie z nimi i zwyciężyć, lub poddać się w ich niewolę.

Czym są postawy rodzicielskie?

Każdy rodzic mając świadomość na temat rozwoju swojego dziecka, jego opóźnień, zaburzeń czy też wszelkiego rodzaju nieprawidłowości jak i konsekwencji, nie będzie kreślił wymaganych wizji i perspektyw jego przyszłości, tylko uczyni wiele/wszystko, aby nastąpiło wyrównanie tych nieprawidłowości rozwojowych. Pokładane w nim nadzieje skupi raczej na stymulowaniu opóźnień rozwojowych w oparciu o aktualizowanie potencjalności dziecka niż na urojonych obrazach jego osiągnięć. W momencie zauważenia różnic w rozwoju dziecka, jego opóźnień w stosunku do rówieśników, istotne są postawy rodziców, ukazujące cały arsenał wiedzy, przekonań, uczuć, motywów i działań w relacjach dziecko-rodzic. Pomimo, że w psychologii „postawa” oznacza tendencję do zachowania się wobec osoby, problemu czy przedmiotu, to jednak „postawę rodzicielską” należałoby poszerzyć o zakres wiedzy, w jaką wyposażony jest rodzic w ramach interakcji z dzieckiem¹⁵. Postawa rodzica to tendencja do zachowania się w pewien specyficzny sposób w stosunku do dziecka, która wyznacza pewne sposoby działania wobec niego w postaci doboru metod wychowawczych czy stylów działania wychowawczego. Czynniki warunkujące wybór czy kreowanie w osobowości rodzica takiej a nie innej postawy rodzicielskiej mają charakter polietiologiczny i złożony, gdyż powstają na kanwie doświadczeń rodzica, wpływów kulturowych, prze-

¹⁵ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1977, s. 20-33.

konań i zasad rodziców, przygotowania do pełnienia ról małżeńskich i rodzicielskich, dojrzałości instynktu macierzyńskiego, kreowanej wizji przyszłościowej dziecka itp. Ten cały wachlarz wpływów, w ogólnym rozrachunku, prowadzi często do ujawniania czy przenikania się wielu postaw, ale cechy jednej z nich są dominujące i wyraziste. Transparentność zachowań rodziców z jednej strony jest przejawem elastyczności działań aplikacji rodzicielskiej, z drugiej jednak może przyczynić się do wytwarzania dysonansu u dziecka, które nigdy nie jest pewne reakcji rodzica. W tym przypadku nie jest to korzystne dla ogólnego rozwoju dziecka i jego komfortu psychicznego, a w szczególności wtedy, gdy opóźniony czy zaburzony jego rozwój czyni go „innym” od wyobrażeń/oczekiwań rodziców.

Sytuacja szkolna jak i społeczna ucznia przejawiającego trudności w nauce jest wielce trudna i skomplikowana na wielu płaszczyznach jego rozwoju z uwagi na „inność”, która go znamionuje i wyróżnia wśród rówieśników. W ślad za tym idą za nim etykiety w szersze środowisko, w którym przyszło mu żyć i egzystować, a które to środowisko częstokroć wykazuje niską tolerancję dla „inności”, dla odstępstw od normy, „różności” czy odmienności. Szczególne zatem znaczenie dla samego dziecka mają postawy rodziców, które jak oręż będą bronić i pomagać lub piętnować i utrudniać jego egzystencję. Rodzice legitymizując opóźnienia rozwojowe syna czy córki nadają swoim relacjom charakteru wsparcia i pomocy. Tacy rodzice nie tylko mówią, ale i robią. Czynią swoją powinność, która wynika z obowiązku i odpowiedzialności rodzicielskiej.

Opóźnienia rozwojowe generują najczęściej trudności w uczeniu się, które pomimo swoich organicznych przyczyn (tutaj: nieodwracalnych, według początkowych interpretacji), związanych ze strukturami mózgowymi, wymagają pomocy i wsparcia ze strony zarówno rodziców jak i samych nauczycieli¹⁶. Wsparciem tym są bezspornie pozytywne postawy dorosłych, poprzez które stwarza się odpowiednie warunki dla prawidłowego rozwoju dziecka – jego akceleracji. Poprzez akceptację dziecka takim jakim jest wraz z całym jego indywidualnym wyposażeniem czy zdolnościami, współdziałanie z nim na wszystkich płaszczyznach jego rozwoju, dawanie rozumnej swobody w ramach koniecznej ochrony przed zagrożeniami oraz uznanie jego praw w tym prawa do aktywności, autonomii

¹⁶ R. Werning, B. Lütje-Klose, *Pedagogika trudności w uczeniu się*, Gdańsk 2009, s. 28.

i odpowiedzialności za podjęte decyzje, rodzic wyraża swój związek i stosunek do niego. Tworzy przestrzeń życiową dziecka, w której może i umie pokonywać kryzysy i porażki. Bez takich nastawień rodziców i wyrażanych przejawów pozytywnie emocjonalnych, dziecko nie dostąpi kolejnego skoku w rozwoju. To co trafi do mózgu dziecka w pierwszych latach jego życia, najprawdopodobniej zostanie tam już na zawsze wyposażając na stałe jego bagaż doświadczeń. Rodzice zatem powinni zadbać o to, aby doświadczenia te były jak najbardziej pozytywne i przyjemne nawet wtedy, gdy warunki biologiczne wyznaczają inny rytm rozwojowy.

Rodzice dzieci z dysleksją często zadają sobie pytania, które jak echo rozchodzą się w środowisku osób je otaczających, tylko częstokroć pozostają bez odpowiedzi. Pytania te powtarzają się, gdyż są ich pierwszymi refleksjami w obliczu zetknięcia się z diagnozą – parcjalne lub fragmentaryczne deficyty rozwojowe; dysleksja; dysgrafia czy dysortografia. „Dlaczego tak późno dowiedzieliśmy się o kłopotach dziecka?” – pytają – nie mając świadomości, że uważna obserwacja to ich osobisty klucz otwierający drzwi niewiedzy¹⁷. Wszystkie działania, zachowania i emocje dziecka mogą być bardzo wymowne i stanowić źródło informacji o jego kłopotach szkolnych czy też poza szkolnych. Częste objawy somatyczne czy fobie szkolne to sygnał ostrzegawczy, że z dzieckiem dzieje się coś złego, dlatego wszystko to co z początku wydaje się bardzo niewinne, niekontrolowane, później zaczyna nabierać prawdziwego kolorytu i znaczenia, z rozwojowego punktu widzenia. Rodzic zatem to pierwszy diagnosta i terapeuta swojego dziecka. „Natura może nie być zbyt łaskawa, a mimo to można wychować człowieka wartościowego, mądrego i dobrego...”¹⁸.

Co mówią badania?

Badania własne miały na celu ukazanie postaw rodziców dzieci zdiagnozowanych jako dzieci z ryzykiem dysleksji, czego symptomem stały się trudności szkolne, a w ślad za nimi kroczyły niepowodzenia w nauce. Ankietowane osoby to 36 matek tych dzieci, które ukazały swoje

¹⁷ M. Bogdanowicz, M. Adryjanek, M. Rożyńska, *Uczeń z dysleksją w domu*, Gdynia 2007, s. 80.

¹⁸ H. Trentowska, *Dziecko. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1986, s. 21.

postawy rodzicielskie wobec własnych dzieci wykazujących trudności w uczeniu się. Postawy te wyrażają jednocześnie świadomość wychowawczą rodziców przejawiającą się w ich działaniach, myśleniu i ocenie sytuacji. Respondentki, pochodzące z małego miasta liczącego 40 tys. mieszkańców, zróżnicowane są pod względem wykształcenia, co niejednokrotnie stanowi istotny czynnik kształtowania się postaw rodzicielskich oraz determinuje myślenie wychowawcze.

Tabela 1. Prawidłowy rozwój dziecka

ZAGADNIENIE	ODPOWIEDZI	WYKSZTAŁCENIE PODSTAWOWE 9 OSÓB	WYKSZTAŁCENIE ZAWODOWE 5 OSÓB	WYKSZTAŁCENIE ŚREDNIE 16 OSÓB	WYKSZTAŁCENIE WYŻSZE 6 OSÓB	OGÓLEM BADANYCH 36 OSÓB
Prawidłowy rozwój dziecka	tak	67%	80%	81%	67%	75%
	nie	11%	20%	13%	33%	17%
	nie wiem	22%	0%	6%	0%	8%

Źródło: badania własne

Analizując powyższy materiał badawczy można stwierdzić, że według rodziców większość dzieci z ryzyka dysleksji rozwijało się prawidłowo, co nie powodowało niepokoju rodziców i potrzeby zwrócenia większej uwagi na zachowania dzieci. Pomimo, że niewielka część ankietowanych nie pamięta w chwili obecnej jak ten rozwój przebiegał, jednak jest to symptomem, że nie wszyscy rodzice interesują się przebiegiem rozwoju swoich pociech bądź też okres sześciu lat spowodował zapomnienie niektórych faktów z życia dziecka i macierzyńskiej opieki. Jeżeli jest to efekt słabych śladów pamięciowych rodziców, to jest to bardziej wytłumaczalne i do przyjęcia. Jeżeli jednak jest to wynikiem braku zainteresowania, to dezawuuje roli współczesnego rodzica. Wyniki badań nie wskazują jednoznacznie na rolę wykształcenia w owym oglądzie, gdzie taki sam wskaźnik matek z wykształceniem podstawowym jak i wyższym wskazuje na prawidłowy rozwój dziecka, chociaż w przypadku niewiedzy na ten temat, więcej jej deklaruje matek z wykształceniem podstawowym.

Postawy większości indagowanych matek, wyrażające się zaangażowaniem w życie dziecka to niezwywalny warunek ich prawidłowości rozwojowych.

Tabela 2. Wcześniejsze obserwacje rodziców

ZAGADNIENIE	ODPOWIEDZI	WYKSZTAŁCENIE PODSTAWOWE 9 OSÓB	WYKSZTAŁCENIE ZAWODOWE 5 OSÓB	WYKSZTAŁCENIE ŚREDNIE 16 OSÓB	WYKSZTAŁCENIE WYŻSZE 6 OSÓB	OGÓLEM BADANYCH 36 OSÓB
Wcześniejsze zauważenie przez rodzica trudności w uczeniu się dziecka	tak nie	33% 67%	20% 80%	19% 81%	100% 0%	36% 64%

Źródło: badania własne

Tylko 36% rodziców wcześniej zauważyło trudności dziecka, a 64% w ogóle nie zauważyło takiego problemu, jednak w grupie rodziców zdecydowanie daje się zauważyć, że 100% matek z wyższym wykształceniem zwróciła uwagę na to i miała świadomość symptomów trudności w nauce swoich dzieci. Najniższy odsetek rodziców z tak słabą świadomością był wśród matek z wykształceniem średnim (19%) i zawodowym (20%). Jednak 2/3 rodziców dzieci generalnie nie zauważyła takowych problemów, co powodowało, że wobec tych dzieci nie były stosowane żadne środki pomocowe, a zaburzenia rozwojowe tylko się rozwijały tworząc niekorzystną sytuację dziecka. Wyniki te znamionują, że wykształcenie rodziców kształtuje świadomość na temat istnienia trudności szkolnych ich dzieci i zauważenie problemu w pierwszych jego fazach występowania. Generuje to postawę współdziałania z dzieckiem, gdzie rodzice interesują się nim angażując się w pomoc dla niego w sytuacjach trudnych. Przejawem tego były rozmowy matek z innymi osobami na temat trudności dziecka (53%), jednakże w 100% robiły to matki z wyższym wykształceniem, a tylko 1/3 matek z wykształceniem podstawowym, czy 40% z wykształceniem zawodowym. Wśród matek z wykształceniem wyższym wyraźnie zaznacza się postawa jawności wobec zauważonych oznak nieprawidłowości rozwojowych dziecka.

Tabela 3. Świadomość rodziców o trudnościach

ZAGADNIENIE	ODPOWIEDZI	WYKSZTAŁCENIE PODSTAWOWE 9 OSÓB	WYKSZTAŁCENIE ZAWODOWE 5 OSÓB	WYKSZTAŁCENIE ŚREDNIE 16 OSÓB	WYKSZTAŁCENIE WYŻSZE 6 OSÓB	OGÓŁEM BADANYCH 36 OSÓB
Świadomość, że trudności nie są winą dziecka	tak	22%	20%	38%	83%	39%
	nie	78%	80%	63%	17%	61%

Źródło: badania własne

Posiadanie świadomości, że trudności szkolne dziecka nie wynikają z jego winy, z jego niechęci do szkoły i nauki, deklaruje 39% badanych, w tym najwięcej matek z wyższym wykształceniem (83%), a najmniej z wykształceniem podstawowym (22%) i zawodowym (20%). Z pedagogicznego punktu widzenia, znów najkorzystniej przedstawia się sytuacja dziecka, którego rodzice mają wykształcenie wyższe. Nie upatrują oni przyczyn tylko z perspektywy samego dziecka, ale patrzą na problem szerzej i obiektywniej. Taka sytuacja rodzinna bardzo pomaga uczniowi w przewyciężaniu trudności szkolnych i kształtowaniu się wizerunku własnego „ja”. To przejaw wyraźnej postawy obiektywizmu (pragmatyzmu) w stosunku do własnego dziecka, w której perspektywa spojrzenia na jego rozwój ujmuje holistyczny ogląd rzeczy, a nie tylko wybiórcze elementy. Najprościej byłoby obarczyć „winą” samo dziecko, co uprościłoby eksplikację jego działań i osiągnięć. Znacznie trudniejsze jest dalekosiężne uzgadnianie zależności. Wykształcenie zatem to determinanta rozumienia przyczynowo-skutkowego określonych stanów rzeczy i własnego stosunku do nich, co czyni z nauki podstawę ludzkiej świadomości. Przy takich postawach 83% matek z wyższym wykształceniem uzgadnia problem swojego dziecka z mężem, co w przypadku matek z podstawowym wykształceniem czyni 33% indagowanych. Skrywanie prawdy za fasadą pozorów nie wnosi pożądaných zachowań ze strony osób bliskich dziecku i nie służy mu w pokonywaniu trudności. Jest to niewłaściwy kierunek działań matek pozorowany ich miłością do dziecka.

Tabela 4. Pomoc rodziców

ZAGADNIENIE	ODPOWIEDZI	WYKSZTAŁCENIE PODSTAWOWE 9 OSÓB	WYKSZTAŁCENIE ZAWODOWE 5 OSÓB	WYKSZTAŁCENIE ŚREDNIE 16 OSÓB	WYKSZTAŁCENIE WYŻSZE 6 OSÓB	OGÓŁEM BADANYCH 36 OSÓB
Pomoc rodzica w pokonywaniu trudności szkolnych	tak	67%	80%	63%	100%	72%
	nie	11%	20%	38%	0%	22%
	rzadko	22%	0%	0%	0%	6%

Źródło: badania własne

Pomoc dziecku w przezwyciężaniu jego trudności szkolnych oferuje 72% matek, w tym w 100% matek z wyższym wykształceniem. Pomoc ta jednak ma różny charakter, w zależności od wykształcenia rodziców. Matki z wykształceniem podstawowym i zawodowym „pomagają w odrabianiu zadań domowych” i ewentualnie „ćwiczą łączenie głosek w sylaby”, natomiast matki z wykształceniem średnim i wyższym stosują już różnego rodzaju ćwiczenia usprawniające różne funkcje jak; „zabawy dydaktyczne”, „układanie klocków”, „układanki-rozsypanki obrazkowe, literowe, wyrazowe”, wraz z dziećmi „wykonują różnego rodzaju pomoce, szablony” itp. Stymulują przez to rozwój funkcji percepcyjno-motorycznych, które biorą udział w nauce czytania i pisania. Ponadto uczestniczą w ten sposób w rozwoju sfery emocjonalnej, dając dziecku poczucie bezpieczeństwa i pomocy w sytuacjach zagrożenia, jaką może być niepowodzenie w nauce. Działania takie mają też niekwestionowany udział w rozwoju uwagi i pamięci, a przez to w rozwoju myślenia. Mają wtedy wyraźniejszy wgląd w zdolności i talenty dziecka, które wymagają pobudzania, w celu ich rozwoju. Stwarza to podstawy do uwypuklenia mocnych stron dziecka i jego wiary w siebie.

Matki deklarują, że pomoc dziecku w przezwyciężaniu jego zaburzeń rozwojowych to codzienna, systematyczna praca mieszcząca się do 2 godzin dziennie (44%), chociaż są też przypadki pomocy trzygodzinnej (11%), co najwięcej czynią matki z wykształceniem średnim (19%), a zupełnie nie przeznaczają takiego czasu matki z wyższym wykształ-

ceniem. One (83%) zdecydowanie preferują pomoc dla dzieci mieszczącą się w 2 godzinach pracy dziennej, ze względu na możliwości rozwojowe dziecka. Matki te nie podchodzą dyletancko czy intuicyjnie do działań pomocowych, tylko posiłkują się pomocą czy wskazaniem innych osób (profesjonalistów) – 67% badanych, jak też czerpią wiedzę z fachowej literatury. Zupełnie inaczej do zagadnienia podchodzą matki z wykształceniem podstawowym, zawodowym czy średnim, które w minimalnym stopniu korzystają z profesjonalnej pomocy (10%), a ich działania pomocowe są intuicyjne lub wynikające z osobistych doświadczeń edukacyjnych. Wykazują zatem w tym względzie dużą „samodzielność i samowystarczalność”, co w dobie nanocywilizacji jest niewystarczającym warunkiem działań pomocowych dla dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwojowymi. Generująca się tutaj postawa samodzielności to raczej negatywny jej wymiar. Wymagania skierowane do dzieci w postaci intensywnej pracy z nimi, niejednokrotnie opartej na słabej wiedzy i miękkich podwalinach, to przejaw małej świadomości wychowawczej rodziców, który w skutkach może być bardzo zgubny dla samego podmiotu.

Co wskazują konkluzje empiryczne?

Patrząc na trudności szkolne dzieci z perspektywy wykształcenia ich rodziców i przejawianych przez nich postaw rodzicielskich, najkorzystniej przedstawia się sytuacja dzieci rodziców z wyższym wykształceniem. Rodzice ci zdecydowanie wcześniej zauważają problem, mają większą świadomość przyczyn jego zaistnienia oraz udzielają bardzo dużo wsparcia i pomocy dla swoich dzieci w celu przezwyciężenia tych trudności lub przynajmniej ich złagodzenia. Rozwijają swój zakres wiedzy z tej dziedziny w oparciu o fachową literaturę oraz korzystają z różnorodnych form ćwiczeń popartych nauką weryfikacją. Rodzice ci przejawiają najczęściej pozytywne postawy rodzicielskie wspierające rozwój dziecka, jego tożsamość i wiarę we własne możliwości, pomimo niekorzystnych uwarunkowań biologicznych czy też środowiskowych. Potwierdzają oni słuszność głoszonej idei kształcenia ustawicznego, propagowanej w nowoczesnych paradygmatach pedagogicznych i w akceptowanym na gruncie systemów oświatowych Systemie Bolońskim.

Najmniej korzystna jest sytuacja dzieci, których rodzice mają niższe wykształcenie (podstawowe, zawodowe), którzy swoje działania wycho-

wawcze opierają o słabe podstawy naukowe i wynikającą stąd niską świadomość wychowawczą. Ich funkcjonujące postawy rodzicielskie są często negatywne i niezgodne z oczekiwaniami dziecka i wymogami współczesności. Pomimo, że wyrażają oni pozytywne intencje, to instrumenty ich działań mają często charakter przypadkowości i intuicjonizmu, stąd wskazaniem dla nauczyciela, jako profesjonalisty, jest wczesne rozpoznanie środowiska rodzinnego dziecka, by móc prognozować jego dalszy rozwój i zaprojektować plan działań terapeutycznych.

Dokonując komparatystyki postaw rodzicielskich w empirii niniejszych rozważań i w pracy K. Pasich¹⁹, której badania miały charakter badań jakościowych, wykazują one rozbieżności. Autorka ukazała różnorodność postaw ujawnionych przez rodziców dzieci z podejrzeniami zjawiska dysleksji: od postaw nastawionych na pomoc dziecku, poprzez postawy niezaradne do dystansujących się od dziecka i jego problemów. Wśród badanych rodziców nie było osób z wyższym wykształceniem, a jednak część z nich wykazała postawy pozytywne w stosunku do swojego dziecka z trudnościami w uczeniu się, co w interpretacji autorki wskazywało na brak korelacji między wykształceniem a kreowaniem się postaw rodzicielskich.

W moich badaniach celowym było wykazanie związku między wykształceniem rodziców a wygenerowanymi postawami rodzicielskimi i stanem świadomości rodziców na temat etiologii zaburzeń rozwojowych dziecka. Konkluzje badawcze wyraźnie wskazują na te zależności, co wcale nie zaprzecza tezie K. Pasich, gdyż część rodziców z wykształceniem podstawowym czy zawodowym także ujawnia pozytywne postawy wobec swoich dzieci, jednak ma to niższy stopień generalizacji, co daje wskazania do posłużenia się wykształceniem jako warunkiem kształtowania się pozytywnych postaw rodzicielskich i większej świadomości wychowawczej przejawianej w kontaktach interpersonalnych dziecko – rodzic. Zależność ta ma swoje odzwierciedlenie w wyrażanych opiniach i instrumentach ich działań, przez co nadaje właściwości legitymizujących wykształceniu, jako istotnej w kształtowaniu się osobowości człowieka.

¹⁹ K. Pasich, *Postawy rodziców wobec podejrzenia ryzyka dysleksji rozwojowej u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. K. Ferenz, Uniwersytet Wrocławski Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, kierunek pedagogika, Wrocław 2009.

Bibliografia

- Binder G.; Michaelis R., *Trudności w nauce. Skuteczne sposoby pracy z dzieckiem*, Warszawa 2003.
- Birch A., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa 2005.
- Bogdanowicz M., *Trudności w pisaniu dzieci*, Gdańsk 1984.
- Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno – motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Warszawa 2000.
- Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Gdańsk 2003.
- Bogdanowicz M.; Adryjanek A.; Rożyńska M., *Uczeń z dysleksją w domu*, Gdynia 2007.
- Bryant P. E.; Colman A. M., *Psychologia rozwojowa*, Poznań 1997.
- Cytowska B.; Winczura B. (red.), *Dziecko z zaburzeniami w rozwoju. Konteksty diagnostyczne i terapeutyczne*, Kraków 2006.
- Harwas-Napierała B.; Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa 2008.
- Harwas-Napierała B.; Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t. 3, Warszawa 2008.
- Iig F.L.; Bates Ames L.; Baker S. M., *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat. Poradnik dla rodziców, psychologów i lekarzy*, Gdańsk 1994.
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Warszawa 2002.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.
- Pasich K., *Postawy rodziców wobec podejrzenia ryzyka dysleksji rozwojowej u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. K. Ferenz, Uniwersytet Wrocławski Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, kierunek pedagogika, Wrocław 2009.
- Prekop J.; Schweizer Ch., *Dzieci są gośćmi, którzy pytają o drogę. Poradnik dla rodziców*, Kielce 2001.
- Prokosz M., *Diagnoza dziecka z zaburzeniami w rozwoju – konteksty definicyjne*, [w:] B. Cytowska; B. Winczura (red.), *Dziecko z zaburzeniami w rozwoju. Konteksty diagnostyczne i terapeutyczne*, Kraków 2006.
- Przetacznikowa M.; Makiełło-Jarża G., *Psychologia wychowawcza, społeczna i kliniczna*, Warszawa 1979.
- Sowa J.; Wojciechowski F., *Rehabilitacja edukacyjna w zarysie. Ujęcie systemowe*, Zamość 2003.
- Trentowska H., *Dziecko. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1986.
- Urbaniuk J., *O dwóch takich, co...dostali diagnozę. Problematyka diagnozy dziecka z dysleksją*, [w:] B. Cytowska; B. Winczura (red.), *Dziecko z zaburzeniami w rozwoju. Konteksty diagnostyczne i terapeutyczne*, Kraków 2006.
- Werning R.; Lütje-Klose B., *Pedagogika trudności w uczeniu się*, Gdańsk 2009.
- Wiatrowska L., *Wiem i muszę pomóc*, „Życie Szkoły” 2007, nr 3, s. 11-15.
- Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą*, Kraków 2006.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1977.

Rozdział III

Rodzina wobec problemu osamotnienia Family and the Problem of Estrangement

