

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica II (2012)

Maria Piszczek

O czym należy pamiętać podczas wspomaganie rozwoju emocjonalnego dziecka?

Podstawowe potrzeby wszystkich ludzi są takie same, chociaż niektórzy z nich nie mogą samodzielnie żyć bez wspomaganie medycznego i stosownego oprzyrządowania. Wszyscy też chcemy być szczęśliwi, jednak każdy z nas ma swoją własną, prywatną definicję szczęścia i w zależności od niej usiłuje uszczęśliwiać innych. I właśnie na tym polega różnica pomiędzy nami. Różnica, której usiłujemy nie dostrzegać, chociaż jedyną i powszechną cechą wszystkich ludzi jest ta, że jesteśmy różni. Różnie funkcjonują nasze ciała i mózgi, różne jest także nasze pojęcie szczęścia.

Z badań wynika, że decydują o nim w równym stopniu trzy czynniki. Pierwszy z nich uzależniony jest od naszego wyposażenia genetycznego – stanu zdrowia, urody, sprawności motorycznej i intelektualnej oraz od innych wrodzonych cech, na których zmianę mamy minimalny wpływ, chociaż urodę można do pewnego stopnia „poprawić”, a chorobę można wyleczyć lub przynajmniej podleczyć.

Drugi czynnik jest w znacznej mierze uwarunkowany losowo, bowiem szczęśliwe małżeństwo, udane dzieci, posiadanie dobrego mieszkania, pomyślność materialna i inne rzeczy, ważne w naszej osobistej hierarchii wartości, nie są uzależnione wyłącznie od nas. Ponadto może nastąpić jakaś radykalna zmiana w naszym życiu i to wszystko zniknie, jak sen, bowiem „prawdziwego” życia nie udaje się ani przewidzieć, ani w szczegółach zaplanować.

Znacznie większą kontrolę mamy natomiast nad trzecim wyznacznikiem ludzkiego szczęścia. Jego składowe to: optymizm, wdzięczność oraz życzliwość, i jeśli o nich pamiętamy, to pomimo naszych ułomności i przeciwności losu, udaje się nam wieść w miarę szczęśliwe życie.

A teraz proszę, zastanówmy się przez chwilę nad tym, co czujemy, jeśli ktoś usiłuje nam wmówić, że czegoś potrzebujemy, albo że przeżywamy emocje, których wcale nie czujemy...

W najlepszym wypadku zachowujemy obojętność w stosunku do osoby, która „zna” nas lepiej, niż my sami. Pojawiają się też inne emocje...

Jestem głęboko przekonana, że każda osoba głębiej upośledzona umysłowo ma tak samo jak my zagwarantowaną przynajmniej w 1/3 możliwość doświadczania szczęścia. Jednak jego osiągnięcie jest obwarowane kilkoma warunkami.

Należy do nich możliwość decydowania o sobie i doświadczanie sprawstwa (niezależnie od tego, czy dotyczą one jedynie tego, czy zjem czegoś więcej, czy mniej, otworzę czy zamknę oczy). Dopóki bowiem jestem zdolna do wykonania choćby najmniejszego ruchu małego palca i ruch ten zależy ode mnie – jestem niezależna, a przecież bez samodzielności i niezależności nawet tak ograniczonej, nie mogę sobie wyobrazić, że mam wpływ na cokolwiek – skąd więc mam czerpać nadzieję i nieodłącznie z nią związany optymizm. Choćby taką nadzieję, którą ma dziecko uderzające po raz pierwszy w zawieszoną nad nim zabawkę i oczekujące, że znowu usłyszy ten dźwięk, który tak bardzo lubi, albo dziecko wkładające palce do buzi i oczekujące, że znowu poczuje w ustach coś innego niż smak mleka, czy smoczek.

A teraz parę słów o wdzięczności, pojęciu zapomnianym w świecie, w którym zakładamy, że wszystko jest w zasięgu ręki, wszystko nam się od życia należy, a kiedy czegoś nie otrzymujemy, jesteśmy wściekli. Otóż wcale nie jest to takie oczywiste, że należy nam się cokolwiek. Przypominamy sobie o tym nie tylko podczas choroby i w stanach klęski żywiołowej, ale i wtedy, gdy zawodzą urządzenia domowe i w wielu innych, zupełnie nieprzewidywanych przez nas sytuacjach. Jednak gdy bieg rzeczy jest niezakłócony, codzienność nas nie cieszy i nie odczuwamy żadnej wdzięczności ani w stosunku do ludzi, ani do świata. Wdzięczności dziecko może się nauczyć, jeśli dzielimy się z nim radościami dnia codziennego i mówimy mu o nich (o tym, że kaloryfery grzeją, że sklep jest otwarty, że gra radio – a przecież mogłoby być zupełnie inaczej).

I wreszcie trzecia składowa warunkująca ludzkie szczęście, na którą mamy wpływ – jest nią życzliwość, nierozzerwalnie związana z sympatią do kogoś. Czujemy sympatię do kogoś, kto traktuje nas dobrze i prawdopodobnie w reakcji na to traktujemy go również dobrze. Działa tu zasada wzajemności, przejawiająca się zarówno w chęci obdarowywania kogoś, jak i w niesieniu mu pomocy. Niestety, w przypadku osób niepełnosprawnych najczęściej działa ona tylko w jedną stronę. Z reguły to my im coś dajemy, albo w czymś pomagamy, natomiast nie traktujemy tego, co od nich dostajemy jako podarunku (bo jest niedoskonałe, brzydkie). Rzadko też pozwalamy sobie w czymś pomóc (bo robi to nieudolnie, niezręcznie).

Zachodzi pytanie – dlaczego podczas wystąpienia, którego temat brzmi: „O czym należy pamiętać podczas wspomagania rozwoju emocjonalnego dziecka” mówię tyle o szczęściu i o warunkujących jego osiągnięcie czynnikach? Otóż mówię o szczęściu, ponieważ wychodzę z założenia, że z kimś, kto jest głęboko niešťęśliwy, bezsensowna jest praca nad innymi emocjami. Tak więc, jeśli chcemy wspomagać rozwój emocjonalny, musimy przede wszystkim pamiętać o tym, żeby dziecko było szczęśliwe, i że nie jesteśmy tacy sami – to, co czyni nas szczęśliwymi, niekoniecznie je uszczęśliwi.

Różnice w budowie i funkcjonowaniu naszych mózgów, a także w doświadczeniach związanych ze wzrastaniem w różnych środowiskach powodują, że nasze światy wewnętrzne są różne. Jednak empatyczna świadomość tych różnic umożliwia nam porozumienie.

Jeśli więc pedagogika specjalna ma być pedagogiką opartą na szacunku do drugiego człowieka i jeżeli podstawą naszej pracy ma być tak często powtarzane przez profesor Zakrzewską-Manterys twierdzenie: „niepełnosprawność umysłowa jest wartością – uszanujmy to” – musimy, choćby na zasadzie myślowego eksperymentu,

spróbować poczuć i zrozumieć świat wewnętrzny osoby niepełnosprawnej. Musimy wypracować w sobie gotowość do takiego myślenia, do zadawania takich pytań. Bez pytań nie ma odpowiedzi, a bez odpowiedzi możemy nieświadomie stać się sztywnymi realizatorami różnych metod, hamulcowymi rozwoju dziecka.

Z wielu różnych umiejętności ważnych w pracy pedagoga, najważniejszą jest tak zwane „wyczucie chwili”. Umożliwia ona podążanie za dzieckiem. Dzięki niej wiemy, kiedy należy stanowczo powtórzyć jakieś polecenie, a kiedy trzeba zrobić przerwę, potrafimy również przewidzieć napady złego humoru dziecka i wystąpienie wielu innych jego nietypowych zachowań. Osoby, które są zdolne do „wyczucia chwili”, bez wątpienia również intuicyjnie rozumieją świat wewnętrzny dziecka. Jaki jest to świat w przypadku dzieci z głęboką niepełnosprawnością, nie wiemy. Na obecnym etapie rozwoju nauki więcej wiemy o tym, jakie kolory spostrzega pszczoła i jak widzi świat orzeł, niż o tym, jak odbiera twarz swojej matki dziecko głęboko upośledzone umysłowo. Czym jest dla niego świat, możemy jednak domyślać się, znając typowe wzorce jego zachowań, znając ich rytm. Dla osoby, której świat wewnętrzny jest prosty, istnieje tylko tu i teraz, tam i potem nie istnieje. W zależności od tego, czy określony przedmiot potrzeby jest dla niej aktualnie dostępny, przeżywa nadzieję lub rozpacz.

Te dwa szczególne zespoły reakcji emocjonalnych są niewątpliwie uniwersalne dla wszystkich ludzi. To dzięki nadziei realizujemy nasze marzenia – powstaje dom, rodzi się dziecko. Wiemy również, że oprócz terażniejszości istnieje przyszłość, i ta wiedza pozwala nam radzić sobie z rozpaczą. Możemy także komuś opowiedzieć o naszych trudnych emocjach (na przykład o własnym smutku, czy cierpieniu), zlokalizować je w konkretnym czasie oraz miejscu i dzięki temu łatwiej oddzielić od późniejszych doświadczeń.

Takiej szansy nie mają osoby głębiej niepełnosprawne intelektualnie, których świat wewnętrzny jest niezłożony, a przyszło im żyć w skomplikowanym świecie zewnętrznym. Bacznie obserwujemy ich rozwój motoryczny, odnotowujemy każde wypowiedziane słowo, pomijamy jednak ich emocjonalność. Ten aspekt ich rozwoju rzadko jest uwzględniany podczas konstruowania i realizacji indywidualnych programów edukacyjnych. Często zbyt mało uwagi poświęcamy wspomaganiu rozwoju emocjonalnego dziecka, chociaż to on stanowi nie tylko podwaliny rozwoju wszystkich jego umiejętności, ale również umożliwia mu pomyślne przejście drogi wiodącej do świata innych ludzi. Umożliwia także nawiązanie z nimi kontaktu, niezależnie od tego, na jak niskim lecz dostępnym dla niego poziomie będzie przebiegała interakcja.

Nie jest bowiem ważne to, czy reakcje emocjonalne dziecka są wyzwalane dzięki wrodzonym, przedpoznawczym mechanizmom limbicznym, czy też dzieje się to dzięki centralnym, bardziej zaawansowanym procesom przetwarzania informacji. Ponieważ każdy bodziec czy zdarzenie, przetwarzane na najniższym sensomotorycznym poziomie niezależnie od zakodowanych w pamięci schematów i pojęć jest w stanie wzbudzić emocję, należy przyjąć, że doświadczenia emocjonalne są pierwszymi, pojawiającymi się u dziecka strukturami afektywno-poznawczymi.

Wiemy również, że najprostszymi bodźcami zdolnymi do wywołania emocji są bodźce nieoczekiwane silne, pojawiające się niespodziewanie w nieznanym otoczeniu, a także te nieznanne oddziałujące w bezpośredniej bliskości. Są nimi również

ograniczenia ruchów ciała, bądź inne przeszkody w aktywności, ból nie ustępujący po pierwszych próbach jego usunięcia, utrata równowagi oraz proste bodźce zmysłowe bezpośrednio wpływające na system afektywny (na przykład smaki i zapachy).

Oczywiście, nie jest to pełna lista tych bodźców, ale już z przytoczonych przykładów wynika to, jak ważne jest ich uwzględnienie w pracy z dzieckiem funkcjonującym na najniższym poziomie rozwoju intelektualnego. Jak ważne jest uwzględnienie jego rytmów wdechu i wydechu, napięcia – odprężenia i dostosowanie do nich pracy z oddechem i dotykiem, a także dostosowanie przebiegu zaplanowanych w programie stymulacji. Ważne jest również to, żeby najpierw określić, które z nietypowych zachowań dziecka są zachowaniami autoterapeutycznymi pozwalającymi mu odzyskać utraconą równowagę (to znaczy zwiększyć lub obniżyć pobudzenie), a dopiero potem zastanowić się nad tym, czy istnieje szansa zastąpienia ich zachowaniami bardziej akceptowanymi społecznie. W ustalaniu takich alternatywnych możliwości pomocna jest znajomość neurologii funkcjonalnej, której założenia i osiągnięcia zostały przedstawione Światowej Organizacji Zdrowia w 2000 roku (Zekri-Hurstel 2006, s. 12–20). Tak więc zasadność każdego rodzaju pracy z dzieckiem i sposobu jej realizowania musi być rozpatrywana z uwzględnieniem jej wpływu na rozwój jego struktur afektywno-poznawczych.

Ponieważ wszystko, co definiowane jest w kategoriach poznawczych, niewątpliwie ulega zmianom rozwojowym, trzeba przyjąć, że okoliczności wzbudzające gniew, strach czy rozbawienie dziecka, którego rozwój poznawczy nie przekracza dwunastu miesięcy (niezależnie od faktycznego wieku jego życia) bardzo różnią się od sytuacji powodujących gniew, strach czy rozbawienie dziecka, które już osiągnęło wyższy poziom rozwoju poznawczego. Innymi słowy, ponieważ w miarę osiągania przez dziecko kolejnych stadiów rozwoju poznawczego, gdy zmieniają się jego cele, relacje społeczne i rozumienie innych ludzi, zmieniają się też okoliczności wzbudzające różne emocje i ten fakt trzeba uwzględnić podczas wszystkich interakcji z nim. Należy także pamiętać o tym, że powody jego nadziei i rozpacz różnią się od naszych, a dziecko, które przeżywa rozpacz (niezależnie od tego, jak ją wyraża) potrzebuje przede wszystkim naszej bliskości i zrozumienia, a nie wyciszenia. Trzeba uszanować wszystkie emocje dziecka, niezależnie od tego, jak trudnymi do zniesienia dla nas są ich przejawy. Czym innym bowiem jest szacunek dla świata wewnętrznego przeżyć, a czymś innym brak przyzwolenia na niektóre zachowania.

Inna jest sytuacja dziecka, które już rozumie znaczenie słów. Jeżeli już posiada ono takie umiejętności językowe i poznawcze, które umożliwiają mu przekazywanie swoich doświadczeń innym, ma do wyboru dwa sposoby komunikowania się: pierwszym jest komunikacja bezpośrednia poprzez zachowanie, drugi sposób – to słowne określenie różnych afektów i dążeń.

Wśród dzieci z niepełnosprawnością intelektualną są takie, które zawsze opisują swoje emocje w globalny, niezróżnicowany sposób („jest źle”). Część z nich nauczyła się takiego określenia swoich emocji od rodziców lub cytuje wypowiedzi rówieśników i bohaterów seriali telewizyjnych („jest spoko”).

Inne dzieci, opowiadając nam o przeżywanych emocjach, mówią o różnych doznaniach somatycznych zlokalizowanych w określonych częściach ciała (na przykład o tym, że boli je serce, albo żołądek). Jeszcze inne, podczas opisywania swoich

przeżyć, odwołują się do niezlokalizowanych „rozlanych” w całym ciele doznań („było mi słabo”). Przetoczone przed chwilą wypowiedzi świadczą o tym, że w różny sposób zorganizowany jest ich świat wewnętrzny.

Na innym poziomie organizacji są dzieci, u których jeszcze nie rozwinęła się zdolność używania wewnętrznych obrazów i symbolicznych znaczeń do uporania się z emocjami (u których afekt wywołuje bezpośrednie działanie), a na innym poziomie dzieci, które potrafią już użyć wewnętrznych obrazów, ale są one jedynie wiernymi kopiami lub nieco zmodyfikowanymi powtórzeniami działań (to znaczy – zamiast bezpośrednio działać, odgrywają w umyśle takie akty, jak uderzanie, kopanie, obejmowanie, itp.). Dzieci te pytane, co czują w określonej sytuacji, odpowiadają np. „chcę kopnąć”, „chcę pocałować”. Z kolejną formą reprezentacji i ekspresji afektu mamy do czynienia, gdy dziecko potrafi mówić o swoim afekcie, używając afektywno-poznawczych znaczeń. Określenia używane na tym poziomie i emocjonalna ekspresja, która im towarzyszy, obejmują znane mu pojęcia: smutku, rozczarowania, gniewu, przyjemności, radości, szczęścia i dumy.

Dziecko, które nie rozwinęło zdolności do bliskości, do wyrażania emocji czy tworzenia pozytywnych związków z rówieśnikami, musi przejść przez takie same stadia rozwoju emocjonalnego, jak dziecko bez takich ograniczeń, chociaż może to czynić w innym tempie. Aby to było możliwe, należy pracować z nim na takim poziomie rozwoju, na którym aktualnie funkcjonuje i dopiero w miarę zauważalnych postępów zmieniać swoje podejście. Nie istnieje droga na skróty. Oznacza to, że podstawowym błędem w pracy z dzieckiem, które jeszcze nie jest zdolne do werbalizacji ekspresji własnych emocji, jest uczenie go nazywania różnych stanów emocjonalnych, zilustrowanych obrazkami bądź piktogramami. Innym często popełnianym podczas zajęć błędem jest nakłanianie dziecka do nazywania obserwowanych u siebie i u innych emocji. Wkłada się mu przy tym w usta różne etykiety, na przykład: „on jest zły”, „jestem smutny”, podczas gdy ono ani nie myśli, ani nie czuje w ten sposób. Co gorsze, uczy się je czynić błędne powiązania pomiędzy różnymi afektami (na przykład: „byłem zły, a teraz jest mi przykro”), chociaż nie jest jeszcze zdolne do takiej autorefleksji.

Gdy proponujemy zbyt wysoki poziom interpretacji doświadczenia dziecka, które jeszcze funkcjonuje na niskim poziomie jego organizacji, nasze wysiłki okazują się bezskuteczne, ponieważ nasza propozycja nie ma dla niego żadnego osobistego znaczenia. Tworzenie symbolicznej reprezentacji emocji wymaga nie tylko niezbędnego wsparcia i dostarczenia odpowiednich doświadczeń, ale również zmiany dotychczasowych wzorców regulacji, mobilizacji uwagi, pracy nad zaangażowaniem i bliskością oraz nad odczytywaniem niewerbalnych komunikatów.

Ignorowanie tych spraw albo widzenie ich jako mniej ważnych od tego, żeby nauczyć dziecko słownego określania swoich stanów emocjonalnych (czemu towarzyszy naiwne założenie, że dzięki temu zacznie ono automatycznie funkcjonować na wyższym poziomie) powoduje to, że nawet długotrwała terapia nie przynosi istotnych zmian w jego rozwoju społeczno-emocjonalnym. Wtłaczane mu przez nas obrazy i symbole pozostają dla niego puste, pozbawione są intencji, uczucia, a więc i znaczenia.

Dziecko niepełnosprawne intelektualnie, tak samo jak dziecko o typowym przebiegu rozwoju, musi pokonać kolejne kamienie milowe, żeby osiągnąć następne,

wyższe stadium rozwoju społeczno-emocjonalnego. Jego osiągnięcia nie da się przyspieszyć, omijając kolejne stopnie i zakładając, że emocje, ich wyrażanie i kontrola nad nimi są rozdzielne. Ponieważ są one aspektami jednego procesu, zatem wspomaganie ich rozwoju powinno być również całościowe.

Literatura

Zakrzewska-Manterys E., *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.

Zekri-Hurstel R., *Gesty, które leczą*, Wydawnictwo: Bauer-Weltbild Media, Warszawa 2006, s. 12–20.

What one should bear in mind when supporting the emotional development of a child?

Abstract

A child, who has not developed the ability of closeness, of expressing emotions or creating normal relationships with his or her peers must go through the same stadia of emotional development as a child without such difficulties, although it may be done with different pace. In order to make it possible it is necessary to work with such a child on the level of development on which he or she presently functions and to change one's attitude only when some progress is noticed.