

Dzieci z układu ryzyka¹

Anna Brzezińska

*Jak myślisz, tak działasz,
więc pomyśl o tym, jak myślisz
to lepiej zrozumiesz, dlaczego działasz tak, jak działasz.*

1. Wprowadzenie

Problemy, na jakie natrafia osoba pomagająca dzieciom z tzw. grup ryzyka wiążą się przede wszystkim z tym, jak definiuje się grupy ryzyka. Sposób myślenia pociąga bowiem za sobą określony sposób działania, jest podstawą formułowania takich, a nie innych celów pomagania, doboru metod pomocy, kryteriów oceny ich efektywności. Jeżeli zdefiniujemy grupę ryzyka jedynie poprzez wskazanie na zewnętrzne czynniki ryzyka, które w specyficznych okolicznościach mogą zaburzać funkcjonowanie dziecka, to siłą rzeczy w podejmowanych działaniach diagnostycznych i interwencyjnych skupiać się będziemy na środowisku, a nie na jego osobie. Jeżeli z kolei położymy nacisk na wewnętrzne czynniki ryzyka nasza uwaga przeniesie się na jednostkę, co może grozić tym, iż poddana różnym „zabiegom pomocowym” i „naprawiona” osoba wróci do swego dotychczasowego - niezmienionego - środowiska i prędzej czy później powróci także do dotychczasowego nieprawidłowego sposobu funkcjonowania, w tym środowisku bardzo funkcjonalnego, adaptacyjnego.

Celem moim jest zatem zwrócenie uwagi na związek między sposobem ujmowania problemu a podejmowanymi próbami jego rozwiązania oraz zachęta do dokonania przynajmniej próby zastanowienia się nad własnym sposobem odpowiadania na tak kluczowe dla pomagania pytania, jak:

- (1) jak ujmuję związek jednostka – otoczenie: jako jednostronny czy wzajemny?
- (2) jak widzę relację między osobistą i społeczną funkcją zachowania człowieka – jako konfliktową czy komplementarną?
- (3) jak ujmuję w perspektywie czasowej funkcjonowanie człowieka – koncentruję się na teraźniejszości (podejście statyczne) czy próbuję integrować przeszłość, teraźniejszość i przyszłość (podejście dynamiczne)?
- (4) w jakim sposób myślę o rozwoju – jako o procesie gromadzenia (kumulowania, dodawania do siebie) doświadczenia czy jako o procesie przekształcania starego doświadczenia pod wpływem nowego?

¹ Tekst ten powstał na podstawie trzech moich artykułów: Brzezińska, A. (2003). Pomoc dzieciom z grup ryzyka, *Remedium*, 12 (118), 42-46; Brzezińska, A. (2003). Pomoc dziecku z układu ryzyka: cz. II. *Remedium*, 1 (119), 4-5. Brzezińska, A. (2003). Obserwuj, wymagaj i pomagaj. *Remedium*, 2 (120), 4-5.

- (5) co dla mnie znaczy, iż dziecko pochodzi z „układu ryzyka” – wyłaniam oddzielne czynniki ryzyka, czy myślę o tym w sposób interakcyjny i systemowy?
- (6) jaka jest wg mnie rola osoby dorosłej w procesie rozwoju dziecka – chroniąca i opiekująca się czy stymulująca i wspierająca w samodzielnym działaniu w każdym okresie życia?
- (7) wg jakich zasad udzielam pomocy dziecku z układu ryzyka – towarzyszę mu w trudnych sytuacjach lub chronię je przed nimi czy też wyposażam w niezbędne do samodzielnego poradzenia sobie z nimi kompetencje?

2. Związek jednostka - otoczenie

Jako wyjściowe i podstawowe przyjmuję tutaj założenie, iż człowiek w toku całego swego życia pozostaje w „żywym”, zmiennym, rozwijającym się związku ze swym otoczeniem. Z jednej strony stale podlega wpływom otoczenia i zgodnie z doświadczanymi naciskami w postaci oczekiwań, wymagań czy żądań innych ludzi modyfikuje swoje zachowania czyli adaptuje się do swego otoczenia, a z drugiej strony w różny sposób wyrażając swe potrzeby i podejmując różne działania aktywnie na to otoczenie wpływa, zmienia je, modyfikuje stosownie do swych potrzeb czyli przynajmniej próbuje dostosować otoczenie do siebie. I w pierwszym i w drugim przypadku korzysta z tego, czego nauczył się w całym swym dotychczasowym życiu – ze swej wiedzy i umiejętności (por. Brzezińska, 2000).

Dopiero, gdy doświadczy tego, iż to, co posiada jest niewystarczające do poradzenia sobie z zadaniem, bo albo pomimo podejmowanych prób nie może dopasować się do wymagań otoczenia (pierwsza sytuacja), albo nie udaje mu się tego otoczenia podporządkować sobie (sytuacja druga) pojawi się w nim motyw dążenia ku zmianie, ku zdobyciu czegoś nowego, motyw nauczenia się czegoś. W tym momencie można by powiedzieć, iż „dzieci ryzyka” to dzieci, których zasób doświadczeń jest tak ubogi i tak mało zróżnicowany, że nie pozwala im ani na aktywne i efektywne dopasowywanie otoczenia do siebie, ani na efektywne spełnianie wymagań tego otoczenia. Próby podejmowane przez takie „ubogo wyposażone” dziecko będą szybko kończyły się niepowodzeniem, szczególnie w sytuacjach złożonych, gdy doświadcza ono wielu, czasami sprzecznych względem siebie wymagań jednocześnie.

Przyjęcie takie interakcyjnego punktu widzenia oznacza, iż w procesie diagnozowania problemu musimy naszą uwagę objąć jednocześnie aż trzy elementy składowe układu jednostka-otoczenie, a mianowicie: (a) zasoby dziecka – jego możliwości działania w różnych sytuacjach, (b) właściwości otoczenia, w którym dziecko żyje i działa, a więc wymagania, jakie to otoczenie mu stawia i (c) jakość relacji dziecko – otoczenie, np. jakość związku dziecko – matka, dziecko – brat, dziecko – kolega ze szkoły oraz jakość relacji między osobami znaczącymi dla dziecka, np. matka – ojciec, rodzice – nauczyciel. Rys.1. prezentuje trzy różne stanowiska odnośnie do relacji osoba – otoczenie i ukazuje ich konsekwencje dla problemu pomagania „dzieciom ryzyka”.

Sytuacja pierwsza – dziecko ryzyka to dziecko pochodzące z „trudnego” środowiska - pojawi się wtedy, gdy przyjmujemy założenie, iż rozwój człowieka determinowany jest przede wszystkim właściwościami kontekstu, w jakim człowiek żyje, zatem „dzieci ryzyka” to dzieci żyjące w szeroko rozumianych trudnych warunkach. Byłyby to więc „dzieci z marginesu” (coraz szerszego, niestety) – ze środowisk o niskim statusie ekonomicznym, niskim poziomie wykształcenia rodziców, o dużym nasileniu bezrobocia i/lub zjawisk takich, jak alkoholizm, prostytutka, stosowanie przemocy, także seksualnej, ale także ze środowisk znacznie niewydolnych wychowawczo, zaniedbujących dziecko, nie wywiązujących się ze swych podstawowych funkcji opiekuńczych i wychowawczych. Pomoc będzie więc przede wszystkim polegała na „poprawianiu” różnymi sposobami środowiska, do wykluczenia dziecka włącznie w sytuacjach ekstremalnych (poprzez np. umieszczenie go w rodzinie zastępczej, ulokowanie w czasie pozalekcyjnym w świetlicy, wysyłanie na „kolonie terapeutyczne” czy „zielone szkoły”).

	GLÓWNY CZYNNIK ROZWOJU	CZYNNIKI RYZYKA	ADRESAT POMOCY
I	ŚRODOWISKO ↓ funkcjonowanie osoby	<ul style="list-style-type: none"> ◦ środowisko jednolite kulturowo ◦ środowisko ubogie kulturowo ◦ środowisko niewydolne wychowawczo ◦ środowisko patologiczne 	OSOBY ZNACZĄCE w środowisku życia dziecka „naprawa środowiska”
II	OSOBOWOŚĆ ↓ funkcjonowanie osoby	<ul style="list-style-type: none"> ◦ uboga wiedza ◦ wąski zakres umiejętności ◦ brak poczucia kompetencji ◦ nieprawidłowa struktura osobowości 	DZIECKO nacisk na wzbogacanie kompetencji „wypożyczanie dziecka”
III	JAKOŚĆ DOPASOWANIA osobowość - środowisko ↓ funkcjonowanie osoby	wymagania i oczekiwania otoczenia nieadekwatne do możliwości dziecka: <ul style="list-style-type: none"> ◦ zbyt wysokie ◦ zbyt niskie 	DZIECKO I OSOBY ZNACZĄCE „dopasowywanie dziecko ↔ otoczenie”

Rys. 1. Relacje osoba – środowisko a adresat pomocy dzieciom z grup ryzyka

W sytuacji drugiej – dziecko ryzyka to dziecko „trudne” - gdy przyjmujemy założenie, iż za jakość funkcjonowania człowieka odpowiedzialna jest przede wszystkim jego osobowość i jej „zaplecze” w postaci nagromadzonego w toku życia doświadczenia uwaga nasza skierowana jest i w procesie diagnozy i w procesie pomagania na dziecko. Po dokonaniu rozpoznania, iż zasoby dziecka są albo ubogie, albo mało zróżnicowane, albo z jakiegoś punktu widzenia nieprawidłowe uruchamiamy pomoc w postaci „pracy nad dzieckiem” – poszerzamy jego wiedzę, kształtujemy różne nowe lub modyfikujemy stare umiejętności, wyposażamy je „na wszelki wypadek” i na różne życiowe okazje w różnorodne kompetencje, przy czym zakładamy (jakże często mylnie!), iż tak wzbogacone dziecko da sobie radę w trudnych sytuacjach, na jakie napotyka i napotka w swym życiu.

Z kolei w sytuacji trzeciej za punkt wyjścia przyjmujemy założenie, iż jakość funkcjonowania osoby zależy od jakości dopasowania wymagań otoczenia do jej możliwości. Zatem o dziecku ryzyka będziemy mówili w dwóch sytuacjach: (1) gdy wymagania otoczenia przerastają możliwości poradzenia sobie z nimi przez dziecko - wymagania te są niejasne, wieloznaczne, rozmyte, niekonsekwentne lub sztywne, zbyt złożone, wiążące się z presją czasu na ich spełnienie, wymagające użycia kompetencji, których dziecko jeszcze nie posiada i (2) gdy wymagania te są znacznie poniżej jego możliwości czyli gdy otoczenie nie pełni swej roli stymulującej rozwój poprzez stawianie wyzwań przed dzieckiem – wymagania otoczenia nie mobilizują do wysiłku, do poszukiwania, eksplorowania, współpracy z innymi.

Rys. 2. ilustruje sytuację, gdy mamy do czynienia z równowagą pomiędzy wymaganiami otoczenia i możliwościami dziecka. Co oznacza tutaj pojęcie równowagi, skoro pojawia się trzeci element w postaci wsparcia ze strony otoczenia? Sytuacja sprzyjająca rozwojowi to taka, w której dziecko doświadcza rozbieżności pomiędzy tym, co już wie i umie, a tym, czego od niego oczekuje otoczenie i jakie stawia mu zadania. Ta rozbieżność jest podstawowym czynnikiem uruchamiającym proces rozwoju, kończący się zdobyciem nowej kompetencji. Jednak musi to być rozbieżność tzw. optymalna. Zbyt duża traci swą pociągającą do działania moc (sytuacja przerasta możliwości dziecka), a z kolei zbyt mała nie ma żadnej siły pociągającej do działania. Zatem i sytuacja braku dopasowania „wymagania – możliwości” i sytuacja bardzo dobrego dopasowania „wymagania – możliwości” będą sytuacjami nie sprzyjającymi rozwojowi. Czynnikiem stymulującym rozwój będzie pewien stopień niedopasowania wymagań otoczenia do aktualnych możliwości dziecka równoważony owym trzecim czynnikiem – wsparciem społecznym, przy czym im owo niedopasowanie będzie większe tym silniejsze powinno być wsparcie. Otwiera to przed osobami dorosłymi nowe pole działania, szczególnie w stosunku do dzieci ryzyka – zamiast zmniejszać wymagania (co bardzo często jest niemożliwe), gdy przerastają one znacznie możliwości dziecka można zwiększyć udzielane mu wsparcie czyli pomagać w spełnianiu tych wymagań.

Jak widać z Rys.2, dorosły ma trzy możliwe drogi udzielania pomocy dziecku:

- (1) może zmniejszać wymagania czyli regulować obciążenia, jakim podlega dziecko,
- (2) może wzbogacać jego zasoby, poszerzać jego możliwości działania poprzez edukację lub terapię,
- (3) może regulować wielkość i jakość wsparcia udzielanego dziecku czyli pomagać mu wykorzystywać wszystkie posiadane zasoby (aktualizować stare doświadczenia i wspierać w pierwszych próbach korzystania z doświadczenia nowo nabytego) w radzeniu sobie z wymaganiami, jakie przed nim stawiają inni ludzie.

W zależności od sytuacji może korzystać tylko z jednej drogi lub ze wszystkich trzech jednocześnie, może też swe działania kierować jednocześnie na dziecko (bezpośrednie działanie) i na jego środowisko życia (oddziaływania pośrednie).



Rys. 2. Równowaga: wymagania otoczenia – możliwości dziecka – wsparcie ze strony osób znaczących jako warunek pomyślnego rozwoju

3. Osobista i społeczna funkcja zachowania

Andrzej Lewicki (1969) mówił o realizowaniu przez zachowanie człowieka dwóch funkcji: funkcji osobistej, związanej z zaspokajaniem własnych potrzeb i funkcji społecznej, związanej z zaspokajaniem oczekiwań społecznych. U osoby zdrowej psychicznie owe dwie funkcje pozostają w równowadze, obie są w większym czy mniejszym stopniu przez człowieka realizowane w większości sytuacji życiowych. Zakłócenia w funkcjonowaniu zaczną się pojawiać wtedy, gdy któraś z tych funkcji zaczyna dominować nad drugą.

Przykładem dominacji funkcji osobistej mogą być sytuacje, gdy:

- dziecko zaspokaja swe potrzeby nie licząc się z potrzebami innych ludzi – realizuje swe zamierzenia niezależnie od okoliczności, nie bierze pod uwagę tego, co w danej chwili robią ludzie w jego otoczeniu,
- ma niską zdolność odraczania gratyfikacji - domaga się natychmiastowej pochwały czy choćby zauważenia swego wysiłku, nie umie „poczekać” na nagrodę,
- jest niecierpliwie w oczekiwaniu na wynik swego działania,
- w sytuacjach, gdy pojawiają się przeszkody na drodze do realizacji jakiegoś celu albo usztywnia się w dotychczasowym sposobie działania („wali głową w mur”), albo chaotycznie poszukuje innych sposobów osiągnięcia ważnego dlań celu,

- tak bardzo zależy mu na pozytywnej ocenie otoczenia (potrzeba aprobaty społecznej), że podejmuje działania niezgodne ze swym pierwotnym zamierzeniem i robi coś, czego się potem wstydzi albo tego żałuje.

Z kolei przykładem dominacji funkcji społecznej mogą być sytuacje, gdy:

- dziecko nadmiernie podporządkowuje się naciskom otoczenia i rezygnuje ze swej linii działania,
- jest bierne, uległe, łatwo nim kierować, ale także łatwo manipulować,
- łatwo przychodzi mu rezygnacja z wykonywanej czynności, gdy osoba dla niego ważna z jakiegoś powodu tego oczekuje,
- szybko ulega presji grupy, nie umie odmówić, przeciwstawić się naciskom innych.

Richard Rorty (1993) powiedziałby tu, iż zachowanie z jednej strony służy adaptacji do warunków życia, a z drugiej poprzez nie jednostka może ujawniać siebie, wyzwalać swój potencjał. Wg niego zdrowa, służąca rozwojowi edukacja powinna jednocześnie pełnić dwie funkcje: socjalizacyjną, związaną ze spełnianiem wymagań i oczekiwań społecznych i służącą adaptacji do reguł życia w danej kulturze czy społeczeństwie i funkcję emancypacyjną, związaną z wyzwaniem się i ekspresją siebie, ujawnianiem swego rozwojowego potencjału i uwalnianiem od wszelkich konwencji. Nie ma sensu pytać o to, która z tych funkcji jest ważniejsza, jedna bowiem stoi na straży interesu społeczeństwa, a druga jednostki. Także pomoc dzieciom z grup ryzyka musi respektować ową zasadę dbania o równowagę. Wskazywane na Rys. 1 dwie pierwsze sytuacje to sytuacje braku równowagi: raz na korzyść funkcji socjalizacyjnej, drugi raz na korzyść funkcji emancypacyjnej. Obie więc sytuacje „produkowałyby” dzieci ryzyka.

W pierwszym przypadku ryzyko polegałoby na tym, iż dziecko będąc dobrze przygotowane do radzenia sobie w typowych sytuacjach dzięki opanowaniu podstawowego dla danej kultury czy grupy społecznej kanonu reguł i „zestawu zachowań” prawdopodobnie byłoby bezradne w sytuacjach nowych, nietypowych czy trudnych. Nie znając dobrze swoich zasobów, bez rozwiniętego poczucia własnej kompetencji musiałoby w takich sytuacjach liczyć na pomoc innych ludzi. Byłoby więc od nich w znacznym stopniu zależne. Z taką sytuacją mamy do czynienia w przypadku dzieci wychowywanych przez rodziców, którzy jasno precyzują swoje oczekiwania, jasno ustalają zakres obowiązków dziecka, egzekwują je, są konsekwentni w stosowaniu kar i nagród, ale rzadko wyjaśniają powody swojego zachowania, rzadko rozmawiają z dzieckiem, jak to określa Basil Bernstein (1983) stosując tzw. pozycjonalny styl socjalizacji i zamknięty styl komunikacji. Dzieci „chodzą jak w zegarku”, „są dobrze ułożone”, „znają swoje miejsce” także w zależności od płci i wieku. Dobrze funkcjonują w sytuacjach stabilnych, przewidywalnych, znanych im. Gubią się w sytuacjach nietypowych.

W drugiej sytuacji, gdy dominuje funkcja emancypacyjna ryzyko polega na tym, iż dzieci są „niedoposażone kulturowo”, mają nikłą wiedzę dotyczącą reguł życia społecznego i wąski zakres

umiejętności społecznych, trudno im wejść w relację współpracy z innymi osobami, trudno im podporządkować się w trakcie wspólnego rozwiązywania zadania ustalonym regułom, ale także trudno im być efektywnym liderem. Generalnie nazbyt otwarty styl socjalizacji – mówiąc znowu językiem Bernsteina (1983) – i nazbyt zorientowany na osobowość styl socjalizacji czyli nazbyt luźne i otwarte granice lub nawet ich brak w kontaktach dziecka z innymi osobami, przede wszystkim w rodzinie mogą owocować takim zestawem kompetencji, który utrudni dziecku wchodzenie w efektywne oraz satysfakcjonujące osobiście i dla niego i dla innych relacje interpersonalne.

Równowaga obu funkcji – socjalizacyjnej i emancypacyjnej – oznacza tworzenie dziecku takich warunków rozwoju, aby mogło ono rozpoznawać swoje potrzeby, dążyć do ich zaspokajania i czynić to w sposób przynajmniej nie naruszający porządku społecznego w znacznym stopniu. Oznacza to od innej strony, iż nie tyle musi ono rezygnować z zaspokajania swoich potrzeb wtedy, gdy „nie zgadzają się” one z wymaganiami społecznymi, co poszukiwać sposobu ich zaspokojenia w formie z tymi oczekiwaniami niesprzecznej. W niektórych sytuacjach będzie się to wiązało ze zmianą sposobu działania, w innej ze zmianą celu działania na inny, w jeszcze innej z odroczeniem zaspokojenia potrzeby. Z tego punktu widzenia ważne jest, jak zachowują się osoby znaczące dla dziecka – jakim są dlań modelem zachowania, czy w sytuacji, gdy natrafiają na przeszkody dążą do zaspokojenia swych potrzeb za wszelką cenę i różnymi sposobami, także społecznie nie aprobowanymi, czy też szybko rezygnują i podporządkowują się zakazowi czy nakazowi, czy może próbują modyfikować swoje zachowania, podejmują dyskusje lub negocjacje.

4. Statyczne i dynamiczne podejście do pomagania dzieciom ryzyka

Szczególne znaczenie nabiera tutaj kwestia związku między rozpoznaniem problemu (diagnoza) a podejmowanymi próbami jego rozwiązania (pomocą). Trafne rozpoznanie problemu, tj. ustalenie (1) na czym ten problem polega, (2) czy dotyczy on tylko dziecka czy także innych osób z jego bliższego i dalszego otoczenia, (3) kto tak naprawdę „ma problem”, (4) jak ów problem jest spostrzegany przez samo dziecko i przez osoby dlań znaczące może mieć charakter statyczny (i najczęściej tak właśnie bywa) bądź dynamiczny (tak w praktyce bywa rzadziej).

W tym pierwszym przypadku – podejścia statycznego - koncentrujemy się na aktualnej sytuacji dziecka, poddajemy analizie z jednej strony to, jakie jego potrzeby osobiste i jak są zaspokajane, a z drugiej to, w jakim stopniu i w jaki sposób spełnia ono wymagania i oczekiwania swego otoczenia społecznego. Lew S. Wygotski (1971) powiedziałby, iż w centrum naszego zainteresowania jest to, co tu i teraz dzieje się z dzieckiem, jego aktualnie doświadczane problemy i w związku z tym poszukując przyczyn odwołujemy się do strefy rozwoju aktualnego czyli poszukujemy „powodów” danego zachowania z jednej strony „wewnątrz” dziecka (zachowuje się tak dlatego, bo jest np. nadwrażliwe emocjonalnie, nie zna reguł zachowania w tej sytuacji, w

zniekształcony sposób spostrzega sytuację czyli posiada jakąś cechę / dyspozycję odpowiedzialną za to zachowanie), a z drugiej - w sytuacji czy otoczeniu dziecka (zachowuje się tak, bo rodzice są nadmiernie rygorystyczni, nauczyciele niejasno precyzują swoje wymagania, doświadcza konfliktu między wymaganiami nauczyciela a oczekiwaniami członków swej grupy rówieśniczej czyli doświadcza nacisków z zewnątrz, z którym nie może sobie poradzić korzystając ze swych zasobów).

Cechą takiego statycznego podejścia jest koncentracja na terażniejszości i to terażniejszości ujmowanej dwojako: (a) jako aktualna sytuacja, w której funkcjonuje dziecko i (b) jako zasoby, jakimi w tym momencie swego życia dziecko dysponuje. Jeżeli wymagania sytuacji przerastają możliwości dziecka to spodziewamy się, iż zacznie ono ujawniać jakieś zaburzenia w różnych obszarach swego funkcjonowania. Ujęcie statyczne można inaczej nazwać nierozwojowym, gdyż problem analizowany jest tylko z perspektywy *tu i teraz*, nie stawia się pytań ani o jego genezę, ani o jego dalsze konsekwencje.

Cechą podejścia dynamicznego jest szersze ujęcie funkcjonowania dziecka - na tle procesu jego rozwoju i spojrzenie na problem jednocześnie z trzech perspektyw czasowych:

- (a) terażniejszości – analiza problemu na tle związku „dziecko – otoczenie” czyli jak dziecko radzi sobie z problemem wykorzystując posiadane zasoby i wsparcie ze strony otoczenia,
- (b) przeszłości – analiza genezy problemu czyli jaka droga doprowadziła do obecnego stanu, jakie czynniki grały w tym procesie istotną rolę, jak czynniki ryzyka przekształcały się w czynniki znacząco zaburzające funkcjonowanie i rozwój dziecka,
- (c) przyszłości – jak będzie się toczyła droga dalszego rozwoju dziecka, gdyby pozostawić je samo sobie i jakie działania należy podjąć, aby tę drogę znacząco odmienić („wepchnąć ją na inne tory”)?

Główna różnica w stosunku do podejścia statycznego dotyczy obszaru, na którym skupiamy swą uwagę. Posługując się ponownie koncepcją L. S. Wygotskiego (1971) możemy powiedzieć, iż działania dorosłego (i diagnoza problemu i pomoc, jakiej dziecku udziela) ukierunkowane są jego wiedzą o „zawartości” strefy najbliższego rozwoju dziecka czyli wiedzy nie o tym, co dziecko już wie i umie, a o tym, czego dopiero zaczyna się dowiadywać i uczyć, o tym, jakie funkcje dopiero w nim dojrzewają, względem jakich sytuacji i bodźców dopiero budzi się jego wrażliwość. Pomoc polega zatem na wspieraniu tego, co dopiero się pojawia, a nie na zachęcaniu do korzystania z tego, co już się posiada (strefa aktualnego rozwoju). Jest to więc pomoc rzeczywiście „rozwojowa”, bo towarzysząca temu, co dopiero się rodzi.

Pomoc taka musi wyrastać z głębokiej wiedzy o prawidłowościach rozwoju w kolejnych okresach życia dziecka, ale także z głębokiej wrażliwości na potrzeby dziecka i umiejętności takiego organizowania sytuacji, aby „prowokować” dziecko do podejmowania prób działania w różny sposób,

poszukiwania, badania, eksperymentowania. Jednocześnie musi temu towarzyszyć nieustanna wnikliwa obserwacja poczynań dziecka, dostarczająca informacji o miejscu, w którym już jest albo jeszcze nie jest. Informacje te są podstawą udzielania pomocy (wsparcia) – dorosły modyfikuje wielkość pomocy i jej charakter w zależności od tego, co robi dziecko, pomaga na tyle dużo, aby podtrzymać w nim nadzieję, ale jednocześnie na tyle mało, aby to ono samo zrobiło kolejny krok i by miało poczucie, że rzeczywiście zrobiło to samodzielnie. W praktyce oznacza to bliski i częsty kontakt, współpracę, rozmawianie, negocjowanie i może to jest jeden z powodów, dla których tak rzadko dorośli w takie wzajemne relacje z dzieckiem wchodzą. Wkraczanie w strefę najbliższego rozwoju to umożliwianie nie tylko poszerzania kompetencji, ale także – co niezwykle ważne w przypadku dzieci ryzyka – budowanie u nich mocnego, na solidnych postawach wspartego poczucia kompetencji (*wiem, że wiem; wiem, że umiem; wiem (a nie tylko wierzę), że potrafię*).

5. Co to znaczy, że dziecko pochodzi z układu ryzyka?

W toku powyższych rozważań kilkakrotnie pojawiało się określenie „dzieci ryzyka”. Tutaj chcę zwrócić uwagę na jeszcze jedną możliwość, wynikającą właśnie z przyjęcia perspektywy rozwojowej i podejścia dynamicznego do analizy problemu. Oprócz tego, że dziecko może być dzieckiem ryzyka z uwagi na trudne warunki, w jakich żyje i/lub z uwagi na niewyposażenie w konieczne do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi kompetencje, co jest dość oczywiste, to może ono być także dzieckiem ryzyka z powodu naturalnego przebiegu procesu rozwoju, jakiemu podlega w całym okresie dzieciństwa i dorastania.

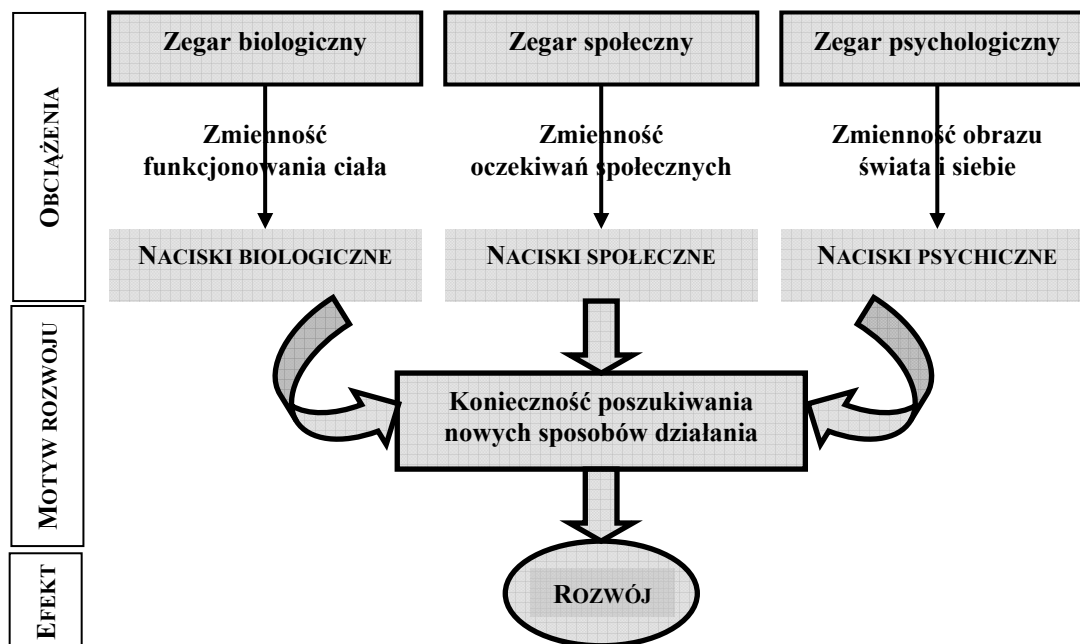
Faza (etap) w rozwoju może być bowiem okresem ryzyka. Niektóre etapy rozwoju człowieka w sposób naturalny są „trudniejsze” niż inne, tj. dziecko jest w nich bardziej niż to było wcześniej i bardziej niż to będzie później podatne na szkodliwy wpływ różnych czynników czyli jest bardziej podatne na zranienia. Z tego punktu widzenia można powiedzieć, iż okres niemowlęcy jest okresem większego ryzyka niż wiek przedszkolny, ale ten z kolei jest nim bardziej niż wiek szkolny. Z drugiej strony rozwój nie jest procesem przebiegającym spokojnie i płynnie (por. Brzezińska, 2000). Wielu badaczy (np. Erikson, Wygotski) opisując przebieg procesu rozwoju zwraca uwagę na „naturalne” momenty przełomowe czyli kryzysy rozwojowe. Od jakości rozwiązania owych kryzysów zależy bieg dalszego rozwoju i jakość kolejnych osiągnięć rozwojowych. Faza kryzysu w cyklu rozwoju jest zawsze w każdym okresie życia fazą ryzyka – gotowość jednostki do radzenia sobie z wymaganiami otoczeniu jest w naturalny sposób osłabiona w tej właśnie fazie cyklu rozwojowego. Z tego powodu wiele czynników zewnętrznych, jak i cech samej jednostki nabiera w tej fazie szczególnego negatywnego znaczenia, i to, co przedtem było dobre teraz zaczyna szkodzić.

W praktyce oznacza to, iż dorośli opiekujący się dzieckiem i wychowujący je muszą być szczególnie wrażliwi na potrzeby dziecka, by nie dopuścić ani do deprivacji czyli pozbawienia tego,

co dla rozwoju w danym okresie jest niezbędne (np. bliski kontakt z jednym stałym dorosłym w pierwszym roku życia, zaspokajanie potrzeby zabawy w wieku przedszkolnym, kontakt z osobami znaczącymi w okresie dorastania), ani do przeciążenia (np. nadmiar bodźców w pierwszych tygodniach życia, nadmiar zadań w pierwszych tygodniach nauki w klasie I, za dużo wymagań w pierwszych dniach pobytu dziecka poza domem w nowym środowisku, nadmiar kontroli ze strony rodziców w późnej fazie dorastania). Jest to szczególnie ważne właśnie w momentach przełomowych czyli kryzysowych w rozwoju. Dobrą wskazówką pozwalającą na dopasowywanie wymagań do oczekiwań dziecka będzie znajomość tzw. zadań rozwojowych charakterystycznych dla kolejnych okresów życia dziecka (patrz: Brzezińska, 2000).

6. Podwójna rola obciążeń w rozwoju: źródło stymulacji i źródło zagrożeń

Rozwój każdego z nas przebiega zawsze w jakimś otoczeniu, w jakimś środowisku fizycznym i społecznym. Większość z nas nie zdaje sobie sprawy z tego, że to, co robimy i mówimy w różnych sytuacjach w ogromnym stopniu wyznaczone jest pisanymi i niepisanymi regułami kulturowymi, a także w znacznym stopniu uzależnione jest w danej chwili od poziomu sprawności funkcjonowania całego naszego organizmu, nie tylko układu nerwowego. Cały czas zatem podlegamy wpływom licznych, różnorodnych, często sprzecznych ze sobą „nacisków” biologicznych, płynących z naszego ciała, jak i „nacisków” społecznych, w postaci oczekiwań, wymagań, czasami żądań adresowanych do nas ze środowiska otaczających nas ludzi i przedmiotów fizycznych (por. Brzezińska, 2000).



Rys. 3. Źródła obciążeń w ciągu życia jako wyznaczniki rozwoju

Mimo, iż czasami owe naciski stanowią bardzo duże obciążenie i z trudem sobie z nimi radzimy, to jednak bez nich nie moglibyśmy się rozwijać, nie mielibyśmy ani motywu ani potrzeby, by cokolwiek zmieniać w danej sytuacji, nie musielibyśmy uczyć się niczego nowego, bo stara wiedza i kiedyś opanowane umiejętności w zupełności by wystarczały do radzenia sobie z zadaniami życiowymi. Tak więc, obciążenia, jakich dostarcza nam nasze własne ciało w każdym kolejnym okresie życia, oczekiwania społeczne zmieniające się zgodnie z działaniem zegara społecznego w ciągu naszego życia i przyjmujące coraz to inną postać, wreszcie nasze własne myśli, aspiracje, plany czy marzenia są niezwykle istotnym czynnikiem, wręcz „źródłem” naszego rozwoju. Zmuszają nas bowiem najpierw do poszukiwania w całym dotychczas zgromadzonym doświadczeniu sposobów działania kiedyś skutecznych w podobnych sytuacjach, potem do nieznacznego ich modyfikowania lub radykalnego przekształcania, wreszcie, gdy i to nie skutkuje do opanowywania nowych sposobów radzenia sobie, do poszerzania obszaru swych kompetencji poznawczych, emocjonalnych, społecznych. Zatem bez trudnych sytuacji nie ma rozwoju (por. Rys. 3.).

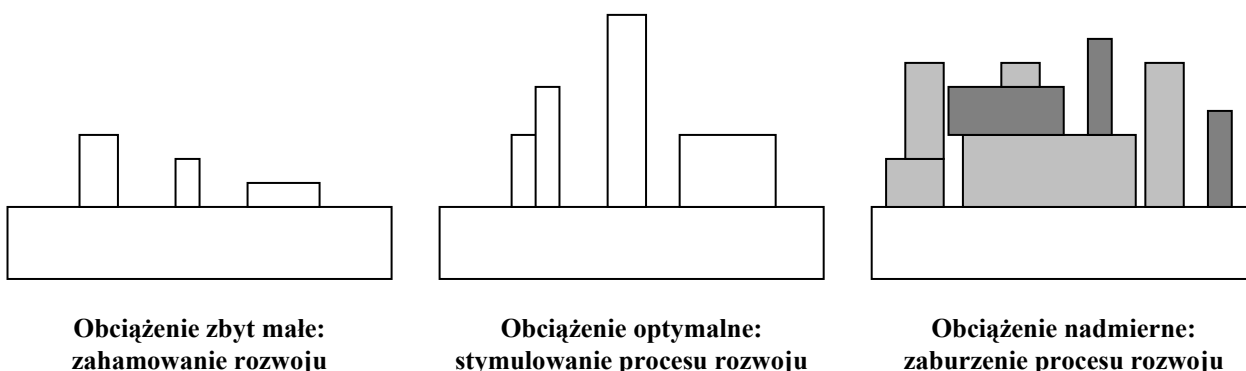
Jednakże czasami obciążenia nie tylko nie przyczyniają się do naszego rozwoju, ale go hamują, blokują, znacznie zniekształcają, doprowadzają do powstania i utrwalenia się wielu zaburzeń w naszym codziennym funkcjonowaniu. Tak dzieje się szczególnie wtedy, gdy:

- (a) jest ich naraz zbyt dużo, nakładają się na siebie, nierzadko wymagają zachowań sprzecznych względem siebie, np. konieczność wykonania trudnego zadania domowego i w tym samym czasie konieczność opieki nad młodszym rodzeństwem, zajęcia się pijanym ojcem powracającym właśnie do domu i skontaktowania się z kolegami z podwórkowej paczki,
- (b) pojawiają się „niepunktualnie”, tzn. zbyt wcześnie w stosunku do naszych możliwości, np. śmierć matki lub ojca jest dla dziecka zupełnie innym i znacznie większym obciążeniem niż dla osoby w okresie wczesnej dorosłości; urodzenie dziecka przez 13-letnią dziewczynkę jest zupełnie innym jakościowo obciążeniem niż wtedy, gdy matka ma lat 18-20 czy lat 40; utrata pracy to inne w sensie psychologicznym obciążenie dla osoby w pełni rozwoju zawodowego niż u schyłku kariery zawodowej lub dopiero u jej początku; ciężki wypadek znacznie upośledzający sprawność ruchową to inna strata dla młodego mężczyzny i inna dla mężczyzny już w życiu urzędzonego i posiadającego rodzinę oraz rozbudowaną sieć wsparcia społecznego, aktywnego dotąd w rozwiązywaniu problemów życia codziennego,
- (c) gdy próbując sobie z nimi radzić odnosimy kolejne i to coraz dotkliwsze niepowodzenia, np. dziecko nie mogąc sobie poradzić z zadaniem domowym odpisuje je od kolegi, otrzymuje „jedynekę” i „za karę” kolejne zadanie, którego nadal nie potrafi samo rozwiązać, ojciec lub matka, do których zwraca się o pomoc karzą je, nierzadko biciem, w efekcie dziecko idzie na wagary,

otrzymuje kolejną „jedynekę” i uwagę w dzienniczku, rodzice zostają wezwani do szkoły, po powrocie kolejna dotkliwa kara itd.

Z taką sytuacją, gdy obciążenia zamiast stymulować rozwój hamują go i zaburzają jego przebieg mamy do czynienia przede wszystkim w przypadku dzieci z tzw. układu ryzyka, a zwiększone ryzyko zaburzeń funkcjonowania może być efektem:

1. uboższych niż u rówieśników zasobów własnych - mały jest zasób wiedzy o świecie, o sobie samym, wąski zakres umiejętności, niskie poczucie kompetencji w różnych obszarach, luki w wiedzy spowodowane są często tzw. opóźnieniem szkolnym czyli dziecko ma ograniczone możliwości sięgania do swych „zapasów” w sytuacjach trudnych,
2. ubogich i mało zróżnicowanych wzorów radzenia sobie w najbliższym środowisku – rodzinnym, sąsiedzkim, rówieśniczym czyli dziecko nie ma kogo naśladować, podpatrywać, nie ma od kogo się uczyć, bo albo jest osamotnione, zaniedbane, albo żyje w środowisku nadmiernie jednolitym kulturowo,
3. patologicznych wzorów radzenia sobie np. poprzez sięganie po alkohol, kradzieże, przemoc, wykorzystywanie innych ludzi dla własnych potrzeb, posługiwanie się krzykiem i biciem w większości sytuacji społecznych.



Rys. 4. Jakość obciążenia a rozwój dziecka

To wszystko powoduje, iż sytuacje trudne, których dziecko doświadcza, a doświadcza im tym częściej w im trudniejszym środowisku żyje zaczynają je przytłaczać (por. Rys. 4). Niemożność poradzenia sobie z jedną powoduje, iż w kolejnej dziecko jest mniej uważne, zaczyna działać impulsywnie, chce jak najszybciej rozwiązać problem, zaspokoić swe potrzeby i także jak najszybciej rozładować swe emocje, „pozbyć się” emocji negatywnych. Szuka więc sposobów najszybszych, najprostszych, coraz mniej licząc się z regułami życia społecznego, z dobrem innych ludzi i z własnymi celami narusza następne normy i reguły, co naraża je na kolejne kary i tak zaczyna się błędne koło, które wypycha je coraz bardziej na tor zaburzonego rozwoju. Dziecko przestaje być jedynie dzieckiem

ryzyka, a staje się pręcej czy później dzieckiem zaburzonym, trudnym, niedostosowanym, nadmiernie agresywnym i nadpobudliwym, czy – przeciwnie – wycofanym, biernym, podporządkowującym się silniejszemu w grupie. Coraz mniej sprawnie funkcjonuje w różnych sferach aktywności, coraz gorzej zaspokaja swoje osobiste potrzeby i z coraz większym trudem spełnia różne wymagania otoczenia społecznego.

7. Podwójna rola dorosłego w życiu dziecka

Dzieci z układu ryzyka żyją w obiektywnie trudnej sytuacji i bardzo często niewiele można zrobić, by zmniejszyć obciążenia, którym podlegają. Ich możliwości radzenia sobie też bywają znacznie ograniczone lub nawet upośledzone lub po prostu słabo rozwinięte. Zatem jedyna droga pomocy to udzielanie im wsparcia. Warto jednak pamiętać o pewnej – złotej – zasadzie: aby pomoc nie stała się kolejnym obciążeniem powinna być (1) dostosowana do obciążeń i możliwości dziecka i (2) powinna być „wycofująca się” i to jak najszybciej. Ma ona jedynie wzmacniać dziecko w jego działaniach, a nie zastępować.

Te prawidłowość pokazuje Rys. 5. – wsparcie powinno być tym większe im większe obciążenia, jakich doświadcza dziecko i niższe jego możliwości.

		MOŻLIWOŚCI / KOMPETENCJE DZIECKA	
		niskie	wysokie
WYMAGANIA / OBCIĄŻENIA	wysokie	konieczna regulacja obciążeń: OCHRONA potrzebne silne wsparcie: AKTYWNA POMOC	potrzebne umiarkowane wsparcie: TOWARZYSZENIE
	niskie	konieczne wzmocnienie zasobów: EDUKACJA I TERAPIA	konieczna regulacja obciążeń: STYMULACJA

Rys. 5. Jakiego wsparcia potrzebuje dziecko?

Zadaniem dorosłych względem dzieci jest chronić je, zaspokajając ich podstawowe potrzeby, ale także jak najlepiej stymulować ich rozwój. Oznacza to, iż dorośli pełnią względem dzieci wiele różnych ról o nierzadko sprzecznych względem siebie wymaganiach. Najogólniej role te dają się sprowadzić do

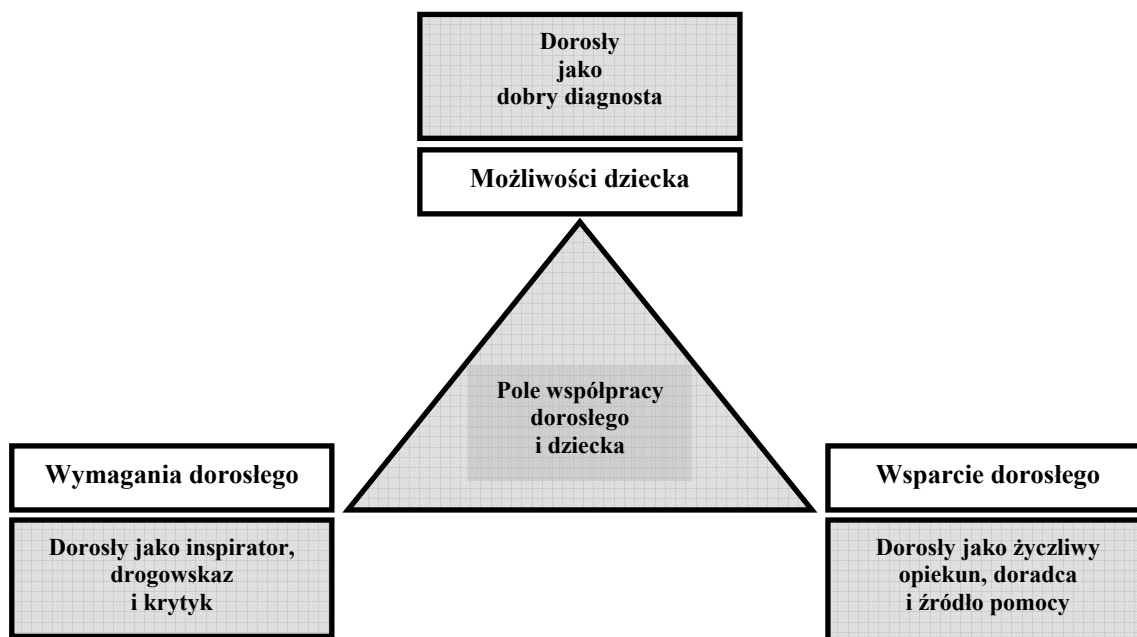
dwóch: jednej związanej ze stawianiem i egzekwowaniem wymagań, drugiej – związanej z pomaganiem w ich wypełnianiu.

Brak wymagań, ich niestabilność, niespójność czy sprzeczność tworzą sytuację mało dla dziecka czytelną, „mglistą”, nazbyt otwartą, co w efekcie powoduje, iż dziecko porusza się w rzeczywistości mało dla niego przewidywalnej i przez to nie dającej mu podstawowego poczucia bezpieczeństwa. Tylko z pozoru sytuacja braku czy niskich wymagań, wymagań zmieniających się w rytm nastroju i potrzeb dorosłego czy zmienianych „na życzenie” dziecka jest sytuacją przyjemną, pożądaną czy oczekiwaną przez dziecko. W rzeczywistości jest to sytuacja bardzo trudna, bo wymagająca od dziecka samodzielnego podejmowania decyzji, co do tego, co (cel działania) i jak (środki osiągnięcia celu) chce robić. Im młodsze dziecko, im niższy poziom jego wiedzy i różnych jego umiejętności tym trudniej jest mu efektywnie funkcjonować w takich „łatwych”, bo niewiele wymagających sytuacjach. Skoro nie ma wymagań, to dorośli czują się zwolnieni z obowiązku pomagania, bo po co pomagać, skoro nie ma takiej potrzeby? A skoro nie trzeba pomagać, to i nie trzeba się z dzieckiem często kontaktować, bo i tak samo sobie poradzi. Ta sytuacja doprowadza do tego, iż dzieci stopniowo zostają pozbawione nie tylko pomocy, ale i obecności dorosłego, a to oznacza, iż znika z pola ich aktywności najważniejszy „czynnik rozwoju”, jakim jest różnica kompetencji między nimi i dorosłym.

Jeżeli jednak dorosły stawia dziecku wymagania i oczekiwania i są to wymagania w danym okresie jego życia przekraczające jego możliwości (a tylko takie mogą ten rozwój stymulować, popychać do przodu) to musi on wystąpić względem dziecka w swej drugiej roli – roli osoby pomagającej czerpać z już posiadanych przez dziecko zasobów wewnętrznych i pomagać szukać mu pomocy w jego bliższym i dalszym otoczeniu (czyli czerpać z zasobów zewnętrznych). Mówiąc inaczej, dorosły albo sam bezpośrednio pomaga dziecku, albo występuje w roli pośrednika – kierując uwagę dziecka na innych ludzi, odsyłając je do odpowiednich podręczników, poradników, ułatwiając mu dostęp do różnych środków, z których mogłoby już dalej samodzielnie korzystać.

Te dwie role powinny być ze sobą powiązane: im więcej od dziecka wymagamy tym bardziej powinniśmy mu pomagać i bezpośrednio i pośrednio. Aby takie korzystne dla rozwoju dziecka powiązanie mogło powstać i istnieć konieczne jest podjęcie przez dorosłego jeszcze jednej roli – roli uważnego obserwatora i diagnosty. Aby wiedzieć, czego można wymagać, z czym dziecko sobie nie poradzi, gdy zostanie pozostawione samo sobie, a z czym zacznie sobie radzić, gdy zaczniemy mu aktywnie pomagać, albo włączymy je np. do odpowiedniej grupy dzieci – musimy mieć wiedzę o tym, jakie są aktualne właściwości czy kompetencje dziecka (jakie jest TERAZ, co TERAZ wie, co TERAZ potrafi), jak i wiedzę o tym, jakie są jego możliwości w różnych obszarach (na co byłoby je w PRZYSZŁOŚCI stać, gdyby ...; co mogłoby w PRZYSZŁOŚCI osiągnąć, gdyby ...). A zatem, im wyżej

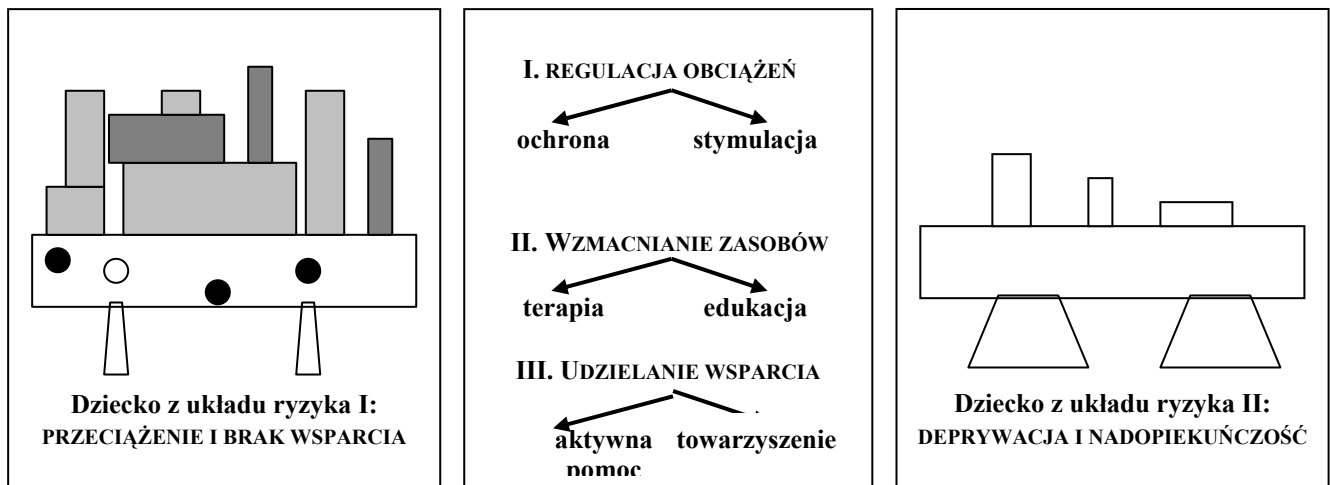
oceniaamy aktualne kompetencje dziecka i im wyżej oceniamy jego możliwości tym wyższe powinniśmy mu stawiać wymagania, ale z kolei im wyższe stawiamy mu wymagania tym bardziej powinniśmy pomagać w ich spełnianiu. Im bowiem większa równowaga między tymi trzema obszarami: (1) możliwości dziecka, (2) wymagania dorosłego i (3) wsparcie ze strony dorosłego tym większe (szersze) pole do podejmowania wspólnych działań (por. Rys. 6.), tym więcej okazji do kontaktu, do wręcz konieczności bycia razem ze sobą.



Rys. 6. Zadania dorosłego wobec dzieci z układu ryzyka

8. Jak pomagać dzieciom z układu ryzyka?

Obciążenia stymulują rozwój, bo stanowią swoiste wyzwanie dla człowieka, ale tylko wtedy, gdy nie przekraczają jego możliwości, w przeciwnym wypadku stają się czynnikiem coraz bardziej zakłócającym jego funkcjonowanie (por. Rys. 7). Zatem podstawowym zadaniem dorosłych jest taka regulacja obciążeń, aby nie przekraczały one progu odporności dziecka, ale jednocześnie by stawiane przed dzieckiem wymagania nie były zbyt proste. Jest to podstawowa funkcja każdego dorosłego względem dziecka – z jednej strony chodzi tu o optymalną stymulację, z drugiej - o przeciwdziałanie deprivacji i „nudzie rozwojowej”, wreszcie z trzeciej - o ochronę przed przeciążeniami. Jeżeli rodzice dziecka z układu ryzyka nie mogą lub nie chcą się z tej funkcji wywiązywać i tworzą niewłaściwe środowisko wychowawcze to muszą się pojawić w takiej roli inne osoby dorosłe w otoczeniu dziecka – jego dalsi krewni, sąsiedzi, nauczyciele, wychowawcy w świetlicy, ksiądz, czasami specjaliści tacy, jak pedagog szkolny, psycholog czy lekarz.



Rys. 7. Trzy funkcje dorosłego w relacji z dzieckiem z układu ryzyka

Druga droga pomagania dziecku z układu ryzyka to rozwijanie i wzmacnianie różnych jego kompetencji czyli rozwijanie i wzmacnianie jego wewnętrznych zasobów (poprzez edukację) albo ich modyfikacja i korygowanie, jeżeli we wcześniejszych okresach życia zostały ukształtowane nieprawidłowo (poprzez terapię). Chodzi tu o dostarczenie nowej wiedzy, o poszerzenie wiedzy dziecka w różnych dziedzinach, o budowanie adekwatnego obrazu własnej osoby, o kształtowanie różnorodnych umiejętności umożliwiających mu coraz bardziej samodzielne funkcjonowanie wśród innych ludzi.

To wzmacnianie zasobów dziecka ma swój wymiar socjalizacyjny i emancypacyjny (por. Rorty, 1993). Wymiar socjalizacyjny odnosi się do wyposażania dziecka w wiedzę i umiejętności pozwalające mu na adekwatne rozpoznawanie i spełnianie wymagań otoczenia społecznego zgodnie z normami kulturowymi akceptowanymi w tym otoczeniu. Inaczej można powiedzieć, iż chodzi tu o adaptację dziecka do wartości i norm danego społeczeństwa i danej kultury. Drugi wymiar – emancypacyjny – uwypukla różnice istniejące między ludźmi zwracając uwagę na ich odmierność, indywidualność, specyficzne właściwości, także uzdolnienia i zainteresowania. Pomoc polega w tym wypadku na tworzeniu sytuacji, w których owe specyficzne dla dziecka właściwości będą mogły się ujawniać i rozwijać oraz wzmacniać. Pomoc nastawiona na indywidualność dziecka buduje w nim mocne poczucie własnej wartości, rozwija poczucie kompetencji, kształtuje poczucie sprawstwa, czyni je odpowiedzialnym za podejmowane działania, uczy angażowania się w to, co się robi. Wreszcie daje radość z samego działania i osiągniętych efektów, uczy wspólnego "konsumowania" sukcesów i efektywnego radzenia sobie w sytuacji niepowodzenia, przede wszystkim samodzielnego aktywnego poszukiwania pomocy, a nie biernego oczekiwania na nią.

Wreszcie trzecia droga to udzielanie wsparcia poprzez albo aktywne pomaganie dziecku w trudnych sytuacjach albo tylko życzliwe towarzyszenie mu w codziennych zmaganiach. Rozumnie

udzielane wsparcie to także kierowanie uwagi dziecka na zasoby istniejące w jego otoczeniu, zachęcanie do korzystania z nich, także zachęcanie do samodzielnego, aktywnego poszukiwania pomocy. Istotą takiej pomocy pro-rozwojowej jest dążenie do usamodzielniania dziecka. Dążenie do tego, by nie tylko i nie tyle miało ono poczucie, że w trudnych chwilach może liczyć na pomoc innych ludzi (co z pewnością daje mu podstawowe poczucie bezpieczeństwa w sytuacjach nowych, nietypowych czy trudnych), ale przede wszystkim do tego, by takiej pomocy samo aktywnie poszukiwało. Sensem wsparcia udzielanego przez dorosłego jest więc kształtowanie w dziecku przekonania, że jest ono „aktorem”, a nie „pionkiem”, że może mieć kontrolę nad sytuacją, że nie musi się jej poddawać, że nie zawsze i nie w każdej sytuacji samemu trzeba sobie dawać radę.

9. Złota zasada pomagania: dobra pomoc to pomoc wycofująca się

Dzieci z układu ryzyka żyją w obiektywnie trudnej sytuacji i bardzo często niewiele można zrobić, by zmniejszyć obciążenia, którym podlegają. Ich możliwości radzenia sobie też bywają znacznie ograniczone lub nawet upośledzone lub po prostu słabo rozwinięte. Zatem zdawałoby się, iż jedyna droga pomocy to udzielanie im wsparcia, i to tym większego im bardziej są dziećmi układu ryzyka. Nic bardziej błędnego!! To pułapka, w którą można wpaść chcąc komuś bardzo (czasami za bardzo) pomóc. Aby pomoc nie stała się kolejnym obciążeniem, aby pomoc nie obezwładniała dziecka, nie czyniła go biernym odbiorcą, czy – częściej – odbiorcą roszczeniowym, aby dziecko nie uzależniło się od pomocy warto pamiętać o pewnej, jak sądzę podstawowej czyli złotej zasadzie. Dobra (w sensie rozwojowym) pomoc jest:

- (1) dostosowana do obciążeń dziecka - im więcej obciążeń tym więcej pomocy i wsparcia w różnych formach,
- (2) dostosowana do stawianych mu przez nas wymagań – im więcej wymagań i im wyższe wymagania tym więcej wsparcia,
- (3) dostosowana do jego aktualnych kompetencji, ale i do jego możliwości (do potencjału rozwojowego) – im wyższy poziom aktualnych kompetencji i wyższe możliwości tym mniejsza pomoc,
- (4) „wycofująca się” i to jak najszybciej - ma ona jedynie wzmacniać dziecko w jego działaniach, a nie je zastępować.

Od dzieci z układu ryzyka należy też koniecznie wymagać tego samego, czego wymagamy od ich rówieśników. Nie można z nich czynić dzieci „innej kategorii”, dzieci, dla których musimy przygotowywać specjalne „łatwiejsze” programy czy „bardziej atrakcyjne” propozycje. Jednak zawsze warto pamiętać, iż te nasze „normalne” w stosunku do innych dzieci wymagania tutaj mogą stać się balastem, którego dziecko nie udźwignie (bo ma już na sobie „balast” związany z tym, iż żyje w układzie ryzyka). Stąd taki nacisk na rozumne powiązanie wymagań ze wsparciem i możliwościami dziecka.

Zatem, generalnie, owa złota zasada sprowadzałaby się do stwierdzenia, iż wsparcie powinno być tym większe im większych - w stosunku do swoich aktualnych kompetencji i możliwości - obciążeń (tj. naszych wymagań np. jako nauczycieli i swoich życiowych problemów) doświadcza dziecko. Im dziecko jest młodsze tym bardziej należałoby dbać o równowagę między wymaganiami społecznymi, naturalnymi życiowymi obciążeniami, aktualnymi kompetencjami i możliwościami dziecka oraz dostępnym mu wsparciem.

10. Dopasowywaniu pomocy do dziecka, a nie odwrotnie

Rys. 8. pokazuje cztery możliwe sytuacje, z którymi możemy się spotkać pomagając dzieciom z różnorodnych układów ryzyka.

		MOŻLIWOŚCI / KOMPETENCJE DZIECKA	
		niskie	wysokie
WYMAGANIA / OBCIĄŻENIA	wysokie	Sytuacja 1 <i>NIE DAM SOBIE RADY</i>	Sytuacja 4 <i>NIE JEST ŻŁE, ALE MOŻE BYĆ GORZEJ</i>
	niskie	Sytuacja 2 <i>NIC NIE POTRAFIĘ</i>	Sytuacja 3 <i>NUDZĘ SIĘ, NIE WIEM, CO ROBIĆ</i>

Rys. 8. Cztery układy ryzyka – cztery zapotrzebowania na pomoc

Pierwsza sytuacja to taka, gdy dziecko doświadcza dużych obciążeń (żyje w bardzo „trudnym” środowisku) i gdy stawiamy mu takie same wymagania, np. w szkole, jak jego rówieśnikom w klasie, ale jednocześnie zarówno jego aktualne kompetencje (wiedzę i różne umiejętności), jak i poziom jego możliwości oceniamy dość nisko. Jest to sytuacja wyraźnego przeciążenia. Wsparcie ze strony dorosłego musi tutaj przybrać dwie formy: (1) regulacja obciążeń, jakim podlega dziecko w swym naturalnym otoczeniu (w skrajnym przypadku nawet poprzez czasowe wyizolowanie dziecka z tego otoczenia) w kierunku ich zmniejszenia przy jednoczesnym zachowaniu poziomu stawianych mu wymagań oraz (2) aktywna pomoc polegająca na wzmacnianiu zasobów dziecka (poszerzanie jego wiedzy i umiejętności) np. w formie dodatkowych zajęć szkolnych, zajęć wyrównawczych, zajęć w kole zainteresowań, ale także polegająca na „uruchomieniu” wielu osób dorosłych i rówieśników w roli naturalnych *tutorów* (naturalnych „pomocników”).

Druga sytuacja dotyczy najczęściej dzieci zaniedbywanych, wobec których najbliżsi im dorośli popełniają „grzech zaniechania”. Jest to sytuacja, gdy dziecko ma niewielką wiedzę i umiejętności (czyli

jego zasoby są ubogie), ale jednocześnie żyje na marginesie – niewiele się od niego wymaga, niewiele oczekuje, nie jest ono obciążone jakimiś specjalnymi problemami. Wobec takich dzieci to najczęściej nauczyciele popełniają ów grzech zaniechania – skoro „specjalnie nic złego się nie dzieje”, a możliwości dziecka są ograniczone to „nie wymagajmy od niego zbyt wiele”. Często oznacza to, iż dziecko zostaje pozostawione samo sobie i w łatwych, ale i – niestety – także w trudnych sytuacjach, radzi sobie, jak umie, najczęściej nie radzi sobie i coraz bardziej umacnia się na owym społecznym marginesie. Zwykle dzieci takie są „ciche i niepozorne”, mało aktywne, wycofujące się, a więc i nie rzucające się w oczy. To nie są aktorzy z pierwszego planu, a więc nie ściągają na siebie uwagi otoczenia. Potrzebują one przede wszystkim pomocy polegającej na postawieniu im wysokich wymagań, na stawianiu ich w sytuacjach zadaniowych, zlecaniu im tych zadań, na włączaniu do zespołu rozwiązującego jakiś problem. Z drugiej strony, podobnie jak dzieci z grupy 1 wymagają pomocy w uczeniu się, poszerzaniu swych kompetencji – pomocy nauczyciela i kolegi.

Grupa trzecia to dzieci z bardzo specyficznego układu ryzyka. Mają one wysoki poziom różnych kompetencji, duże możliwości, ale niewiele się od nich wymaga, niewiele oczekuje. Dorośli w dużym stopniu zaspokajają ich potrzeby (znacznie częściej materialne niż duchowe) i raczej oczekują „niesprawiania problemów”. Można tu z dużą pewnością zaliczyć dzieci z rodzin o wysokim statusie materialnym, dzieci rodziców o wyższym poziomie wykształcenia, aktywnych zawodowo, samorealizujących się w pracy, ale w konsekwencji mających niewiele czasu dla swych dzieci lub korzystających z pomocy różnych innych osób – krewnych, dodatkowych nauczycieli, pomocy domowych itp. W odniesieniu do szkoły ta sytuacja dotyczy uczniów etykietowanych jako „zdolni”, „błyskotliwi”, „inteligentni”, kiedy to nauczyciel czuje się zwolniony z obowiązku pracy z takimi dobrymi uczniami, bo przecież „tak świetnie sobie radzą sami”. Właśnie owo pozostawianie samemu sobie dziecka o dużych kompetencjach i dużych możliwościach to specyficzny czynnik ryzyka. Dziecko to prędzej czy później znajdzie satysfakcjonującą dla siebie, bo wykorzystującą jego zasoby formę aktywności, często będzie to aktywność ryzykowna z punktu widzenia jego zdrowia (ryzykowny sport, udział w grupie rozprowadzającej czy produkującej narkotyki), przestrzegania norm społecznych (gangi okradające sklepy „dla zabawy”). Ryzyko polega tu na tym, iż dziecko nie ma oferty odpowiadającej jego możliwościom, nie może wykorzystywać swoich bogatych zasobów do rozwiązywania problemów, bo ich nie doświadcza, nie ma więc możliwości budowania swojego poczucia kompetencji i poczucia sprawstwa i bardzo często – ku zdziwieniu rodziców i nauczycieli – ma zaniżone poczucie własnej wartości i czuje się gorsze od rówieśników.

Wreszcie sytuacja czwarta, gdy dziecko o wysokim poziomie kompetencji doświadcza wysokich obciążeń i gdy stawia mu się wysokie wymagania. Jego duża wiedza, wysoka wrażliwość, dobra orientacja w świecie, często wysoki poziom krytycyzmu mogą stać się – paradoksalnie - źródłem

dodatkowych obciążeń, np. w sytuacji choroby psychicznej któregoś z rodziców, niepełnosprawności rodzeństwa, utraty pracy przez któregoś z rodziców, niepowodzenia w szkole (np. uzyskania oceny dobrej, a nie celującej). Dzieci te potrzebują przede wszystkim wsparcia emocjonalnego, potrzebują dorosłego w roli powiernika, ale i w roli mądrego partnera do dyskusji. Ponieważ będą miały tendencję do „roztrząsania” problemu konieczny jest ktoś, kto będzie chciał i umiał z nimi o tym problemie rozmawiać nie bagatelizując go, ale i nie wyolbrzymiając. Ta grupa to także potencjalni kandydaci do skrajnie emocjonalnych zachowań w sytuacjach rzeczywistych niepowodzeń czy dużych trudności np. rodzinnych (rozwód, śmierć bliskich osób). Potrzebują one przede wszystkim mądrego towarzyszenia osoby dorosłej. Z resztą same sobie poradzą.

11. Wnioski

Proponuję więc mówienie o dzieciach z „układu ryzyka” niż po prostu o dzieciach ryzyka. Na ów specyficzny układ ryzyka składają się następujące elementy:

1. etap w rozwoju człowieka - takimi szczególnymi okresami ryzyka z punktu widzenia zmian biologicznych, jakim podlega nasz organizm są w całym cyklu życia człowieka: okres niemowlęcy (od narodzin do końca 1 roku życia), pierwszy etap dorastania czyli wiek 10/12-15/16 lat, okres menopauzy i andropauzy w okresie średniej dorosłości i wiek podeszły; we wszystkich tych etapach jesteśmy szczególnie podatni na bądź na deprywację bądź na przeciążenie,
2. faza w cyklu rozwoju – w fazie kryzysu wrasta nasza podatność na zakłócający wpływ różnych czynników, tak zewnętrznych np. wymagań otoczenia, jak i wewnętrznych, związanych ze zmianami, jakim w toku rozwoju podlega nasze ciało,
3. zgromadzone zasoby - zawartość strefy aktualnego rozwoju czyli opanowane, nieopanowane lub opanowane wadliwe we wcześniejszych okresach życia kompetencje, co decyduje o poziomie efektywności zaspokajania własnych potrzeb i spełniania wymagań otoczenia,
4. aktualny kontekst rozwoju - warunki życia czyli organizacja przestrzeni i czasu, dostępność środków realizacji własnych celów; kontekst życia staje się kontekstem ryzyka, gdy nie sprzyja lub blokuje podejmowanie zadań rozwojowych typowych dla danego okresu życia,
5. interakcje z osobami znaczącymi – jakość interakcji z osobami dorosłymi jest ważnym czynnikiem ryzyka z uwagi na to, iż osoby te są kluczowymi „czynnikami socjalizacji” w toku całego okresu dzieciństwa i dorastania.

Pomaganie dzieciom z układów ryzyka jest zadaniem trudnym. Wymaga od dorosłego dużej wiedzy i różnych umiejętności społecznych, co oczywiste. Ale wymaga także dużej wrażliwości i tego, co H. R. Schaffer (1994) nazwał „czujnością” (*vigilance*) – specyficznym stanem gotowości do wyłapywania sygnałów zapowiadających problem. Wymaga też takiej postawy, która nie polega na reagowaniu za zachowanie dziecka, ale na odpowiadaniu na ukrytą za nim intencję, a to wymaga

umiejętności trafnego jej odczytania i właściwego zrozumienia. Nie dla wszystkich dorosłych owa umiejętność „czytania i rozumienia dziecka” jest dostępna, a szkoda.

Literatura

- Bernstein, B. (1983). Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływania szkoły. W: G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* (s. 557-598). Warszawa: PWN.
- Brzezińska, A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lewicki, A. (1969). Co to jest psychologia kliniczna?. W: A. Lewicki, (red.), *Psychologia kliniczna* (s. 10-20). Warszawa: PWN.
- Rorty, R. (1993). Edukacja i wyzwanie postnowoczesności. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 96-102). Warszawa: Edytor.
- Schaffer H. R. (1994). Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 150-188). Poznań: Zys i S-ka Wydawnictwo.
- Wygotski, L. S. (1971). Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 517-530). Warszawa: PWN.