



Dziecko w młodszym wieku szkolnym wychowujące się w rodzinie dysfunkcyjnej

Jak funkcjonują rodziny dysfunkcyjne i jak wychowujące się w nich dzieci radzą sobie z przystosowaniem do warunków szkolnych? Co można dla nich zrobić w zakresie przeciwdziałania niepowodzeniu szkolnemu? Czy kluczem do sukcesu jest współpraca różnych środowisk i budowa ochronnego pakietu edukacyjnego? Poniższy artykuł nie tylko wskaże odpowiedzi na te pytania, lecz także pozwoli spojrzeć na pracę z uczniem i jego dysfunkcyjną rodziną jak na pracę twórczą skutkującą trwałą zmianą statusu społecznego rodziny.

Współczesnemu rodzicielstwu przypisuje się szereg wieloaspektowych zadań. Należą do nich m.in. wzajemne zaspokajanie podstawowych potrzeb emocjonalnych, wytwarzanie klimatu zrozumienia, poczucia wspólnoty intelektualnej, bezpieczeństwa oraz bardzo cennego, intymnego rezonansu psychicznego. Równie ważne jest zaspokajanie potrzeby ekspresji w klimacie poczucia wspólnoty, bezpiecznego (akceptowanego przez najbliższych) ekspozowania własnej indywidualności, postaw i poglądów na świat oraz kultywowanie i przekazywanie rodzinnego systemu wartości, akceptowanych społecznie norm oraz wzorów postępowania.

Funkcji rodziny jest wiele, ale powinnością ostateczną, jej celem finalnym, jest wszechstronne przygotowanie potomstwa do zgodnego z wymogami społecznymi, samodzielnego życia w dobrostanie fizycznym, psychicznym, materialnym, ekonomicznym i kulturowym. Żyjąc w świecie ryzyka, niepewności i wszechobecnego pluralizmu, niezwykle trudno jest osiągnąć ten cel. Pojawiają się bowiem coraz to nowe zjawiska niekorzystne dla funkcjonowania moralnego, kulturowego

i strukturalnego rodziny oraz liczne realne zagrożenia w sferze wychowania i socjalizacji młodego pokolenia.

“**Rodzina funkcjonuje prawidłowo, gdy zaspokajane są indywidualne i wspólne potrzeby wszystkich jej członków oraz gdy utrzymuje ona silne więzi łączące ją ze środowiskiem.**”

Na funkcjonowaniu i kondycji współczesnych rodzin silne piętno odciskają skutki globalnego kryzysu gospodarczego i ekonomicznego, które w coraz większym stopniu przyczyniają się do poszerzania obszaru marginalizacji i wykluczenia społecznego. Pojawiają się wyraźne oznaki zachwiania ładu aksjonormatywnego, a tym samym liczne przejawy naruszenia stabilności systemów rodzinnych, wywołanej m.in. bezrobociem oraz dehumanizacją i patologizacją życia społecznego. Stopniowa degradacja wspólnot rodzinnych to – paradoksalnie – skutek rozwoju cywilizacji i jej zdobyczy w sferze nauki i techniki: nanotechnologii, biotechnologii, informatyki, kognitywistyki. Procesy robotyzacji, automatyzacji i miniaturyzacji produkcji prowadzą bowiem do sukcesywnego ogranicza-

nia zapotrzebowania na ludzką siłę roboczą.

Rodzice i dziecko w rodzinie dysfunkcyjnej

Rodzina funkcjonuje prawidłowo, gdy zaspokajane są indywidualne i wspólne potrzeby wszystkich jej członków oraz gdy utrzymuje ona silne więzi łączące ją ze środowiskiem. W takiej rodzinie dziecko buduje własne „Ja”, zaspokaja swoje potrzeby emocjonalne, harmonijnie wzrasta i prawidłowo się socjalizuje.

Rodziny dotknięte problemami oraz w różnym stopniu niewypełniające swoich podstawowych funkcji określane są mianem dysfunkcyjnych lub patologicznych, gdy w rodzinie obecny jest czynnik patologizujący, np. uzależnienie od środków psychoaktywnych lub czynnościowych, przestępczość. Jak wykazały najnowsze badania nad rodzinami w kryzysie (Nowak, 2012), charakteryzuje je tendencja do przyjmowania przez członków rodziny niefunkcjonalnych ról rodzinnych, niski poziom adaptacyjności i wzajemnego zrozumienia, wysoki poziom dezintegracji, silne poczucie trudności rozwojowych oraz upośledzenia

funkcjonalnego (Nowak, 2012). Należy przy tym pamiętać, że zakres powinności oraz warunki progowe dysfunkcyjności rodziny wyznaczone są jej społecznym postrzeganiem jako systemu funkcjonującego w sprzężeniu zwrotnym z otoczeniem bio-socjo-kulturowym.



Rodziny dotknięte problemami oraz w różnym stopniu niewypelniające swoich podstawowych funkcji określane są mianem dysfunkcyjnych lub patologicznych, gdy w rodzinie obecny jest czynnik patologizujący, np. uzależnienie od środków psychoaktywnych lub czynnościowych, przestępczość.”

Prażródłem dysfunkcyjności społecznej rodziny jest głównie bezrobocie, a zwłaszcza bezrobocie długotrwałe, generujące biedę i ubóstwo. Rodziny nieradzące sobie z tymi problemami oraz innymi trudnościami wewnątrzrodzinnymi są negatywnie postrzegane przez otoczenie społeczne (uznawane za mniej wartościowe, słabe, upośledzone strukturalnie i funkcjonalnie), co w wielu społecznościach lokalnych (zwłaszcza niewielkich) skutkuje środowiskową stygmatyzacją.

W rodzinach dysfunkcyjnych osoby decyzyjne dla ich funkcjonowania (rodzice) wykazują wyraźne deficyty w radzeniu sobie w różnorodnych sytuacjach społecznych, a zwłaszcza tych, które wymagają podejmowania interakcji prowadzących do rozwiązania problemów życiowych. Rodzice dzieci wychowujących się w tego typu rodzinach nie potrafią właściwie ekspozować swoich potrzeb i korzystać z ofert instytucji niosących pomoc



i wsparcie społeczne. Posiadają niski poziom kompetencji społecznych oraz podejmują nieefektywne strategie radzące z uwagi na deficyt doświadczeń socjalizacyjnych. Wykazują braki w zakresie umiejętności wyrażania i rozpoznawania emocji, rozwiązywania konfliktów oraz komunikowania się z innymi ludźmi. Cierpią na silne poczucie lęku społecznego, a w obawie przed niekorzystną oceną społeczną unikają interakcji społecznych lub wycofują się z dotychczasowych kontaktów z innymi ludźmi. W sytuacji silnego stresu ich zachowania cechuje sztywność reakcji, konfliktowość i agresywność lub bierność, uległość czy rozchwianie emocjonalne¹. Nie umieją radzić sobie z problemami, współdziałać w grupie i poszukiwać rozwiązań na bazie konstruktywnego wykorzystywania minionych doświadczeń lub dyskusowania nad alternatywnymi rozwiązaniami zaistniałych problemów. Posiadają przy tym znaczne deficyty w zakresie empatii oraz sprawnego komunikowania się.

Profile rodzin dysfunkcyjnych obnażają również ich niemoc wychowawczą.



Dzieci wychowujące się w rodzinach dysfunkcyjnych wykazują znaczne deficyty w nawiązywaniu satysfakcjonujących i konstruktywnych relacji rówieśniczych. Przystosowują się do warunków, w których wzrastają, doświadczając przy tym deprivacji wielu potrzeb oraz sytuacji urazowych.”

Rodzice nieposiadający wystarczających kompetencji życiowych nie stanowią dla dzieci pozytywnego wzorca do naśladowania, nie reprezentują postaw i zachowań stanowiących pożądaną platformę socjalizacyjną. Sprawia to, że dzieci wychowujące się w tego typu rodzinach wykazują znaczne deficyty w nawiązywaniu satysfakcjonujących i konstruktywnych relacji rówieśniczych. Przystosowują się do warunków, w których wzrastają, doświadczając przy tym deprivacji wielu potrzeb oraz sytuacji urazowych (m.in. odrzucenia, opuszczenia, nieadekwatności zachowań, zaniedbywania, braku empatii). Narażone są także na inwazyjność rodziców, rozumianą jako niezdolność do powstrzymywania się od naruszania granic dziecka (agresja słowna, przemoc fizyczna, seksualna, nieadekwatność zachowań itd.) oraz

¹ Wyniki licznych badań naukowych wskazują, że tendencja do reagowania w sposób skoncentrowany na emocjach jest tym silniejsza, im w percepcji jednostki dany stresor stanowi większe zagrożenie (Ferguson, Matthews, Cox, 1999, za: Strelau i in., 2003).

doświadczają wielu negatywnych emocji (m.in. żalu, smutku, wstydu, złości). Sposobem dziecka na przetrwanie staje się przystosowanie do sytuacji, która przekracza zazwyczaj jego możliwości – z uwagi na niewykształcone dostatecznie zasoby wewnętrzne². Powoduje to identyfikację z obrazem, jaki jego dysfunkcyjna rodzina przekazuje mu w komunikatach zwrotnych. Dziecko przyjmuje wzory zachowań będące toksycznym kompromisem: przetrwanie za cenę rezygnacji z zaspokojenia własnych potrzeb. Co więcej, w każdej sytuacji społeczno-wychowawczej dziecko stosuje sztywne, wyuczone wzorce zachowań, które blokują mu efektywne radzenie sobie z trudnościami i wywołują nasilanie destrukcyjnych komunikatów rodzicielskich w odpowiedzi na jego nieradzenie sobie. Wzmacnia to w nim nieadekwatne postrzeganie siebie i innych oraz deformuje wyobrażenia o świecie. Powtarzający się, negatywny przekaz rodzinny, wzmacniany udziałem dziecka w traumatyzujących sytuacjach, jest przyczyną wielu problemów przystosowawczych (komunikacyjnych, emocjonalnych i osobowościowych), zwłaszcza gdy dziecko rozpoczyna edukację szkolną i wchodzi w nowy, nieznaną mu świat społeczny.

Problemy przystosowawcze ucznia w wieku wczesnoszkolnym, wychowującego się w rodzinie dysfunkcyjnej

Negatywne przystosowanie dziecka młodszego do warunków szkolnych

przejawia się w całym spektrum niepożądanych zachowań (m.in. akty agresji, przemocy, gotowość do poświęcania siebie i rezygnacji z własnych dążeń). Są to np. zaburzenia kontroli emocjonalnej, stany depresyjne, tłumienie uczuć, znaczne obniżenie poczucia wartości własnej i sprawstwa oraz trudności w radzeniu sobie w sytuacjach wymagających nawiązania i utrzymania bliskich relacji interpersonalnych.

“*W wielu przypadkach źródłem trudności przystosowawczych występujących u uczniów młodszych są zaburzenia dynamiki procesów nerwowych.*”

Dzieci funkcjonujące w rodzinie oraz w szkole bez wsparcia ważnych dorosłych formułują sądy poznawcze dotyczące nie tylko własnych dyspozycji osobowościowych, umiejętności i możliwości, lecz także innych osób dorosłych (kobiet i mężczyzn), rówieśników, instytucji oraz spraw związanych z przyszłością własną i świata, w którym żyją. Prowadzi to do zaburzeń rozwojowych w sferze umysłowej, emocjonalnej i społecznej, zaniżania aspiracji, generuje trudności i niepowodzenia szkolne (Sala, 2007, s. 84) oraz wpływa na kształtowanie się osobowości zależnej (m.in. bezwolne opieranie się na innych osobach, obawa przed porzuceniem, niepewność i nieśmiałość w kontaktach społecznych) lub osobowości niestałej emocjonalnie (m.in. „odgrywanie ról” związane z dążeniem do zwracania na

siebie uwagi, silna potrzeba uzyskiwania wyrazów uznania, aprobaty i podziwu, zmienność nastroju, wybuchy gniewu czy rozpacz przeplatające się np. z radością, brak konsekwencji w działaniu, skłonność do fantazjowania). Symptomy tych zaburzeń można zaobserwować u dzieci już w wieku wczesnoszkolnym.

W początkowym etapie edukacji szkolnej dzieci wykazują znacznie większą potrzebę aktywności ruchowej niż dzieci starsze czy dorośli. Wymagania stawiane przez szkołę zmuszają je do ograniczenia tego typu aktywności, przekształcenia jej, ukierunkowania w inny sposób niż w okresie przedszkolnym. Jednak nie wszystkie dzieci podporządkowują się tym wymaganiom z jednakową łatwością. W wielu przypadkach źródłem trudności przystosowawczych występujących u uczniów młodszych są zaburzenia dynamiki procesów nerwowych. Każda z dysfunkcji (nadpobudliwość, zahamowanie³ czy niestałość psychoruchowa⁴) może zaburzyć zachowanie dziecka w trzech sferach rozwojowych:

- motorycznej (permanentna potrzeba ruchu lub ogólnie zmniejszona ruchliwość),
- emocjonalno-uczuciowej (nadwrażliwość w zakresie emocji prostych: gniew, złość, agresja; wzmożona łękliwość oraz wrażliwość na krzywdę i niesprawiedliwość),
- poznawczej (zaburzenia koncentracji uwagi – m.in. niemożność skupienia się na temacie; pochopność i pobieżność myślenia i wnioskowania

² Są nimi powiązane ze sobą umiejętności i cechy osobowości kształtujące się w ramach zdrowej więzi dziecka z rodzicami opartej na relacjach pełnych bezpieczeństwa i miłości (por. Hobfoll, 2006).

³ Zahamowanie psychoruchowe w sferze motorycznej przejawia się ogólnie zmniejszoną ruchliwością – dzieci zahamowane nie biegają spontanicznie, na przerwach siedzą w ławce, ich ruchy są mało precyzyjne i opóźnione w stosunku do poleceń. Przejawy zahamowania w sferze poznawczej to głównie słabe reagowanie poznawczo-intelektualne. Przy dobrym poziomie rozwoju funkcji poznawczych dzieci te sprawiają wrażenie mało spostrzegawczych, wolno kojarzą fakty, potrzebują więcej czasu na rozwiązanie zadania, na postawione pytania reagują z opóźnieniem. W sferze emocjonalno-uczuciowej wykazują osłabione reakcje uczuciowe na te bodźce, które są przez większość dzieci silnie emocjonalnie przeżywane. Sprawiają wrażenie obojętnych, apatycznych, rzadko wybuchają gniewem lub płaczem, nie są skłonne do zawierania bliskich przyjaźni.

⁴ Dzieci niestałe przejawiają dość szczególne właściwości dynamiki procesów nerwowych. Pod pewnym względem można je uznać za nadpobudliwe, pod innymi natomiast za zahamowane. Wchodzą na krótko w stan pobudzenia, a w chwilach psychicznego „wyżu” postrzegane są przez rodziców i nauczycieli jako dzieci, które mogłyby stale pracować dobrze, gdyby tylko tego chciały. Stąd też uważane są za leniwe, przekorne, a nawet złośliwe.

lub słabe reagowanie poznawczo-intelektualne przy dobrym poziomie rozwoju funkcji poznawczych).

Dysfunkcje generują szereg trudności wychowawczych i nakręcają spiralę niepowodzenia szkolnego, zwłaszcza w przypadku, gdy ich objawy nie są postrzegane przez rodziców i nauczycieli jako dysharmonia wymagająca usprawnienia, ale jako typowe przejawy (cechy) temperamentu dziecka.

“*Wielopłaszczyznowej pomocy i wsparcia społecznego, zwłaszcza w zakresie kształtowania się kompetencji psychospołecznych, wymagają szczególnie uczniowie w wieku wczesnoszkolnym, wychowujący się w rodzinach dysfunkcyjnych.*”

Ogólnie rzecz ujmując, zaburzenia dynamiki procesów nerwowych stanowią przeszkodę w nauce i powodują istotne trudności wychowawcze. Mimo że nie wszystkie zaburzenia są jednakowo ważne dla całości kształtu zachowania dziecka i jego sytuacji szkolnej, społeczny odbiór dzieci nadpobudliwych i zahamowanych jest negatywny, gdyż są one irytująco niespokojne, rozkojarzone, często odgrywają rolę błaznów klasowych lub tyranizują innych. Zachowują się tak, gdyż nie potrafią kontrolować swojego zachowania i nie przewidują jego skutków.

Należy w tym miejscu podkreślić, że w okresie wczesnoszkolnym zaburzenia dynamiki procesów nerwowych ulegają przekształceniom. Jest to więc właściwy moment (często ostatni), aby pod wpływem terapeutycznego oddziaływania domu oraz sprzyjającej sytuacji szkolnej zaburzenia te stopniowo osłabić i w efekcie doprowadzić do ich zaniku. W związku z tym dzieci z zaburzeniami procesów nerwowych należy poddać ukierunkowanej terapii

pedagogicznej o charakterze zespołowo-indywidualnym. Dzieci nerwowe, zarówno zahamowane, jak i nadpobudliwe, wymagają bowiem stworzenia planowej i systematycznej terapii zajęciowej, przekształcania postaw emocjonalnych, pomocy w osiągnięciu równowagi psychicznej i dobrej koncentracji uwagi, wyrabiania nawyków, dokładności, systematyczności, planowania pracy. Jest to jednak niezwykle trudne do uzyskania w przypadku dysfunkcji rodzicielskiej oraz dysfunkcjonalności systemu rodzinnego, w którym funkcjonuje dziecko dotknięte tym problemem. Zaburzone zachowanie dzieci wychowujących się w tego typu rodzinach jest determinowane czynnikami biologicznymi i genetycznymi oraz nieprawidłowymi oddziaływaniami środowiskowo-wychowawczymi. Dzieci te są zazwyczaj odbierane przez nauczycieli i rodziców innych uczniów jako „trudne” i w związku z tym – defaworyzowane.

„Inność” obciąża zarówno dziecko, jak i jego rodzinę, a także znacznie modyfikuje antycypacje społeczne. Dysfunkcjonalność lub/i patologia lokują ich bowiem w dyskredytowanej kategorii – grupie rodzin upośledzonych społecznie, które nie są w stanie samodzielnie wydobyć się ze splotu nierozwiązanych i nawarstwiających się problemów i których funkcjonowanie wymaga uruchomienia zewnętrznych sił pomocowo-wspierających.

Wielopłaszczyznowej pomocy i wsparcia społecznego, zwłaszcza w zakresie kształtowania się kompetencji psychospołecznych, wymagają szczególnie uczniowie w wieku wczesnoszkolnym, wychowujący się w rodzinach dysfunkcyjnych. W tym celu niezbędne jest sukcesywne budowanie środowiska szkolnego alternatywnego do rodzinnego, otoczenie dzieci opieką psychologiczną oraz wyposażenie ich w umiejętności:

- rozpoznawania, nazywania i wyrażania emocji, radzenia sobie ze stresem;
- organizowania czasu i planowania zadań;
- przewidywania konsekwencji własnych zachowań;
- skutecznego komunikowania się;
- korzystania z własnych praw, rozpoznawania i kierowania się w działaniu własnymi potrzebami i pragnieniami;
- panowania nad impulsami;
- stawiania granic;
- twórczego rozwiązywania problemów i konfliktów;
- rozpoznawania stereotypów i uprzedzeń.

Pomoc psychologiczna dla uczniów z rodzin dysfunkcyjnych sprowadza się głównie do pracy socjoterapeutycznej i psychokorekcyjnej w toku warsztatów i treningów oraz terapii indywidualnej i rodzinnej. Dla uczniów młodszych powinny być organizowane w szkole warunki do spokojnego odrabiania lekcji i nauki, aktywnego wypoczynku i zabawy, nawiązywania dobrych relacji z dorosłymi, jak również sytuacje wychowawcze umożliwiające zdobywanie przez dzieci pozytywnych doświadczeń i przejawianie konstruktywnych zachowań. Można je planować zarówno w formach przewidzianych w organizacji pracy szkoły (świetlice szkolne, koła zainteresowań), jak też we współpracy z pozaszkolnymi placówkami specjalistycznymi (świetlice socjoterapeutyczne), obiektami sportowymi czy domami kultury.

Uczniowie wychowujący się w rodzinach dysfunkcyjnych mogą być objęci również wsparciem nieprofesjonalnym (grupy samopomocowe, wolontariat), w związku z czym szkoła powinna posiadać bazę instytucji i organizacji podejmujących w środowisku lokalnym działania pomocowo-wspierające wobec rodzin dotkniętych

różnymi problemami, a zwłaszcza kryzysem wieloprogowym.

Współpraca szkoły z rodzinami uczniów w zakresie przeciwdziałania niepowodzeniu szkolnemu

Czynnikiem chroniącym przed niepowodzeniami szkolnymi oraz motywującym wszystkie podmioty (nauczycieli, uczniów i rodziców) do doskonalenia procesu kształcenia i wspierania dzieci z rodzin dysfunkcyjnych w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych wychowawczo i społecznie są dobre relacje i stała, konstruktywna współpraca nauczycieli i rodziców (Siles, 2003, s. 10–14). Badania naukowe wykazały bowiem, że dystans między szkołą a domem silnie determinuje zjawisko nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Wyznacza to konieczność prowadzenia systematycznej i rzetelnej diagnozy sytuacji rodzinnej uczniów w zakresie rozpoznania ich doświadczeń i potrzeb kulturowych, stanowiącej podstawę do projektowania efektywnych oddziaływań dydaktycznych, wychowawczych, socjalizacyjnych, resocjalizacyjnych, terapeutycznych czy opiekuńczych (Ericsson, Larsen, 2001).

W świetle powyższego można postawić tezę, że relacje na linii szkoła–rodzice uczniów są istotnymi czynnikami modelującymi sytuację szkolną dziecka. Potwierdzają to wyniki licznych badań, które wykazały, że:

- mniej zagrożone problemami związanymi z niepowodzeniem szkolnym oraz zjawiskiem nieprzystosowania społecznego są dzieci mające pozytywne doświadczenia ze współpracą i dobre relacje z dorosłymi (Wen-

tzet, 1998, s. 202–209; Parra i Sanchez, 2002);

- między jakością relacji na linii rodzina–szkoła a osiągnięciami w nauce i stopniem adaptacji szkolnej dziecka istnieje silna korelacja, zaś poziom wykształcenia rodziców i jakość współpracy między szkołą i domem to istotne determinanty osiągnięć szkolnych dziecka (Nordahl, 2006, s. 6–7; Coleman, Collinge, 1996, s. 297–323);
- silne wspieranie dziecka przez rodziców powoduje u niego wzrost poziomu motywacji do nauki oraz kształtuje zdolność do stawiania sobie długoterminowych celów, a także ma ewidentny wpływ na jego powodzenie szkolne i dążność do nawiązywania relacji społecznych (Wentzel, 1998).

Wsparcie rodziców warunkuje poziom poczucia wartości dziecka, zwiększa poczucie jego kompetencji oraz aktywizuje do zainteresowania się sprawami szkolnymi i nawiązywania relacji wewnątrzszkolnych. Dzieci nieotrzymujące wsparcia ze strony rodziców w sprawach szkolnych są trzy razy częściej zagrożone dolegliwościami psychosomatycznymi związanymi ze stresem. Jak podkreśla Winqvist (1999), silny, pozytywny wpływ na sytuację szkolną dziecka wywiera jednoczesne zaangażowanie ojca i matki. W klasach niższych ma ono sześć razy większe znaczenie dla poprawy wyników w nauce niż wpływ samej szkoły.

W przypadku rodzin dysfunkcyjnych powinności rodziców w zakresie angażowania się w nauczanie dzieci w szkole oraz partnerskiego kontaktu na linii szkoła–dom są przez nich najczęściej zaniedbywane. Rodzice ci rzadko podejmują jakąkolwiek współpracę z nauczycielami. Stosują strategie unikowe i są pasywni nawet w relacjach wymuszonych złą sytuacją szkolną ich dzieci. Jest to efekt

stygmatyzacji środowiskowej i społecznej tego typu rodzin. Jak twierdzi Goffman, podmioty napiętnowane są zazwyczaj przekonane, że interakcje – które nazywa kontaktami mieszczonymi między nosicielami piętna i „normalsami”⁵ – prowadzą do nerwowych i chaotycznych interakcji, co powoduje, że w sytuacji zainicjowania działania wspierającego czują się niepewnie i mogą reagować defensywnie lub oscylują między obawą (strategie unikowe) i arogancją (strategie torpedujące). W takim przypadku wypracowanie pozytywnej zmiany relacji w układzie szkoła–dom rodzinny wymaga w znacznej mierze usprawnienia przepływu informacji zwrotnych o sytuacji szkolnej dziecka oraz o zaobserwowanych u niego problemach przystosowawczych – zwłaszcza w przypadku dziecka w młodszy wieku szkolnym.

Nawiązanie dobrych relacji z rodzinami uczniów wymaga przede wszystkim przyjęcia przez zespół nauczycielski zadaniowych strategii działania, ukierunkowanych na wypracowanie pozytywnego nastawienia obu podmiotów (rodziców i nauczycieli) do podjęcia współpracy oraz uświadomienie rodzicom znaczenia, wagi i zakresu odpowiedzialności obu podmiotów w osiąganiu przez dzieci sukcesów szkolnych. Istotne jest także wzbudzenie refleksji nad środowiskowymi (rodzinnymi i szkolnymi) źródłami porażek edukacyjnych, wskazanie sensu udzielania pomocy dziecku w osiągnięciu przez nie sukcesu szkolnego oraz kształtowanie w rodzicach przekonania, że mogą wywierać realny wpływ na sytuację szkolną dziecka. Kluczem do uzyskania pozytywnych efektów jest budowanie takich systemów i strategii, dzięki którym obu stronom zostaną przyporządkowane obowiązki i zakresy odpowiedzialności za ich realizację. Działanie pedagogiczne powinno tutaj uwzględniać poziomy

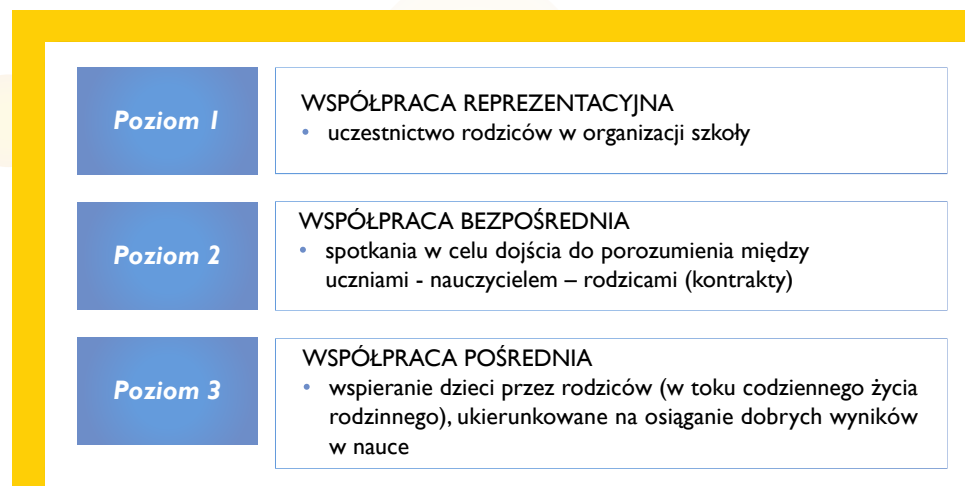
⁵ Goffman zalicza do nich profesjonalistów, m.in. nauczycieli, pracowników socjalnych, kuratorów, reprezentantów stowarzyszeń i fundacji, wolontariuszy (por. Goffman, 2009).



zrozumienia i poziomy współpracy między rodziną a szkołą omówione na rysunkach 1 i 2.

Należy przypuszczać, że tak pojmowane działania pedagogiczne, prowadzone w klimacie wzajemnego zrozumienia i zaufania, będzie sprzyjać kształtowaniu się w rodzicach przekonania, że szkoła wspiera ich w działaniach na rzecz zapewnienia dzieciom komfortu psychicznego i fizycznego w toku nauki szkolnej. Nie ulega przy tym wątpliwości, że wysokiej jakości relacje szkolno-rodzinne są czynnikiem chroniącym wszystkie dzieci przed niepowodzeniem dydaktycznym oraz trudnościami w nawiązywaniu i utrzymywaniu konstruktywnych relacji rówieśniczych. Zadowalająca współpraca ze środowiskiem rodzinnym dziecka umożliwia także sporządzanie rzetelnych diagnoz indywidualnych i środowiskowych oraz pozwala na adekwatny (do potrzeb dziecka i jego rodziny) dobór form i metod pracy.

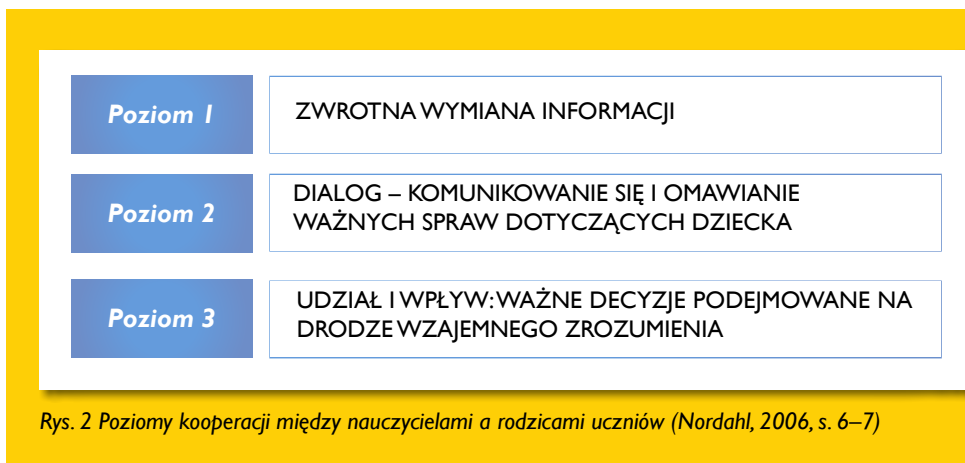
Reasumując, pracę z uczniem oraz jego dysfunkcyjną rodziną należy postrzegać przede wszystkim w perspektywie pracy twórczej, z wykorzystaniem oryginalnego zestawu metod i technik kreujących nowe właściwości systemów rodzinnych, dyspozycje oraz odniesienia poszczególnych członków rodziny do świata wartości i norm społecznych. Oddziaływania socjalizujące i resocjalizująco-destygmatyzujące powinny zmierzać do aktywizacji procesów poznawczych, niwelowania deficytów w obszarze umiejętności i kompetencji społecznych oraz wprowadzania rodziny dysfunkcyjnej



Rys. 1 Poziomy rozumienia na linii szkoła–rodziny uczniów (Nordahl, 2006, s. 6–7)

na ścieżkę autokreacji nowych parametrów tożsamości jednostkowej i społecznej (Nowak, 2012). Tego typu oddziaływania zaowocują wraz z cza-

podjęcia przez rodzinę aktywności ukierunkowanej na zmianę statusu rodziny dysfunkcyjnej (zmianę pozornej tożsamości społecznej⁶). Zmiany



Rys. 2 Poziomy kooperacji między nauczycielami a rodzicami uczniów (Nordahl, 2006, s. 6–7)

sem pozytywną adaptacją społeczną i szkolną dziecka. Spowoduje to zmianę dotychczasowego postrzegania całej rodziny – z rodziny dysfunkcyjnej na funkcjonalną – zarówno przez członków rodziny, jak i przez otoczenie społeczne, w tym nauczycieli oraz rówieśników i ich rodziców.

Destygmatyzacja jest jednak procesem, który wymaga przede wszystkim

tożsamościowe dokonują się bowiem w procesie autokreacji⁷. Świadoma i autonomicznie podjęta przez rodzinę decyzja o rezygnacji ze społecznego samoizolowania się aktywuje proces zmiany pozornej tożsamości społecznej rodziny, której produktem finalnym jest uzyskanie statusu rodziny funkcjonalnej (rzeczywistej tożsamości społecznej⁸). Jest to jednak proces długotrwały, skomplikowany

⁶ Zmiana ta określana jest jako pewien efekt społeczny – wymagania wynikające ze społecznych oczekiwań wobec jednostki (grupy), przypisanych jej warunkowo i z perspektywy jej przeszłości (por. Goffman, 2007).

⁷ Autokreacja tożsamości społecznej rodziny (w wymiarze grupowym i osobowym) oznacza samodzielne kreowanie przez nią nowej, pokryzysowej wspólnoty i przejawia się m.in. poprzez: samodzielne wyznaczanie nowych (możliwych do osiągnięcia) celów i zadań rozwojowych oraz określanie priorytetów; budowanie nowego, spójnego i wspólnotowego systemu wartości; konstruowanie planów życiowych (rodzinnych i indywidualnych) możliwych do realizacji przy nowym zestawie zasobów wewnątrzrodzinnych; budowanie partnerskich relacji osobowych na płaszczyźnie współpracy i współdziałania, empatii oraz wzajemnego poszanowania; dążenie do umocnienia rodziny w sieci szerszych układów społecznych przez jej aktywne uczestnictwo w życiu społeczności lokalnej (por. Nowak, 2012).

⁸ Rzeczywista tożsamość społeczna to ta kategoria społeczna, do której jednostka (grupa) naprawdę należy, oraz określające ją (jednostkę/grupę) realnie atrybuty (por. Goffman, 2007).

oraz wymagający zarówno od samej rodziny, jak i jej najbliższego otoczenia społecznego, w tym szkoły, zaangażowania się w wiele zabiegów readaptacyjnych i reintegracyjnych.

Do tego procesu szkoła może włączyć się jako jeden z elementów sieci społecznej działającej na rzecz rodzin dysfunkcyjnych. Propozycją działań w tym zakresie jest praca z uczniami, a szczególnie z dziećmi w młodszym wieku szkolnym oraz ich rodzicami, z zastosowaniem metod twórczych (Konopczyński, 2006) opartych na oddziaływaniach interakcyjno-komunikacyjnych. Dają one możliwość podejmowania symulowanych interakcji w klimacie bezpieczeństwa emocjonalnego, w warunkach sprzyjających swobodnej wymianie informacji oraz

możliwość zaistnienia spontanicznych oddziaływań zwrotnych. W tak wypracowanym klimacie terapeutycznym kreowanie pożądanych zachowań i doświadczanie związanych z nimi pozytywnych emocji odbywa się w sposób naturalny, co sprawia, że istnieją duże szanse na uzyskanie trwałych zmian w postawach i zachowaniach osób poddawanych tego typu oddziaływaniom.

Konkludując, w pracy z uczniami (zwłaszcza w wieku wczesnoszkolnym) oraz ich dysfunkcyjnymi rodzinami chodzi o podejmowanie takich działań, by przy wykorzystaniu zasobów zewnętrznych (społecznych i środowiskowych) zostały uzupełnione i pomnożone ich zasoby wewnętrzne. Proces ten powinien przebiegać na

podstawie sukcesywnego budowania ochronnego pakietu edukacyjnego, na który składają się głównie cechy i umiejętności niezbędne uczniom i ich rodzicom w radzeniu sobie z przyszłymi wydarzeniami lub sytuacjami kryzysowymi.



Beata Maria Nowak

Doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor nadzwyczajny Pedagogium Wyższej Szkoły Nauk Społecznych w Warszawie: członek Prezydium Rady Naukowej (sekretarz naukowy), wicedyrektor Instytutu Nauk Społecznych ds. nauki oraz kierownik Naukowo-Badawczej Akademii Pedagogium i studiów dyplomowych.

Członek Zespołu Pedagogiki Resocjalizacyjnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Członek Rady Naukowej Instytutu Studiów Interdyscyplinarnych w Brnie (Czechy) w latach 2012–2013. Redaktor tematyczny rocznika „Resocjalizacja Polska”.

Ekspert oraz członek zespołów w polskich i międzynarodowych projektach naukowo-badawczych.

Ważniejsze publikacje naukowe: *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne* (2011, dodruk 2012), *Internaty i bursy szkolne w funkcji wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży* (2006), *Problemy współczesnej pedagogiki szkolnej* (B.M. Nowak, J. Krawczyk, red., w druku), *Rodzinne Domy Dziecka – w stronę rozwoju kompetencji* (M. Kolankiewicz, B.M. Nowak, red., 2013), *Problemy współczesnej resocjalizacji* (L. Pytka, B.M. Nowak, red., 2010), *Resocjalizacja – ciągłość i zmiana* (M. Konopczyński, B.M. Nowak, red., 2008).

Bibliografia

- Coleman P., Collinge J., (1996), *Learning together: The student/parent/teacher triad*, „School Effectiveness and School Improvement”, t. 7, s. 297–323. | Ericsson K., Larsen G., (2001), *Adults as resources and adults as burdens: the strategies of children in the age of school-home collaboration*, [w:] Edwards R. (red.), *Children, Home and School. Regulation, Autonomy or Connection?*, Londyn: Routledge Falmer. | Goffman E., (2009), *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa: PIW. | Goffman E., (2007), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk: GWP. | Hobfoll S.E., (2006), *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, Gdańsk: GWP. | Nordahl T., (2006), *Skolelederen 01*, Oslo 2006, s. 6–7. | Nowak B.M., (2012), *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa: PWN. | Konopczyński M., (2006), *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa: PWN. | Parra J.A., Oliva D.A., Sánchez Q., (2002), *Parents and peers influences on emotional adjustment during adolescence* (zaprezentowane w ramach VIII Biennial Congress of the European Association for Research on Adolescence), Oksford. | Sala J., (2007), *Z badań nad osiągnięciami szkolnymi dzieci alkoholików*, [w:] Parzęcki R. (red.), „Rocznik Naukowy”, Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. | Siles C., (2003), *La colaboración de los padres con la escuela*, [w:] „Padres y Maestros”, nr 279. | Strelau J., Jaworowska A., Wrześniewski K., Szczepaniak P., (2003), *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS. Podręcznik*, Warszawa: PTP. | Wentzel K., (1998), *Social relationships and motivation in middle school. The role of parents, teachers and peers*, „Journal of Educational Psychology”, nr 90, s. 2. | Winquist C., (1999), *Participación de los padres en las escuelas*, ERIC DIGEST.