Kompetentni rodzice

Podręcznik metodyczny do programu warsztatów

SZKOŁA DLA RODZICÓW

Marta Komorowska-Pudło

Szczecin 2015

Podręcznik sfinansowany w ramach realizacji

Wojewódzkiego Programu Wspierania Rodziny i Systemu Pieczy Zastępczej na lata 2014-2020

REGION DLA RODZINY

SPIS TREŚCI Nr strony

WSTĘP ……8
Wprowadzenie i integracja grupy ……
1. Fundamenty rodziny ……8

1.1. Mama i Tata oraz ich zasoby ……...10
1.1.1. Psychospołeczne zasoby indywidualne rodziców ..……..10
1.1.1.1. Osobowość .……8
1.1.1.2. Cechy osobowości i ich związek z tendencją do prawidłowego lub zaburzonego funkcjonowania człowieka w życiu rodziny ……11
1.1.1.3. Obraz samego siebie i jego związek z funkcjonowaniem w rodzinie ……12
1.1.1.4. Dojrzałość osobowości małżonków a rodzicielstwo ……14
1.1.1.5. Zdolności regeneracyjne – zasoby w rodzinie ……16
1.1.2. Dziecko „słabszą kopią" własnego rodzica ……17
1.1.3. Relacje między rodzicami jako małżonkami……18
1.1.4. Szczęśliwe małżeństwo-szczęśliwe rodzicielstwo ……19
1.1.5. Reguły funkcjonowania „zdrowego" małżeństwa i rodziny……20
1.1.6. Reguły rodzicielskiego autorytetu ……...21
1.1.7. Stresy rodzicielskie i jak sobie z nimi radzić ……22
1.1.8. Podstawy metodyczne prowadzenia zajęć ……23
1.1.9. Bibliografia ……...25

1.2. **Dziecko i jego zasoby** ……...27
1.2.1. Właściwości rozwojowe dzieci i młodzieży i ich uwarunkowania. Problem zaburzeń rozwojowych ……...27
1.2.2. Cechy dziecka i jego prawa rozwojowe ……29
1.2.3. Osobowość dziecka ……...30
1.2.3.1. Budowanie poczucia własnej wartości ……31
1.2.3.2. Siła etykietek pozytywnych i negatywnych – sposoby ich weryfikowania ……31
1.2.3.3. Za szybko, czy za wolno? - W „sidłach" temperamentu ……33
1.2.3.4. „Jestem sobą dzięki rodzicom" – rola „szlifowania" cech osobowości ……34
1.2.3.5. Zrozumieć potrzeby dziecka ……...35
1.2.3.6. Pierwszy rok w życiu dziecka fundamentem stylu przywiązania ……38
1.2.4. Podstawy metodyczne prowadzenia zajęć ……39
1.2.5. Załączniki ……...45
1.2.6. Bibliografia ……...50

2. **Emocje w życiu dziecka i rodziny** ……...51
2.1. Istota i natura emocji oraz ich znaczenie w życiu dzieci i dorosłych ……51
2.2. Akceptacja emocji a kontrola zachowań ……...51
2.3. Emocje dziecka i emocje rodzica – sposoby ich rozumienia, określania i „wentylacji" ……52
2.4. Inteligencja emocjonalna i społeczna oraz jej kształtowanie ……53
2.5. Podstawy metodyczne prowadzenia zajęć ……...55

2.6. Załączniki ……...62
2.7. Bibliografia ……...64

3. Jak optymalnie wychować w rodzinie DOJRZAŁE DZIECKO? ……65
3.1. Cel i istota wychowania ……...66
3.2. Normy i wartości w życiu rodzinnym ……...66
3.3. Styl wychowania i postawy rodzicielskie ……...68
3.4. Zadania rodziców w wychowaniu i korygowaniu niepożądanych zachowań dzieci ……70
3.4.1. „Granice" w wychowaniu podstawą optymalnego dyscyplinowania ……71
3.4.2. Metody wychowawcze ……...72
3.4.3. Znaczenie konsekwencji w wychowaniu – zasady jej skutecznego stosowania ……73
3.4.4. Tradycyjna kara – jej uwarunkowania i skutki ……74
3.4.5. Rola prawidłowych nagród i pochwał – zasady ich stosowania ……75
3.5. Błędy wychowawcze ……...76
3.6. Problem przemocy w rodzinie ……...79
3.7. Podstawy metodyczne prowadzenia zajęć ……...83
3.8. Załączniki ……...87
3.9. Bibliografia ……...88

4. **Komunikacja w rodzinie** ……...91
4.1. Komunikacja bez przemocy – język żyrafy ……...91
4.2. Bariery komunikacyjne ……...92
4.3. Komunikacja werbalna i niewerbalna ……...92
4.4. Aktywne słuchanie ……...93
4.5. Empatia ……...95
4.6. Asertywność ……...95
4.7. Zasady efektywnej komunikacji ……...97
4.8. Podstawy metodyczne prowadzenia zajęć ……...98
4.9. Załączniki ……101
4.10. Bibliografia ……104

5. **Konflikty w rodzinie** ……106
5.1. Istota, natura i struktura konfliktów ……106
5.2. Strategie i style rozwiązywania konfliktów ……106
5.3. Konflikty konstruktywne i destruktywne ……107
5.4. Konflikty między rodzicami a dziećmi – zasady ich rozwiązywania ……107
5.5. Podstawy metodyczne prowadzenia zajęć ……108
5.6. Załączniki ……111
5.7. Bibliografia ……112

6. Samodzielność dziecka – kompetencje społeczne ……114
6.1. Bariery w usamodzielnianiu się dziecka ……114
6.2. Metody usamodzielniania dziecka ……115
6.3. Podstawy metodyczne prowadzenia zajęć ……116

6.4. Bibliografia ……118

7. Współpraca dzieci z rodzicami ……119
7.1. Sposoby zachęcania dziecka do współpracy ……..119
7.2. Sukcesy i porażki we współdziałaniu całej rodziny……..120
7.3. Podstawy metodyczne prowadzenia zajęć ……122
7.4. Bibliografia ……124

8. Seksualność dziecka i nastolatka ……125
8.1. Prawidłowości i zagrożenia rozwoju psychoseksualnego ……..125
8.1.1. W okresie prenatalnym ……125
8.1.2. W czasie porodu oraz w okresie noworodkowym i niemowlęcym ……..125
8.1.3. W okresie poniemowlęcym i wczesnodziecięcym ……..126
8.1.4. W wieku przedszkolnym ……127
8.1.5. W okresie młodszo szkolnym ……128
8.1.6. W okresie dojrzewania i dorastania ……129
8.2. Jak wspomóc dziecko w rozwoju psychoseksualnym? - Istota wychowania seksualnego w rodzinie ……129
8.2.1. Rola rodziców w wychowaniu seksualnym dzieci i młodzieży ……..131
8.2.2. Sposoby wychowania seksualnego w rodzinie - rady dla rodziców ……..131
8.2.3. Jak rozmawiać z dzieckiem o seksualności? ……..132
8.3. Zachowania o znamionach przemocy seksualnej wobec dziecka ……..133
8.4. Podstawy metodyczne prowadzenia zajęć ……134
8.5. Załączniki ……136
8.6. Bibliografia ……137

9. **Wzmacnianie relacji między rodzeństwem** ……139
9.1. Świat jedynaka a świat rodzeństwa ……139
9.1.1. Sylwetka psychospołeczna osób posiadających rodzeństwo - Korzyści z posiadania rodzeństwa ……139
9.1.2. Sylwetka psychospołeczna jedynaków ……141
9.1.3. Relacje małżeńskie jedynaków i osób posiadających rodzeństwo ……..144
9.2. Kolejność urodzin a charakter ……145
9.3. Rywalizacja i zazdrość między rodzeństwem ……..146
9.3.1. Uczucia rodzeństwa wobec siebie ……146
9.3.2 Porównania dzieci ……146
9.3.3. Problem sprawiedliwości ……147
9.4. Konflikty między rodzeństwem ……148
9.5. Podstawy metodyczne prowadzenia zajęć ……149
9.6. Załączniki ……152
9.7. Bibliografia ……153

10. Jak być dobry rodzicem – zakończenie ……154

Wstęp

Rodzina to podstawowa grupa społeczna w ogromnym stopniu oddziałująca na wszystkich członków rodziny, a szczególnie na dzieci, które w tej rodzinie wzrastają. Ważne jest, więc, by rodziny funkcjonowały w jak najbardziej optymalny sposób, kształtując dojrzałość osobowościową i wpływając na psychospołeczne i fizyczne zdrowie wszystkich jej członków. Tymczasem wiele dorosłych osób tworzących w obecnych czasach własne rodziny boryka się z różnorodnymi problemami oddziałującymi na relacje rodzinne. Przyczynami tych problemów są m.in. osobiste doświadczenia związane z zaburzeniami w rodzinach pochodzenia, nieradzenie sobie ze stresem, brak umiejętności komunikacyjnych, brak inteligencji emocjonalnej, niskie poczucie własnej wartości, problemy zawodowe oraz problemy psychosomatyczne i zdrowotne z tym związane. To najczęściej powoduje, że dorośli nie radzą sobie w satysfakcjonującym stopniu z rolami małżeńskimi i rodzicielskimi. Problemy we własnym funkcjonowaniu psychospołecznym odzwierciedlają się w niewłaściwych relacjach ze współmałżonkami i z własnymi dziećmi. W takich rodzinach narastają konflikty, poszczególni ich członkowie mają trudności w radzeniu sobie z emocjami, w procesie prawidłowej komunikacji, w reagowaniu na potrzeby podstawowe i potrzeby wyższe własne oraz współmałżonka i własnych dzieci. Z badań własnych autora wynika, że w około ¾ rodzin pojawiają się takie problemy, a w konsekwencji co trzecie małżeństwo się rozpada (na co wskazują dane GUS), przy czym większość rozwodów dotyka rodzin, w których są dzieci.

Uczestnictwo w zajęciach szkoły dla rodziców umożliwi dorosłym nabycie umiejętności radzenia sobie z rolami społecznymi, w tym małżeńskimi i rodzicielskimi w sposób konstruktywny oraz nabycie umiejętności wychowawczych umożliwiających kształtowanie dojrzałości psychospołecznej własnych dzieci. Wprowadzenie do własnych domów rodzinnych i systematyczne ćwiczenie z własnymi dziećmi zdobytej wiedzy i umiejętności umożliwi rodzicom zmianę postaw wobec dziecka oraz pełnionych przez siebie ról rodzicielskich. Naczelne hasło: kochać i wymagać zastąpi dotychczasowe: kochać i rozpieszczać lub kochać i bić, co w dalszych konsekwencjach wpłynie na prawidłowy rozwój emocjonalny i społeczny dzieci.

Szczególnie cennym rezultatem działań będzie nabycie przez uczestników projektu umiejętności interpersonalnych w komunikacji codziennej i w sytuacjach pojawiających się konfliktów w środowisku rodzinnym. Tego typu umiejętności podniosą poczucie własnej wartości wszystkich członków rodziny i pozwolą na zwiększenie poziomu ich inteligencji emocjonalnej i społecznej. Wiele zaproponowanych ćwiczeń umożliwi poznanie sposobów wzmacniania własnej osobowości. Będzie to podstawą dla zainteresowanych osób do uczenia się zachowań i zmiany myślenia w sytuacjach trudnych, w których może dochodzić do tzw. kryzysów wiążących się z różnorodnymi konsekwencjami, z rozpadem rodziny włącznie. Stosowanie właściwych metod komunikowania się w rodzinie i metod wychowania będzie jednocześnie bezpośrednio odzwierciedlać się w podnoszeniu jakości komunikacji małżeńskiej oddziałującej na zwiększenie poziomu więzi małżeńskiej. Zdobyte umiejętności będą miały także szczególne znaczenie w okresie, gdy dzieci będą uzyskiwać własną dojrzałość i opuszczać dom rodzinny, a ich rodzice pozostaną w fazie „pustego gniazda", tworząc relacje

małżeńskie skoncentrowane głównie na sobie wzajemnie. Biorąc pod uwagę statystykę rozpadów związków w tym okresie życia rodziny, ukształtowane w ramach zajęć warsztatowych i ćwiczone we własnych domach umiejętności mogą w dużym stopniu przeciwdziałać tym rozpadom. Dodatkową wartością udziału rodziców w proponowanych warsztatach jest stworzenie fundamentu pod ich przyszłe role związane z byciem babcią i dziadkiem i wdrażaniem stosowanych przez siebie metod kompetentnych rodziców w zakres metod kompetentnych dziadków.

Adresaci warsztatów:
Rodzice dzieci w wieku żłobkowym, przedszkolnym i szkolnym.

Czas trwania warsztatów:
Optymalnie 50 godzin

Metody prowadzenia zajęć:

Główną metodą prowadzenia warsztatów będzie aktywna praca na zajęciach. Będą one polegały m.in. na:

- konstruowaniu różnorodnych pytań do dyskusji służących analizie własnych doświadczeń osobistych i zawodowych, niezbędnych do procesu uświadomienia sobie najważniejszych obszarów pracy z rodzicami, dziadkami i narzeczonymi
- tworzeniu podczas dyskusji mentalnej bazy u przyszłej kadry pod konstruowanie przebiegu zajęć z przyszłymi odbiorcami
- konstruowaniu wiedzy w drodze poszukiwań odpowiedzi, przemyśleń, analiz systematycznie napływających informacji, wniosków uzyskanych z ćwiczeń
- analizie różnorodnych konkretnych sytuacji życiowych rodziców, dziadków i narzeczonych
- dzieleniu się refleksjami pojawiającymi się podczas ćwiczeń oraz przekazywania niezbędnych treści
- wyciąganiu wniosków niezbędnych do kształtowania optymalnych postaw u późniejszych odbiorów
- uświadamianiu sobie celowości podejmowanych treści i celów programu
- budowaniu sobie przez uczestników fundamentu własnego warsztatu pracy do proponowanego programu
- przekazywaniu niezbędnych treści merytorycznych w postaci tzw. „impulsów teoretycznych" i odwoływaniu się do literatury przedmiotu
- analizie doświadczeń własnych kadry po zakończeniu własnej pracy z rodzicami, dziadkami i narzeczonymi
- ewaluacji realizacji poszczególnych części programu.

Techniki pracy z grupą:

Wśród technik prowadzenia zajęć planowane są: mini wykład, rozmowa kierowana, prezentacja multimedialna, burza mózgów, gry i symulacje, odgrywanie ról, praca w parach, w zespołach, dyskusja okrągłego stołu, dyskusja wielokrotna, analiza sytuacji, rozwiązywanie zagadek dydaktycznych, ćwiczenia indywidualne, praca z formularzami testowymi. Do prowadzenia zajęć wykorzystywane są różnorodne materiały biurowe (duży papier, małe karteczki, klej, nożyczki, flamastry, taśma klejąca, koperty) oraz różnorodne załączniki, załączone w podręczniku. Pomocne jest także wykorzystywanie systemu mulimedialnego przy prezentacji poszczególnych treści realizowanych zajęć.

Uwagi organizacyjne:

Główną formą pracy z grupą będzie aktywna praca z grupą wykonująca różnorodne ćwiczenia, przeplatane wprowadzeniami i podsumowaniami oraz miniwykładem prowadzonym przez osobę prowadząca zajęcia. Przewidywany na poszczególne zajęcia czas pracy z grupą może być w pewien sposób elastycznie modyfikowany, jednakże ważne jest, by zostały zrealizowane założone cele programu. Ważne jest zachowanie kolejności tematyki spotkań, gdyż treści z wcześniejszych zajęć są podstawą realizowania dalszego programu. Do każdego tematu dołączone jest zestawienie bibliograficzne, służące pomocy w poszerzeniu wiedzy i umiejętności osób prowadzących zajęcia z rodzicami.

Podręcznik do pracy z grupą

„Podręcznik" ma charakter przewodnika metodycznego dla osób prowadzących zajęcia z rodzicami w ramach „Szkoły dla Rodziców" Regionalnej Akademii Rodziny. W strukturze podręcznika w poszczególnych rozdziałach znajdują się zarówno podstawy merytoryczne konkretnych zagadnień, jak i podstawy metodyczne dotyczące sposobu prowadzenia zajęć z rodzicami. W części merytorycznej kadra prowadząca zajęcia uzyska podstawowe informacje o poruszanych podczas zajęć kwestiach, w oparciu o literaturę i badania naukowe, ze wskazaniem źródeł pozyskanych treści. W części metodycznej przedstawione zostaną scenariusze przebiegu zajęć, załączniki oraz bibliografia i literatura pomocnicza do konkretnych zagadnień. Podręcznik służy pomocą w prowadzeniu zajęć z rodzicami wyłącznie realizatorom RAR.

Podręcznik jest przeznaczony do użytku wewnętrznego. Nie należy powielać jego treści dla innych osób, które nie przeszły szkolenia kadry RAR, prowadzonej przez autora programu.

WPROWADZENIE I INTEGRACJA GRUPY

Na początku 1992 roku Włoska Izba Posłów zatwierdziła prawo, na mocy którego zobowiązuje urzędy miejskie, aby w momencie przyjścia na świat nowego obywatela w kraju zostało zasadzone jedno drzewo. Ta idea, w której narodzenie się dziecka staje się przyczyną zasadzenia drzewa, może się wydawać bardzo piękna. Dlaczego jednak nie można skłonić władz miejskich do zapewnienia każdemu dziecku odpowiednio przygotowanych rodziców — a to przez umożliwienie im zdobycia wiedzy pedagogicznej na specjalnie zorganizowanych kursach? To niedopuszczalne, że tak wiele się robi, aby kontrolować liczbę urodzeń, a kompletnie nic, aby kontrolować jakość rodziców.

P. Pellegrino

Podstawą prawidłowej relacji rodzice - dzieci powinny być według A. Karasowskiej (za: Sakowska, 1999, s. 8) dwa aspekty oddziaływań. Pierwszy obejmuje „miłość, akceptację, szacunek dla dziecka okazywane poprzez szacunek dla jego uczuć i potrzeb, akceptację dla trudności i ograniczeń dziecka, dostrzeganie jego starań i mocnych stron, obdarzanie zaufaniem, poświęcanie dziecku czasu i uwagi". Drugi dotyczy granic, norm i wymagań stawianych dziecku. Rodzice uczą ich poprzez „pokazywanie dziecku praw rządzących światem fizycznym i społecznym, pozwalanie na poniesienie konsekwencji własnych zachowań dziecka, czy egzekwowanie wymagań" (tamże). Funkcjonujące według tych reguł warsztaty edukacyjne realizowane w „Szkołach dla rodziców" umożliwiają dorosłym obserwowanie efektów niezwykłych przemian w jakości funkcjonowania ich rodzin, głównie w wyniku pozytywnych przemian w relacjach między rodzicami i dziećmi, a także między małżonkami.

Powyższe elementy relacji rodziców z dziećmi będą przedmiotem poszczególnych zajęć

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. **Podanie celu warsztatów dla rodziców:**
   a) Zapoznanie z praktycznymi umiejętnościami budowania prawidłowych relacji z dziećmi
   b) Ukierunkowanie zmian w myśleniu rodziców na temat wychowania: *Wychowywać to kochać i wymagać*

2. **Integracja grupy - ćwiczenia**
   a) Karta danych osobowych
   b) Wywiady
   c) Kwiat

3. Normy grupowe - kontrakt

a) Burza mózgów: *proszę o podanie reguł wspólnej pracy grupowej, które ułatwią nam realizację spotkań i umożliwią utworzenie optymalnej atmosfery*

b) Podawane przez uczestników zasady i normy są przez prowadzącego zapisywane na dużym papierze, który zawsze będzie zawieszany na ścianie przed rozpoczęciem kolejnych zajęć.

c) Prowadzący zadaje każdemu uczestnikowi pytanie: *Czy decydujesz się na przestrzeganie tych norm?*

d) Po uzyskaniu odpowiedzi potwierdzających od wszystkich uczestników kończy się część integracyjna

4. Lista oczekiwań od udziału w warsztatach

a) Burza mózgów: *Jakie są państwa oczekiwania od udziału w warsztatach?*

b) Prowadzący zapisuje wskazywane oczekiwania na papierze.

1. FUNDAMENTY RODZINY

1.1. MAMA I TATA ORAZ ICH ZASOBY

„Rodzina - niezależnie od tego, jak funkcjonuje, czy jest środowiskiem zdrowym i wartościowym moralnie, czy też przejawia wyraźne cechy patologii – w każdym przypadku kształtuje osobowość, postawę społeczną, wyznacza koleje losu, stwarza warunki sprzyjające rozwojowi człowieka, bądź też warunki hamujące go”
(H. Izdebska, 1993, s. 699)

Mając 4 lata mówimy:	*„Mama i Tata wie wszystko”*
Kiedy mamy 8 lat mówimy:	*„Mama i Tata wiedzą prawie wszystko”*
Mając 14 lat mówimy:	*„Mama i Tata nie wiedzą pewnych rzeczy”*
Mając 16 lat stwierdzamy:	*„Mama i Tata nic nie wiedzą”*
Kiedy mamy 30-tkę mówimy:	*„Zapytam się Rodziców”*
A kiedy mamy 50 lat wzdychamy:	*„Gdybym miał jeszcze Rodziców…”*

1.1.1. PSYCHOSPOŁECZNE ZASOBY INDYWIDUALNE RODZICÓW

O tym, czy rodzina spełni w sposób optymalny swoje zadania będą stanowiły różnorodne czynniki w niej występujące. Do najważniejszych należą m.in.: struktura rodziny (jej wielkość, kolejność urodzenia poszczególnych dzieci, obecność lub brak jednego bądź obojga rodziców, itp.), charakter więzi w rodzinie, jakość zaspokajania potrzeb poszczególnych członków w rodzinie, styl komunikacji i sposób rozwiązywania konfliktów, wypełnianie ról rodzicielskich przez matkę i ojca, ich postawy rodzicielskie i styl wychowania, rodzaj norm, system wartości i, w wielu przypadkach, wyznawany światopogląd, poziom wykształcenia rodziców i rodzaj wykonywanej pracy zawodowej, warunki bytowe rodziny, jakość organizacji życia rodzinnego (por. Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1998).

Charakter powyższych czynników, kształtujących jakość życia rodzinnego, zdeterminowany jest w dużym stopniu zasobami, którymi dysponują rodzice. Na zasoby te składają się m.in.: osobowość, obraz siebie, charakter stylu przywiązania, jaki rodzicom ukształtowali ich rodzice w okresie niemowlęctwa (zob. J. Bowlby, style przywiązania), poziom inteligencji emocjonalnej, stan psychofizyczny, a także ważne doświadczenia z okresu własnego dzieciństwa ściśle związane z oddziaływaniem wychowawczym rodziców oraz z różnorodnymi przeżyciami o charakterze traumatycznym.

1.1.1.1. Osobowość

Osobowość definiowana jest przez różnych autorów w różny sposób. Według S. Sieka „osobowość to organizacja nabytych i wrodzonych dyspozycji i schematów reagowania jednostki, względnie stała, spoista, specyficzna dla jednostki, powstała jako wynik

dojrzewania, uczenia się i przystosowania, determinująca dalszy rozwój i przystosowanie jednostki" (Siek, 1986, s. 14). Osobowość jest konstruktem psychologicznym kształtowanym od najwcześniejszego dzieciństwa, głównie w domu rodzinnym i mało podatnym na zmiany. W psychologii podkreśla się, że najważniejszy czas budowania fundamentu osobowości to okres do czwartego-szóstego roku życia. W kolejnych latach rozwoju formowane są już tylko jej wybrane elementy (np. postawy). Biorąc pod uwagę czynniki składające się na strukturę osobowości (w różny sposób przez autorów klasyfikowane) warto uświadomić sobie, jak ogromna jest rola rodziny pochodzenia w kształtowaniu dojrzałej lub niedojrzałej osobowości. Elementy struktury osobowości wyróżniane przez poszczególnych autorów są następujące: temperament, charakter, postawy, system nawyków, intelekt, uzdolnienia, systemy psychofizyczne, wola, układy przekonań i oczekiwań, obraz siebie, systemy Ego, ukierunkowania, emocje, uczucia, potrzeby, popędy, instynkty, wartości, mechanizmy obronne, energia i siła życiowa jednostki, dyspozycje, cechy fizjologiczne i morfologiczne organizmu, konstytucja fizyczna osoby (tamże). Wiele z wyżej wymienionych elementów ma charakter organiczny, nie poddający się wpływom oddziaływania wychowawczego (chyba, że rodzice zaniedbają funkcje związane z odżywianiem i ochroną zdrowia dziecka w okresie prenatalnym i postnatalnym), natomiast kształt wielu spośród nich zależy od oddziaływania matki i ojca na dziecko.

1.1.1.2. Cechy osobowości i ich związek z tendencją do prawidłowego lub zaburzonego funkcjonowania człowieka w życiu rodziny

Podstawowymi składnikami osobowości są cechy osobowości, które odnoszą się do stałych aspektów funkcjonowania jednostki (tamże). Analiza cech osobowości charakteryzujących człowieka w dużym stopniu umożliwia określenie jego predyspozycji do tworzenia prawidłowych, bądź zaburzonych relacji w rodzinie. W jednej ze współczesnych koncepcji cech osobowości utworzonej przez P. Costę i R. McCrae zostało przedstawionych pięć wymiarów określających cechy człowieka: neurotyczność, ekstrawersja, otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumienność. Szczegółową analizę składników tych cech przedstawiają B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepaniak i M. Śliwińska (1998).

Neurotyczność to wymiar odzwierciedlający przystosowanie emocjonalne lub emocjonalne niezrównoważenie. Wśród składników wysokiego poziomu neurotyczności znajdują się: lęk (wzmożone napięcie, strachliwość, nerwowość, zamartwianie się), agresywna wrogość (skłonność do gniewu i irytacji), depresyjność (skłonność do smutku, bezradności, samotności, poczucia winy), impulsywność (problemy z kontrolowaniem pragnień i popędów), nadwrażliwość (podatność na stres, skłonność do bezradności i panikowania), nadmierny samokrytycyzm (niskie poczucie własnej wartości, wstydliwość, niepewność, niezorganizowanie). Osoby z niskim poziomem neurotyczności cechuje stabilność emocjonalna, spokój, umiejętność radzenia sobie ze stresem. Ekstrawersja to wymiar dotyczący jakości i ilości interakcji społecznych oraz poziomu aktywności, energii i zdolności odczuwania pozytywnych emocji. Do składników ekstrawersji zalicza się: towarzyskość, serdeczność (przyjacielskość), asertywność (tendencje dominatywne i przywódcze), aktywność (tempo, wigor, energię, potrzebę bycia zajętym i zaangażowanym), poszukiwanie doznań (podniet i stymulacji), emocjonalność w zakresie pozytywnych emocji

(pogoda ducha, optymizm). Osoby introwertywne, znajdujące się na przeciwległym biegunie, charakteryzuje brak zachowań ekstrawertywnych (a nie ich pełna odwrotność). Introwertycy wykazują rezerwę w kontaktach społecznych, preferują samotność, cechuje ich nieśmiałość, brak optymizmu i często chłód emocjonalny. Otwartość na doświadczenie to wymiar określający tendencję jednostki do poszukiwania i pozytywnego wartościowania doświadczeń życiowych, tolerancję wobec nowości i ciekawość poznawczą. Osoby o dużej otwartości są bogatsze pod względem doświadczeń i przeżyć, mają szerokie zainteresowania, są twórcze, kreatywne, mają bogatą wyobraźnię. Osoby o niskim poziomie otwartości cechuje konwencjonalizm, przyziemność, brak analityczność, konserwatyzm w poglądach. Z kolei ugodowość odnosi się do pozytywnego bądź negatywnego nastawienia do innych ludzi. Osoby o wysokim poziomie ugodowości odnoszą się z sympatią wobec innych, są otwarte na udzielanie pomocy, są bezpośrednie, szczere, skromne, mają łatwość w wybaczaniu i są ustępliwe w konfliktach. Osoby o niskim poziomie ugodowości są egocentryczne i sceptyczne, nastawione na rywalizację, są negatywnie nastawione wobec innych, często antagonistycznie, cechuje je brak zaufania, podejrzliwość, tendencja do manipulowania innymi ludźmi, niechęć do współpracy, nastawienie na rywalizację, agresywność w reagowaniu na konflikty, brutalność, mściwość, bezlitosność, łatwe wpadanie w złość, przekonanie o własnej wyższości, rzeczowość w kontaktach z innymi oraz sceptycyzm, cynizm i intryganctwo. Sumienność charakteryzuje stopień zorganizowania, wytrwałości i motywacji jednostki w działaniach zorientowanych na cel. Osoby o dużej sumienności są wytrwałe, skrupulatne, rzetelne w pracy, posiadają silną wolę, ale też mogą mieć tendencje do pracoholizmu i perfekcjonizmu. Osoby o niskim poziomie sumienności cechują się brakiem celów w życiu, niewiarygodnością, lenistwem, beztroską, niedbałością, słabą wolą oraz większą skłonność do hedonizmu (tamże).

Najbardziej pożądanymi cechami, służącymi budowaniu prawidłowo funkcjonującej rodziny są: niski poziom neurotyczności, wysoki poziom ekstrawersji, otwartości na doświadczenie, ugodowości i sumienności (Komorowska-Pudło, 2015). Osoby znajdujące się na przeciwnym biegunie tych wymiarów cechuje większa skłonność do zachowań niesprzyjających prawidłowej atmosferze w rodzinie. Podkreślić jednak należy, że człowiek nie wybiera sobie określonych cech osobowości. W pewnym stopniu są one odziedziczane po własnych rodzicach, w części są ukształtowane w procesie socjalizacji, a jedynie tylko w pewnym stopniu jednostka sama kształtuje własne właściwości. Czyni to w nieco większym zakresie, gdy uświadomi sobie, że poprzez pracę nad sobą we własnym zakresie, czy w procesie terapii może doskonalić własną osobowość. To jednak dotyczy zdecydowanej mniejszości społeczeństwa.

1.1.1.3. Obraz samego siebie i jego związek z funkcjonowaniem w rodzinie

Szczególnie istotnym składnikiem osobowości warunkującym funkcjonowanie człowieka w rodzinie i poza nią jest jego obraz samego siebie. W literaturze można spotkać różne synonimy tego pojęcia: samowiedza, pojęcie własnego „ja", samoocena, samoakceptacja, poczucie własnej wartości. S. Siek uznaje obraz siebie za „zorganizowany zespół cech, które jednostka nauczyła się na podstawie wcześniejszych i aktualnych doświadczeń uznawać za własne" (Siek, 1983, s. 387). R.W. Sparks dodaje, że obraz siebie to

„to, co widzisz i czujesz patrząc w lustro. To, co myślisz, że widzą inni, kiedy patrzą na ciebie" (Sparks, 1994). Zdaniem H. Gasiula cechy te stanowią „opis własnej osoby, który po uwzględnieniu innych – także elementów doświadczenia – staje się podstawą do formułowania samoocen oraz własnej wartościowości, podstawą poczucia własnej tożsamości, przekonania o wpływie na zdarzenia, bazą na której tworzy się samoakceptacja lub nieakceptacja siebie samego" (Gasiul, 1993).

Poziom samooceny jest względnie stałą właściwością jednostki i jest bardzo odporny na zmiany, nawet przy informacjach pozytywnych (Drwal, 1995). Niektórzy badacze twierdzą, że samoocena może się zmieniać, np. w okresie dojrzewania - najczęściej dochodzi w tym okresie do jej obniżenia (Siek, 1986). Posiadanie świadomości dotyczącej obrazu własnej osoby to jeden z podstawowych czynników osobowości, od którego zależy zachowanie człowieka i jego przystosowanie (tamże). Samoocena może być niestabilna, albo stabilna adekwatna lub nieadekwatna. Ta, z kolei, może być zawyżona lub zaniżona. Wyróżnia się także samoocenę spójną i niespójną, obraz siebie realny i nierealny, globalny i zróżnicowany. Aby uznać obraz siebie za optymalny, warunkujący dobre przystosowanie, zadowolenie z życia, twórcze działanie i wewnętrzny spokój powinien być on akceptowany, zróżnicowany, stabilny, zbieżny z ideałem siebie i adekwatny (Niebrzydowski, 1989). Osoba o prawidłowym obrazie samego siebie (o adekwatnej samoocenie) ma zdrowe poczucie własnej indywidualności, akceptuje i lubi siebie, akceptuje innych i rzeczywistość, w której żyje, spostrzega siebie jako osobę wartościową i godną szacunku, ma właściwy obraz swoich umiejętności i ograniczeń, nie koncentruje się na udowadnianiu własnej wartości, dostrzega własne błędy i wady, przyjmuje krytyczne uwagi na temat swojej osoby, nie odczuwa konieczności sprawowania kontroli nad innymi, nie chce znajdować się pod zbyt silną kontrolą, funkcjonuje społecznie w sposób naturalny i wolny od lęku, z reguły jest śmiała i pewna siebie, łatwo nawiązuje kontakty społeczne, ma poczucie bezpieczeństwa w kontaktach z innymi, aktywnie uczestniczy w życiu grup społecznych, gdzie zajmuje korzystną pozycję, posiada umiejętność dobrego układania stosunków i relacji międzyludzkich, wykazując przy tym wyższą aktywność, ma gotowość do świadomego kontaktu z tym wszystkim, co istnieje i co pojawia się we własnych uczuciach, pragnieniach, myślach i czynach, opiera się przede wszystkim na własnych doświadczeniach i przekonaniach, a jej uczucia w stosunku do własnej osoby są niezależne od otoczenia (Niebrzydowski, 1989; Siek, 1986a).

Osoba z niskim poczuciem własnej wartości nie akceptuje siebie, czuje do siebie niechęć, ma tendencje do pomniejszającego siebie mniemania o sobie, do poniżania siebie, często potępia siebie za popełniane błędy, uważa, że zasługuje na karę i spodziewa się ukarania, ma częste poczucie winy, dostrzega w sobie głównie wady i pomniejsza zalety, martwi się o przyszłość, o stan swojego zdrowia, o swój wygląd, posiada skłonności nerwicowe i depresyjne - często jest smutna i przygnębiona, przeżywa wewnętrzne konflikty, niepokoje i napięcia, ma tendencje do zachowań lękowych, reaguje w sposób obronny, charakteryzuje ją impulsywna reaktywność, brak jej pewności siebie, rzadko wierzy we własne siły, nie docenia własnych sukcesów, wyolbrzymia porażki, niewiele rzeczy lub faktów daje jej prawdziwe zadowolenie, ma tendencje do uciekania od życia, a niekiedy myśli o samobójstwie. W odniesieniu do innych osoba ta często ma obniżoną pozycję wśród innych, spodziewa się od innych ludzi mniej, niż to jest uzasadnione, nie interesuje się innymi ludźmi,

jest niechętna wobec innych, rzadziej podejmuje aktywność interpersonalną (częściej izoluje się społecznie), może mieć negatywną postawę w stosunku do ludzi i niewłaściwe stosunki z otoczeniem, ma skłonność do poniżania partnerów interakcji, traci zainteresowanie miłością i życiem seksualnym, może wykazywać przejawy agresji do świata, na którym *mści się* za własne złe samopoczucie, ma skłonność do podejmowania zachowań aspołecznych. Jej własna aktywność i ekspansywność jest zmniejszona, nie docenia swoich zdolności czy swojej społecznej atrakcyjności, przypisuje sobie niższe możliwości niż posiada rzeczywiście, realizuje cele znacznie poniżej swoich możliwości, unika trudniejszych zadań, gorzej niż inni realizuje wiele zadań, wielkim wysiłkiem zmusza się do robienia czegokolwiek lub nie jest w stanie nic robić, ma duże trudności z podjęciem decyzji, często jakiekolwiek niepowodzenie generalizuje na każdą podejmowaną działalność (tamże).

Osoba o zawyżonej lub krańcowo wysokiej samoocenie ma, z kolei, przesadnie pozytywne mniemanie o sobie, cechuje ją zarozumiałość, jest zbytnio pewna siebie, domaga się większej aprobaty, uznania i podziwu, nie skłania się do doskonalenia siebie, stawia sobie nierealistyczne cele i oczekiwania, wyraża bezkrytyczną gotowość do podejmowania się trudnych zadań wtedy, gdy możliwości tego nie uzasadniają. W przypadku niepowodzenia reaguje uczuciem frustracji, gniewu lub zniecierpliwieniem, może mieć trudności w utrzymaniu korzystnych stosunków z otoczeniem, ma lekceważący stosunek do innych osób, nie liczy się z opinią otoczenia (tamże).

Wśród czynników determinujących kształtowanie się samooceny znajdują się przede wszystkim czynniki tkwiące w rodzinie. Są to opinie i oceny, jakie jednostka o sobie słyszy (szczególnie od osób znaczących), odnoszone sukcesy i doznawane niepowodzenia, porównywanie siebie z wzorami osobowymi, pozycja społeczno-ekonomiczna rodziców i ich wykształcenie, popularność w miejscu zamieszkania, sposób wychowania dziecka (ocenianie zachowań dziecka, przypisywanie dziecku tzw. etykietek, dostarczanie wzorców zachowania, modelowanie zachowań za pomocą nagród i kar), postawy innych osób wobec jednostki, pozycja w grupie, do której ona należy, wpływ szkoły, wpływ mass mediów, wpływ społeczności lokalnej, w której dziecko się rozwija, czynniki indywidualne, własne cele, pragnienia, oczekiwania, doświadczane sukcesy i niepowodzenia, sytuacje stresowe, w których dziecko uczestniczy (tamże).

1.1.1.4. Dojrzałość osobowości małżonków a rodzicielstwo

Dojrzałość oznacza „stan osiągnięcia pełni rozwoju, stan gotowości do czegoś" (Szymczak, 1993, s. 414). Aby określić poziom dojrzałości człowieka należy uwzględnić w tej ocenie stan poszczególnych sfer składających się na pełną dojrzałość: seksualną, biologiczną, psychiczną, społeczną i prawną. Dojrzałość seksualna przejawia się w pojawieniu się popędu seksualnego i zdolności przeżywania satysfakcji seksualnej. Ma to miejsce około 14–15 roku życia u chłopców i między 17 a 25 rokiem życia (czasem jeszcze później) u dziewcząt. Dojrzałość biologiczną, czyli zakończenie procesu wzrastania i rozwoju organizmu oraz uzyskanie zdolności do prokreacji (zapłodnienia i donoszenia ciąży) dziewczyna osiąga przeciętnie około 16–18 roku życia, a chłopak około 18 roku życia. Dojrzałość psychiczna przypada średnio na 18–19 rok życia u dziewcząt i 20–21 u chłopców i wiąże się z umiejętnością podejmowania zadań życiowych oraz ponoszeniem

odpowiedzialności za wszelkie konsekwencje tych działań. W przypadku dojrzałości psychicznej mówi się szczegółowo jeszcze o jej trzech elementach: dojrzałości intelektualnej, oznaczającej nabycie dostatecznej ilości wiedzy i zdolności do poprawnego myślenia, dojrzałości emocjonalnej, czyli zdolności do prawidłowych reakcji uczuciowych, do działania na rzecz dobra ukochanej osoby oraz dojrzałości moralnej, charakteryzującej się zrozumieniem i uznaniem porządku moralnego. Dojrzałość prawną osiąga młodzież automatycznie, w momencie ukończenia 18 roku życia. Dojrzałość społeczna oznacza umiejętność radzenia sobie w rolach społecznych: męża i ojca, żony i matki, pracownika i pracodawcy, itp. Aby im podołać, powinno się między innymi osiągnąć pewien status społeczny związany z ukończeniem nauki szkolnej i zdobyciem zawodu, posiadaniem pracy, możliwością zapewnienia bytu własnej rodzinie, itd. Tę dojrzałość młodzież osiąga najpóźniej, w wieku między 18 a 30 rokiem życia (Komorowska-Pudło, 2001).

Założenie rodziny powinno wiązać się z osiągnięciem dojrzałości we wszystkich sferach przez dorosłych mężczyzn i kobiety. Wśród cech dojrzałej osobowości, warunkującej wysoką jakość funkcjonowania małżeństwa i związanego z nim rodzicielstwa znajduję się poniższe cechy: pozytywny i realny obraz siebie; wiara w walkę z życiem; poczucie równości z innymi; poczucie normalności; poczucie śmiałości; poczucie bycia akceptowanym; akceptowanie siebie oraz innych, ich poglądy i styl życia; brak dominacji nad innymi; sympatia wobec ludzi; działanie na ich rzecz; przyjmowanie ze spokojem oznak uznania i objawów krytycyzmu; liczenie się z dobrem i interesami innego człowieka; autentyczne i autonomiczne zainteresowania; posiadanie przyjaciół, współmałżonka, dzieci; interesowanie się światem wokół siebie; posiadanie Ja idealnego i wzoru moralnego, społecznie aprobowanego oraz działanie zgodnie z tym wzorem; umiejętność wglądu w siebie - poznawanie siebie; poczucie humoru (także z siebie); posiadanie własnego światopoglądu; posiadanie własnej hierarchii wartości; poczucie bezpieczeństwa; naturalność; spontaniczność; odprężenie; inteligencja emocjonalna i społeczna; okazywanie innym sympatii, miłości, zaufania - akceptowanie miłości i opieki ze strony innych; radość z życia; asertywność; opieranie się presji społecznej; oryginalność; indywidualizm; ujawnianie własnej aktywności; ambicja; współzawodnictwo; poczucie odpowiedzialności; patriotyzm; akceptowanie i zaspokajanie własnych potrzeb (fizycznych i psychicznych); rozwiązywanie konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych; respektowanie praw innych; skuteczne działanie, zgodne z realistyczną oceną swoich uzdolnień i psychofizycznych możliwości; sprawnie funkcjonujący intelekt; osiąganie stawianych przed sobą realistycznych celów; zdolność rozumienia swojego postępowania i rozumienia zachowania innych osób; zdolność do obrony w sposób właściwy swoich interesów; wydajność w pracy; radość z wolnego czasu; elastyczność w przystosowaniu się do nowych sytuacji; umiejętność zmiany opinii; radzenie sobie z osamotnieniem; odporność psychiczna – zdolność do celowego działania mimo nacisków, pośpiechu, przeszkód, spotykających człowieka frustracji; cierpliwość; samokontrola; spokój; dystans do rzeczywistości; wytrwałość; sumienność; zrównoważenie; logiczne myślenie; umiejętność znoszenia wysiłków; dążenie do osiągnięcia dobrej pozycji społecznej, dobrego statusu zawodowego; dobre przystosowanie seksualne; realizowanie celów życiowych i wartości zbieżnych z grupą społeczno-kulturową, w której się żyje; prawdomówność (Combs, Snygg, Allport, Maslow, Laughlin, Za; Siek, 1986).

1.1.1.5. Zdolności regeneracyjne – zasoby w rodzinie

Większość rodzin posiada tzw. zdolności regeneracyjne, czyli umiejętność powrotu do równowagi każdego z członków rodziny i systemu rodziny jako całości. Te umiejętności umożliwiają rodzinie radzenie sobie z kryzysami. Potencjalne trzy źródła zasobów: jej pojedynczy członkowie, rodzina jako całość oraz społeczność, w jakiej rodzina żyje. Wśród zasobów osobistych członków rodziny znajdują się: inteligencja, wiedza i umiejętności, cechy osobowości, zdrowie fizyczne, poczucie kontroli nad własnym życiem, poczucie własnej wartości, empatia. Do zasobów systemu rodzinnego należą: spójność rodziny (zaufanie, wzajemne docenianie się, wsparcie, integracja i poszanowanie indywidualności), adaptacyjność (zdolność rodziny do przezwyciężania przeszkód), organizacja rodziny (zgodność, jasność i konsekwencje w zakresie obowiązujących ról i reguł, wspólne przywództwo rodziców, jasne granice rodzinne i pokoleniowe), umiejętność porozumiewania się (jasność, bezpośredniość przekazów informacji), wytrzymałość rodziny (poczucie kontroli nad wydarzeniami i wiara w rozwiązanie problemów), ilość i forma czasu spędzonego razem przez rodzinę, zdolność rodziny do wykorzystywania zasobów indywidualnych do radzenia sobie z kryzysem. Na zasoby społeczności składają się osoby, grupy i instytucje działające na rzecz rodziny (Leśniak, Dobrzyńska-Mesterhazy, za: Kawula, 2004).

1.1.2. DZIECKO „SŁABSZĄ „KOPIĄ" WŁASNEGO RODZICA - SIŁA RODZINY W KSZTAŁTOWANIU OSOBOWOŚCI KOLEJNYCH POKOLEŃ

Rodzina oddziałuje na jednostkę od momentu urodzenia do chwili opuszczenia przez nią domu rodzinnego, choć jej wpływ pośrednio trwa do końca jej życia (Przetacznikowa, Włodarski, 1998, s. 113). Ważne jest, więc, by rodzice byli pierwszymi, oddziałującymi w jak najbardziej optymalny sposób, wychowawcami swych dzieci. Rodzina jest podbudową pod ukształtowanie dojrzałego człowieka (Ryś, 1992, s. 142). Członkowie rodziny są najbardziej znaczącymi osobami w życiu dziecka w latach kształtowania się podstaw osobowości. (B. Kołodziej, 1998, s. 232). Postawy ukształtowane przez rodziców w dzieciństwie są postawami niezwykle trwałymi i bardzo trudno je zmienić. Rodzina przekazuje dziecku wartości społeczne, normy moralne, normy obyczajowe, wierzenia religijne i światopogląd, hierarchię wartości, postawy wobec innych i różne stereotypy społeczne bez względu na to, czy są one dobre czy złe oraz kształtuje potrzeby, dążenia i aspiracje młodego pokolenia oraz wzory społecznego postępowania, a także stanowi pierwszy model zachowań społecznych. Jak twierdzi D. Field rodzina, z której się pochodzi, wywiera wpływ na każdy aspekt dorosłego życia i z niej wynosi się świadome i podświadome postępowanie oraz postawy życiowe. Słowa swe autor ten potwierdza starym przysłowiem: *„Możesz usunąć dziecko z rodziny, lecz nie zdołasz usunąć rodziny z dziecka*". (Field, 1996, s. 10-11).

Wśród różnych czynników determinujących postawy dorosłych wobec rodzicielstwa, znajdują się m.in. doświadczenia z rodziny generacyjnej, interakcje uczuciowe z rodzicami w okresie dzieciństwa, czy poziom indywiduacji młodych dorosłych, jaki osiągnęli w swoich rodzinach pochodzenia (Plopa, 2008b, s. 6, 34, 105). „W procesie naśladowania ról rodzicielskich oraz identyfikacji z rodzicami (…) następuje interioryzacja wzorów ról rodzicielskich, które w przyszłości mogą przejawiać się podobnie w kontaktach z własnymi

dziećmi" (tamże, s. 105). Analiza związku pomiędzy postawami rodzicielskimi przejawianymi wobec dzieci w ich rodzinach generacyjnych a ich obecnymi postawami wobec rodzicielstwa opiera się na zasadzie „przeniesień", opisywanych w psychologii, dotyczących skłonności do przenoszenia m.in. uczuć i nawyków wobec osób i doświadczeń z przeszłości na osoby oraz doświadczenia, które w dorosłości związane są z tworzeniem bliskich więzi we własnych, tworzonych przez siebie rodzinach (por. Cloud, Townsend, 2005; Plopa, 2008b, s. 113). Rodzice, zwykle nieświadomie powtarzają wobec własnych dzieci te same komunikaty werbalne i niewerbalne oraz zachowania, które ich rodzice kierowali do nich, gdy sami byli dziećmi (zob. Firestone, 2007, s. 48; Harris, 2009, s. 38-64). Poczucie doceniania, miłości, sprawiedliwości otrzymanych w dzieciństwie od własnych rodziców będzie z dużym prawdopodobieństwem wiązało się z podobnymi postawami kierowanymi do własnych dzieci. Jeśli zaś dzieciństwo obecnych dorosłych wiązało się z poczuciem odrzucenia, alienacji, konfliktu i wrogości, taki też może być kierunek wychowania ich własnych dzieci, choć może ujawnić się również tendencja rodziców do całkiem odwrotnych postaw, skoncentrowanych na nadmiernym skupieniu się na dziecku, nawet w kierunku nadmiernego pobłażania (Lewis, za: Plopa, 2008b, s. 12).

Siłę oddziaływania rodziców na kształtowanie osobowości jednostki uwidacznia w swojej koncepcji E. Berne (za: Harris, 2009, s. 38-64, 104-106). W ukształtowanych według niego trzech stanach osobowości każdy człowiek przejawia wiele właściwości w dużym stopniu „skopiowanych" od swoich rodziców w okresie, gdy sami byli dziećmi, głównie do piątego roku życia. Pierwszy stan osobowości, tzw. *Rodzic*, to zgromadzenie w swoich myślach i nawykach elementów zachowania i wypowiedzi zaobserwowanych od własnej matki i ojca (tzw. wyuczona koncepcja życia oparta na zapisie „wprost" – bez analizy i interpretacji). Obejmują one m.in. reguły i zasady życiowe, normy społeczne, system wartości, charakter wzajemnych relacji małżeńskich rodziców i rodzicielskich, sposób wychowania dzieci, itp. Informacje te są zwykle odtwarzane w pamięci w postaci konkretnych komunikatów werbalnych i niewerbalnych kierowanych do dziecka przez rodzica lub inną osobę znaczącą. Często dorosły ma w pamięci ton głosu oraz mimikę twarzy i gesty swojego ojca i matki. Jeśli rodzice pełnili swoje role w sposób prawidłowy warunkują kształtowanie dojrzałej osobowości, jeśli natomiast byli to tzw. rodzice krytyczni lub kontrolujący, ich zachowania będą miały charakter w dużym stopniu przemocowy i staną się takim fundamentem dla stanu psychologicznego *Rodzic* u jednostki. Zapisy, które tkwią w pamięci dorosłego wychowywanego przez takich rodziców to m.in. krytykowanie, wymaganie bezwzględnego posłuchu, rozkazywanie, złorzeczenie, poniżanie, karanie, zabranianie, ściągnięte brwi, spojrzenie wywołujące lęk, uniesiony palec lub ręka. Jak podaje Harris (tamże) dziecko rodziców nazbyt surowych i stanowczych może mieć duże trudności w kontrolowaniu starych metod działania i może się ich kurczowo trzymać – czuje wewnętrzny przymus określonego myślenia, odczuwania, działania. Drugi stan osobowości, *Dziecko*, zawiera stany wewnętrzne, głównie uczucia, które były reakcjami na to, co dziecko widziało i słyszało w okresie wczesnego dzieciństwa, głównie do piątego roku życia (tzw. odczuwana koncepcja życia). Są to więc różnego rodzaju zapamiętane (w sposób nieświadomy) stany reagowania emocjonalnego na różne sytuacje oraz stany naturalnego reagowania popędowego. Wiele reakcji z poziomu *Dziecka* jest potrzebnych i wartościowych, np. pragnienia i marzenia, radość, ciekawość poznawcza, czy odczuwanie innych potrzeb,

natomiast wiele reakcji, utrudniających funkcjonowanie jednostce związanych jest np. z nieadekwatnie odczuwanymi emocjami, m.in. z poczuciem winy, irracjonalnym (neurotycznym) lękiem, zbyt silnym poczuciem wstydu. Trzeci stan osobowości, *Dorosły,* jest kształtowany, według E. Berne'a od dziesiątego miesiąca życia dziecka. Obejmuje on zdolność jednostki do decydowania o sobie. Będzie to więc umiejętność analizy sytuacji (nawet z pozycji dziecka dziesięciomiesięcznego) i tzw. „samourzeczywistnienie się" (tzw. myślowa koncepcja życia). Człowiek z dojrzałym *Dorosłym* sprawdza prawdziwość i adekwatność danych zawartych w stanie *Rodzic* i *Dziecko,* uaktywniających się w określonej sytuacji, dokonuje interpretacji sytuacji tak w obszarze myśli, jak i uczuć i samodzielnie, w sposób odpowiedzialny dokonuje wyborów poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych.

Wychowywanie się w prawidłowej rodzinie w dużym stopniu warunkuje ukształtowanie dojrzałych wszystkich trzech stanów osobowości, z dominacją *Dorosłego,* korzystającego z aktualnego stanu *Rodzic* lub *Dziecka* w sytuacjach, które tego wymagają. Dominacja stanu *Rodzic* lub *Dziecko* najczęściej jest związana z wzrastaniem w rodzinie o nieprawidłowych postawach rodzicielskich, stylach wychowania, czyli nieprawidłowym typie rodziny, a także w rodzinie o cechach przemocowych. W konsekwencji osoby takie mogą przejawiać wiele problemów związanych z funkcjonowaniem społecznym, od niedojrzałości osobowościowej, czy zaburzeń natury emocjonalnej, do psychopatii włącznie (tamże, s. 147-160).

1.1.3. RELACJE MIĘDZY RODZICAMI JAKO MAŁŻONKAMI

Relacje między małżonkami to suma interakcji zachodzących między nimi (Harwas-Napierała, 2006), to ich wzajemny stosunek do siebie (Okoń, 1984). Jakość tych relacji można powiązać z pojęciem jakości życia, które jest określane przez autorów różnorodnie. Najczęściej spotykane synonimy, to „dobrostan, dobrobyt, satysfakcja z życia" (Rostowska, 2009, s. 60). Rapley zwraca uwagę na określanie jakości życia w odniesieniu do „oczekiwań jednostki co do wybranych wymiarów własnego życia, antycypowanych na podstawie obiektywnych warunków istniejących w danym kraju" (za: Rostowska, 2009, s. 60). Pojęcie subiektywnego poczucia dobrobytu odnosi się, więc, do indywidualnego postrzegania jakości życia w zależności od wybranych aspektów funkcjonowania jednostki, m.in. w kontekście systemu wartości, aspiracji i celów życiowych, odczuwanych potrzeb, czy odmiennych od innych aktualnych warunków życiowych (por. Ratajczak, za: Rostowska, 2009). G.B. Spanier i R.A. Lewis jakość małżeństwa określają jako subiektywną ocenę wskazaną przez określony związek (za: Rostowski, 1987).

Jakość związku wiąże się z poczuciem zadowolenia małżonków, określaniem związku jako udany, dobrany, szczęśliwy (Janicka, Niebrzydowski, 1994) na subiektywnie określonym poziomie. Na podstawie analizy elementów składających się na jakość życia w związku, wskazywanych przez różnych autorów, można stwierdzić, że na tę jakość składają się tzw. zyski lub straty o charakterze właściwości indywidualnych, właściwości związanych z relacjami w dziadzie oraz ekonomiczno-społeczne aspekty funkcjonowania małżeństwa. Wśród indywidualnych właściwości warunkujących jakość związku małżeńskiego znajdują się: zaspokojenie potrzeb indywidualnych, poczucie szczęścia osobistego, równowaga emocjonalna, zadowolenie uczuciowe, realizacja ról rozwojowych, poczucie satysfakcji z

życia, poczucie wolności, spełnienia, zdrowie, rozwój osobisty, osiąganie wytyczonych sobie celów, aktywność własna, edukacja, rekreacja, zadowolenie seksualne, relacje z innymi, uzyskiwanie wsparcia społecznego i uczestnictwo w życiu społecznym. Wśród właściwości dotyczących funkcjonowania w diadzie małżeńskiej warunkującej jej jakość autorzy wymieniają: wspólne cele i powodzenie w ich realizacji, przystosowanie małżeńskie, zadowolenie, szczęście, powodzenie, sukces małżeński, stałość małżeńską, wierność, zharmonizowanie osobowości, integrację, harmonijne współżycie, wzajemne zaangażowanie, podobieństwo, intymność, miłość, uczuciowość, wsparcie, więź, spójność, zgodność, szacunek, zrozumienie, otwartość, empatię, tolerancję, komunikację, umiejętność rozwiązywania konfliktów, realizację zadań małżeńskich, satysfakcjonujące relacje seksualne, posiadanie i wychowywanie dzieci. Na jakość małżeństwa oddziałują również czynniki związane z ekonomiczno-społecznym funkcjonowaniem małżonków. Należą do nich: poziom wykształcenia, posiadanie pracy, wykonywany zawód, prestiż zawodowy, wysokość dochodów, status materialny, posiadanie mieszkania. Wśród czynników warunkujących jakość relacji między małżonkami autorzy wymieniają także wiek i staż małżeński, status społeczny, przekonania religijne i ocenę więzi z rodzicami (Trawińska, 1977; Braun-Gałkowska, 1992; Rostowski, 1987; Ryś, 1999; Kotlarska-Michalska, 1995; Janicka, Niebrzydowski, 1994; Plopa, 2006; Hrynkiewicz, 2006; Rostowska 2008; Łukowska, 2011).

1.1.4. SZCZĘŚLIWE MAŁŻEŃSTWO – SZCZĘŚLIWE RODZICIELSTWO

Autorzy zajmujący się psychologią małżeństwa i rodziny zgodnie stwierdzają, że jakość relacji między małżonkami w bardzo silny sposób oddziałuje na jakość małżeństwa. Im małżonkowie szczęśliwsi w tworzonym przez siebie intymnym związku, tym lepszą dysponują energią i zaangażowaniem w tworzenie optymalnej atmosfery wychowawczej dla własnych dzieci. Jakość związku małżeńskiego jest ważnym systemem wsparcia dla obojga małżonków jako rodziców (Belsky, za: Plopa, 2008). Im więcej wsparcia okazują sobie małżonkowie, tym lepszymi są rodzicami. W małżeństwie o zagrożonej stabilności wychowywaniu dzieci towarzyszyły agresywność, konkurencyjność i brak równowagi w zaangażowaniu obojga rodziców. W spójnych rodzinach ujawniał się wysoki poziom serdeczności, wzajemnej współpracy oraz pozytywna koncentracja na dzieciach (McHale, za: Plopa, 2008).

Dla związku szczęścia małżeńskiego i rodzicielskiego ważne jest nastawienie do dziecka od momentu uświadomienia sobie jego poczęcia. Jeśli rodzice planowali jego pojawienie się na świecie oraz z radością oczekiwali na jego przyjście zdecydowanie lepiej funkcjonują we wzajemnej diadzie małżeńskiej oraz w rolach rodzicielskich. Jeśli małżeństwo zostało zawarte w wyniku tzw. „przymusu", czyli w wyniku ciąży, która nie była planowana, a stała się najważniejszym czynnikiem motywującym do sformalizowania związku, zarówno jakość małżeństwa, jak i rodzicielstwa są zdecydowanie niższe. Z badań własnych wynika, że małżonkowie, którzy zawarli związek w wyniku nieplanowanego poczęcia dziecka przejawiają niższy poziom wzajemnego wsparcia, zaangażowania, współodczuwania, współrozumienia i współdziałania, miłości i intymności, a zdecydowanie wyższy poziom wzajemnej deprecjacji i rozczarowania (Komorowska-Pudło, 2015).

Warto także podkreślić, że pojawienie się dziecka w życiu pary zmienia ich dotychczasową jakość wzajemnej relacji, ale jest to związane z nowymi zadaniami rodzicielskimi, nieobecnymi dotychczas i to, czy małżonkowie będą sobie radzili z tymi zadaniami, czy nie, będzie stanowiło powód ich wzajemnego wzrastania czy konfliktów, budzących wątpliwości w jakość ich wzajemnego związku. Jeśli uświadomią sobie naturalność wchodzenia w kolejne fazy życia związku małżeńskiego – już razem z dziećmi, zdecydowanie łatwiej będzie im sprostać różnorodnym trudnościom, które mogą się w ich rodzinie pojawić.

1.1.5. REGUŁY FUNKCJONOWANIA „ZDROWEGO" MAŁŻEŃSTWA I RODZINY

J. Bradshaw (1994) podaje interesujące modele zdrowo funkcjonującego małżeństwa i zdrowo funkcjonującej rodziny, ujmując je w postaci pewnych reguł, których spełnienie powinno z wysokim prawdopodobieństwem zagwarantować wysoką jakość wzajemnej relacji zarówno samych małżonków, jak i dzieci oraz pozostałych członków rodziny. Autorzy zajmujący się psychologia małżeństwa jednogłośnie podkreślają, że małżeństwo to najważniejsza diada czy podsystem w całym systemie rodziny, i że od jego jakości zalezy jakość życia całej rodziny.

Reguły zdrowo funkcjonującego małżeństwa, są więc, następujące: małżonkowie decydują się powierzyć się sobie wzajemnie; decydują się i wybierają pozostanie ze sobą bez względu na okoliczności (w bogactwie i biedzie, w chorobie i zdrowiu, aż do śmierci), opierają swój związek na bezwarunkowej miłości; nie zawierają go w wyniku pojawienia się sentymentalnego uczucia, a opierają jego tworzenie na decyzji; relacje małżonków opierają się na równości; każdy sam jest odpowiedzialny za swoje działania i za swoje szczęście; małżeństwo łączy dojrzałe osoby – stojące na własnych nogach, niezależne i dające sobie wzajemne oparcie; małżeństwo „to dwoje ludzi grających utwór muzyczny. Każdy gra na *swoim własnym* instrumencie i używa *swoich własnych unikatowych umiejętności,* ale oboje grają tę samą melodię - każdy jest całością i niczego mu nie brakuje - każdy jest niezależny i zaangażowany"; oboje doskonalą się w dbałości o samodyscyplinę dla dobra związku: o prawdomówność i odraczanie własnych potrzeb; dbają o efektywną komunikację (Bradshaw, 1994).

Zdrowo funkcjonujący rodzice są modelami samodyscypliny i miłości do siebie, akceptują decyzję posiadania dzieci jako najbardziej odpowiedzialną decyzję w swoim życiu i angażują się dla swoich dzieci (tamże).

W rodzinie prawidłowej, określanej przez V. Satir (za: Bradshaw, 1994, s. 67) jako rodzinie zdrowej, funkcjonuje prawo do korzystania przez każdego członka rodziny z tzw. pięciu wolności, rozumianych jako ich naturalne zasoby. Jest to „wolność do postrzegania i słyszenia tego, co jest obecne tutaj i teraz, a nie tego co było, będzie czy powinno być. Wolność do myślenia tego co się myśli, a nie tego co powinno się myśleć. Wolność do czucia tego co się czuje, a nie tego co powinno się czuć. Wolność do pragnienia i wybierania tego czego się chce, a nie tego czego powinno się chcieć. Wolność do wyobrażania sobie swojej własnej samorealizacji, a nie grania sztywnej roli, czy ciągłego troszczenia się o bezpieczeństwo" (tamże). Możliwość korzystania z tych wolności gwarantuje prawidłowy

rozwój dziecka, szczególnie w aspekcie jego poczucia własnej wartości. Świat rodzinny jest dla niego przewidywalny i przejrzysty, koncentruje się ono na zaspokajaniu własnych potrzeb fizycznych i psychospołecznych, może być w pełni sobą i odczuwać w sposób bezpieczny kontakty z innymi osobami. Kierunek jego rozwoju ma charakter progresywny.

W rodzinie prawidłowej istnieją według J. Bradshaw'a (1994, s. 74) tzw. funkcjonalne reguły w rodzinie. Reguły te obejmują najważniejsze aspekty funkcjonowania wszystkich jej członków. Dotyczą one między innymi bieżącego rozwiązywania powstających problemów, promowania wyżej wymienionych pięciu wolności, prawa do wyrażania własnych uczuć, myśli i pragnień, równości wszystkich członków rodziny, otwartości, dialogu, prawidłowej komunikacji w rodzinie, prawa do zaspokajania swoich potrzeb, prawa do autonomii, konsekwencji rodzicielskiej w wychowaniu, wymiennego systemu ról w rodzinie, budowania prawidłowej atmosfery domowej. Wszystkie te reguły są gwarantem tworzenia środowiska rodzinnego sprzyjającego życiu w zgodzie i pełnieniu ról adekwatnych do pozycji zajmowanej w rodzinie oraz do poziomu rozwojowego poszczególnych jej członków. Stanowią one fundament pod ukształtowanie dojrzałej osobowości wzrastających w niej dzieci oraz rozwijanie dojrzałych dyspozycji osobowościowych u ich rodziców.

1.1.6. REGUŁY RODZICIELSKIEGO AUTORYTETU

Pojęcie autorytetu wiąże się z takimi pojęciami, jak powaga, powaga moralna, znaczenie, wpływ (SJP).

Autorytet rodzica wiąże się dla dziecka z przekonaniem o jego możliwościach, sile fizycznej i psychicznej, wiedzy, umiejętnościach, wzorze, „przewodnictwie". Czasem te przekonania mogą zawierać nierealny obraz kojarzenia rodzica z jakąś wszechmocą i nieograniczonym sprawstwem. Takie znaczenie pojęcia autorytetu rodzica jest znaczące w pierwszych latach życia dziecka. M. Beisert (1991) określa go w porównaniu do drzewa, które jest silne, wielkie, sięgające gałęziami nieba. W okresie młodszo szkolnym takim autorytetem będzie dla dziecka także nauczyciel, a w okresie dojrzewania i dorastania jego rówieśnicy oraz idole. Rodzicielski autorytet ma szanse powrócić w okresie dorosłości dziecka, ale pod warunkiem, że nie został on zniszczony przez samych rodziców wychowujących w sposób nieprawidłowy i krzywdzący. Autorytet nie jest właściwością stałą i niezmienną. Rodzice mogą albo zachować go na całe życie, albo też go utracić, zgodnie ze znanym powiedzeniem, że „na autorytet trzeba sobie zasłużyć".

Rodzicielski autorytet – jako siła kształtująca prawidłowy rozwój dziecka powinien cechować się określonymi regułami. Są nimi wszelkie cechy tzw. „dobrego rodzica", m.in: prawdomówność, autentyczność, dawanie oparcia, odpowiadanie na wszystkie pytania dziecka, budzenie zaufania, gwarantowanie poczucia bezpieczeństwa, dzielenie się mądrością życiową, przejawianie prawidłowych postaw rodzicielskich, „zarażanie" jakąś cenną charyzmą, szacunek wobec innych, przyjacielskie nastawienie do dziecka – rozmawianie, a nie pouczanie, zrozumienie, umiejętność przyznawania się do błędów i przepraszanie dziecka, jeśli jest się przyczyną jakichś błędów, przekazywanie cennych wartości i tradycji, dbałość o kulturę słowa i zachowania, spędzanie czasu z dzieckiem, kontrolowane okazywanie dziecku uczuć i dawanie mu prawa do jego własnych emocji, myśli i potrzeb.

Błędem będzie nieprawidłowe wykorzystywanie swojego autorytetu (siły, znaczenia, wpływu) wobec dziecka, np. skłanianie dziecka do uległości, zastraszanie, wykorzystywanie dziecka do zaspokajania własnych potrzeb, okłamywanie, „udowadnianie" swojej władzy. Będzie to skutkowało zwykle buntem, złością, zamykaniem się dziecka w sobie, lękliwością, zaniżaniem się jego obrazu siebie. Błędem jest także stosowanie niewłaściwych metod wychowawczych oraz przejawianie nieprawidłowych postaw rodzicielskich, gdyż jako osoby budzące autorytet u dziecka rodzice stają się szczególnie ważnym wzorem do naśladowania i do kształtowania osobowości, w tym przypadku niedojrzałej lub nawet zaburzonej, u własnych dzieci.

1.1.7. STRESY RODZICIELSKIE I JAK SOBIE Z NIMI RADZIĆ

Kiedy dziecko przychodzi na świat, przed rodzicami pojawiają się nie tylko radości związane z jego rozwojem, ale także wiele tzw. stresów rodzicielskich. Dotyczą one wielu obszarów życia: zdrowia dziecka, sposobu odżywiania, prawidłowości i zaburzeń jego rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego oraz różnorodnych trudnych sytuacji życiowych rodziny. Ze względu na indywidualność rozwoju każdego człowieka oraz odmienną specyfikę funkcjonowania każdej rodziny i jej zasobów, nie można stworzyć optymalnego wzorca odpowiedzi, satysfakcjonującej każdego rodzica.

Ważnym źródłem odpowiedzi dotyczących tzw. stresów rodzicielskich jest literatura, opisująca specyfikę rozwoju dzieci i młodzieży, są to także specjaliści w służbie zdrowia oraz pedagodzy i psycholodzy zatrudnieni w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, żłobkach, przedszkolach i szkołach. Takim źródłem informacji są różnorodne warsztaty pedagogizujące dla rodziców, m.in. szkoła dla rodziców. Miejsc pomocy i wsparcia dla rodziców jest wiele, natomiast niemałym problemem jest otwartość rodziców i zmotywowanie ich do korzystania z takiej pomocy.

Wyjściem naprzeciw wielu stresom rodzicielskim jest zrozumienie podstawowych praw rozwojowych dzieci oraz roli rodziców w procesie tego rozwoju. W psychologii rozwoju człowieka podkreśla się dwa główne źródła prawidłowego rozwoju dziecka: naturę i środowisko. Pierwsze źródło obejmuje potencjał organiczny, warunkujący funkcjonowanie dziecka w zależności od tego, czy przyszło ono na świat i rozwija się zdrowo, czy urodziło się lub nabyło jakąś formę dysfunkcji ograniczającą mu proces wzrastania. Natura warunkuje też ujawnienie się pewnych procesów rozwojowych prowadzących do dojrzałości organizmu, np. dojrzewanie płciowe (por. M. Przetacznik-Gierowska, 2002; Harris, 1998). A. Brzezińska określa ten proces pojęciem zegara biologicznego. Środowisko jako czynnik warunkujący rozwój człowieka to pojęcie szerokie. Najważniejsze z nich tworzą rodzice. Mają oni rozpoznać potrzeby dziecka i dostosować swoje oczekiwania do jego potrzeb. Spełnianie tych zadań umożliwia dziecku rozwój według tzw. zegara społecznego (Brzezińska, 2005, s. 25), czyli funkcjonowanie w pełni zgodne z procesem rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego. Taki rozwój zapewnia dziecku prawidłowe środowisko rodzinne, natomiast w rodzinie dysfunkcjonalnej zjawiska pojawiające się w domu rodzinnym, jakość funkcjonowania rodziców oraz ich relacje z własnymi dziećmi powodują niejednokrotnie pojawianie się, mówiąc językiem A. Brzezińskiej, wydarzeń niepunktualnych. Oznacza to, że dziecko zostało w jakiś sposób zmuszone do zbyt wczesnego lub zbyt późnego

funkcjonowania psychospołecznego w stosunku do własnych możliwości rozwojowych (tamże, s. 22-39). Wydarzenia takie, to np. nadmierne wymagania stawiane dzieciom i stosowanie kar za ich niespełnienie, przemoc seksualna wobec dziecka, pełnienie roli „bohatera rodziny" związane z koniecznością podejmowania przez dziecko zadań przeznaczonych dla dorosłych. Brak dopasowania oczekiwań rodziców do potrzeb dziecka i do jego praw rozwojowych powoduje według A. Brzezińskiej po pierwsze, że wymagania, które stawia się dziecku mogą być dla niego bardzo trudne do spełnienia lub w ogóle niemożliwe, co przy nieprawidłowych postawach rodzicielskich może zakończyć się konsekwencjami dla dziecka podobnymi do wychowywania się w rodzinie z problemem przemocy. Natomiast w drugiej sytuacji wymagania te mogą być zbyt łatwe, przez co nie będą działały na niego w sposób mobilizujący do działania, np. przy nadmiernej opiekuńczości. W obu przypadkach pojawiają się według autorki tzw. efekty niedopasowania, prowadzące zwykle do zahamowania lub zakłócenia rozwoju dziecka.

Tak, więc, otwartość poznawcza rodziców na zdobywanie wiedzy o rozwoju dziecka oraz aktywne przyglądanie się potrzebom dziecka i reagowanie na nie zgodnie z jego prawami rozwojowymi, to pierwszy klucz do radzenia sobie z różnorodnymi problemami, które mogą pojawić się w każdej rodzinie. Innym ważnym obszarem koniecznego zainteresowania rodziców jest świat mass mediów (głównie Internet!), począwszy od pierwszych lat życia dziecka, świat rówieśników, obciążenie obowiązkami szkolnymi i pozaszkolnymi, kontakty z używkami i środkami uzależniającymi, itp. Ważna jest wiedza rodziców o tym, co, gdzie, kiedy robi dziecko, gdy oni są w pracy, czym ono się interesuje, co przeżywa i jakie ma problemy. Oznacza to, jednym słowem, czujność i troskę o własne dzieci.

1.1.8. PODSTAWY METODYCZNE PROWADZENIA ZAJĘĆ

Cele	· Aktywizacja rodziców do samorozwoju w sferze psychospołecznej · Uświadomienie rodzicom siły nawyków i doświadczeń przejmowanych nieświadomie z rodziny pochodzenia i przekazywania ich kolejnym pokoleniom · Przekazanie wiedzy i kształtowanie umiejętności w zakresie optymalnych sposobów funkcjonowania poszczególnych członków rodziny w relacjach ze sobą · Ukazanie znaczenia jakości małżeństwa dla jakości rodzicielstwa · Podnoszenie jakości relacji małżonków między sobą · Wskazanie na powszechność stresów rodzicielskich i ich uwarunkowania
Treści	· Psychospołeczne zasoby indywidualne rodziców (rola osobowości i doświadczeń w rodzinie pochodzenia) · Dziecko „słabszą kopią" własnego rodzica – mechanizm naśladowania, modelowania i identyfikacji · Relacje między rodzicami jako małżonkami podstawą postaw wobec rodzicielstwa · Reguły życia funkcjonalnego małżeństwa i funkcjonalnej rodziny · Rodzicielski autorytet · Stresy rodzicielskie

Czas trwania	3

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. **Rodzice „normalni i idealni”**
   a) Rodzice w chwili ciszy dopisują swoje refleksje do niedokończonych zdań:
      - Chciałabym być mamą o takich cechach, jak…
      - Chciałbym być tatą o takich cechach, jak…
      - Jestem mamą o takich cechach, jak…
      - Jestem tatą o takich cechach, jak…
   b) Analiza różnic dotyczących idealnego i realnego obrazu matki i ojca – dzielenie się refleksjami z ćwiczenia na forum grupy
   c) Podsumowanie ćwiczenia przez prowadzącego.

2. **Burza mózgów: Co wpływa na to, jakim jestem rodzicem?**
   a) Rodzice podają odpowiedzi, które prowadzący zapisuje na tablicy
   b) Mini wykład nt. roli osobowości i doświadczeń w rodzinie pochodzenia na sposób pełnienia swoich zadań rodzicielskich.

3. **„Kopia” własnych rodziców**
   a) Prowadzący poddaje refleksji pytanie: Na ile jestem kopią własnego ojca i matki?
   b) Zwrócenie uwagi, że wiele naszych obecnych właściwości jest ściśle związanych z tzw. dziedziczeniem biologicznym, psychicznym i społecznym, np. werbalizacja, sposoby rozwiązywania konfliktów, wychowywania dzieci, zwracania się do własnych współmałżonków, tradycje, itd.
   c) Mini wykład o procesach: naśladowania, modelowania i identyfikacji oraz warunkowania klasycznego i sprawczego w wychowaniu.

4. **Szczęśliwe małżeństwo – szczęśliwe rodzicielstwo**
   a) Burza mózgów: Jaka jest zależność pomiędzy jakością relacji między małżonkami a jakością relacji między rodzicami a dziećmi?
   b) Dyskusja kierowana – prowadzący prowadzi ją ku wnioskom o wyraźnych przejawach tych zależności
   c) Mini wykład: reguły życia funkcjonalnego małżeństwa i funkcjonalnej rodziny

5. **Rodzicielski autorytet**
   a) Praca indywidualna: każdy rodzic, sięgając pamięcią wstecz – do własnego dzieciństwa i do własnych przeżyć w relacjach z rodzicami, zapisuje na karteczkach cechy oczekiwanego autorytetu ojca i autorytetu matki (dwa kolory karteczek dla rozróżnienia cech matki i ojca – zapisanie jednej właściwości na jednej kartce)

b) Praca indywidualna: każdy rodzic, sięgając pamięcią wstecz – do własnego dzieciństwa i do własnych przeżyć w relacjach z rodzicami, zapisuje na karteczkach cechy ojca i matki, które mogły świadczyć o braku autorytetu rodzicielskiego (dwa kolory karteczek dla rozróżnienia cech matki i ojca, inne kolory niż poprzednio – jedna właściwość na jednej kartce)
c) Po zakończeniu ćwiczenia prowadzący zbiera karteczki, dzieli grupę na cztery zespoły i przekazuje każdemu zespołowi jeden kolor karteczek. Zespoły segregują otrzymane kartki i budują na ich podstawie wnioski
d) Przedstawiciele zespołów odczytują „obrazy" autorytetów i antyautorytetów rodziców – wspólna dyskusja nad współczesnym modelem autorytetu rodzicielskiego w kontekście obecnych norm i zjawisk społeczno-kulturowych

6. Stresy rodzicielskie

a) Dyskusja wielokrotna: Co niepokoi współczesnych rodziców dzieci w wieku:
   - Niemowlęcym
   - Poniemowlęcym
   - Przedszkolnym
   - Młodszoszkolnym
   - Przedpokwitaniowym
   - Dojrzewania
   - Dorastania
b) Podział grupy na 7 zespołów. Prowadzący wprowadza rodziców krótko w specyfikę rozwojową poszczególnych okresów.
c) Każdy zespół na planszach wypisuje własne niepokoje, związane z rozwojem i wychowaniem dzieci w wyznaczonych dla zespołów kategoriach wiekowych
d) Po zakończeniu pracy w grupach pierwotnych zespoły przekazują swoje plansze kolejnym zespołom (o jeden w prawo) i koncentrują się obecnie nad innym okresem rozwojowym dziecka i własnymi niepokojami rodzicielskimi z nim związanymi. Prowadzący co jakiś czas zarządza przekazanie plansz kolejnym zespołom, aż plansze wrócą do zespołów pierwotnych
e) Przedstawiciele zespołów odczytują tzw. „stresy rodzicielskie", które staną się w pewnym stopniu ważnym elementem realizowania programu warsztatów. Prowadzący będzie systematycznie nawiązywał do próby rozwikłania poszczególnych problemów.

1.1.9. BIBLIOGRAFIA

Brzezińska A.I. (red.), Psychologiczne portrety człowieka, Gdańsk 2005.
Drwal R.Ł., Adaptacja kwestionariuszy osobowości, Warszawa 1995.
Field D., Osobowości rodzinne, Warszawa 1996.
Firestone R.W., Nietoksyczne rodzicielstwo, Warszawa, 2007.

Gasiul H., Oblicza „ja" w świetle wybranych koncepcji psychologicznych. Pojęcie, rozwój, patologia. Bydgoszcz, 1993.

Gordon T., Wychowanie bez porażek w praktyce, Warszawa 1994.

Harris J.R., Geny czy wychowanie, Warszawa 1998.

Harris T., Ja jestem OK – ty jesteś OK, Poznań 2009.

Harwas-Napierała B., Komunikacja interpersonalna w rodzinie, Poznań 2006.

Izdebska H., Rodzina i jej funkcja wychowawcza, w: W. Pomykało (red.), Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa 1993.

Janicka I., Niebrzydowski L., Psychologia małżeństwa, Łódź 1994.

Kawula S., Rodzina o skumulowanych czynnikach patogennych, w: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, Pedagogika rodziny, Toruń 1997, s. 137-174.

Komorowska-Pudło M., Dziecko w świecie mediów i przemocy seksualnej, w: red. E. Skorupska-Raczyńska, G. Cyran, D. Jastrząb, Cierpienie dziecka, Gorzów Wielkopolski 2008, s. 61-80.

Komorowska-Pudło M., Od poczęcia do dojrzewania. Prawidłowości i problemy rozwoju psychoseksualnego, Szczecin, 2001.

Komorowska-Pudło M., Wychowanie w rodzinie czy przemoc? Przejawy toksycznej pedagogiki rodzinnej i jej skutki w aspekcie typów rodziny D. Fielda, „Fides et Ratio" 2013, nr 4 (16), s. 153-191.

Komorowska-Pudło M., Zaburzenia życia rodziny – wybrane obszary jej wspomagania, w: red. J. Stala, Socjalizacja – wyzwanie współczesności, Tarnów 2010, s. 315-363.

Niebrzydowski L., Psychologia wychowawcza, Warszawa 1989.

Okoń W., Słownik pedagogiczny, Warszawa 1987.

Plopa M. Psychologia rodziny. Teoria i badania, Kraków 2008.

Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., Psychologia wychowawcza, Tom II, Warszawa 1998.

Rostowska T. (red.), Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań, Warszawa 2009.

Rostowski J., Zarys psychologii małżeństwa, Warszawa 1987.

Ryś M., Psychologia małżeństwa w zarysie, Warszawa 1999.

Ryś M., Wpływ dzieciństwa na późniejsze życie w małżeństwie i rodzinie, Warszawa 1992.

Siek S., Formowanie osobowości, Warszawa 1986.

Siek S., Struktura osobowości, Warszawa 1986.

Siek S., Wybrane metody badania osobowości, Warszawa 1983.

Sparks R.W., Istota poczucia własnej wartości, Warszawa 1994.

Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M., Inwentarz osobowości NEO–FFI Costy i McCrae, Adaptacja polska. Podręcznik, Warszawa 1998.

1.2. DZIECKO I JEGO ZASOBY

1.2.1. WŁAŚCIWOŚCI ROZWOJOWE DZIECI I MŁODZIEŻY I ICH UWARUNKOWANIA. PROBLEM ZABURZEŃ ROZWOJOWYCH

Rozwój dzieci i młodzieży to szczegółowy obszar różnorodnych zagadnień przedstawionych przez podstawowe podręczniki z zakresu psychologii rozwoju człowieka. Każdy zainteresowany znajdzie tam szczegółowe odpowiedzi na pytania dotyczące rozwoju człowieka. W niniejszym opracowaniu zwrócona zostanie uwaga na pewne istotne założenia z różnych koncepcji rozwoju człowieka tak, by zachować pewną czujność podczas pracy z rodzicami na temat ich relacji z własnymi dziećmi, przejawianych postaw rodzicielskich, czy stosowanych metod wychowawczych.

E. Erikson mówiąc o psychospołecznym rozwoju człowieka podkreślał, że nierozwiązany kryzys powstający na danym etapie funkcjonowania człowieka uniemożliwi mu optymalny rozwój w fazach kolejnych. Dopiero przezwyciężenie kryzysu może otwierać pole do podejmowania nowych zadań i realizowania ich w pełnym zakresie (Sęk, 1998).

Dla prawidłowego funkcjonowania relacji rodzinnych ważny jest zarówno czas oczekiwania na przyjście dziecka na świat, jak czas narodzin i pierwszych lat życia dziecka. Ważna jest, więc, akceptacja ciąży i pełna dbałość obojga o jej przebieg. Istotne jest także renegocjowanie obowiązków rodzinnych i zawodowych obojga małżonków, umożliwiających większe wsparcie dla kobiety oraz włączenie w dotychczasowy model myślenia o związku dwuosobowym dziecka, które jest bardzo ważne dla obojga, jednak nie powinno być ważniejsze niż małżonkowie nawzajem dla siebie. Od momentu narodzin tworzą się postawy rodzicielskie obojga, wyznaczające kierunek rozwoju dziecka.

Według E. Eriksona w pierwszym roku życia wytwarza się, dzięki optymalnym kontaktom z opiekunami, szczególnie z matką, podstawowa ufność do świata, będąca fundamentem poczucia bezpieczeństwa, optymizmu, zaufania wobec samego siebie i wobec otoczenia. Jeśli relacje dziecka z matką (lub innym stałym opiekunem) nie są prawidłowe może pojawić się u niego poczucie braku bezpieczeństwa i zaspokojenia potrzeb, lęk przed otoczeniem, czy nawet przed porzuceniem, brak wiary w siebie, pesymizm, izolacja, czy stany depresyjne, które będą wyznaczały destrukcyjny wpływ na kolejne lata jego życia. Jeśli rodzice w drugim i trzecim roku życia dziecka wspierają jego rozwój jest ono samodzielne, odważne, ma poczucie własnej odrębności. Przy braku tego wsparcia, nadmiernym wymaganiu, karaniu, czy zawstydzaniu tworzy się u dziecka poczucie własnej małości, zwątpienie, nieśmiałość, niepewność i poczucie braku własnej autonomii. W wieku przedszkolnym, przy ogromnej potrzebie eksploracji świata dziecko przejawia coraz częściej własną inicjatywę do działania. Jeśli dorośli docenią jego trud i wspomogą go w różnych pozytywnych pomysłach da mu to podstawę do aktywności, stawiania sobie celów w życiu i dążenia do ich realizowania. Jeśli natomiast rodzice będą niszczyli kreatywność dziecka może rodzić się u niego poczucie winy za własne zamiary, za osiągnięcia lub porażki, któremu będzie towarzyszyć lęk przed karą, a w konsekwencji stanowić to może bazę dla tzw. bierności społecznej w przyszłości (Sęk, 1998).

Dużym problemem dla sprawnego funkcjonowania rodziny może być przyjście na świat dziecka chorego, z różnymi dysfunkcjami tak w zakresie rozwoju fizycznego, jak i psychicznego. Wtedy problemy rodzinne tak dotyczące funkcjonowania dziecka, jak i pozostałych członków rodziny mogą być niezwykle duże.

Kiedy dzieci wchodzą w wiek szkolny ważnym zadaniem rodziców jest wspieranie dziecka w nowej roli ucznia, dbałość o ukształtowanie, jak mówił E. Erikson, pracowitości u dziecka, przejawiającej się w poczuciu kompetencji i sukcesu oraz poczuciu porządku i reguł. Gdy rodzice, bądź nauczyciele nie doceniają wysiłku dziecka, nie stosują pochwał i zachęty, a oceniają negatywnie lub porównują z innymi (lepszymi) może ukształtować się w nim poczucie niższości, zniechęcenie, brak wiary w sens pracowitości i nieumiejętność doprowadzania rzeczy do końca (Sęk, 1998). Kolejnym zadaniem jest powolne, ale systematyczne odseparowywanie dziecka od rodziców, co sprzyja jego dojrzewaniu psychospołecznemu. Kiedy dzieci wchodzą w okres dojrzewania, po burzy hormonalnej i zmianach w ciele pojawiają się u nich potrzeby związane z rozwojem sfery psychicznej i społecznej. Ujawnia się to najbardziej w potrzebach uniezależniania się od rodziców tak w formie fizycznej, jak intelektualnej i moralnej. Wzrasta poziom ich autonomii, kształtuje się ich poczucie tożsamości i integralności wewnętrznej, pojawiają się samodzielne decyzje dotyczące własnej przyszłości. To może jednak nastąpić przy sprzyjającej atmosferze wychowawczej w domu. Gdy nastolatek nie ma właściwych punktów odniesienia i wsparcia emocjonalnego w domu rodzinnym zachwiana w wyniku przemian okresu dojrzewania i dorastania równowaga może doprowadzić u niego do spiętrzenia trudności w odnalezieniu się w sferze emocjonalnej i społecznej. W konsekwencji pojawić się może u niego tzw. rozproszona tożsamość, przejawiająca się w zachwianiu obrazu własnego JA, podatności na wpływy presji rówieśniczej, sekt lub innych form oddziaływania. Może pojawić się także problem z określeniem właściwych standardów moralnych i prawnych, problem z określeniem własnych ról i przyjęciem tzw. tożsamości negatywnej, realizowanej poprzez cynizm, nihilizm, uzależnienia, przestępczość, itp. Jak podkreśla E. Erikson warunkiem podjęcia dorosłych ról i związanych z tym wyborów drogi kształcenia i zawodu oraz wyboru współmałżonka i odpowiedniego stylu bycia jest ukształtowanie się poczucia tożsamości (tamże). Najważniejszym zadaniem dla rodziców w okresie dorastania dziecka jest zrozumienie właściwości tego okresu w jego życiu, przypomnienie sobie przebiegu własnego dojrzewania i wspieranie go, oczywiście z zachowaniem tzw. mądrej kontroli nad jego sytuacją szkolną i rówieśniczą. Ważna jest także akceptacja faktu, że dzieci dorośleją i powoli odseparowują się od rodziców. Niestety, z badań własnych wynika, że młodzież szkół ponadgimnazjalnych w ocenie relacji z rodzicami, za pomocą kwestionariusza Analizy Środowiska Rodzinnego (Ryś, 2001), dzieli się na trzy grupy pod względem prawidłowości rodziny pochodzenia. Atmosferę rodzinną tworzoną przez matki określić można jako prawidłową dla 28,7% chłopców i 37,7% dziewcząt, jako nadopiekuńczą dla 38,8% chłopców i 43,4% dziewcząt, a za zaburzoną dla 32,5% chłopców i 18,9% dziewcząt. Natomiast atmosferę rodzinną tworzoną przez ojców określić można jako prawidłową dla 28,7% chłopców i 28,3% dziewcząt, jako nadopiekuńczą dla 26,1% chłopców i 38,4% dziewcząt, a za zaburzoną dla 45,2% chłopców i 33,3% dziewcząt.

1.2.2. CECHY DZIECKA I JEGO PRAWA ROZWOJOWE

W rodzinach, które funkcjonują w sposób optymalny rodzice respektują według P. Mellody (2005) pięć naturalnych cech dziecka, jego cenność, bezbronność, niedoskonałość, zależność i niedojrzałość oraz trzy cechy warunkujące jego prawidłowy rozwój: skupienie na sobie, niezbędne dla rozwoju wewnętrznego, bezgraniczną energię oraz umiejętność przystosowania do zmian. Akceptowanie przez rodzinę ww. cech umożliwia osiągnięcie w dorosłości dojrzałości przejawianej przez poczucie odpowiedzialności, samodzielność, niezależność, adekwatne poczucie własnej wartości, ochronę własnej osoby funkcjonalnymi granicami, umiejętność prawidłowego zaspokajania swoich potrzeb i pragnień. Cenność wiąże się z uznaniem dziecka za wartość przez sam fakt, że przyszło na świat w określonej rodzinie i dotyczy pełnej akceptacji całej jego osoby. Bezbronność dziecka wymaga ochrony jego osoby przez rodziców. Wiąże się to z uznaniem praw dziecka do jego własnych myśli, uczuć, ciała i zachowań oraz z uczeniem zasad funkcjonowania w świecie oraz stawiania granic sobie i innym. Uwzględniając niedoskonałość dziecka rodzice są otwarci na możliwość popełniania przez nie błędów. Sami też uczą dziecko, że prawem człowieka jest nie być doskonałym, że każdemu, nawet dorosłym, może zdarzyć się popełnienie błędów. Uznanie takiej cechy, jak zależność dziecka wiąże się ze zrozumieniem jego potrzeb i pragnień. Ważne jest, więc, by rodzice zauważali potrzeby dziecka, mieli wiedzę o prawach jego rozwoju i zaspokajali te potrzeby, gdyż dziecko samo nie jest w stanie tego zrobić. Niedojrzałość dziecka wymaga wiedzy rodziców na temat prawidłowości jego rozwoju i dostosowywania wymagań oraz zadań do jego wieku. W zdrowej rodzinie nie wymaga się od dziecka nadmiernej dojrzałości i odpowiedzialności i pozwala na funkcjonowanie zgodne z jego prawami rozwojowymi.

W rodzinie dysfunkcyjnej podstawowe cechy rozwojowe dziecka nie są według P. Mellody (tamże) uwzględnianie, co także może wiązać się z przemocowym charakterem wychowania. Zaprzeczanie, bagatelizowanie naturalnych pięciu cech dziecka, poniżanie dziecka za jego naturalne właściwości, atakowanie go za błędy wiąże się z ukształtowaniem tzw. cech samozachowawczych umożliwiających przystosowanie do innych lub z odczuwaniem przez nie małowartościowości i wstydu. Wielu autorów twierdzi, że wstyd ten pozostaje głęboko uwewnętrzniony na kolejne lata życia jednostki i jako emocja dominująca w różnych nowych, trudnych sytuacjach uaktywnia się m.in. w postaci lęków, nieśmiałości, napadów paniki, niedowierzania sobie, braku ufności wobec innych (tamże; por. Bradshaw, 1997). Zamiast na sobie dziecko musi być skupione na rodzicach, na tym, jakie są ich potrzeby. Energia dziecka do poznawania świata jest często tłumiona poprzez niepozwalanie mu na ujawnianie własnych myśli, uczuć i zachowań, a przystosowanie do zmian zwykle związane jest z wymogami zewnętrznymi rzadko uwzględniającymi prawa dziecka do własnego zdania czy jego własnych potrzeb. W dorosłości osoby takie koncentrują się w dalszym ciągu na potrzebach innych osób, na kierowaniu własnej energii na podporządkowywanie się innym lub na egzekwowanie podporządkowania innych własnej osobie.

Na pokazanie związku nadużyć rodziców wobec dzieci oraz powstania w związku z tym urazów z dzieciństwa P. Mellody (2005) używa pojęcia *współuzależnienia*. Twierdzi ona, że w konsekwencji wyżej opisanych relacji rodzice-dzieci nie można stać się dojrzałą osobą,

który potrafi stawiać sobie cele życiowe i żyć pełnią życia. Najważniejsze obszary, w których ujawnia się owo współuzależnienie to relacja z samym sobą i z innymi ludźmi. Rdzeniem współuzależnienia jest według autorki pięć objawów przejawiających się w niżej opisanych sferach. Pierwszym z nich jest problem z poczuciem własnej wartości, które jest nieadekwatne i może być obniżone lub całkowite zanegowane bądź odwrotnie – w dużym stopniu zawyżone. Drugi problem dotyczy nieuwzględniania bezbronności dziecka i nieuczenia go wytyczania funkcjonalnych granic, które pozwalałyby na umiejętność radzenia sobie w relacjach z innymi w kontekście ochrony własnej osoby oraz nienaruszania granic innej osoby tak w kontekście psychoemocjonalnym, jak i fizycznym czy seksualnym. Autorka mówi o różnych formach uszkodzonych granic. Jest to brak granic, ich uszkodzenie, tworzenie murów zamiast granic. W każdym przypadku funkcjonowanie psychospołeczne osoby z nieprawidłowo ukształtowanymi granicami jest w większym lub mniejszym stopniu zaburzone. Osoby takie są albo nieufne, albo nadmiernie ufne, mogą być uległe lub agresywne, nadwrażliwe lub niewrażliwe. W większości przypadków charakter budowanych granic jest prawie tożsamy z charakterem granic występujących u rodziców tych osób. Trzeci problem wiążący się z wychowywaniem w rodzinie dysfunkcyjnej dotyczy doświadczania i wyrażania własnej rzeczywistości w obszarze ciała, myśli, uczuć i zachowań. Niepozwalanie dziecku na bycie niedoskonałym wiąże się w przyszłości z perfekcjonizmem lub z buntem, wynikającym z tego, że ich ocenie własnej osoby, w której zauważają swoje niedoskonałości, towarzyszy lęk, gniew i wewnętrzny brak zgody na jakiekolwiek pomyłki. Czwarty problem dotyczy trudności w rozpoznawaniu i zaspokajaniu swoich dorosłych potrzeb i pragnień. Jeśli nie uwzględnia się takiej cechy, jak zależność dziecka w zaspokajaniu własnych potrzeb od innych i uczenia się w miarę wzrastania samodzielnego ich zaspokajania lub szukania i znajdowania pomocy w ich zaspokojeniu może rozwinąć się albo nadmierne uzależnienie od innych, albo nadmierna niezależność i blokowanie odczuwania własnych potrzeb i pragnień, związane z rezygnacją z ich zaspokojenia. Może się to zdarzyć w rodzinach, w których rodzice nadmiernie troszczą się o potrzeby dziecka, ale i w tych, w których potrzeby te są bagatelizowane. Piąty, ostatni, to problem z doświadczaniem i wyrażaniem swojej rzeczywistości w sposób umiarkowany, przejawiający się m.in. w braku powściągliwości, bądź w całkowitym wycofaniu. Jest to związane z nieuwzględnianiem przez rodziców takiej cechy, jak niedojrzałość. Osoby takie mają problem z poczuciem kontroli i albo skrajnie nie potrafią kontrolować własnych myśli, uczuć i zachowań, albo poddają siebie kontroli nadmiernej blokując własne odczucia, myśli i zachowania.

1.2.3. OSOBOWOŚĆ DZIECKA

Wśród zasobów indywidualnych dziecka znajdują się właściwości osobowościowe opisane w rozdziale 1.1. Należą do nich, podobnie jak do zasobów rodziców – m.in. cechy osobowości, obraz samego siebie, nazywany najczęściej w przypadku dzieci poczuciem własnej wartości i temperament. Mają one oczywiście indywidualny charakter w przypadku każdego członka rodziny, lecz ze względu na szczegółowy ich opis w rozdziale poprzednim, w tym miejscu zostanie on pominięty.

1.2.3.1.Budowanie poczucia własnej wartości

Obraz samego siebie, czy poczucie własnej wartości, kształtowany jest u dziecka od momentu jego urodzenia się, poprzez uczenie się spostrzegania siebie w wyniku reakcji innych osób na jego organizm i zachowanie, a nawet od okresu płodowego, kiedy to spostrzegało reakcje własnego organizmu na różnorodne bodźce. Proces ten trwa przez całe dzieciństwo oraz okres dorastania (Siek, 1986). Ostatni etap rozwoju samooceny rozciąga się na okres od szesnastu do dwudziestu czterech lat, kiedy to młodzież ma już wyostrzone krytyczne spojrzenie na świat, uświadamia sobie dodatnie i ujemne cechy własnej osobowości, odrywa swoja ocenę od cech wyłącznie zewnętrznych i kładzie większy nacisk na cechy psychiczne (Muszyński, 1983). Dojrzała samoocena charakteryzuje się umiejętnością „samodzielnego, krytycznego i wielostronnego spojrzenia na siebie" (tamże, , s. 227).

1.2.3.2.Siła etykietek pozytywnych i negatywnych – sposoby ich weryfikowania

Rodzice, w codziennym kontakcie z dziećmi, używają schematycznych określeń, powtarzając je bardzo często, a nie mają świadomości, że wibrują one w uszach dziecka, stając się „nasieniem" programującym jego sposób myślenia osobie. Programowanie dzieci przez etykietowanie dotyczy takich określeń, jak: „Ale z ciebie … bałaganiarz, leń, niezdara, łakomczuszek, …", „Nigdy ci się nic nie udaje…", „Masz dwie lewe ręce…", „Bo ty nigdy…", „Bo ty zawsze…", „Bo przez ciebie…", itd.

Tego typu „etykietki" mają ogromną siłę „przyklejania się" do dziecka, stając się jego częścią – jego obrazem siebie. Znane z literatury określenie „wewnętrznego krytyka" dotyczy takich wewnętrznych głosów matki i ojca, „słyszanych wewnętrznie" przez wiele lat, czasem przez całe życie przez osoby, które nie potrafią patrzeć na siebie w wolny i adekwatny sposób. W teorii analizy transakcyjnej zwraca się uwagę na postać tzw. krytycznego rodzica oraz słowa, które wyznaczają losy człowieka, typu: muszę, powinienem, trzeba. Etykietki takie mają najczęściej postać krytykowania, oskarżania, a więc oddziałują na kształtowanie zaniżonego obrazu siebie. W rodzinach nadopiekuńczych zdarza się jednak, że etykietki mają postać kształtowania nieadekwatnej, zawyżonej samooceny. Jeśli rodzice przechwalają dziecko, określają je w sposób nieadekwatny, np. „Jesteś najmądrzejszy, najpiękniejszy,…", „Ty wszystko potrafisz…", może okazać się, że w konsekwencji osoba taka także będzie miała różne problemy w funkcjonowaniu społecznym, np. nie odnajdzie się wśród innych lub będzie żyła z poczuciem winy, że nie może sprostać wymaganiom rodziców.

Rodzice nie mają zwykle złej woli mówiąc w taki sposób do dziecka. Zwracając dziecku uwagę na jego niewłaściwe zachowanie, podkreślają to, co jest dla nich bardzo ważne, chcąc zmiany tego zachowania. Nie wiedzą jednak, że zauważając i podkreślając werbalnie i niewerbalnie niewłaściwe zachowanie dziecka ugruntowują je w nim (zob. Sakowska, 1999) i uzyskują w efekcie sytuację, że „Co zasiejesz, to zbierzesz" (Biddulph 1997, za: Sakowska, 1999). Słowa i oceny (słowne i bezsłowne) kształtują u dziecka jego obraz siebie. Staje się ono często takim, układa sobie ocenę siebie, dostosowując się do wyobrażeń w związku z określeniami padającymi z otoczenia na jego temat. Siła takiego codziennego zasiewania jest ogromna nieuświadamiana ani przez rodziców, ani przez samo

dziecko. Jeśli etykietki są negatywne, dzieje się to według M. Mazet „w sposób podstępny: dzień po dniu, sączy się cały czas niczym niewidzialna trucizna, kropla po kropli" (Mazet, 2006, s. 20).

Biddulph (1997, s. 13-37) wskazuje, że „stwierdzenie zaczynające się od słowa „JESTEŚ" działa zarówno na poziomie świadomości, jak i podświadomości (….) Badania dowodzą, że istnieją dwa poziomy słyszenia lub widzenia. Pierwszy rejestruje to, co wyłapują w danej chwili uszy - oczy, drugi - to, do czego przywiązujemy szczególną uwagę". „Jest to więc jednocześnie wielka szansa, aby „przekazać" dzieciom wiele pozytywnych i potrzebnych im przekazów, które na stałe włączą w swój tok myślenia. Dzieci uczą się, jak kierować sobą i organizować swoje zachowanie, ze sposobu, w jaki my, dorośli, kierujemy nimi i organizujemy je za pomocą słów. Dobrze więc, jeśli są to słowa pozytywne" (Sakowska, 1999, s. 81).

G. Weil i D. Marden (2012, s. 149-151) opisują ten proces następująco: „Etykietka pokazywała pogląd rodzica na dziecko – Dziecko widziało siebie jako osobę nieśmiałą – Takie nastawienie stało się samospełniającą się przepowiednią – Dziecku trudno było funkcjonować inaczej – Zostało zaszufladkowane". Autorki podają następującą propozycję zmiany w zachowaniach rodziców, by uniknąć dalszego etykietowania: Oddziel sprawcę od czynu, czyli zwróć uwagę na fakt, np. „odkręciłaś wodę w łazience i jest ryzyko, że wyleje się z wanny" – dziecko zauważy swój błąd, a nie czuje się w tej sytuacji skrytykowane. „Etykietka ogranicza, opis zaś daje siłę, by podjąć próbę opanowania sytuacji" (tamże, s. 149). „Bądź konkretny. Używaj języka neutralnego. Nie obwiniaj" (tamże, s. 151). Przy etykietkach pozytywnych należy szczegółowo opisać zachowanie dziecka. Uogólnienie: jesteś grzeczny, mądry, wspaniały są niejasne dla dziecka.

W komunikacji z dzieckiem należy używać języka „zabarwionego pozytywnie" (np. Życzę ci dobrego dnia), a nie negatywnie (np. Mam nadzieję, że nic ci się dziś złego nie wydarzy). Należy także unikać słowa „nie", bo używane zbyt często jest przez dziecko pomijane („niesłyszane" już) i zamiast „nie przeszkadzaj", usłyszy „przeszkadzaj". „Słowa te automatycznie kreują obraz. (…) dziecko wyobraża sobie, kreuje w wyobraźni obraz tego co ma robić, a nie czego ma nie robić. Stosując pozytywny wybór słów, pomagamy dzieciom myśleć, działać pozytywnie i radzić sobie w wielu sytuacjach, ponieważ będą wiedziały, co mają robić, a nie drżeć ze strachu przed tym, czego robić nie mają" (Sakowska, 1999, s. 82).

Jeżeli damy dziecku do zrozumienia, że dostrzegamy jego wysiłek, szlachetne intencje, to co zrobił dobrze (nawet jeśli jest to pozorny drobiazg), wówczas jego dobre uczynki zdominują zachowania negatywne (Biddulph 1997). „W tym, co mówimy do dziecka, powinny więc przeważać pochwała i zachęta. Dzięki nim uwierzy ono w siebie, poczuje się docenione i tym samym zachęcone do robienia czegoś dobrego — słowem, „ruszy przed siebie, zaczynając właściwą nogą (Sakowska, 1999, s. 82).

Aby uniknąć „przyswojenia" przez dziecko etykietek, za pomocą których nieświadomie zacznie wchodzić w określone role A. Faber i E. Mazlish, (1996, s. 219) podają określone sposoby reakcji rodziców na różne zachowania dziecka:

1. Wykorzystaj okazję, aby pokazać dziecku, że nie jest tym, za co się uważa.
   Do dziecka myślącego nie za szybko: *Właśnie miałam wezwać mechanika do lodówki, gdy odkryłeś, że wyskoczył korek. Jak na to wpadłeś?*
2. Stwórz okazję, w której dziecko spojrzy na siebie inaczej.

Do dziecka egoistycznego: *Podziel proszę te orzechy tak, aby każdy otrzymał równą część*

3. Pozwól „podsłuchiwać" dziecku, gdy mówisz o nim pozytywnie.
   W przypadku „lesera w szkole" - *Wiesz kochanie (do męża), Jasiek siedział dziś prawie 2 godziny nad referatem z biologii. Potrafił też znaleźć ważne informacje w encyklopedii. Cieszę się, że tak odpowiedzialnie potraktował to zadanie* (za: Sakowska, 1999)
4. Zademonstruj (zamodeluj) zachowanie godne naśladowania.
   Do „pyskatego i wulgarnego" - *Najchętniej zaczęłabym krzyczeć na ciebie, tak strasznie się zdenerwowałam. Źle by to jednak o mnie świadczyło. Idę stąd na chwilę do swojego pokoju, żeby ochłonąć* (za: Sakowska, 1999).
5. W szczególnych momentach bądź dla dziecka skarbnicą wiedzy.
   Do „egoisty" - *Pamiętam, jak dwa lata temu, gdy tak bardzo chorował Jasiek, siedziałaś przy nim całe wieczory, żeby mu czytać bajki. To dopiero było poświęcenie. Przecież to był karnawał i wszystkie twoje koleżanki szalały na imprezach* (za: Sakowska, 1999).
6. Kiedy dziecko postępuje według starych nawyków, wyraź swoje uczucia lub oczekiwania.
   Do „nieobowiązkowego" - *Widzę, że pokój jest nadal nie sprzątnięty, choć umawialiśmy się, że zrobisz to wczoraj. Jestem bardzo niezadowolona. Oczekuję, że zrobisz to teraz. Zamiast grać w piłkę* (za: Sakowska, 1999).

1.2.3.3.Za szybko, czy za wolno? - W „sidłach" temperamentu

Temperament to zespół cech psychicznych, charakteryzujących dynamikę emocjonalnego życia człowieka, sposoby zewnętrznego wyrażania uczuć i zachowania, wrażliwość na bodźce zewnętrzne, impulsywność, siłę i trwałość reakcji emocjonalnych oraz tempo przebiegu procesów psychicznych. Temperament to zespół wrodzonych cech osobowości

Najpowszechniejsza teorią temperamentu jest najstarsza koncepcja Hipokratesa, który stwierdzał, że ludzi można podzielić na cztery grupy, w zależności od dominujących od nich przepływających w ich organizmach soków: krew, flegma, żółta i czarna żółć. Galena w II w. n.e. podzielił tych ludzi na grupy, dodając im specyficzne, znane do dziś określenia: sangwinik – krew (typ silny, zrównoważony, ruchliwy), flegmatyk – flegma (typ silny, zrównoważony, powolny), choleryk - żółta żółć (typ silny, niezrównoważony, ruchliwy), melancholik - czarna żółć (typ słaby, zrównoważony, powolny).

Współcześnie stosuje się w psychologii inne opisy temperamentu, odwołując się do określonych cech opisujących go: żwawość (tendencja do szybkiego reagowania, utrzymywania wysokiego tempa aktywności i łatwej zmiany jednego zachowania w inne odpowiednio do zmian w otoczeniu), perseweracja (tendencja do kontynuowania i powtarzania zachowań po zaprzestaniu działania bodźca, który to zachowanie wywołał), wrażliwość sensoryczna (zdolność do reagowania na bodźce zmysłowe o małej wrażliwości stymulacyjnej), reaktywność emocjonalna (tendencja do intensywnego reagowania na bodźce wywołujące emocje wyrażająca się w dużej wrażliwości i niskiej odporności emocjonalnej), wytrzymałość (zdolność do adekwatnego reagowania w sytuacjach wymagających długotrwałej lub wysoko stymulującej aktywności i/lub w warunkach silnej stymulacji

zewnętrznej) oraz aktywność (tendencja do podejmowania zachowań o dużej wartości stymulacyjnej lub do zachowań dostarczających silnej stymulacji zewnętrznej z otoczenia.

Charakterystyka temperamentów Hipokratesa – Galena:

Cechy psychomotoryczne		Temperamenty			
		sangwinik	melancholik	choleryk	flegmatyk
Zabarwienie emocjonalne (życie uczuciowe)		wesoły	smutny	rozdrażniony, wybuchowy	zrównoważony, stały
Cechy formalne przeżyć psychicznych	łatwość postępowania	duża	mała	duża	mała
	siła	słabe	silne	silne	słabe
	gibkość	płytkie	głębokie	głębokie	częściowo głębokie
	czas trwania	płynne, nietrwałe	trwałe	trwałe	częściowo trwałe
	przebieg	nieregularny	regularny	nieregularny	regularny
Sposób reagowania (wykonywania ruchów)	szybkość	szybko	powoli	szybko	powoli
	siła	silne	słabe	silne	słabe
	czas trwania	płynne, nietrwałe	trwałe	aktywnie trwałe	biernie trwałe
	zakres	duży	mały	duży	mały
	przebieg	nieregularny	regularny	nieregularny	regularny

1.2.3.4.„Jestem sobą dzięki rodzicom” – rola „szlifowania” cech osobowości

Opisane wcześniej właściwości osobowościowe w dużym stopniu są dziedziczne, a w dużym nabyte. W literaturze można znaleźć określenie wskazujące na umowny podział, że jedna trzecia osobowości ma charakter wrodzony, jedna trzecia nabyty w domu rodzinnym przez naśladowanie, modelowanie i interioryzację, a jedną trzecią „szlifuje się” poprzez aktywność własną, najczęściej już w dorosłości. Przy wysokim poziomie świadomości to „szlifowanie’ ma charakter odpowiedzialnej pracy nad sobą w kierunku oczekiwanych zmian, ale jeśli ma ono charakter nieświadomy dorosły może utwierdzać właściwości, które już posiada. Jeśli te właściwości są prawidłowe to dobrze, jeśli jednak nie – pogłębiają się stany niewłaściwe.

Najbardziej biologiczną, a więc najmniej podatną na zmiany właściwością osobowości jest temperament, ściśle związany z reagowaniem emocjonalnym. Cechy osobowości dziedziczy się w około 20-35%. Obraz siebie, czy postawy są w pełni nabyte.

Świadomość tych procesów daje rodzicom możliwość pewnego kształtowania osobowości dziecka. Szczególnie ważne procesy, które biorą udział w procesie „uczenia się” przez dziecko, to naśladowanie, modelowanie, identyfikacja i interioryzacja oraz imprinting (wdrukowanie) i generalizacja. Opierają się one o rolę wzorca lub modela, z którym dziecko

często przebywa, który jest dla niego ważny i od którego często jest zależne. Najczęściej jest nim rodzic.

Pojęcia związane z kształtowaniem osobowości u dziecka w sposób zwykle nieświadomy opisują M. Przetacznik-Gierowska Z. Włodarski: „Zjawisko „wdrukowania" *(imprinting)* to przykład bardzo wczesnego w rozwoju ontogenetycznym oddziaływania wzorca, które powoduje wytworzenie się długotrwałej więzi społeczno-emocjonalnej i określonych preferencji społecznych" (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1998, s. 46). Naśladownictwo nabyte, oparte jest na skojarzeniach wyuczonych, przybiera najpierw postać naśladownictwa mimowolnego, którego istotą jest przyjemność funkcjonalna, ćwiczenie wyzwalanych automatycznie ruchów, położenia ciała, prostych sposobów zachowania się. Stopniowo naśladownictwo staje się celowym procesem rozwojowym, czynnością dowolną, zmierzającą do uzyskania określonego wyniku: odtworzenia wzorca" (tamże, s. 47). „Modelowanie wykracza poza zewnętrzne upodobnianie się, ponieważ powoduje przejęcie zachowań stanowiących symboliczne równoważniki zachowania modela" (Bronfenbrenne, za: tamże, s. 48). „Przez identyfikację rozumiemy - traktując to pojęcie szerzej - tendencję, przeważnie podświadomą lub nie w pełni uświadomioną, do „bycia takim samym" jak ktoś, kto jest przedmiotem dodatnich uczuć o dużym nasileniu, ideałem, wzorem postępowania. Proces identyfikacji dotyczy zarówno postaci realnych, jak też bohaterów literackich, filmowych, telewizyjnych itp. Podobieństwo modela do podmiotu z nim się identyfikującego, jak również proces projekcji - rzutowania własnych przeżyć uczuciowych na płaszczyznę przeżyć bohatera a także współodczuwanie jego stanów emocjonalnych - ułatwiają identyfikację" (tamże, s. 50). „Sposobami transmisji wpływów wychowawczych niejako nadrzędnymi w stosunku do poprzednio opisanych są interioryzacja i internalizacja wartości i norm oraz zasad postępowania. Nadrzędnymi dlatego, że prowadzą do wewnętrznej, świadomej kontroli własnego postępowania jednostki, co jest celem wszystkich akcji i poczynań wychowawczych. (…) Nadrzędnymi także i z tego powodu, że inne, poprzednio omówione, sposoby transmisji oddziaływań wychowawczych są ukierunkowane na wytworzenie wewnętrznych wzorców działania. Wzorce te stają się podstawą samoregulacji zachowania się oraz ukształtowania zintegrowanej osobowości człowieka. (…) Interioryzacja jest procesem rozwojowym polegającym na przekształcaniu zewnętrznych czynności podmiotu w jego czynności wewnętrzne, psychiczne. (…) Internalizacja jest pojęciem używanym przede wszystkim w psychologii społecznej na oznaczenie procesu asymilacji przez jednostkę norm, wartości i postaw reprezentowanych przez grupę społeczną" (tamże, s. 59-60).

1.2.3.5.Zrozumieć potrzeby dziecka

Potrzeba to „stan braku w organizmie czegoś, co jest niezbędne do jego życia" (Szewczuk, 1985, s. 217), to „jakaś rzecz lub jakiś stan rzeczy, którego zaistnienie poprawia dobrostan organizmu" (Reber, 2000, s. 530).

Spośród wielu koncepcji dotyczących tego obszaru życia człowieka analiza potrzeb A. Maslowa pozwala na wskazanie kierunku rozwoju najbardziej niezbędnych właściwości psychofizycznych i społecznych związanych z uzyskaniem przez jednostkę dojrzałości.

Według Maslowa człowiek jest naturalną całością – organizmem, który uaktywnia potrzeby w układzie hierarchicznym, rozpoczynając od potrzeb podstawowych (tzw. niedoboru), a na ich bazie rozwijając potrzeby wyższe (tzw. potrzeby rozwoju) (Łukaszewski, Gdańsk 2002, s. 433; Nelicki, 1999, s. 161). Za podstawowe A. Maslow przyjął potrzeby fizjologiczne (oddychanie, zaspokojenie głodu i pragnienia oraz snu i seksu), bezpieczeństwa (spokoju, braku zagrożenia), przynależności i miłości (wiązania się z innymi, poczucia bycia akceptowanym) oraz szacunku (poczucia kompetencji i osiągnięć, aprobaty i uznania przez innych) (Nelicki, 1999, s. 165; Łukaszewski, 2002, s. 433; Franken, 2005, s. 32). Na bazie tych potrzeb rozwijają się tzw. potrzeby rozwoju, czyli poznawcze (wiedzy, rozumienia, odkrywania) i estetyczne (symetrii, porządku, piękna) (Łukaszewski, 2002, s. 434; Franken, 2005, s. 32). Na podłożu zaspokojonych w dzieciństwie potrzeb podstawowych może rozwijać się dopiero proces samoaktualizacji (Nelicki, 1999, s. 171), czyli samorealizacji: spełnienia się i wykorzystania swojego potencjału (Franken, 2005, s. 32). Osoby osiągające taką zdolność cechują się m.in. bardziej adekwatnym spostrzeganiem rzeczywistości, akceptacją siebie i innych, spontanicznością w myśleniu, emocjonalności i zachowaniu, poczuciem autonomii, umiejętnością nawiązywania bliskich, opartych na miłości związków, wysokim poziomem etycznym, kreatywnością i asertywnością (Nelicki, 1999, s. 172-173). P. Mellody (2005, s. 106) wskazuje, że zaspokojenie u dziecka potrzeb emocjonalnych wiąże się z rozwojem u niego wewnętrznego poczucia własnej tożsamości.

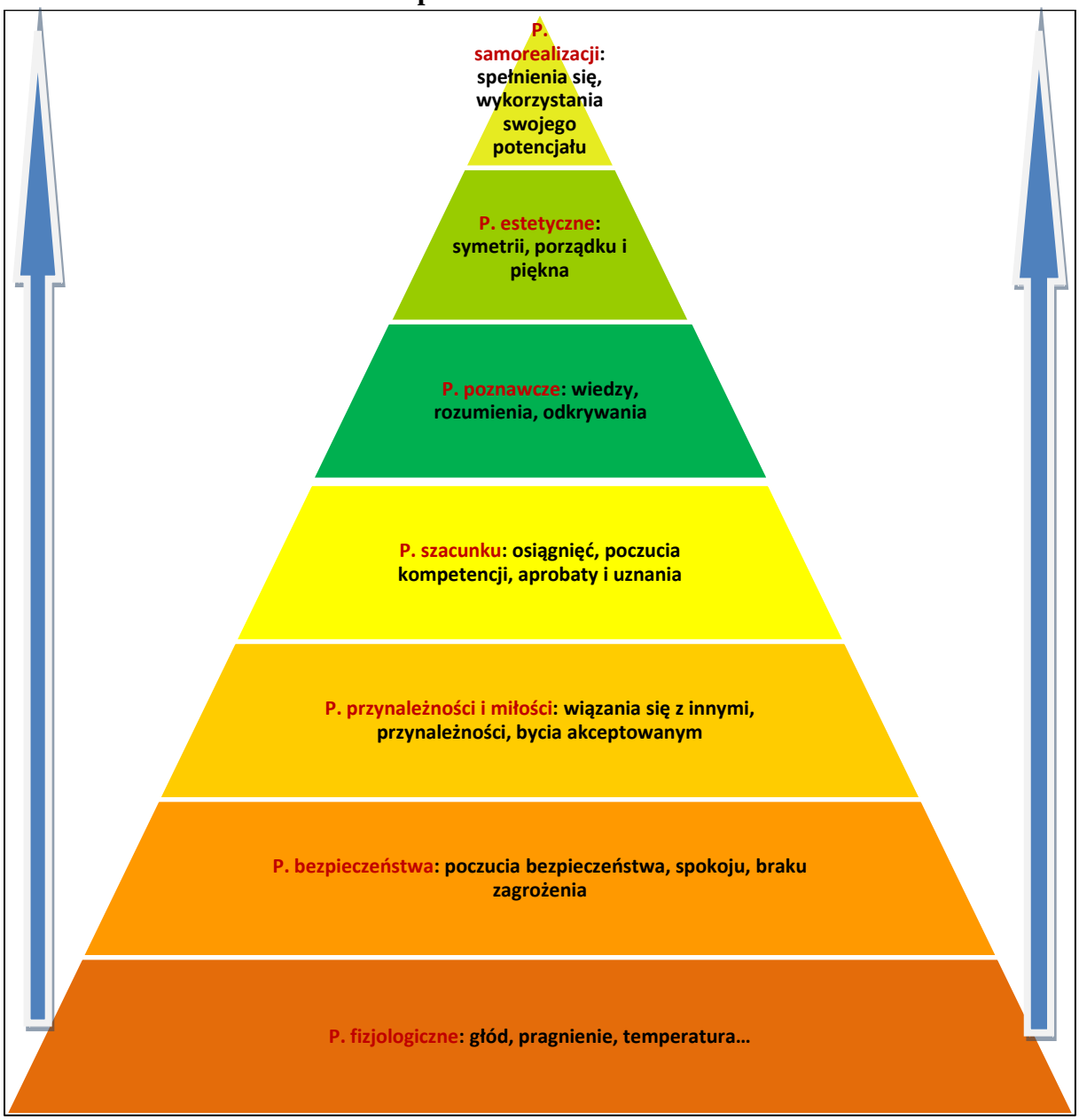
W literaturze można spotkać się z różnorodnymi przykładami potrzeb: głód, pragnienie, utrzymania temperatury ciała, sen, poczucie bezpieczeństwa, granice, normy, spokój, brak zagrożenia, stabilność, schronienie, wypoczynek i relaks, wiązanie się z innymi, przynależność do kogoś, bycie akceptowanym, bycie docenianym i zauważanym, bycie kochanym, kochanie innego, sympatia, bliskość fizyczna, kontakt emocjonalny, przyjaźń, niezależność, wolność, osiągnięcia, poczucie kompetencji, aprobata, uznanie, szacunek, wiedza, rozumienie, zrozumienie, przewidywalność, odkrywanie, kreatywność, rozwój osobisty, przyjemności duchowe, poczucie symetrii, struktura, ustalony porządek, poczucie piękna, spełnianie się, wykorzystanie swojego potencjału, uczciwość, ciekawość, doświadczanie, aktywność.

W wielu rodzinach występują problemy z zaspokajaniem podstawowych potrzeb dziecka. W przemocowym stylu wychowania, np. przy zaniedbywaniu lub stosowaniu różnego rodzaju izolacji bądź restrykcji mogą nie być realizowanie nie tylko potrzeby psychologiczne, ale i biologiczne (np. zakaz jedzenia i spania, przetrzymywanie dziecka w zimnym pomieszczeniu, brak dbałości o higienę, odżywianie, zdrowie dziecka). Natomiast nieprawidłowe wychowanie, które opiera się na różnych formach charakteryzujących przemoc psychiczną i fizyczną uniemożliwia zaspokajanie czasowe lub trwałe właściwie wszystkich potrzeb psychicznych dziecka. Analizując choćby koncepcję potrzeb A. Maslowa (Łukaszewski, 2002, s. 433-434; Nelicki, 1999, s. 161-171), dochodzi w tych sytuacjach do zaniedbywania potrzeby bezpieczeństwa. Dziecko w takiej rodzinie odczuwa stałe poczucie zagrożenia i nieprzewidywalności oraz brak spokoju. Podobnie jest z potrzebą przynależności i miłości. Naruszone jest w takiej sytuacji poczucie bycia kochanym, a dziecko niejednokrotnie czuje się niechciane, odrzucone i nieakceptowane. Zwykle też całkowicie zaniedbana jest potrzeba szacunku dziecka. Krytykowanie, negatywne ocenianie, nadawanie etykietek oznacza brak szacunku i uznania dziecka za pełnowartościową osobę. Wyraźnie

obniżane jest w niektórych rodzinach poczucie własnej wartości u dziecka i poczucie jego własnej kompetencji. Tę ostatnią potrzebę bagatelizuje się też przy nadmiernej ochronie, w której niszczy się ponadto u dziecka potrzebę osiągnięć. Pozostałe, tzw. potrzeby wyższe (poznawcze, estetyczne czy samorealizacji) poprzez zaniedbywanie tych niżej umiejscowionych w hierarchii poprzez A. Maslowa nie mogą być realizowane, gdyż fundament rozwoju psychicznego dziecka jest już naruszony przy jego podstawie. Niezaspokojenie potrzeb dziecka wiąże się z trudnościami rozwojowymi i problemami w relacjach psychospołecznych. Niskie poczucie bezpieczeństwa wiąże się m.in. z niepewnością i bojaźliwością, a przy jednocześnie wysokiej samoocenie z dominacją i ranieniem innych (Nelicki, 1999, s. 163). Niezaspokojenie potrzeb podstawowych może prowadzić do patologii, a w konsekwencji do „zablokowania możliwości rozwojowych" (tamże, s. 165). U osoby takiej uaktywniają się w nadmiernym stopniu siły obronne (tamże, s. 169). Deprywacja potrzeby bezpieczeństwa ujawnia się w wyniku braku stabilności w środowisku wychowawczym, sytuacji konfliktowych, trudnych warunków ekonomicznych, chaotycznej atmosfery domowej. Deprywacja potrzeb miłości i przynależności objawia się deficytem uczuć, poczuciem uprzedmiotowienia, alienacji, samotności. Niezaspokojona potrzeba szacunku wiąże się z kolei z niską oceną ze strony innych, niską pozycją społeczną, poczuciem braku sił, braku osiągnięć, kompetencji, brakiem prestiżu, złą reputacją, itp. (Łukaszewski, 2002, s. 434). Jak podkreśla W. Łukaszewski (tamże, s. 434-435) „najbardziej podstawowe potrzeby zapewniają przetrwanie, nieco wyższe adaptację społeczną i socjalizację, najwyższe zaś zapewniają rozwój".

Konsekwencje wychowywania się w rodzinach wychowujących w sposób nieprawidłowy, to także niezaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych (miłości, bliskości, intymności), nieumiejętność zaspokajania własnych potrzeb w przyszłości, niskie poczucie własnej wartości, utworzenie się fałszywego Ja (maska obronna, która odcina człowieka od bólu i wewnętrznej samotności prawdziwego ja), neurotyczna potrzeba miłości, lęk przed odrzuceniem, nawiązywanie i utrzymywanie nietrwałych relacji z innymi, nieprawidłowa komunikacja interpersonalna, nieumiejętność radzenia sobie z sytuacjami konfliktowymi, nieumiejętność radzenia sobie ze stresem, nieumiejętność funkcjonowania w rolach małżeńskich i rodzicielskich, poczucie inności i „izolowanie" się od innych, problemy z uzależnieniami (używki, jedzenie, zachowania) (Forward, 1993; Pospiszyl, 1994; Bradshaw, 1994, 1997; Goleman, 1997; Miller, 1999; Woititz, 2000; Mazur, 2002; Madanes, 2004; *Gdzie się podziało…,* 2006; Firestone, 2007; Ryś, 2008).

Abraham Maslow: Hierarchia potrzeb



1.2.3.6.Pierwszy rok w życiu dziecka fundamentem stylu przywiązania

J. Bowlby opisuje w teorii przywiązania konsekwencje braku właściwej więzi między matką i dzieckiem w pierwszym roku życia wyznaczające charakter jego więzi z drugą osobą w dorosłości. Jeśli wytwarza się u dziecka tzw. bezpieczny styl przywiązania, dzięki zaspokajaniu przez matkę wszystkich potrzeb w jego dzieciństwie, jego relacje partnerskie w przyszłości będą cechowały się naturalnością, ufnością i pełną otwartością. Osoby te będą dążyły do relacji z innymi ludźmi i będą potrafiły zachowywać cechującą się poczuciem bezpieczeństwa więź lub odpowiedni dystans (w zależności od charakteru tych relacji). Jeśli w kontakcie z matką w pierwszym roku życia wytworzył się u dziecka styl przywiązania nerwowo (lękowo) – ambiwalentny (matki były niekonsekwentne lub apodyktyczne), w

dorosłości osoby te będą tworzyły dystans w kontaktach z innymi, będą niepokoić się o relacje małżeńskie, lękać o to, czy partner ich nie opuści, powątpiewać w prawdziwość uczuć partnera, a w skrajnych przypadkach będą wchodzić w związek zależnościowy, w którym zagubią potrzebę własnej autonomii. W przypadku wytworzenia się stylu unikającego, gdy matka nie zaspokajała właściwie potrzeb dziecka (nie zwracała uwagi na jego płacz, potrzeby fizjologiczne, rzadko przytulała, oddawała dziecko w opiekę innym osobom) może w dorosłości pojawić się u niego problem z bliskością wobec innych, z zaufaniem im, z radzeniem sobie z emocjami oraz z ujawnianiem ich wobec innych (Zob. Wosińska, 2004, s. 387; Brzezińska, 2005; Plopa, 2006; Rostowski, 2002).

1.2.4. PODSTAWY METODYCZNE PROWADZENIA ZAJĘĆ

Cele	· Ukazanie prawideł rozwojowych u dzieci w poszczególnych okresach życiowych · Uwrażliwienie rodziców na podstawowe problemy związane z rozwojem dziecka w sferze psychospołecznej · Ukazanie różnic indywidualnych między rodzicami i dziećmi w oparciu o typologie cech osobowości · Podnoszenie poczucia własnej wartości uczestników warsztatów i pośrednio ich własnych dzieci · Wskazanie błędów zaburzających poczucie własnej wartości u dziecka oraz sposobów jego prawidłowego budowania · Zapoznanie rodziców z typologią temperamentu i specyfiką wychowania dzieci w zależności od poszczególnych jego typów · Podkreślenie znaczenia zaspokajania potrzeb dzieci dla ich prawidłowego rozwoju, szczególnie w pierwszych latach ich życia
Treści	· Właściwości rozwojowe dzieci i młodzieży i ich uwarunkowania · Zaburzenia rozwoju psychospołecznego i ich uwarunkowania · Cechy dziecka i jego prawa rozwojowe · Osobowość dziecka · Cechy osobowości · Poczucie własnej wartości i sposoby jego budowania · Siła etykietek pozytywnych i negatywnych – sposoby ich weryfikowania · Temperament dziecka · Potrzeby rodziców i potrzeby dziecka · Pierwszy rok w życiu dziecka fundamentem stylu przywiązania
Czas trwania	6

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. **„Jak widzę swoje dziecko"** (ćwiczenie, za: Sakowska, 1999)
   a) Narysuj prostokąt (prostokąty przy większej liczbie dzieci) i zaznacz na nim, jaką „część" dziecka akceptujesz, a jaką nie, np.
   b) Porozmawiajcie w grupach: Co tak naprawdę mieści się w części zaznaczonej minusem (jakie zachowania, przyzwyczajenia, maniery itd. dziecka).
   c) Proszę wypisać 5 pozytywnych cech, które dostrzegasz w swoim dziecku (dzieciach).
   d) Odczytujemy po kolei w kręgu pozytywne cechy swojego dziecka (przypominając przy okazji wiek i imiona dzieci).
   e) Debata:
      – Jak wyglądała proporcja (+) i (-) na moim rysunku?
      – O co tak naprawdę mi chodzi, gdy myślę, że dziecko w jakiejś części mieści się na polu (-)?
      – Czy konkretnie potrafię określić, czego dotyczy problem?
      – Czy łatwo mi przyszło znaleźć 5 pozytywów mojego dziecka (dzieci)?
      – Jakie uczucia przeżywałem, gdy inni czytali pozytywy o swoich dzieciach?
   f) Wniosek: DZIECI TRZEBA AKCEPTOWAĆ W CAŁOŚCI, A NIEAKCEPTOWAĆ NIEWŁAŚCIWYCH ZACHOWAŃ

2. **„Dobre" dziecko** (za: Puchała, Sakowska, 2003)
   a) Wypisz jak najwięcej określeń, które charakteryzują „Dobre Dziecko"
   b) Wypisz jak najwięcej określeń, które charakteryzują „Wygodne Dziecko"
   c) Omówienie refleksji - Dlaczego dziecko powinno być dobre? Próbujemy zracjonalizować nasze „zapotrzebowanie" na dobre dziecko: grzeczne - ponieważ jest wygodnie (łatwo) nim rządzić, kulturalne - ponieważ przynosi splendor rodzicom, pilne - nie sprawia rodzicom kłopotów, szanujące rodziców - ponieważ jest miło być szanowanym itd. Dobre dziecko to po prostu dziecko wygodne dla rodziców (wychowawców).
   d) Tymczasem dobre dziecko powinno być i jest: drogocenne, niedojrzałe, zależne, bezbronne, potrzebujące opieki, niedoskonałe - popełniające błędy. Całe wychowanie współczesne pragnie, by dziecko było wygodne, konsekwentnie krok za krokiem dąży, by uśpić, stłumić, zniszczyć wszystko, co jest wolą i wolnością dziecka, hartem jego ducha, siłą jego żądań i zamierzeń.

Dzieci, i zegarki nie mogą być stale nakręcane.
Trzeba im czasem pozwolić chodzić.
Jean Paul

Dziecko jest dobre, bo jest.
To my chcemy, by były wygodne – to dorośli psują dzieci.

3. **Właściwości rozwojowe dzieci i młodzieży i ich uwarunkowania oraz zaburzenia rozwoju psychospołecznego i ich uwarunkowania – mini wykład**

4. **Cechy dziecka i jego prawa rozwojowe**
   a) Prowadzący ustala z rodzicami wiek ich dzieci i w zależności od grup wiekowych stawia poniższe pytania
   b) Burza mózgów: Do czego ma prawo nasze dziecko, gdy ma lat…?
   c) Prowadzący zapisuje odpowiedzi i w zależności od potrzeb zadaje to samo pytanie w odniesieniu do innych grup wiekowych
   d) Posumowanie – dziecko ma prawo m.in. do niedoskonałości, zależności, bezbronności, wyrażania potrzeb i emocji, itd.
   e) Mini wykład: Pierwszy rok w życiu dziecka fundamentem stylu przywiązania

5. **Cechy osobowości dziecka**
   a) Mini wykład nt. cech osobowości – rodzice próbują przyjrzeć się refleksyjnie cechom własnych dzieci w kontekście modelu Wielkiej Piątki
   b) Dyskusja kierowana na temat źródeł cech osobowości: biologia, kształtowanie w okresie dzieciństwa oraz w toku własnej pracy nad sobą w dorosłości

6. **Poczucie własnej wartości dziecka**
   a) Mini wykład nt. poczucia własnej wartości i różnych koncepcji Ja
   b) Praca w zespołach – dyskusja wielokrotna:
      – W jaki sposób można wzmacniać poczucie własnej wartości u dziecka i pozytywne cechy jego osobowości?
      – W jaki sposób można osłabiać poczucie własnej wartości u dziecka i wzmacniać negatywne cechy jego osobowości?
   c) Przedstawienie wniosków z pracy przez przedstawicieli zespołów

7. **Siła etykietek pozytywnych i negatywnych** – „wpisywanie" dziecka w role i uwalnianie od grania ról

Jeśli widzimy człowieka takim, jakim jest, czynimy go gorszym,
jeśli widzimy go takim, jakim może się stać, pomagamy mu w tym, aby taki się stawał.
J.W. Goethe

By wierzyć w siebie, muszę mieć kogoś, kto we mnie uwierzy.
S. Garczyński

a) „Dzieci w rodzinie i ich role" (ćwiczenie, za: Sakowska, 1999) – trzyosobowe zespoły otrzymują kolejno role rodziców i dziecka oraz następujące zadanie: *Wasza rodzina została wylosowana do udziału w zabawie - grze, której celem jest ułożenie w ciągu 7*

minut obrazka z otrzymanych puzzli. Nagrodą za poprawne wykonanie zadania jest czek na 200.000 zł…. Wasze dziecko wraca ze szkoły …

b) Kolejne zespoły odgrywają scenki rodzinne według załącznika
c) Obserwatorzy notują spostrzeżenia: reakcje, słowa, komunikaty rodziców i dzieci.
d) Po zakończeniu ćwiczenia – prowadzący kieruje pytania do uczestników, w celu wywołania ważnych refleksji na temat siły oddziaływania „etykietek" na rozwój dzieci:
   - Pytanie do wszystkich: „Czy wszystkie dzieci zachowały się jednakowo?„
   - Pytanie do poszczególnych „dzieci" ze scenek: „Jak ci się wydaje, co twoi rodzice o tobie myślą? Jakim według nich jesteś dzieckiem?".
   - Przy omawianiu kolejnych rodzin powinny paść następujące pytania: 1. Jak zachowywało się dziecko? 2. Co czuło „dziecko"? 3. Co czuli „rodzice"? 4. Jakie są w związku z tym nasze refleksje?
e) Mini wykład o „zasiewaniu" złych ziaren poprzez etykietowanie dzieci i nieświadome wpisywanie ich w role

8. Temperament dziecka

a) Rozdanie rodzicom „mini-testów", które wypełniają (załącznik 2)
b) Po wykonaniu zadania rodzice uzyskują informację o typie temperamentu własnych dzieci
c) Mini wykład – cechy i właściwe sposoby oddziaływania rodzicielskiego na dzieci o różnych typach temperamentu

9. Potrzeby rodziców

a) Burza mózgów: Z czym kojarzy ci się słowo: potrzeba?
b) Prowadzący zapisuje odpowiedzi na tablicy
c) Zapisz w zeszycie po 3 swoje potrzeby: fizyczne i psychiczne
d) Pomyśl, w jaki sposób zaspokajasz ww. swoje potrzeby?
e) Co czujesz, gdy masz niezaspokojone swoje potrzeby?
f) Jak się zachowujesz w sytuacji, gdy twoje potrzeby są niezaspokojone?

10. Potrzeby dziecka

a) Jakie potrzeby ma twoje dziecko, gdy ma lat … - zapisywanie każdej potrzeby na osobnych karteczkach

11. Hierarchia potrzeb

a) Podzieleni na zespoły rodzice otrzymują karty z nazwami potrzeb (załącznik …) oraz pusty „trójkąt hierarchii potrzeb Maslowa" (załącznik 4).
b) Ich zadaniem jest ułożenie tych potrzeb według rosnących od fundamentu do góry.
c) Po ułożeniu hierarchii potrzeb przez zespoły prowadzący wyświetla prawidłowe rozwiązanie.

12. Zaspakajanie potrzeb dziecka

a) Co powinni robić rodzice, by zaspokoić potrzeby: głodu i pragnienia, utrzymania temperatury ciała, poczucia bezpieczeństwa, spokoju, braku zagrożenia, wiązania się z innymi, przynależności, bycia akceptowanym, osiągnięć, poczucia kompetencji, aprobaty i uznania, wiedzy, rozumienia, odkrywania, symetrii, porządku, piękna, spełnienia się, wykorzystania swojego potencjału?
b) Jakie zachowania rodziców uniemożliwiają zaspokojenie dziecku potrzeby: głodu i pragnienie, utrzymania temperatury ciała, poczucia bezpieczeństwa, spokoju, braku zagrożenia, wiązania się z innymi, przynależności, bycia akceptowanym, osiągnięć, poczucia kompetencji, aprobaty i uznania, wiedzy, rozumienia, odkrywania, symetrii, porządku, piękna, spełnienia się, wykorzystania swojego potencjału?
c) Jakie są konsekwencje niezaspokojenia przez rodziców potrzeb dziecka?
d) Burza mózgów: Skąd wiemy o tym, jakie mamy potrzeby, skąd wiemy o potrzebach innych ludzi, a jak inni dowiadują się o naszych potrzebach?

13. Potrzeby czy zachcianki?

a) Burza mózgów: Czym wg was są zachcianki?
b) Proszę podać przykłady zachcianek. Prowadzący zapisuje je na tablicy.
c) Burza mózgów: Jakie potrzeby dzieci nie są faktycznie potrzebami a są zachciankami?
d) Odróżnij to czego dziecko potrzebuje od tego, co chce wg schematu:
   - To, czego potrzebuję, gdyż jest to ważne do mojego przeżycia lub funkcjonowania i rozwoju
   - To, co po prostu chcę – ale mogę bez tego przeżyć, rozwijać się i funkcjonować, jest to też to, co jest niemożliwe do osiągnięcia
e) Dlaczego ludzie nie panują nad zachciankami?
f) Jakie mogą być skutki systematycznego ulegania zachciankom?

14. Niezaspokojone potrzeby

a) Zastanówcie się nad jakimiś powtarzającymi się sytuacjami problematycznymi własnych dzieci: kłótnie z rodzeństwem, złoszczenie się, smutek, …
b) Co dziecko stara się osiągnąć, postępując w określony sposób?
c) Co jest główną przyczyną takich zachowań? (zob. Weil, Marden, 2012, s. 41-50)

<u>Impuls teoretyczny:</u>

Często przyczyną zaburzonych zachowań dzieci są ich niezaspokojone potrzeby. Niezaspokojone potrzeby rodzą nieprzyjemne uczucia, a te, z kolei, warunkują pojawianie się niewłaściwych zachowań. I odwrotnie, zaspokojone potrzeby rodzą przyjemne uczucia, a te wiążą się z właściwymi zachowaniami. Nie zawsze łatwo uświadomić sobie własne potrzeby. Czasem są one głęboko ukryte, czyli nierozpoznane. Jeśli rodzice będą karali niewłaściwe zachowania, bez przyjrzenia się ich przyczynom, nie dotrą do potrzeb dziecka i spowodują kumulację jego niewłaściwych zachowań (powstanie mechanizm błędnego koła). Znalezienie przez rodziców sposobów na zaspokojenie potrzeb dzieci w dużym stopniu wpłynie na poprawę zachowania dziecka.

15. **„O co naprawdę chodzi?** (Weil, Marden, 2012, s. 46)

a) Pomyśl o takim zachowaniu twojego dziecka, które cię szczególnie drażni.
b) Opisz to zachowanie
c) Jakich uczuć doświadcza twoje dziecko
d) Jaka potrzeba może kryć się za tymi uczuciami?

16. Jak dzieci wyrażają potrzeby? (ćwiczenie, za: Weil, Marden, 2012, s. 48)

a) Co robią twoje dzieci, gdy potrzebują: uwagi, miłości i czułości, poczucia przynależności, poczucia własnej tożsamości / niezależności?
b) Burza mózgów i dyskusja

17. Wizualizacja dziecięcych potrzeb

a) Proszę zamknąć oczy i przypomnieć sobie jakieś najlepsze, najmilsze wspomnienie z własnego dzieciństwa związane z rodzicami (obojgiem lub z jednym z nich). Przypominają się państwu różne sytuacje pozytywne i negatywne. Te negatywne odsuwamy i wybieramy jedną najlepszą w naszym przekonaniu sytuację. Z czym była ona związana, jakie uczucia pojawiają się u was, w związku z tym wspomnieniem?
b) Wracamy do obecnej chwili, przemieniamy się z powrotem w osoby dorosłe. Zastanówcie się, jakie potrzeby mieliście zaspokojone przez waszych rodziców w tej przypomnianej sobie sytuacji, z którą wiążą się takie miłe uczucia?
c) Każdy kolejno próbuje nazwać te potrzeby – prowadzący zapisuje je na tablicy.
d) Omówienie wymienionych przez uczestników potrzeb w kontekście sytuacji, wieku dziecka i wieku dorosłego (czy to było ważne tylko wtedy, czy jest także ważne teraz?)

18. Rodzicielskie ABC

a) Każdy rodzic wypisuje (lub otrzymuje gotową planszę) listę alfabetu zapisanego pionowo:

A…
B…
C…
….
Ż…

b) Każdy uczestnik zapisuje przy każdej literze słowo na nią się rozpoczynające, w odpowiedzi na pytanie: Co mogę dać swojemu dziecku, by umożliwić mu zaspokojenie jego potrzeb oraz zapewnić prawidłowy jego rozwój i funkcjonowanie (mają to być sprawy niematerialne), np: A – akceptacja, B – Bezpieczeństwo, Buziaki.
c) Po wypełnieniu plansz, każdy odczytuje swoje „dary" na literę A, potem na literę B…, itd. Pozostali uczestnicy mogą dopisywać te hasła, których nie mają, a też są dla nich ważne.
d) Podsumowanie: Jest to nasza wspólna praca. Jesteście dobrymi rodzicami. Sami wiecie, co możecie dać swojemu dziecku, ale czasami nie uświadamiacie sobie lub

nie pamiętacie tego w danej chwili. Swoje kartki noście zawsze przy sobie i czasami zaglądajcie do nich, by przypomnieć sobie, co jest możliwe do podarowania własnym dzieciom.

ZAŁĄCZNIKI:

Załącznik 1 (ćwiczenie za: Sakowska, 1999, s. 121-123)
Informacja dla każdego dziecka jest jednakowa: *Jesteś normalnym, przeciętnym, fajnym dzieckiem. Usposobienie masz pogodne, choć oczywiście tak jak każdemu, w pewnych sytuacjach zdarza Ci się wpadać w złość. Rodziców lubisz, „dogadujesz" się z nimi, są w porządku, ale czasem Cię „denerwują". Taka typowa sytuacja.*

Informacje dla rodziców:

1. Dziecko „genialne„: *Wasze dziecko to geniusz, olimpijczyk. Jest po prostu wspaniałe, cudowne, wszechstronnie uzdolnione. Nie jest to tylko Wasza rodzicielska opinia. Dziecko było bowiem badane przez psychologa. W wyniku tych badań stwierdzono również, że oprócz intelektu obdarzone jest niezwykłą wprost umiejętnością logicznego myślenia i wspaniałą koordynacją wzrokowo-słuchową. Przy tym jest posłuszne, grzeczne.*

   Przykłady komunikatów do dziecka: „Cudownie, że jesteś. Tylko z Tobą mamy szansę to zrobić." „No wspaniale, nigdy byśmy na to nie wpadli." „Kochanie, dzięki Tobie na pewno wygramy." „No, po prostu cudownie to robisz." „Kochanie, układaj, układaj. My bez ciebie nic tu nie wskóramy.„

2. Dziecko „nieudane„: *Kochacie Wasze dziecko, ale niestety nie jest ono powodem do chluby. Jest niezdarne, gapowate, niezaradne. Wszystko, czego się dotknie, natychmiast jest pobrudzone, zniszczone. Trudno się temu dziwić, bo oscyluje ono na pograniczu normy intelektualnej. Wielu spraw nie rozumie, przecenia swoje możliwości, jest bezkrytyczne, infantylne. To słodkie maleństwo, no ale niestety...*

   Przykłady komunikatów do dziecka: „Zostaw, zostaw, kochanie, bo to dla ciebie za trudne." „Mamusia i tatuś potem ci wszystko wytłumaczą, a teraz nie ruszaj, nie przeszkadzaj, grzecznie siedź i popatrz." „Nie dotykaj! Idź przynieść sobie puzzle z Kaczorem Donaldem." „Koteczku, psujesz nam. To dla nas ważna sprawa. Zostaw, bo jeszcze coś zgubisz." „Odpocznij sobie.„

3. Dziecko „rozdarte"
   a) MAMA- *Twój mąż wyraźnie faworyzuje starszą córkę. Nie dosyć, że jest to niesprawiedliwe w stosunku do pozostałych dzieci, to przy tym dziewczyna staje się coraz bardziej arogancka, pewna siebie, pyskata i zarozumiała. Do Ciebie źle się odnosi, bo wie, że ojciec na wszystko jej pozwala i zawsze broni. Mąż jest nieobiektywny, wcale nie słucha Twoich uzasadnionych argumentów. W każdej sprawie spornej z góry jest przesądzone, że bardziej będzie wierzył jej niż Tobie.*

   Komunikaty typu: „Och, proszę, ukochana córeczka tatusia wróciła". „Jakim tonem do mnie mówisz! (do męża - a ty oczywiście zwykle nie słyszysz, że ona nie

ma do mnie za grosz szacunku)". „Nie mądrzyj się!" „Myślisz, że wszystko ci wolno! Udajesz taką czułą córeczkę, ale ja już dobrze wiem, o co ci chodzi!" „No tak, teraz to taka mądra. Ale oczywiście, żeby posprzątać swoje brudy w łazience, to już dla szanownej księżniczki zbyt trudne." „Nie pyskuj! I nie uśmiechaj się tak ironicznie pod nosem. Masz mnie za głupią i uważasz, że tego nie widzę.„

b)TATA - T*woja żona nie lubi najstarszej córki. Widzisz, jak często jest niesprawiedliwa, za wszystko ją krytykuje, wszystkiego się czepia - po prostu ją krzywdzi. Bolejesz nad tym i przynajmniej ze swej strony starasz się wspierać córkę, dowartościowywać ją, okazywać miłość. To przecież naprawdę świetna dziewczyna.*

Komunikaty typu: „Świetnie kochanie, że już jesteś, bardzo nam pomożesz", „O widzę, że świetnie ci idzie", Jak to miło, że możemy razem to zrobić", „Cieszę się, że mam taką wspaniałą córkę".

4. Dziecko „leniwe i cwane": *Wasze dziecko osiąga bardzo przeciętne wyniki w nauce. Wszyscy wiedzą, że mogłoby znacznie lepiej się uczyć, ale to leń. Przy tym cwaniak. Wykorzystuje (i to z ogromnym talentem) każdą sytuację, aby tylko wymigać się od nauki. Nieustannie musicie więc być bardzo czujni, uważni, pilnujący. Bez Waszej kontroli i nieustannej interwencji na pewno powtarzałby po trzy razy każdą klasę.*

   Przykłady komunikatów: „Co dziś było w szkole? Ty mnie nie zagaduj, tylko powiedz, co w szkole". „Zostaw to! Lepiej idź, powtórz historię. Jutro przecież klasówka." „Mówię, idź do lekcji! Dla ciebie każdy pretekst jest dobry, byle tylko się nie uczyć." „Żebyś tylko miał do swoich obowiązków tyle zapału, co do każdej innej sprawy." „Co! Dostałaś 4! No to w kominie trzeba to zapisać. A zresztą nic dziwnego, skoro trzy wieczory przy tobie siedziałam."

5. Dziecko kochane: *Macie kochane dziecko. Jest pogodne, życzliwe, otwarte. Lubicie z nim być, rozmawiać, robić wspólnie różne rzeczy. Cieszycie się, gdy jesteście razem. Wyraźnie widać, że i ono was kocha. Nie jest to żaden geniusz, ósmy cud świata, ale jest Wasze i jest po prostu świetnie, że jest takie, jakie jest.*

   Przykłady komunikatów: — improwizuj...

Załącznik 2

Jakie jest twoje dziecko?

Zastanów się przez chwilę, jakie właściwości temperamentalne ma twoje dziecko. Zaznacz te, które do niego pasują. Po zakończeniu zadania sprawdź, które określenia możesz przypisać do każdej z grup temperamentów wymienionych w kluczu. Ćwiczenie to odnosi się do powszechne, ale historycznej już koncepcji, w związku z tym proszę podejść do tego w nienaukowy i niediagnostyczny sposób, ale wykorzystać to ćwiczenie dla ogólnej orientacji, związanej z postrzeganiem różnic w reagowaniu i tempie zachowań własnego dziecka.

1. przedsiębiorczy
2. wytrwały
3. ugodowy
4. delikatny
5. pokrzepiający
6. niewymagający
7. planista
8. pewny
9. uporządkowany
10. życzliwy
11. odważny
12. pogodny
13. idealista
14. wylewny
15. rozjemca
16. grzeczny
17. słuchacz
18. zadowolony
19. perfekcjonista
20. żywotny
21. chłodny
22. niezdyscyplinowany
23. niezaangażowany
24. kapryśny
25. niecierpliwy
26. niepopularny
27. twardogłowy
28. bezbarwny
29. złośnik
30. naiwny
31. zatroskany
32. przewrażliwiony
33. sceptyk
34. niestały
35. bałaganiarz
36. powolny
37. samotnik
38. niemrawy
39. mściwy
40. ugodowiec
41. elastyczny
42. wesoły
43. poświęcający się
44. opanowany
45. pełen szacunku
46. wrażliwy
47. cierpliwy
48. spontaniczny
49. uprzejmy
50. wierny
51. czarujący
52. stały
53. niezależny
54. stanowczy
55. meloman
56. nieustępliwy
57. lojalny
58. szef
59. sympatyczny
60. śmiały
61. wstydliwy
62. apatyczny
63. obraźliwy
64. lękliwy
65. niepewny
66. odludek
67. chaotyczny
68. pesymista
69. nie mający celu
70. nastawiony negatywnie
71. izolujący się
72. nietaktowny
73. niezorganizowany
74. zamknięty w sobie
75. nastrojowy
76. uparty
77. pyszałek
78. podejrzliwy
79. niespokojny
80. krytykant
81. żywy
82. przekonywający
83. towarzyski
84. rywalizujący
85. powściągliwy
86. samodzielny
87. nastawiony na sukces
88. zorganizowany
89. szczery
90. dowcipny
91. dyplomatyczny
92. kulturalny
93. nieszkodliwy
94. cięty
95. działacz

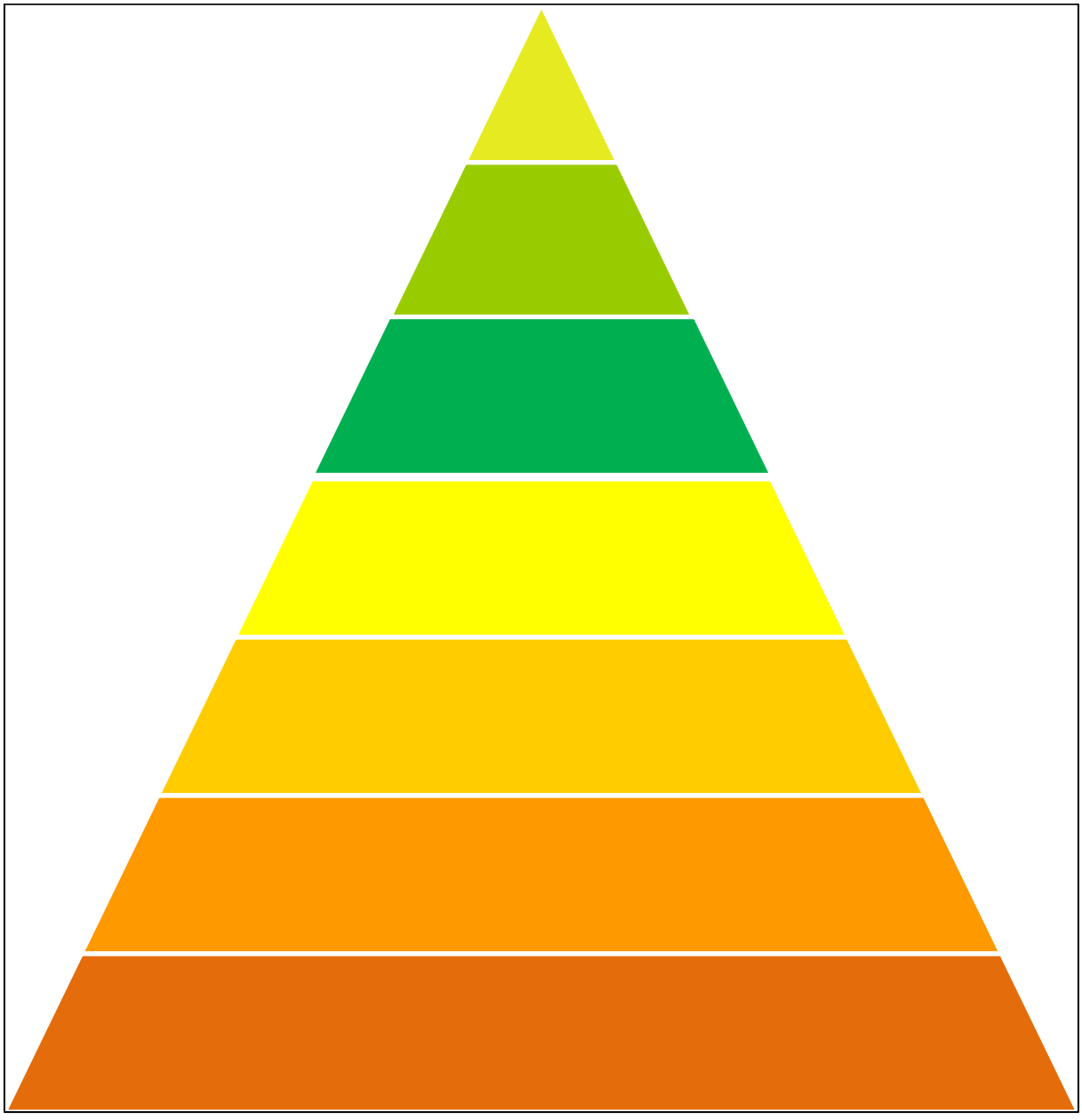
96. rozmowny
97. przywódca
98. organizator
99. pracowity
100. taktowny
101. buńczuczny
102. beznamiętny
103. oporny
104. zapominalski
105. niezdecydowany
106. niestały
107. wybredny
108. megaloman
109. dyskutant
110. denerwujący
111. pracoholik
112. bojaźliwy
113. dominujący
114. nietolerancyjny
115. mamrot
116. próżny
117. leniwy
118. zapalczywy
119. dystansujący się
120. przebiegły
121. analityczny
122. spokojny
123. o silnej na woli
124. urzekający
125. zaradny
126. pełen werwy
127. promotor
128. nieśmiały
129. optymista
130. autorytatywny
131. drobiazgowy
132. pewny siebie
133. inspirator
134. głęboki
135. towarzyski
136. tolerancyjny
137. energiczny
138. ujmujący
139. popularny
140. zrównoważony
141. apodyktyczny
142. pamiętliwy
143. powtarzający się
144. zuchwały
145. wtrącający się
146. skryty
147. ociągający się
148. na wszystko pozwala
149. wyobcowany
150. nonszalancki
151. lizus
152. gadatliwy
153. przygnębiony
154. obojętny
155. manipulant
156. nieufny
157. donośny
158. roztargniony
159. pochopny
160. zmienny

Poniżej podane cyfry odnoszą się do przymiotników określających temperament.
Sangwinik:
5,12,14,20,22,29,30,34,35,42,48,51,67,73,79,81,83,90,96,101,104,106,116,124,126,127,129,133,135,137,138,139,143,145,148,151,152,157,158,160
Choleryk:
1,8,11,25,27,53,54,56,58,60,72,76,77,82,84,86,87,89,95,97,99,102,103,108,109,110,111,113,114,118,120,123,125,130,132,141,144,146,155,159
Melancholik:
2,4,7,9,13,16,19,24,26,32,37,39,43,45,46,50,55,57,61,63,65,68,70,71,74,75,78,80,88,92,98,100,107,121,131,134,142,149,153,156
Flegmatyk:
3,6,10,15,17,18,21,23,28,31,33,36,38,40,41,44,47,49,52,59,62,64,66,69,85,91,93,94,105,112,115,117,119,122,128,136,140,147,150,154

Załącznik 3

głód, pragnienie, utrzymania temperatury ciała, sen, poczucie bezpieczeństwa, granice, normy, spokój, brak zagrożenia, stabilność, schronienie, wypoczynek i relaks, wiązanie się z innymi, przynależność do kogoś, bycie akceptowanym, bycie docenianym i zauważanym, bycie kochanym, kochanie innego, sympatia, bliskość fizyczna, kontakt emocjonalny, przyjaźń, niezależność, wolność, osiągnięcia, poczucie kompetencji, aprobata, uznanie, szacunek, wiedza, rozumienie, zrozumienie, przewidywalność, odkrywanie, kreatywność, rozwój osobisty, przyjemności duchowe, poczucie symetrii, struktura, ustalony porządek, poczucie piękna, spełnianie się, wykorzystanie swojego potencjału, uczciwość, ciekawość, doświadczanie, aktywność.

Załącznik 4



BIBLIOGRAFIA

Biddulph S., Sekrety szczęśliwego dzieciństwa, Poznań 1997.

Bradshaw J., Zrozumieć rodzinę, Warszawa 1994.

Bradshaw J., Powrót do swego wewnętrznego domu, Warszawa 1995.

Bradshaw J., Toksyczny wstyd, Warszawa.

Brzezińska A.I., Jak przebiega rozwój człowieka, (W:) Psychologiczne portrety człowieka, red. A.I. Brzezińska, s. 21-39, Gdańsk 2005.

Faber A., Mazlish E., Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły, Poznań 1996.

Firestone R.W., Nietoksyczne rodzicielstwo, Warszawa 2007.

Forward S., Toksyczni rodzice, Warszawa 1993.

Franken R., Psychologia motywacji, Gdańsk 2005.

Gdzie się podziało moje dzieciństwo, pr. zbior., Kielce 2006.

Goleman D., Inteligencja emocjonalna, Poznań 1997.

Łukaszewski W., Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych, (W:) Psychologia. Podręcznik akademicki, tom 2, red. J. Strelau, s. 427-440, Gdańsk 2002.

Madanes C., Przemoc w rodzinie, Gdańsk 2004.

Mazet M., Zranione dziecko, Poznań 2006.

Mazur J., Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość, Warszawa 2002.

Mellody P., Toksyczne związki, Warszawa 2005.

Miller A., Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii, Poznań 1999.

Nelicki A., „Organizmiczna" koncepcja Abrahama H. Maslowa, (W:) Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości, red. A. Gałdowa, s. 159-175, Kraków 1999.

Plopa M., Więzi w małżeństwie i rodzinie, Kraków 2006.

Pospiszyl I., Przemoc w rodzinie, Warszawa 1994.

Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., Psychologia wychowawcza, Tom II, Warszawa 1998.

Puchała E, Sakowska J., Szkoła dla rodziców i wychowawców. Część II, Warszawa 2003.

Reber A.S., Słownik psychologii, Warszawa 2000.

Rostowski J., Rola stylów przywiązania partnerów w funkcjonowaniu związków romantyczno-małżeńskich, „Rocznik Pedagogiki Rodziny" Studia i rozprawy 2002, tom V, s. 87-104.

Ryś M., Rodzinne uwarunkowania psychospołecznego funkcjonowania Dorosłych Dzieci Alkoholików, Warszawa 2008.

Sakowska J., Szkoła dla rodziców i wychowawców, Warszawa 1999.

Sęk H., Wybrane psychodynamiczne teorie funkcjonowania jednostki i grupy oraz mechanizmy zaburzeń, (W:) Społeczna psychologia kliniczna, red. H. Sęk, s. 43-69, Warszawa 1998.

Siek S., Formowanie osobowości, Warszawa 1986.

Szewczuk W., Słownik psychologiczny, Warszawa 1985.

Weil G., Marden D., Wychowaj szczęśliwe dziecko, Warszawa 2012.

Woititz J.G., Lęk przed bliskością, Gdańsk 2000.

Wosińska W., Psychologia życia społecznego, Gdańsk 2004.

2. EMOCJE W ŻYCIU DZIECKA I RODZINY

2.1.ISTOTA I NATURA EMOCJI ORAZ ICH ZNACZENIE W ŻYCIU DZIECI I DOROSŁYCH

Emocja to proces: naturalny, nagły, zakłócający, zazwyczaj mimowolny, świadomy lub nieświadomy, objawiający się najczęściej zespołem zmian cielesnych i psychicznych (wrażenia, spostrzeżenia, uwaga, pamięć, myślenie, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów) w odpowiedzi na ocenę zdarzenia lub psychologiczną sytuację, najczęściej ważną dla jednostki, odczuwany pozytywnie lub negatywnie, w zależności od zgodności lub niezgodności z celami lub interesami jednostki, uruchamiający gotowość do realizacji działania (Szewczyk, 1985; Przetacznik-Gierowska, 1984).

Można je podzielić na: przyjemne, wygodne (+) oraz nieprzyjemne, niewygodne (-) Dawniej stwierdzano, że emocje i uczucia są pozytywne lub negatywne. Obecnie w psychologii zwraca się ważną uwagę na neutralność i naturalność emocji, a to, co powoduje, że jednostka nadaje im określony kierunek na (+) lub (-), to jej myśli, jej ocena dotycząca sytuacji, w wyniku której pojawił się dany stan emocjonalny.

Przeżywanie uczuć silnych i długotrwałych łączy się z trwałym stosunkiem do przedmiotów, zjawisk i ludzi, a takie doświadczenia pojawiają się dość często w rodzinach, w których występują różne zaburzenia. Emocje i uczucia o wielkiej sile często wpływają na zachowanie dezorganizująco. Mogą wywoływać stany niepokoju, chaos myśli, zawężenie pola świadomości i niemożność skutecznego działania.

Prawo Yerkesa-Dodsona (krzywa Gausa) wskazuje, że wraz ze wzrostem emocji (motywacji) wzrasta sprawność poznawcza i behawioralna. Jest ona najlepsza przy średnim poziomie emocji (motywacji), jednakże spada wraz z dużym nasileniem się emocji (motywacji) (Przetacznik-Gierowska, 1984). Oznacza to, że przy wysokim poziomie napięcia emocjonalnego nie powinno się podejmować ważnych decyzji, czy rozwiązywać konfliktów lub problemów, gdyż sprawność poznawcza zbliża się w takiej sytuacji do niskiego poziomu.

Emocje w życiu człowieka są zjawiskiem właściwym i najczęściej są informacją na to, co przeżywają poszczególne osoby w określonych sytuacjach. Są zazwyczaj krótkotrwałe, mają względnie jednorodny charakter (tzn. w danym momencie występuje zazwyczaj tylko jedna emocja). Impulsywność dominuje w emocjach nad refleksją.

2.2.AKCEPTACJA EMOCJI A KONTROLA ZACHOWAŃ

„Wszystkie stany emocjonalne należy zaakceptować, a pewne działania należy ograniczać. Często nie pozwalamy sobie na te uczucia i emocje, których wolelibyśmy nie mieć, lecz w takiej sytuacji nie poznamy tego, co naprawdę czujemy, a poznamy tylko to, co uważamy, że powinniśmy czuć" (Nash, za: Sakowska, 1999, s. 31).

Dzięki wiedzy o moich emocjach i uczuciach potrafię się kontrolować, mogę nauczyć się sposobów uwalniania od nich i wyrażania ich bez wyrządzania szkody innym. (…) Jedynie świadomie przyjmując istnienie emocji potrafimy je kontrolować i nie dopuścić do

sytuacji, gdy wtłaczane do wewnątrz pękną, wydostaną się na zewnątrz i zdominują nasze działania (Sakowska, 1999, s. 31-32).

Nietraktowanie życia emocjonalnego jako prawidłowości, może prowadzić do dwu skrajnie różnych, ale tak samo nieprawidłowych sposobów traktowania stanów emocjonalnych: jako „panów" nas samych lub jako naszych „wrogów". Uczucia i emocje „w roli panów" oznaczają bierne przechodzenie z jednego stanu emocjonalnego do drugiego, pełne podporządkowywanie się emocjom, nadmierną koncentrację na uczuciach i emocjach, obnoszenie się ze stanami emocjonalnymi - „zalewanie" bliźnich własnym wnętrzem. Uczucia jako „nasz wróg" oznaczają unikanie ich, zaprzeczanie nim, zamrażanie ich w sobie, jednak one nadal istnieją, czekają na „swój czas", „wibrują" w relacjach z sobą i z innymi, wywierając na nie niszczący wpływ (konflikty, depresje, zaburzenia psychosomatyczne, choroby fizyczne, itd.) (Sakowska, 1999, s. 32-34).

Z uczuciami ani nie należy walczyć, ani bezwolnie się im poddawać. Trzeba nauczyć się je rozpoznawać i prawidłowo wyrażać (tzn. tak, aby nie ranić innych) (Sakowska, 1999).

2.3.EMOCJE DZIECKA I EMOCJE RODZICA – SPOSOBY ICH ROZUMIENIA, OKREŚLANIA I „WENTYLACJI"

Ważne jest, by mieć świadomość, co wywołuje emocje. To, jakie emocje odczuwamy, zależy od naszej interpretacji danego przeżycia. Nasze myśli wpływają na emocje.

Źródła procesów emocjonalnych: czynniki wpływające na zakłócenie albo też na przywrócenie zakłóconej homeostazy, działanie bodźców bólowych, zmiany w nasileniu działania bodźców, jeśli występowaniu emocji pozytywnych czy też negatywnych towarzyszą jakieś bodźce obojętne, to po pewnym czasie, zgodnie z zasadą warunkowania same one nabierają charakteru bodźców emocjonalnych, ocena słowna (pochwały, nagany), bodźce nowe i nieznane (Przetacznik-Gierowska, 1984).

D. Burns (2005) opisuje związek myślenia z emocjami. Zwraca uwagę, że wielu ludzi ma problem z kontrolowaniem własnych emocji, a nasilenie się tych trudności może mieć silny związek z zaburzeniami nastroju, łącznie z depresją. Opisuje on tzw. zniekształcenia poznawcze: myślenie „wszystko albo nic" (skłonność do oceny wszystkich cech jako czarne lub białe); nadmierne uogólnianie (wniosek, że to, iż coś się komuś przydarzyło raz oznacza, że będzie mu się to przydarzać wciąż i bez końca, że zdarzenie będzie się mnożyć); czarne okulary (wybiera się tylko negatywne szczegóły i na nich wyłącznie skupia się uwagę, co prowadzi do postrzegania całej sytuacji w negatywnym świetle); tendencyjny wybór faktów (skłonność do przekształcania przeżyć i doświadczeń neutralnych lub nawet pozytywnych, w negatywne); nieuzasadnione wnioski - błąd jasnowidza (wyciąga się pochopne, niczym nieuzasadnione wnioski, które nie mają żadnego oparcia w zaistniałej sytuacji); przesadzanie i bagatelizowanie; rozumowanie emocjonalne (przeżywane emocje są brane za dowód prawdy); stwierdzenia typu „powinienem", „powinno się", „muszę", „trzeba"; etykietowanie (przyklejanie etykiet różnym ludziom oznacza tworzenie całkowicie negatywnego obrazu samego siebie opartego na własnych błędach); ksobność (człowiek bierze odpowiedzialność za to, co negatywne, nawet jeżeli nie ma do tego żadnych podstaw). Dopóki człowiek

cierpiący na zaburzenia nastroju nie będzie potrafił zracjonalizować swoich myśli, dopóty jego problemy z funkcjonowaniem psychospołecznym dalej się będą rozwijać.

Aby pomóc innym w radzeniu sobie z różnymi stanami emocjonalnymi ludzie stosują różnorodne sposoby, jednakże bardzo często są one niewłaściwe. Należą do nich następujące sposoby reagowania na emocje innych osób: zaprzeczanie, filozofowanie, udzielanie rad, dopytywanie, obrona drugiej osoby, wyrażanie żalu (użalanie się), wchodzenie w rolę „psychoanalityka" (Sakowska, 1999). Właściwą reakcją na emocje jest empatia. Człowiek potrzebuje zrozumienia, kiedy przeżywa silne uczucia. Nie jest wtedy w stanie nikogo słuchać. Nie przyjmuje rady, pocieszenia ani konstruktywnej krytyki. Najczęściej potrafimy sami sobie pomóc, jeśli jesteśmy wysłuchani i otrzymamy empatyczną odpowiedź (tamże, s. 35-44).

W psychologii wyróżnia się trzy stany emocjonalne:

1. *Nastroje* - To stany emocjonalne nie skierowane na jakiś określony przedmiot. Wywołane przez różne wydarzenia, które mają dla człowieka znaczenie dodatnie albo ujemne. Źródłem ich może być także samopoczucie fizyczne. Nadają wszystkim innym przeżyciom człowieka określone zabarwienia. Nastrój jest przeżyciem niezbyt silnym, a jednocześnie długotrwałym.
2. *Afekty* - To procesy emocjonalne silne, a jednocześnie krótkotrwałe (np. utrata panowania nad sobą). Na ogół wyrażają się w czynach gwałtownych (wybuch złości, gniewu).
3. *Namiętności* - To uczucia długotrwałe i bardzo silne. Niekiedy wywierają istotny wpływ na całokształt zachowania się człowieka, prowadzą do podporządkowania im całej aktywności. Mogą prowadzić do zawężenia pola świadomości (bardzo wysoki poziom aktywacji ośrodkowego układu nerwowego), do zachowań przynoszących szkodę jednostce i jej otoczeniu. np. stan podobny do uzależnienia od komputera u dzieci (Przetacznik-Gierowska, 1984).

2.4.INTELIGENCJA EMOCJONALNA I SPOŁECZNA ORAZ JEJ KSZTAŁTOWANIE

Od końca XX wieku w psychologii popularne stało się pojęcie inteligencji emocjonalnej i społecznej, rozumianej jako pewnego rodzaju zdolności.

Mayer i Salovay (za: Goleman, 1997) wymieniają cztery zdolności składające się na inteligencję emocjonalną:

1. Zdolność do rozpoznawania emocji - rozpoznawanie emocji na podstawie przejawów fizjologicznych, wyglądu, tonu głosu; adekwatne wyrażanie emocji; rozróżnianie emocji właściwych (adekwatnych i prawdziwych) od niewłaściwych.
2. Zdolność do rozumienia emocji - wiedza o emocjach, ich przyczynach i przebiegu; zdolność do nazywania emocji, interpretacji znaczenia, jakie niosą emocje w danej sytuacji.
3. Zdolność do wykorzystywania emocji jako czynnika wspomagającego myślenie - umiejętność kierowania uwagi na istotne informacje – koncentrowanie się na zadaniu, motywowanie się do działań (podporządkowywanie emocji obranym celom).

4. Zdolność do regulowania emocji własnych i cudzych - regulowanie przejawów emocji; wywoływanie emocji u innych ludzi; zdolność do świadomego włączania lub ignorowania emocji, w zależności od ich oceny.

Część autorów wyróżnia, a część włącza w skład inteligencji emocjonalnej tzw. inteligencję społeczną. Do szczegółowych zdolności określających inteligencję społeczną J.D. Mayer i P. Salovay zaliczają zdolność do: rozumienia innych ludzi, rozpoznawania intencji ich działań, przewidywania zachowań innych ludzi, rozumienia relacji między ludźmi, określania cech osobowości innych ludzi na podstawie informacji społecznych, przyjmowania perspektywy poznawczej innego człowieka, wyboru odpowiednich zachowań w sytuacjach społecznych, kontaktów z innymi ludźmi, rozwiązywania problemów interpersonalnych, odpowiedniego zachowania się w sytuacjach społecznych, wpływania na przebieg interakcji i zachowanie innych ludzi oraz rozumienia, przyswajania i stosowania norm, reguł, przepisów regulujących życie społeczne (tamże).

D. Goleman (1997) wymienia wiele czynników zaburzających kształtowanie inteligencji emocjonalnej u dzieci i młodzieży. Większość z nich występuje w środowisku rodzinnym. Są to m.in.: nieporadność emocjonalna i wychowawcza rodziców, niedojrzałość rodziców, stałe ignorowanie dziecka, brak czasu dla dzieci, nadopiekuńczość, lekceważenie uczuć dziecka, nadmierne pobłażanie, pogarda i brak szacunku dla uczuć dziecka, zaniedbanie, bicie dziecka, pośpiech, wielogodzinna praca rodziców, pozostawianie dzieci samym sobie (np. przed telewizorem lub komputerem, bądź z rówieśnikami), niestabilność, dezorganizacja codziennego życia rodzinnego, bezrobocie, uzależnienia, depresja, brak celów życiowych, chaotyczna egzystencja rodziców, porzucenie lub odrzucenie przez rodzinę bądź rówieśników, bieda, rozwód rodziców, samotne macierzyństwo, zanik wiary religijnej, wzrost indywidualizmu, zaburzenie świata wartości moralnych, zwiększenie się mobilności społecznej, brak oparcia w społeczeństwie i rodzinie.

Autor ten wskazuje także, że brak inteligencji emocjonalnej i społecznej (tzw. analfabetyzm emocjonalny) może prowadzić do pojawienia się następujących konsekwencji: podatność na niepokój i depresje (u rodziców i dzieci), zamykanie się w sobie, problemy z uwagą i myśleniem, kłopoty w nauce, zaburzenia łaknienia u dzieci i młodzieży, uleganie presji społecznej, aktywność seksualna nastolatków, chuligaństwo i agresywność, przemoc, przestępstwa popełniane przez dorosłych oraz przez dzieci i młodzież, samobójstwa, nieprzystosowanie do życia społecznego, brak czasu rodziców dla własnych dzieci, izolacja społeczna, zaburzenia w relacjach małżeńskich i rodzinnych, konflikty, rozwody, kłopoty zdrowotne, uzależnienia, trudności w pracy zawodowej (tamże).

Osoby pochodzące z rodzin o zaburzonym funkcjonowaniu mają najczęściej problemy z własnymi emocjami. Często nie potrafią uzasadnić ich pojawiania się, a największe trudności sprawia im ich kontrolowanie. Wielu ludzi uważa, że nie powinno się odczuwać i okazywać emocji, postrzegając ich ujawnianie za doświadczenia niewskazane. Tymczasem, posiadanie inteligencji emocjonalnej i społecznej jest jednym z ważniejszych elementów przeciwdziałających zaburzeniom życia rodzinnego i czynnikiem wzmacniającym radzenie sobie z problemami wszystkich osób funkcjonujących w rodzinie.

2.5.PODSTAWY METODYCZNE PROWADZENIA ZAJĘĆ

Cele	· Ukazanie natury emocji i konieczności ich akceptowania · Zapoznanie ze sposobami rozwijania inteligencji emocjonalnej i społecznej u dzieci i młodzieży · Nauczenie rodziców rozpoznawania uczuć u dzieci i reagowania na nie w sposób adekwatny do sytuacji włączając w to jednocześnie własną kontrolę przeżywanych stanów emocjonalnych · Kształtowanie umiejętności radzenia sobie z presją i agresją wobec siebie i wobec dzieci · Podkreślenie znaczenia okazywania uczuć prospołecznych wobec członków rodziny · Kształtowanie umiejętności radzenia sobie ze stresem
Treści	· Istota i natura emocji oraz ich znaczenie w życiu dzieci i dorosłych · Inteligencja emocjonalna i jej kształtowanie · Emocje dziecka i emocje rodzica – sposoby ich rozumienia, określania i „wentylacji” · Akceptacja emocji a kontrola zachowań · Stres i radzenie sobie z nim
Czas trwania	6

Dla naszych dzieciaków miłość oznacza poświęcony im czas.
P. Callaway
Natura dała nam jeden język, a dwoje uszu, abyśmy słuchali dwa razy tyle, co mówili.
Zenon z Kition

„Jedną z najbardziej podstawowych potrzeb jest potrzeba, aby nas rozumiano. Nie spodziewamy się, że inni ludzie będą się z nami zgadzać, ani też niekoniecznie szukamy pochwały czy potwierdzenia. Byłoby to pewnie miłe, ale możemy się bez tego obejść, dopóki wiemy, iż jest ktoś, kto nas rozumie, kto wie, co czujemy i docenia nasze prawdziwe pragnienia i intencje. Nikt bez kogoś takiego nie przetrwa długo sam. Kiedy znajdujemy kogoś, kto szczerze chce nas zrozumieć, taką parę uszu, które są prawdziwie otwarte, by słuchać, to znaleźliśmy perłę. Jest to perła olbrzymiej wartości i zrobimy prawie wszystko, by utrzymać i pielęgnować tę relację”.
T. Marshall

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. **Jakie znamy emocje?**
   a) Burza mózgów: Jakie znamy emocje i uczucia?
      Prowadzący zapisuje wszystkie odpowiedzi na tablicy
   b) Jak można podzielić uczucia?
   - przyjemne, wygodne (+)
   - nieprzyjemne, niewygodne (-)

   c) Prowadzący wyjaśnia różnicę pomiędzy pojęciami dawnymi: pozytywne i negatywne, a podkreśla znaczenie oceny zjawiska i łączeniem go z emocjami przyjemnymi i nieprzyjemnymi. Wskazuje, że czasem p[przy jednej emocji mogą być różne znaki (+) lub (-).

2. **Tydzień moich emocji:**
   a) Przypomnij sobie wszystkie emocje, które pojawiły się u Ciebie w ostatnim tygodniu.
   b) Zapisz je w dwóch kolumnach. W pierwszej spisz te, którym nadajesz znak „+" (tzw. odczucia wygodne), a w drugiej te, którym nadajesz znak „-" (tzw. odczucia niewygodne)
   c) Których emocji: „+" czy „-" miałeś więcej?
   d) Przypomnij sobie jedną konkretną sytuację, z którą wiążesz emocje niewygodne.
   e) Nazwij te emocje.
   f) Jakiego rodzaju myśli pojawiały się u ciebie w związku z tymi emocjami? Zapisz te myśli.
   g) Jakie reakcje fizjologiczne pojawiły się u Ciebie podczas uruchomienia się tych emocji?
   h) Jakiego rodzaju reakcje behawioralne (zachowania) uruchamiałeś:
      - w stosunku do siebie
      - w stosunku do dzieci
      - w stosunku do współmałżonka
      - w stosunku do przedmiotów?

   i) Przypomnij sobie jedną konkretną sytuację, z którą wiążesz emocje wygodne (+).
   j) Nazwij te emocje.
   k) Jakiego rodzaju myśli pojawiały się u ciebie w związku z tymi emocjami? Zapisz te myśli.
   l) Jakie reakcje fizjologiczne pojawiły się u Ciebie podczas uruchomienia się tych emocji?
   m) Jakiego rodzaju reakcje behawioralne (zachowania) uruchamiałeś:
      - w stosunku do siebie
      - w stosunku do dzieci
      - w stosunku do współmałżonka
      - w stosunku do przedmiotów?

n) Omówienie wniosków z ćwiczenia – dyskusja o związku emocji z różnymi sferami funkcjonowania człowieka i problemie niekontrolowania własnych emocji.

3. Emocje naszych dzieci

a) Praca indywidualna: Jakie emocje pojawiały się najczęściej u każdego z moich dzieci w trakcie ostatnich kilku dni? (proszę zapisać je na kartkach – jedna emocja na jednej kartce)
b) Segregujemy ww. emocje na „+" i „-".
c) Jaka była moja (rodzica) reakcja na emocje „-" moich dzieci (w zakresie własnych emocji, reakcji fizjologicznych, myśli, wypowiedzi, zachowań)? – Dyskusja i wnioski
d) Jaka była moja reakcja na emocje „+" moich dzieci (w zakresie własnych emocji, reakcji fizjologicznych, myśli, wypowiedzi, zachowań)? – Dyskusja i wnioski.

4. Omówienie istoty emocji i uczuć – mini wykład

5. Lista uczuć

a) Uczestnicy otrzymują listy z nazwami emocji (załącznik 1). Ich zadaniem jest zaznaczyć, jak często je odczuwają i jak często je okazują innym.
b) Po wykonaniu ćwiczenia - Dyskusja z wykorzystaniem poniższych pytań:

– Czy umiem nazwać wszystkie emocje?
– Czy i jak okazuję własne emocje?
– Jak prawidłowo wyrazić emocje?
– Dlaczego ludzie nie okazują wszystkich emocji?

6. Wyrażanie uczuć

a) Jak wyrażają emocje: złości, strachu, radości – kobiety, mężczyźni, dzieci?
b) Po krótkiej refleksji dyskusja o różnicach w odczuwaniu i okazywaniu emocji przez osoby różnej płci oraz w różnym wieku

7. „Wyobrażenia":

a) Burza mózgów: Co dzieje się w sytuacji tłumienia, „przytrzymywania" silnego uczucia wibrującego w człowieku? – Dyskusja i wnioski
b) Można pokazać konsekwencje destrukcyjnego stresu na zdrowie i funkcjonowanie człowieka (załącznik 2)

8. Akceptowanie świata emocji własnego dziecka (ćwiczenie, za: Sakowska, 1999)

a) Praca indywidualna: „Jakich uczuć nie wolno było ci okazywać w dzieciństwie?" - uczestnicy dokonują refleksji na temat własnych emocji i uczuć w kontekście własnego dzieciństwa
b) Praca indywidualna: „Jakich uczuć nie pozwalasz okazywać swemu dziecku?" - uczestnicy dokonują refleksji na temat swoich reakcji na emocje i uczucia własnych dzieci

c) Dyskusja w grupie na temat przenoszenia własnych doświadczeń na wychowanie własnych dzieci
d) Co się działo z nami, gdy rodzice nie pozwalali nam okazywać uczuć?
e) Określenie wniosków dotyczących uczenia dzieci zdrowych postaw emocjonalnych: adekwatnego przeżywania emocji, rozumienia związku myśli z emocjami, nazywania emocji i interpretowania sytuacji, z którymi związane są emocje

9. Burza mózgów: Jakie są najczęstsze źródła emocji dzieci i rodziców?
a) Prowadzący zapisuje odpowiedzi na tablicy
b) Analiza refleksji dotyczących oczywistych i mniej świadomych źródeł emocji u dzieci i rodziców oraz prawa do ich odczuwania.

10. Analiza sytuacji budzącej emocje – cz. 1 (ćwiczenie, za: Sakowska, 1999):
a) Wyobraźmy sobie, że dziecko wraca ze szkoły. Jest wyraźnie zdenerwowane. Oświadcza, że: „*szkoła jest wstrętna, pani od historii niesprawiedliwa, bo zrobiła niezapowiedziany sprawdzian. Pewnie chciała się zemścić na klasie, bo było trochę głośno. Wszystko jest do niczego. Wojtek się ze mną pokłócił i potem nagadał na mnie głupot innym chłopakom. Teraz oni się ze mnie śmieją*".
b) Jak najczęściej odpowiadamy dziecku?
c) Każdy z uczestników zapisuje swoją odpowiedź, która będzie analizowana po kolejnym ćwiczeniu

11. Analiza sytuacji – cz. 2 (ćwiczenie, za: Sakowska, 1999):
a) „*Wyobraź sobie, że masz bardzo atrakcyjną pracę - w pełni możesz realizować w niej swoje zainteresowania i zdolności, panuje tam bardzo dobra, pozbawiona rywalizacji atmosfera, no i, co nie jest bez znaczenia - jest ona bardzo dobrze opłacana. Pewnego dnia dyrektor zwołał wszystkich pracowników i przedstawił Wam aktualną sytuację firmy. Okazuje się, że macie szansę na jeszcze lepsze funkcjonowanie, poszerzenie rynków zbytu, nowe kontakty itd. Oznacza to, że w krótkim czasie musicie się do tego solidnie przygotować - trzeba będzie pilnie wykonać wiele różnych dodatkowych prac. Dyrektor prosi Was o dołożenie wszelkich starań i pełną mobilizację. Bez wewnętrznych oporów przystępujesz do realizacji zadań - cenisz przecież sobie tę pracę, a również masz świadomość, że lepsze prosperowanie firmy ma wpływ na Twoje wynagrodzenie. Życie płata jednak figle. Po powrocie do domu stwierdzasz, że Twoje dziecko jest chore. Wizyta u lekarza potwierdza Twoje obawy - dziecko musi leżeć, przyjmować w określonych godzinach lekarstwa - po prostu wymaga stałej opieki. Powinnaś wziąć zwolnienie lekarskie i zostać w domu, z drugiej zaś strony masz pełną świadomość, że prace, które zostały Ci powierzone do wykonania, możesz zrobić tylko Ty (jesteście bardzo samodzielnymi pracownikami). Co tu robić? Na szczęście masz grono życzliwych krewnych i przyjaciół, i korzystając z ich pomocy ustalasz „grafik" dyżurów przy dziecku. Ze świadomością, że pociecha ma już zapewnioną opiekę, od następnego dnia sumiennie przystępujesz do pracy.*

Oczywiście kilka razy w ciągu dnia telefonujesz do domy, aby sprawdzić, czy wszystko jest w porządku. Po kilku dniach sekretarka oznajmia Ci, że szef pilnie prosi Cię do siebie. Nie spodziewasz się niczego złego, więc wchodzisz zupełnie spokojna. I tu przykra niespodzianka - nie zważając na obecność innych osób w gabinecie i nie dopuszczając Cię do głosu, dyrektor bardzo ostrym tonem stawia Ci szereg różnych zarzutów (błędy w sprawozdaniu, niewłaściwie sformułowane wnioski, opóźnienie w przedstawieniu założeń programowych itd.). Jakby tego było mało (cały czas nie dopuszcza Cię do głosu), oświadcza, że właśnie przeglądał wydruki komputerowe rozmów prowadzonych z poszczególnych telefonów — właśnie z Twojego telefonu tych rozmów jest wyjątkowo dużo, a sądząc po efektach Twej pracy, podejrzewać należy, że nie są to głównie rozmowy służbowe. Na koniec stwierdza, że jest bardzo niezadowolony, radzi Ci się zastanowić, czy zależy Ci na tej pracy - bo on się zastanawia, czy jemu zależy na takim pracowniku. Nie pozwala Ci na żadne wyjaśnienia i wyprasza z gabinetu. Wychodzisz. Nie ukrywasz zdenerwowania i o tym, co Cię spotkało, opowiadasz różnym osobom. Twoi rozmówcy reagują w różny sposób."

b) Po usłyszeniu każdej wypowiedzi krótko zapisz <u>swoją wewnętrzną reakcję</u> - <u>to, co pomyślałe(a)ś i poczułe(a)ś</u>, a nie to, co faktycznie odpowiedział(a)byś). Nie ma złych, ani dobrych reakcji, nie uruchamiaj więc »cenzora«, co powinnaś poczuć. Ważne jest to, co naprawdę czujesz". Znakiem „+" lub „-" zaznacz swoją chęć lub niechęć do kontynuowania rozmowy w danym momencie i na ten temat z daną osobą.
   - <u>Kolega z innego działu</u>: „*Nie histeryzuj i nie przesadzaj. Przecież nic się takiego nie stało. Na pewno robisz z igły widły, bo jesteś przewrażliwiona. No, głowa do góry*." Jaka jest twoja reakcja wewnętrzna? Jak oceniasz tę sytuację? (ZAPRZECZANIE)
   - <u>Koleżanka:</u> „*No cóż, widzisz jak to jest — raz się jest na wozie, raz pod wozem. Niestety, życie nie jest usłane różami. Musisz się z tym pogodzić*.„ Jaka jest twoja reakcja wewnętrzna? Jak oceniasz tę sytuację? (FILOZOFICZNIE)
   - <u>Koleżanka z pokoju:</u> „*Posłuchaj. Weź to sprawozdanie i inne prace do domu, posiedź nawet w nocy, ale zrób to, i jutro z samego rana idź do szefa. Przeproś go, pokaż mu, co zrobiłaś, i obiecaj, że więcej taka sytuacja już się nie powtórzy. Ponadto zorientuj się w innych pokojach, czy rzeczywiście z Twojego telefonu tych rozmów było najwięcej. Na pewno nie i wtedy będziesz miała argument dodatkowy. A tak w ogóle, to najlepiej powiedz w domu, żeby to do Ciebie dzwonili, a nie odwrotnie*.„ Jaka jest twoja reakcja wewnętrzna? Jak oceniasz tę sytuację? (RADY)
   - <u>Inna koleżanka z pokoju</u>: „*Opowiedz mi dokładnie, jak to było. Co właściwie szef Ci zarzucał? Czy to zdarzyło się po raz pierwszy, czy przedtem też już czepiał się Ciebie? Jakie błędy zrobiłaś w tym sprawozdaniu? A ile razy dzwoniłaś do domu? Rzeczywiście tak dużo?"* Jaka jest twoja reakcja wewnętrzna? Jak oceniasz tę sytuację? <u>(DOPYTYWANIE)</u>

- Mąż: „*Ja tam faceta rozumiem. On jest od tego, żeby pilnować porządku. To on jest odpowiedzialny za całość zakładu. Sama mówiłaś, że od czasu, jak jest dyrektorem, dużo zmieniło się u Was na lepsze. Praca to praca*.„ Jaka jest twoja reakcja wewnętrzna? Jak oceniasz tę sytuację? (OBRONA DRUGIEJ OSOBY)
- Mama: „*Tak mi Cię strasznie żal, biedactwo kochane. Popatrz, jakiego masz pecha - tak się poświęcasz dla tej pracy i teraz taka zapłata. Inni to mają szczęście - nic nie robią, a awansują. A Tobie, dziecko, to ciągle się kłody walą pod nogami. Bardzo mi Cię żal.*" Jaka jest twoja reakcja wewnętrzna? Jak oceniasz tę sytuację? (ŻAL)
- Koleżanka psycholog: „*Słuchaj, znam Cię już tyle czasu i uważam, ze to zupełnie inny problem. Ty po prostu masz trudności w relacji z facetami. Może to wynika z urazów z dzieciństwa? Trzeba by się przyjrzeć, jakie były Twoje relacje z ojcem"*. Jaka jest twoja reakcja wewnętrzna? Jak oceniasz tę sytuację? (PSYCHOANALITYK — AMATOR)
- Sąsiad, sąsiadka podczas spaceru z psem: „*To musiało być dla Ciebie bardzo przykre i trudne - być zaatakowanym w obecności innych, i to bez możliwości wyjaśnienia. Wygląda na to, że mocno wytrąciło Cię to z równowagi*.„ Jaka jest twoja reakcja wewnętrzna? Jak oceniasz tę sytuację? (ODPOWIEDŹ EMPATYCZNA)

c) Jakie masz refleksje w związku z tym ćwiczeniem?
d) Podsumowanie ćwiczenia: Tym, czego ludzie – w każdym wieku – potrzebują najbardziej, gdy „miotają" nimi silne uczucia, jest poczucie zrozumienia przez drugą osobę.

12. Ponowna analiza sytuacji z ćwiczenia 10 – cz. 3 (ćwiczenie, za: Sakowska, 1999):

a) Wyobraźmy sobie, że dziecko wraca ze szkoły. Jest wyraźnie zdenerwowane. Oświadcza, że „*szkoła jest wstrętna, pani od historii niesprawiedliwa, bo zrobiła nie zapowiedziany sprawdzian. Pewnie chciała się zemścić na klasie, bo było trochę głośno. Wszystko jest do niczego. Wojtek się ze mną pokłócił i potem nagadał na mnie głupot innym chłopakom. Teraz oni się ze mnie śmieją"*.
b) Jak najczęściej odpowiadamy dziecku?
c) Uczestnicy odczytują swoje wypowiedzi i zastanawiają się razem z grupą, jaką postać miała ta odpowiedź – opierając się na analizie sytuacji z ćwiczenia 11.
d) Wszyscy uczestnicy redagują „właściwy" komunikat empatyczny w odpowiedzi na komunikat dziecka.

13. **Analiza właściwego języka reagowania na emocje dzieci** (Faber, Mazlish 1996, s, 19)

a) Aby pomóc dziecku, by radziło sobie z własnymi uczuciami" należy:
   - Słuchać dziecka bardzo uważnie
   - Zaakceptować jego uczucia („och", „mmm", "rozumiem")
   - Określić te uczucia

- Zamienić pragnienia dziecka w fantazję.

14. Zadanie domowe

a) Przyjrzyj się własnym reakcjom na emocje dzieci?
b) Nazywaj emocje, które pojawiają się u twojego dziecka i u twoich bliskich.
c) Sprawdź poprawność swoich przypuszczeń. Zapytaj bliskich o swe przypuszczenia. Np. *„Wydaje mi się, że czujesz….”, „Widzę, że jesteś ….”*
d) Zastanów się, jaką informację dają ujawniające się u twoich bliskich emocje o przyczynie ich ujawnienia się?

ZAŁĄCZNIKI

Załącznik 1 - Lista uczuć (za: PARPA i IPZiT, Warszawa 1994)

Każdy z przeżywanych stanów z listy opisz dwiema cyframi:
Pierwsza – A – określa częstotliwość przeżywania
Druga – B – określa twoje zachowanie wobec innych, czyli to, jak często okazujesz uczucie innym

Do opisania listy posłuż się skalą: A – czuję, B - okazuję

1 – nigdy 2 – rzadko 3 – czasem 4 – często 5 – niemal bez przerwy

RADOŚĆ	…	…	WESOŁOŚĆ	…	…	ROZBAWIENIE	…	…
PRZYJEMNOŚĆ	…	…	ROZKOSZ	…	…	ZADOWOLENIE	…	…
AKCEPTACJA	…	…	ADORACJA	…	…	FASCYNACJA	…	…
ZACHWYT	…	…	ŻYCZLIWOŚĆ	…	…	SYMPATIA	…	…
STRACH	…	…	OBAWA	…	…	PRZERAŻENIE	…	…
LĘK	…	…	NIEPOKÓJ	…	…	WZRUSZENIE	…	…
ZDZIWIENIE	…	…	ZASKOCZENIE	…	…	ROZCZAROWANIE	…	…
NIEDOWIERZANIE		…	…					
SMUTEK	…	…	ŻAL	…	…	ZADUMA	…	…
TĘSKNOTA	…	…	PRZYGNĘBIENIE	…	…	ROZPACZ	…	…
LITOŚĆ	…	…						
NIESMAK	…	…	WSTRĘT	…	…	OBRZYDZENIE	…	…
ODRAZA	…	…	WSTYD	…	…	ZNUDZENIE	…	…
GNIEW	…	…	ZŁOŚĆ	…	…	WŚCIEKŁOŚĆ	…	…
IRYTACJA	…	…	NIECHĘĆ	…	…	PRZYKROŚĆ	…	…
ZAZDROŚĆ	…	…						
CZUJNOŚĆ	…	…	NAPIĘCIE	…	…	NIEPEWNOŚĆ	…	…
OCZEKIWANIE	…	…						
SPOKÓJ	…	…	ROZLUŹNIENIE	…	…	ROZLENIWIENIE	…	…
BEZWŁAD	…	…						
BEZPIECZEŃSTWO	…	…	ZAUFANIE	…	…	PEWNOŚĆ	…	…
WIARA	…	…	NADZIEJA	…	…			

Załącznik 2 – konsekwencje stresu

Organizm posiada złożony system ostrzegawczy informujący nas o niebezpieczeństwie i chroniący przed zniszczeniem - reakcja stresowa jest jego częścią. Symptomy sygnalizujące nadmierny stres ostrzegają nas przed nadmiernym zużyciem organizmu i zagrażającym mu niebezpieczeństwem. Symptomy stresu są sprzymierzeńcami człowieka. Zostały inteligentnie zaprojektowane dla naszego dobra i ochrony.

H. Selye wyróżnia stres konstruktywny i destruktywny. Stres (szczególnie: powtarzający się i długotrwały) ma ogromny, niekorzystny wpływ na zdrowie psychiczne, emocjonalne i fizyczne. Jest zawsze szkodliwy. Stres dotyka wszystkich. Wzmożone wydzielanie przez organizm hormonów (gł. adrenaliny) oraz nadmierne zużycie tlenu i cukru przez komórki powoduje spadek energii. Kiedy zasoby energii ulegną wyczerpaniu, osoba poddana stresowi potrzebuje czasu – krótszego lub dłuższego – na odzyskanie sił. Konsekwencją długotrwałego stresu może być obniżona efektywność lub wypalenie się. Powtarzanie się tej sekwencji (stresu) prowadzi na dłuższą metę do powiększenia nadnerczy, które wytwarzają adrenalinę.

Stres chroniczny: osłabia naturalny system immunologiczny organizmu, powoduje zmniejszenie ilości naturalnych przeciwbólowych substancji w mózgu (endorfin = endogennej morfiny), powoduje zmniejszenie ilości naturalnych uspokajających substancji w mózgu. Wg Kenneth Pelletier do 90% wszystkich chorób może mieć związek ze stresem.

Skutki stresu:

W sferze fizjologii:

- Zaburzenia trawienia: niestrawność, „histeryczna kulka w przełyku", nadkwasota – zwiększone wydzielanie przez żołądek kwasu solnego, bóle żołądka, wrzody żołądka (przy zaniedbaniu choroby wrzodowej - rak żołądka), reakcje jelitowe (biegunki, zaparcia, stan zapalny okrężnicy – często nieregularnie występujące i bez wyraźnej przyczyny), bębnica (wytwarzanie gazów w przewodzie pokarmowym – wzdęcia po posiłkach)
  Objawy skórne: rumieniec i bladość, trądzik, półpasiec – „obudzenie" przetrwałego wirusa wietrznej ospy, świerzbiączka
- Objawy naczyniowe: przyspieszone bicie serca, choroby serca (dusznica bolesna, zawał serca), wysoki poziom cholesterolu, miażdżyca, zakrzepica, nadciśnienie tętnicze, tężyczka (mrowienie, sztywnienie kończyn, niekontrolowane, bolesne skurcze mięśniowe – niski poziom wapnia oraz magnezu, sodu, potasu i dwutlenku węgla z powodu zaburzeń oddychania, m.in hiperwentylacji [przy szybkim i głębokim oddychaniu dochodzi do zaburzenia równowagi między tlenem i dwutlenkiem węgla]).
- Zaburzenia układu mięśniowo-kostnego: drżenie ciała, napięcie mięśni, bóle w plecach, szyi i innych częściach ciała, sztywność i niemożliwość wykonywania ruchów (napięcia mięśni wzdłuż kręgosłupa powodujące często zmianę wzajemnego usytuowania kręgów)
- Astma – ataki wywołane są często przez sytuację stresową.

- Objawy moczowo-płciowe: zapalenie pęcherza moczowego – problem zbyt małej ilości picia w ciągu doby, częste oddawanie moczu.
- Choroby alergiczne: alergie skórne (zaczerwienienia, plamy, obszary wysuszonej skóry, wysypka, miejsca swędzące, alergie pokarmowe (głównie uczulenia na jajka, czekoladę, ryby, śmietanę, mleko)
- Inne: bladość, pocenie się, suchość w ustach i gardle, bóle głowy, nudności, zmęczenie, osłabienie (aż do omdleń), pogorszenie samopoczucia, wypadanie włosów (wyłysienie) – braki cynku, zaburzenia snu (całkowita bezsenność).

W sferze filozofii życiowej: bezradność, kwestionowanie wartości, bezosobowe podejście do wykonywanych zadań

W sferze psychiki (emocji): lęk (często irracjonalny), poirytowanie, niecierpliwość, nadpobudliwość, rozdrażnienie, wahania nastroju (wybuchy płaczu, gniewu), depresja, zamykanie się w sobie, nerwowość, złość, zakłopotanie, zachowania maniakalne, nerwice

W sferze sprawności myślenia: luki w pamięci, zapominanie, niemożność skoncentrowania się, trudności w podejmowaniu decyzji, ogólny brak zainteresowań, obsesyjne trzymanie się pewnych pomysłów, brak satysfakcji życiowej, nieprawidłowy obraz samego siebie.

W sferze zachowań: trudności z mówieniem, impulsywność, trudności w panowaniu nad sobą, ciąg porażek, kumulujące się niepowodzenia, drżenie, tiki nerwowe, pośpiech, agresja, wysoki i nerwowy śmiech, brak poczucia humoru, zgrzytanie zębami, częste uleganie wypadkom, trwonienie pieniędzy, intensywne palenie papierosów, picie dużych ilości kawy, picie dużych ilości alkoholu, nieuzasadnione zażywanie leków, problemy z odżywianiem się: brak apetytu, nadmierny apetyt – tzw. wilczy głód, anoreksja i bulimia

W sferze seksualnej: osłabienie lub zanik popędu płciowego, bezpłodność, zaburzenia cyklu miesiączkowego u kobiet, brak orgazmu, impotencja, przedwczesny wytrysk nasienia, suchość pochwy.

BIBLIOGRAFIA

Burns D.D., Radość życia, Poznań 2005.

Faber A., Mazlish E., Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły, Poznań 1996.

Goleman D., Inteligencja emocjonalna, Poznań 1997.

Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., Podstawy psychologii ogólnej, Warszawa 1984.

Sakowska J., Szkoła dla rodziców i wychowawców, Warszawa 1999.

Szewczuk W., Słownik psychologiczny, Warszawa 1985.

3. JAK OPTYMALNIE WYCHOWAĆ W RODZINIE DOJRZAŁE DZIECKO?

Rodzice chyba zapomnieli, iż dzieci bardziej niż czegokolwiek innego potrzebują takich zasad życia, które jasno ustalają, co jest dobre, a co złe.
R. Coles

Dzieci potrzebują odnaleźć w swoich rodzicach nie równoprawnych kolegów, ale dojrzałych i dorosłych ludzi.
P. Pellegrino

Gdy spotykam dziecko, budzi ono we mnie dwa uczucia: czułość do tego, kim ono jest oraz szacunek do tego, kim może zostać w przyszłości.
Pasteur

W TĘ SAMĄ STRONĘ

„Iść w tę samą stronę, to dążyć wspólnie ku jakiemuś celowi.

Gdy w taką drogę wybiera się DUŻY i MAŁY,
DUŻY wskazuje kierunek, pomaga, by MAŁY nie zabłądził,
uczy, jakie wziąć buty na wyprawę, czasem zachęca, czasem wspiera,
a czasem zachwyca się nie tylko widokami, ale i świeżym spojrzeniem MAŁEGO.
MAŁY jak to mały, czasem się dąsa i ucieka, czasem przechwala,
a czasem mocno trzyma dającą mu poczucie bezpieczeństwa rękę DUŻEGO.
Droga przebiega czasem łatwo, czasem z przygodami,
które bywają wesołe i śmieszne, a mogą być też naprawdę niebezpieczne.

Gdy się jest MAŁYM, dobrze móc iść z DUŻYM,
na którego można zawsze liczyć,
ale i DUŻEMU dobrze, bo nie jest sam i czuje się potrzebny.
Idą razem, rozmawiają, kłócą się, żartują,
pomagają sobie wzajemnie – rośnie przyjaźń.
W przyjaźni obydwaj są jednakowo ważni,
ale ponieważ DUŻY ma więcej doświadczenia,
na nim spoczywa większa odpowiedzialność.
Nie powinien więc zabierać ze sobą MAŁEGO,
jeżeli sam nie wie, dokąd idzie,
a tym bardziej wysyłać go, opatrzywszy tylko instrukcjami,
jeżeli sam zmierza w innym kierunku.”
(M. Braun-Gałkowska)

3.1.CEL I ISTOTA WYCHOWANIA

Wychowanie rozumiane jest jako „działanie (…) zmierzające do osiągnięcia względnie trwałych skutków (zmian) w rozwoju fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym i duchowym jednostki ludzkiej" (Pomykało, 1994, s. 917). W. Okoń (1987, s. 347) podkreśla, że celem wychowania jest „wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka" w sferze poznawczo-instrumentalnej i aksjologicznej. „Główną siłą sprawczą wychowania jest osoba, ale z reguły działająca w zbiorze osób" (Pomykało, 1994, s. 917). Jednocześnie też podkreśla się, że działania te mogą być celowe i zamierzone, jak i niecelowe oraz nieświadome i mogą prowadzić do względnie trwałych zmian w osobowości (tamże, s. 918).

W psychologii wychowanie postrzegane jest w podobny sposób. Określa się je jako „zbiorowy wpływ wszystkich czynników środowiskowych, które oddziałują na rozwój i zachowanie" (Reber, 2000, s. 841) i wskazuje na następujące skutki tego procesu: zmiany osobowości u dziecka, zmiany w jego reakcjach (zachowaniu), nadawanie nowych znaczeń otaczającemu światu oraz kształtowanie poglądów i postaw (Gurycka, 1979, s. 17).

W myśl powyższych definicji długotrwałe oddziaływanie rodziców w sposób względnie trwały kształtuje fundamentalne właściwości osobowościowe ich dzieci. Jeśli mają one szczęście wzrastać w rodzinie prawidłowej z dużym prawdopodobieństwem osiągną dojrzałość osobowościową i dobrze poradzą sobie z różnymi zadaniami życiowymi, jeśli natomiast ich rodzice tworzą nieprawidłowe, tzw. dysfunkcjonalne środowisko wychowawcze, w dużym stopniu niemożliwe jest uzyskanie przez nie pełnej dojrzałości, przez co mogą borykać się w przyszłości z różnorodnymi problemami w relacji z samymi sobą oraz z innymi tak w sferze życia rodzinnego, jak i pozarodzinnego.

3.2.NORMY I WARTOŚCI W ŻYCIU RODZINNYM

System wartości jednostki i proces wartościowania ma ogromny wpływ na podstawowe aspekty funkcjonowania człowieka.

Na dojrzały lub niedojrzały charakter wykonywania zadań związanych z nawiązywaniem intymnych relacji w dorosłości wpływ ma wiele czynników. Jednym z nich jest system wartości, jaki posiadają jednostki.

Wartość w słowniku języka polskiego to „cecha lub zespół cech właściwych danej osobie lub rzeczy, stanowiących o jej walorach cennych dla ludzi, mogących zaspokoić jakieś ich potrzeby" (Szymczak, 1992, s. 660). W psychologii to „własność bądź jakość rzeczy czyniąca ją użyteczną, pożądaną bądź wysoko ocenianą" (Reber, 2000, s. 810) lub „ogólna, abstrakcyjna zasada wyznaczająca wzorce zachowania w danej kulturze lub społeczeństwie, którą (…) członkowie danego społeczeństwa skłonni są wysoko cenić" (tamże).

Autorzy rozważający znaczenie wartości dla funkcjonowania człowieka podkreślają ich ścisły związek z celami życiowymi, z potrzebami, pragnieniami i dążeniami (Ingarden, za: Jusiak 2001, s. 32). A. Tomkiewicz i E. Popławska (1997, s. 53) podkreślają, że „wartości wyznaczają kryteria oceny, wpływają na decyzje, są podstawą formułowania celów oraz sposobów działania. Wyznaczają światopogląd konkretnego człowieka, są istotnym warunkiem integracji osobowości". K. Ostrowska (1998, s. 5) także wskazuje, że

„jednostkowy system wartości, jako osobisty zestaw odniesień do świata wartości wyższych, motywuje, ukierunkowuje, organizuje i modyfikuje ludzkie wybory i działania". Można, więc uznać, że uznane przez jednostkę konkretne osobowe lub społeczne zjawiska, przez to, że stają się szczególnie ważne wyznaczają kierunek jego wyborów życiowych i są fundamentem jakości jego relacji ze sobą i z innymi.

Wartości są zaliczane do struktury osobowości (Siek, 1986, s. 16). Stanowią w związku z tym jeden z fundamentalnych przejawów funkcjonowania jednostki. Wiążą się one z uaktywnianiem procesów poznawczych i emocjonalnych, ukierunkowujących motywację do działania, a w ich wyniku zachodzą procesy wolitywne, warunkujące podejmowanie konkretnych zachowań. Nie można ich poddać bezpośredniej obserwacji, a o ich treści świadczą inne przejawy osobowości człowieka (por. Tomkiewicz, Popławska, 1997, s. 55; Świda, 1979, s. 18; Oleś, 1989, s. 7-19; Brzozowski, 1995, s. 7; Ingarden, za: Jusiak 2001, s. 32).

Znaczenie wartości dla funkcjonowania jednostki podkreśla się wiążąc je z konstruktem własnego „Ja". Potwierdzał to M. Rokeach wskazując, że „przekonania dotyczące wartości traktowane są jako centralne, to znaczy ważne i blisko związane z koncepcją siebie jednostki" (za: Oleś, 2002, s. 53). M. Fiske i D.A. Chiriboga dodają, że „wchodzą one w zakres tożsamości, dając poczucie stabilności i ciągłości, pomimo zmian, jakie zachodzą w życiu" (za: Oleś, 2002, s. 53).

Wartości, które człowiek uznaje za ważne dla siebie są ściśle związane z jego postawami wobec różnych, istotnych dla niego sfer funkcjonowania. Biorąc pod uwagą komponenty postaw: poznawczy, emocjonalno-motywacyjny oraz behawioralny oraz wyżej wymienione obszary powiązań osobowościowych i wartości uznawanych przez jednostkę, łatwo zauważyć ich ścisły związek. Jak twierdzi H. Świda (1979, s. 38) wartości określają postawy wobec różnych obiektów i wpływają na to, jak ważny jest obiekt postawy.

M. Rokeach umiejscawiał wartości w centralnym miejscu struktury osobowości. Twierdził, że ich komponenty poznawcze, emocjonalne i behawioralne są podobne, jak w postawach, jednakże są one od postaw ważniejsze. Są bardziej dynamiczne, warunkują postawy i zachowania, pełnią wobec nich rolę nadrzędną. Jeśli zmienia się u jednostki hierarchia wartości jednocześnie zmienia się u niej cały system poznawczy oraz postawy i zachowania (za: Tomkiewicz, Popławska, 1997, s. 55). Podobnie o związku postaw z wartościami pisał G.W. Allport (za: tamże).

G.W. Allport wskazywał, że wartości stanowią podstawę rozwoju osobowości. Są one idealnymi wzorcami warunkującymi stawianie sobie przez jednostkę celów oraz wybór określonych form zachowania. Ściśle wiążą się przez to z budowaniem idealnego obrazu siebie, ze spostrzeganiem rzeczywistości wewnętrznej i zewnętrznej, z procesem myślenia, podejmowania decyzji, czy kształtowania nawyków. System wartości jednostki jest dla niej swoistą filozofią życia (za: Oleś, 1989, s. 32).

P. Brzozowski (2005, s. 261) zwraca uwagę na zmienność systemów hierarchii wartości, zależną w pewnym stopniu m.in. od specyfiki społecznej, kulturowej, historycznej, w której przyszło jednostce żyć, a także na subiektywizm i relatywizm wartości, powodujący różny stosunek jednostek do poszczególnych wartości (Brzozowski, 1995, s. 7; por. Tomkiewicz, Popławska, 1997, s. 48). Według M. Schelera wartości mogą mieć także charakter obiektywny, co wiąże się z ich trwałością i całościowością funkcjonowania

jednostki (za: Brzozowski, 1995, s. 8). Wszystkie te elementy składają się na budowanie indywidualnych hierarchii wartości, ukierunkowujących tak jakość życia poszczególnych jednostek, jak i całych grup społecznych.

Różni autorzy proponują podobne, choć odmienne w szczegółach, typy wartości. Platon wyodrębnił trzy wartości, tożsame według niego z ideami. Były to prawda, piękno i dobro (za: Brzozowski, 2005, s. 262). M. Scheler zbudował hierarchię wartości, w której w skali rosnącej umiejscowił kolejno wartości hedonistyczne (przyjemnościowe), utylitarne (cywilizacyjne), witalne, duchowe (estetyczne, porządku prawnego, poznawcze, prawdy) i religijne (Węgrzecki za: Brzozowski, 2005, s. 262). E. Spranger wymieniał wartości fizyczne (piękno cielesne, siłę i zdrowie), ekonomiczne (bogactwo i dobra materialne), społeczne (prawo i ład oraz sprawiedliwość i postęp), estetyczne (sztukę, literaturę i muzykę), intelektualne (umiłowanie do nauki, odkrywanie i zdobywanie prawdy), moralne (dobro, miłość, cnotę, postępowanie zgodne z sumieniem, poświęcenie dla innych) oraz religijne (zjednoczenie z Bogiem) (za: Walewander, 1998, s. 6). M. Rokeach wyróżnił wartości instrumentalne, które związane są z określonymi sposobami zachowania się i wartości ostateczne, związane z własnymi przekonaniami o ostatecznych celach egzystencji. W pierwszej grupie znajdują się wartości moralne (skoncentrowane na stosunkach interpersonalnych, np. miłość, wrażliwość, uczciwość, grzeczność) i kompetencyjne (odnoszące się do samoaktualizacji, np. twórcza wyobraźnia, ambicja), a w drugiej wartości społeczne (pokój na świecie, bezpieczeństwo rodziny, równość) i indywidualne (m.in. harmonia wewnętrzna, mądrość). (za: Tomkiewicz, Popławska, 1997, s. 52).

3.3.STYL WYCHOWANIA I POSTAWY RODZICIELSKIE

Jednym z ważniejszych obszarów dotyczących oddziaływania dorosłych na dziecko są postawy rodzicielskie, czyli stosunek do dziecka wyrażany w aspekcie poznawczym, emocjonalno-motywacyjnym i behawioralnym. Pierwszy komponent postaw rodzicielskich odnosi się do tego, co rodzice wiedzą o swoim dziecku, co o nim myślą, jakie mają na jego temat przekonania i w jaki sposób go rozumieją. W przypadku komponentu drugiego można wskazać, co rodzice czują wobec swojego dziecka i w związku ze swoim dzieckiem oraz jaka jest ich motywacja do wspierania rozwoju dziecka i jego funkcjonowania w różnych sytuacjach życiowych (kierunek: „ku" dziecku, czy „od" dziecka). Trzeci komponent odnosi się do podejmowanych zachowań rodziców wobec dziecka (komunikacja werbalna i niewerbalna, metody wychowania, itp.).

W rodzinie prawidłowej dominują postawy akceptacji dziecka, uznania jego praw i autonomii, współdziałania, rozumnej swobody i właściwego ochraniania. Dziecko pochodzące z takiej rodziny wzrasta w oparciu o poczucie bycia akceptowanym i kochanym. Rodzice rozpoznają jego potrzeby i wspierają w ich zaspokajaniu. Pozwala mu się na uczuciową niezależność, otrzymuj e ono poczucie bezpieczeństwa i zadowolenia z własnego istnienia. Rodzice postępują z dzieckiem w sposób rozważny, w stawianiu zadań uwzględniają poziom jego rozwoju, wspierają je, gdy sytuacja tego wymaga. Interesują się sprawami dziecka, poświęcają mu możliwie dużo czasu (zawsze, kiedy ono go potrzebuje). Pozostawiają dziecku (pod czujną kontrolą) pole do własnej inicjatywy i aktywności, umożliwiają mu nawiązywanie kontaktów społecznych, stwarzają warunki sprzyjające

samodzielnemu podejmowaniu przez dziecko decyzji i ponoszenia odpowiedzialności za własne postępowanie. Wspierają dziecko w zdobywaniu samodzielności i autonomii, szanują jego rodzącą się prywatność i poczucie intymności. Dopuszczają dziecko (w miarę jak wzrasta) do coraz szerszego kręgu spraw, w których współdecyduje i współuczestniczy, szanują jego indywidualność, prawa, godność osobistą (Plopa, 2008, s. 58-60; Plopa, 2006, s. 171-174; Ziemska, 2009). Opisane wyżej działania wychowawcze rodziców warunkują prawidłowy moralny, emocjonalny i społeczny rozwój dziecka, a w konsekwencji dojrzałość osobowościową.

W postawie odrzucenia (niski poziom akceptacji) dziecko nie czuje się kochane i akceptowane, zachwiane jest jego poczucie bezpieczeństwa, ujawnianie emocji jest nieaprobowane. Relacje między rodzicami a dziećmi cechuje chłód emocjonalny i dystans. Przy braku nastawienia na kształtowanie autonomii u dziecka hamowana jest jego samodzielność. Jeśli rodzice cechują się wysokim poziomem niekonsekwencji często reagują naprzemiennie akceptacją lub jej brakiem, spokojem lub nerwowością, itp. W tych domach jest dużo krzykliwości, nadmiernych ograniczeń, poczucie nieprzewidywalności, czyli chaosu oraz kar stosowanych wobec dzieci. Jeśli rodzice są nadmiernie wymagający stosują głównie system nakazowo-zakazowy i kary bez uwzględniania możliwości rozwojowych dziecka. Nie uwzględniają prawa dziecka do własnych myśli i odczuć, krytykują dziecko, nie obdarzają otwartą miłością. Rodzice nadmiernie ochraniający zbyt mocno ingerują w życie swojego dziecka, co przejawia się m.in. nadmierną kontrolą, ograniczają jego relacje społeczne i hamują jego aktywność i samodzielność (Plopa, 2006, s. 171-174; Plopa, 2008, s. 58-60; Ziemska, 2009).

Poprzez swoje postawy rodzicielskie rodzice kształtują cechy osobowości dziecka, wpływają na ich samoocenę, intelekt, styl myślenia i rozwiązywania problemów, cele, plany życiowe, osiągnięcia, przystosowanie społeczne, bądź jego brak (Przetacznik-Gierowska i Z. Włodarski, 1998). Rodzice realizując prawidłowe postawy i właściwe metody wychowania kształtują u niego takie właściwości, jak ufność, poczucie bezpieczeństwa, zdolność do tworzenia więzi, umiejętność wyrażania uczuć, samodzielność, odpowiedzialność, empatyczność, odwagę, radość, życzliwość, zadowolenie z życia, umiejętność przyjmowania sukcesów i porażek, stawianie sobie celów życiowych i realizowanie ich, współdziałanie z innymi, lojalność, solidarność, kreatywność, adekwatną samoocenę. Rodzice, którzy wykazują wobec dzieci nieprawidłowe postawy rodzicielskie i metody wychowania powodują, że u dziecka rozwijają się zaburzenia nerwicowe (nadpobudliwość lub zahamowanie, stany lękowe i depresyjne, podatność na frustracje), poczucie winy za własne istnienie i własną nieudolność, reakcje agresywne, niski obraz samego siebie, niepewność, nieufność, przewrażliwienie, obsesje, uległość, brak koncentracji, problemy w nauce, niedostosowanie społeczne (nieposłuszeństwo, kłamstwa, kradzieże, ucieczki, zachowania aspołeczne), „ucieczka psychiczna", zahamowanie rozwoju uczuć wyższych, chwiejność emocjonalna, bezradność, pozory niedorozwoju, osamotnienie, zaburzenia osobowości, dziecko może mieć skłonność do korzystania z używek i uzależnień (Plopa, 2008; Ziemska, 2009; Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1998; Faber, Mazlish, 1996).

Rodzice wyrażający postawy nieprawidłowe najczęściej mają cechy osobowości o charakterze patologicznym, poważne zaburzenia psychiczne lub przejściowe dysfunkcje, a dzieci wychowywane w taki toksyczny sposób będą miały problemy w funkcjonowaniu, gdyż

skutki takiego wychowania rozciągają się według tych autorów na okres całego dorosłego życia. Wskazują także, że doświadczenie odtrącenia, porzucenia, wrogości – magazynowane wewnątrz siebie – uwalniane jest wiele lat później (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1998).

W społeczeństwie istnieje wiele mitów na temat wychowania dzieci, wiele z nich dotyczy aprobowania czy poczucia niezbędności tzw. autokratycznego stylu wychowania („dziecko trzeba wychowywać w bezwzględnym posłuchu", „nagradzanie czy chwalenie dziecka za postępy czy dobre zachowanie jest niewychowawcze, bo je rozzuchwali"). W liberalnym stylu wychowawczym, ale kochającym dziecko żyje w świecie słabo określonych granic, ma nadmierną swobodę i mimo obdarzenia miłością przez rodziców nie czuje się w świecie wewnętrznym i zewnętrznym bezpiecznie. Przy stylu wychowania liberalnym, ale niekochającym dziecko odczuwa odrzucenie i głębokie zranienie emocjonalne. Najbardziej prawidłowy jest demokratyczny styl wychowania, który jest ściśle związany z przejawianiem przez rodziców prawidłowych postaw rodzicielskich. W takich domach szanuje się prawa i uczucia każdego członka rodziny, relacje oparte są na zaufaniu, szczerości i życzliwości oraz na wspólnotowości dotyczącej rozmów, planowania, rozwiązywania problemów (Ryś, 2004, s. 17-18).

3.4.ZADANIA RODZICÓW W WYCHOWANIU I KORYGOWANIU NIEPOŻĄDANYCH ZACHOWAŃ DZIECI

3.4.1. „Granice" w wychowaniu podstawą optymalnego dyscyplinowania

W świecie fizycznym granice są widoczne. Właściciel ponosi prawną odpowiedzialność za to, co dzieje się na jego terenie. Granice nas określają. Określają, co jest mną, a co już mną nie jest (Sakowska, 1999, s. 23).

W literaturze można spotkać się z wieloma koncepcjami granic dotyczących funkcjonowania inter- i intrapersonalnego. Mogą być granice zewnętrzne i wewnętrzne. Zewnętrzna - pozwala nam decydować o dystansie, jaki chcemy utrzymać wobec innych ludzi. Wewnętrzna - chroni nasze myśli i uczucia (Le Boutillier, 1997).

Wpływ jakości granic na relacje z innymi ludźmi opisuje m.in. P. Mellody (2005). Opisuje ona cztery sytuacje. Pierwsza dotyczy nienaruszonego systemu granic – są one elastyczne, ze świadomie ustalonymi „przejściami". Wiążą się ze świadomym nawiązywaniem związków, świadomym przeżywaniem bliskości, satysfakcją z bycia z ludźmi, poczuciem bezpieczeństwa, respektowaniem cudzych granic, umiejętnością mówienia „nie". Druga sytuacja dotyczy braku granic, co oznacza: kłopoty w kontaktach z ludźmi, przyjmowanie roli agresora lub ofiary, naruszanie cudzych granic, poczucie zagrożenia i braku ochrony, brak umiejętności mówienia „nie". Osoba pozbawiona granic jest niewrażliwa na granice innych i nieświadoma ich istnienia. Osoba przekraczająca cudze granice i wykorzystująca innych to agresor. W trzecim przypadku można mieć do czynienia z uszkodzonym systemem granic, co wiąże się z powodowaniem konfliktów, częściową ochroną, kłopotami z respektowaniem granic innych osób, niepełnym poczuciem bezpieczeństwa, umiejętnością mówienia „nie" czasami. Czwarta sytuacja wskazuje na

istnienie murów zamiast granic. Wówczas osoby takie cechuje: poczucie izolacji, brak intymności, samotność, mówienie „nie" w każdej sytuacji. Najczęściej powstają one w wyniku wcześniejszych zranień, złości lub lęku, czasami przybierają postać słowotoku lub milczenia.

J.G. Woititz (1993) opisuje zasady, jak należy rozumieć granice. W zdrowych rodzinach istnieją rozsądne ograniczenia i czytelna struktura, a granice prywatności są szanowane. W niezdrowych rodzinach panuje chaos lub skrajna surowość. Granice prywatności obejmują prawo jednostki do własnych: myśli, uczuć, rzeczy, przestrzeni, ciała. Role muszą być jasno rozdzielone (rodzice - dzieci). W pewnych sytuacjach trzeba sprawować ścisłą kontrolę, a w niektórych można nieco pofolgować. Powinno się unikać stałego mówienia „wiem lepiej...", „wiem co czujesz". Należy reagować zawsze, jeśli istnieje zagrożenie zdrowia lub życia.

Jak stosować granice w wychowaniu? - Zasady postępowania (oczekiwania wobec dziecka) są następujące: Wytyczanie granic jest procesem, w którym rodzice uczą dzieci obowiązujących zasad i oczekiwanych zachowań obowiązujących w rodzinie, społeczeństwie i w kulturze. Metody mogą różnić się, każdy ma jednak do dyspozycji te same podstawowe narzędzia: słowa i działania. Jeżeli jeden z elementów (słowa lub działania) jest niejasny lub nieskuteczny często granice nie są przez dziecko respektowane. Jeżeli granice ustalone przez rodziców rozmywają się lub nie pokrywają się z czynami, to narażają się przed dziećmi na podważenie własnego autorytetu i władzy. Dziecko dostając mieszany komunikat, wybiera ten, który jest dla niego korzystniejszy lub po prostu nie zmienia postępowania gdyż czyny zaprzeczają słowom. Jeżeli rodzice są niekonsekwentni w wyznaczaniu reguł swoim dzieciom, one to szybko wyczują i nie będą traktować ich poważnie. Dzieci same testują rodziców, badają jaką mają siłę i kontrolę nad nimi. Aby osiągnąć przewagę dzieci stosują najróżniejsze chwyty. Idą często na całość i obserwują efekty. Wykorzystują płacz, obrażanie, krzyk, miny, humory, raz proszą raz wymuszają. Jeżeli rodzice ulegną kilka razy to ich pociecha będzie wykorzystywała te słabości. Najzwyczajniej zostaje naruszona równowaga w wychowaniu dziecka pomiędzy sercem a głową na korzyść serca, co nie jest równoważne z dobrem dziecka. W przypadku gdy dzieci nie będą odczuwały konsekwencji z niewłaściwego zachowania będą przesuwać te granice jeszcze bardziej lub przyjmować, że ich po prostu nie ma. Gdy rodzice ustalają pewne granice to dla dziecka jest to pewnego rodzaju drogowskaz, którego należy się trzymać, aby postępować właściwie. Ustalają w ten sposób zasady, które podlegają kontroli i nadzorowi, a w przypadku niestosowania się do zasad, karze (wyciąganiu konsekwencji). Jeżeli rodzice pozwolą swoim pociechom na zbyt wiele, to znaczy: wykonują ich polecenia, pozwalają na to aby same decydowały co im wolno, są tolerancyjni wobec ich grymasów, wybryków i narzekań, to przekazują w ten sposób im swoją władzę i pokazują bezradność. Granice powinny być dostosowane do poziomu rozwoju dziecka. Niektóre granice powinny być niezmienne, jednak są granice, które muszą i powinny się zmieniać wraz z rozwojem dziecka. Wszystkie dzieci sprawdzają granice (w różnym stopniu i w różny sposób, w zależności od osobowości). Wiele zachowań, które uważamy za niegrzeczne, wynika w istocie z testowania granic.

Elementy wewnętrznej dyscypliny, to: świadomość reguł, zrozumienie sensu reguł i wewnętrzna aprobata tych reguł przez dziecko.

3.4.2. METODY WYCHOWAWCZE

Nie ma jednoznacznych, najlepszych metod wychowawczych i takich samych dla każdego dziecka. Zawsze należy dostosowywać je do określonej sytuacji, do wieku dziecka, jego poziomu rozwoju intelektualnego i emocjonalnego, a szczególnie do poziomu jego wrażliwości. Ważniejsze jest skorzystanie z proponowanego w wielu publikacjach zestawu propozycji dotyczących tego, JAK UCZYĆ DZIECI ZASAD? Są one następujące:

- Stosować granice stałe (wyraźne, trwałe, jasne, mocne): kiedy „nie" znaczy „nie".
- Mówić jasno, zrozumiale, konkretnie, a nie ogólnie (im mniej słów, tym lepiej).
- Powiedzieć dziecku co, naszym zdaniem, powinno zrobić.
- Komunikat powinien dotyczyć zachowania.
- Używać normalnego tonu głosu.
- Dokładnie określać konsekwencje.
- Popierać słowa działaniem.
- Stosować podejście demokratyczne (zawarcie pewnej umowy z dzieckiem).
- Stosować procedury upewniania się („Czy zrozumiałeś co powiedziałam?").
- Stosować techniki przecięcia (zakończenie interakcji i określenie konsekwencji, które nastąpią, jeśli zachowanie będzie trwać nadal – jeśli trzeba, przejść do działania).
- Stosować techniki ochłonięcia (chwilowej izolacji Rodzica/Nauczyciela od Dziecka w sytuacji napięcia).
- Stosować izolację – Jeżyka.
- Stosować technikę „zepsutej płyty".
- Dać szansę dziecku na poprawę: „Spróbuj jeszcze raz".
- Przysłuchiwać się dziecku.
- Informować o własnych uczuciach lub potrzebach.
- Wprowadzić stałe rytuały.
- Poświęcać dziecku czas i uwagę.
- Zauważać pozytywne zachowania i mówić dziecku o tym.
- Unikać granic ruchomych (płynnych, niewyraźnych, zmiennych, zatartych): kiedy „nie" znaczy „tak", „czasem", „może". Są to życzenia („Chciałabym, abyś…"), nadzieje („Mam nadzieję, że …"), powtarzanie, przypominanie, przemowy, kazania, ignorowanie niewłaściwego zachowania (pozwalanie dzieciom na zostawianie bałaganu po sobie), niejasne polecenia („Chyba już czas na kąpiel, nie sądzisz?"), dawanie złego przykładu (sprzątanie bałaganu zostawionego przez dzieci), targowanie się, kłótnie i spory, łapówki, brak spójności u obojga rodziców, nieegzekwowanie zasad.
- Ułatwieniem we wprowadzaniu granic byłoby niepopełnianie powszechnych błędów rodziców: niejasne i niepewne reakcje rodziców, robienie wyrzutów, pytania zaczynające się od słowa : „dlaczego?", prośby i błagania, nieegzekwowanie poleceń,

„jeżeli – wtedy": niefinalizowanie zapowiedzi, ignorowanie złego zachowania, groźby i kary, przemoc.

- Wszystkie granice powinny być uargumentowane wcześniej. Kiedy są łamane nie można dać się wciągnąć w dyskusję o zasadności zakazu ani w długi wywód uzasadniający jego istnienie - dlaczego nie wolno bić siostry, wybijać okien, wracać zbyt późno do domu, kłamać itd. (Monbourauette 1997).

3.4.3. ZNACZENIE KONSEKWENCJI W WYCHOWANIU – ZASADY JEJ SKUTECZNEGO STOSOWANIA

Dziecko zawsze musi odczuwać konsekwencje swego złego zachowania. Konsekwencje wychowują - kary ranią (J. Sakowska, 1999).

Zamiast kar: wskaż, w czym dziecko mogłoby ci pomóc; wyraź ostry sprzeciw (nie atakując charakteru); wyraź swoje uczucia i oczekiwania; pokaż dziecku, jak może naprawić zło; zaproponuj wybór dotyczący zmiany zachowania dziecka i stosowania konsekwencji lub niestosowania jej; przejmij inicjatywę, jeśli dziecko nie zmienia zachowania na poprawne; daj dziecku odczuć konsekwencje złego zachowania (Sakowska, 1999; Faber, Mazlish, 1996, s. 109).

Złamanie danego ustalenia (granicy) w naturalny sposób pociąga za sobą konsekwencję regulaminową. Konsekwencje regulaminowe powinny być sformułowane jako reguły zachowania się. Nie jest konieczne, aby dziecko się na nie zgadzało. To rodzic je wyznacza. Kiedy rodzic chce stworzyć nową konsekwencję regulaminową (zmienić sposób postępowania), powinien: uprzedzić dziecko o zmianie, utrzymywać stanowczo nową politykę, ponieważ dziecko będzie próbowało sprawdzić, na ile rodzic jest konsekwentny i zdecydowany wprowadzić w czyn swoje postanowienie (Sakowska, 1999).

W stosowaniu konsekwencji należy ograniczyć słowa do minimum, a robić to, co jest przewidziane. Minimum słów, maksimum czynów, np. dziecko samotnie je obiad, rodzic jednak nie prawi mu „kazania": z powodu spóźnienia (Ginott 1998).

Trzeba tu jednak uniknąć nieporozumień - brak konsekwencji jest błędem, ale błędem jest również konsekwencja bezwzględna. Dziecko musi wiedzieć, że jego prośba ma znaczenie, może być wysłuchana i jeśli istnieją ku temu uzasadnione powody, decyzja rodziców może być zmieniona; Stawianie zbyt wygórowanych i zbyt wielu wymagań - jeżeli nie uwzględniają one możliwości dziecka - wywołuje jego zniechęcenie (Sakowska, 1999).

„NIE" może być odpowiedzią kochających rodziców (tamże).

Czyli: nie kara- a właściwe działanie, nie kara - a właściwe konsekwencje (tamże).

Dziecko potrzebuje pomocy we wskazaniu mu, jak może naprawić zło (zadośćuczynić), potrzebuje też przebaczenia. Nie należy jednak mylić pojednania z przebaczeniem. To nie to samo co „wyartykułowanie" słowa: „przepraszam", aby -mówiąc językiem młodzieżowym — mieć „problem z głowy". Przepraszam musi oznaczać: „wiem, co zrobiłam źle, żałuję tego i chcę zmienić swoje zachowanie". Niestety, to my, dorośli, często dewaluujemy znaczenie tego słowa (tamże).

„KARY" („KONSEKWENCJE") SĄ SKUTECZNE, czyli motywują do zmiany negatywnej postawy, gdy: Włączone są w spójny system wychowania. Mają jasne, czytelne

kryteria - osoba karana powinna wiedzieć, jaka jej reakcja jest karana, dlaczego i jakie inne reakcje są możliwe. Są konsekwentne. Są stopniowo rosnące. Są aprobowane przez ukaranego. Są wymierzane przez autorytet i/lub osobę co najmniej lubianą. Osoba karana wie, że kontakt z osobą karzącą jest przykry tylko w sytuacji, gdy występuje karana reakcja. Są rzadsze niż nagrody. Dają szansę na nagrodę przy zmianie zachowania = umożliwiają poprawę, bo zawierają szczegółowe wskazówki jak postępować, by to osiągnąć! Są silne, na najwyższym rozsądnym poziomie. Są adekwatne do przewinienia, nie za małe (co rozzuchwala) i nie za duże (bo rodzą lęk lub agresję).

Kary nieskuteczne (Jundziłł, 1984): odebranie zaufania, współwystępujące przy karze „naturalnej" , kary cielesne, straszenie, wyzywanie, krzyk, kary za szczerość, izolacja.

„Kary" pedagogiczne : naturalna kara, tłumaczenie, wyjaśnienie, odmawianie przyjemności, wyrażanie smutku, zawodu, upomnienia, nagany, czasowe odebranie przyznanego przywileju, nagradzanie zachowań alternatywnych (tamże).

3.4.4. TRADYCYJNA KARA – JEJ UWARUNKOWANIA I SKUTKI

Złą reakcją są SUROWE KARY (Kast-Zahn, 2007). Mogą one dziecko przestraszyć i zniewolić, a nawet wyzwolić strach i chęć zemsty. Służą temu, by dziecko poniżyć po to, żebyśmy my, dorośli, stali się we własnych oczach więksi i silniejsi. Surowe kary mogą działać na dwa sposoby:

1. Mogą wpłynąć na dziecko tak, że będzie starało się ich unikać, a więc zmieni swoje postępowanie. Zrobi to jednak ze strachu, a nie z własnej potrzeby.
2. Może być też tak, że dziecko nie pozwoli tak łatwo się zniewolić. Potrafi „przejrzeć" rodziców, poznać ich bezradność i w rezultacie poczuje się silniejsze. Kary staną mu się w widoczny sposób obojętne, wykorzysta każdą okazję, by udowodnić swoją przewagę w walce o władzę. Może zacząć obmyślać zemstę.

„KLAPS" – „LANIE" / PRZEMOC FIZYCZNA (tamże). Prawie każdy z nas zadał swojemu dziecku ból — świadomie lub nieświadomie. Bardzo łatwo jest sobie wyobrazić, jak przemoc fizyczna oddziałuje na dziecko. Wyobraźcie sobie, że sami jesteście bici przez człowieka, którego najbardziej kochacie, a który ma nad wami przewagę fizyczną. Jak byście się z tym czuli? Zupełnie podobnie czuje się wasze dziecko: do głębi zranione i upokorzone. Podobnie jak przy innych surowych karach reaguje ono albo strachem i zalęknieniem, albo obojętnieje na bicie. Dzieci, które są często bite, zdają się być długo obojętne na ból. Te dzieci nierzadko obmyślają - podobnie jak po innych wrogich zachowaniach rodziców - zemstę. Nie wolno też zapominać o naśladowaniu: dzieci przekazują dalej to, czego się od nas nauczyły. Każde uderzenie, które trafia w nasze dziecko, trafia też w nasze stosunki interpersonalne. Zaufanie, pewność siebie, poczucie bycia kochanym, bezpieczeństwo — czy wszystkie te uczucia mogą kształtować się w sytuacji, gdy dorosły podnosi groźnie rękę i celowo przysparza dziecku bólu? A jeśli zdarzy się to tylko raz? Jeśli rzeczywiście tylko raz „zaświerzbi" nas ręka? Wtedy trzeba poprosić dzieci o wybaczenie. Czasami natychmiast, czasami trochę później. Można dodać: „Byłam tak zdenerwowana, że zrobiłam coś bardzo głupiego. Obiecuję z całego serca, że mi się to więcej nie zdarzy". Trzeba wtedy przyjąć do

wiadomości, że dzieci mają prawo być na rodzica jeszcze przez chwilę złe i nie potrafią mu natychmiast przebaczyć i zapomnieć.

3.4.5. ROLA PRAWIDŁOWYCH NAGRÓD I POCHWAŁ – ZASADY ICH STOSOWANIA

Nagroda jest lepsza od kary, bo służy utrwaleniu pożądanego zachowania!!! Nagroda może być odroczona i często przypominana. Nagród powinno być więcej, jeśli kara ma być skuteczna. Nagrody powinny być niespodzianką, dlatego lepiej, aby były przyznawane nieregularnie. Dostępność nagród obniża ich wartość – wartość nagrody spada w miarę częstości jej uzyskiwania.

Formy nagród pedagogicznych: wyrażanie uznania, wspólne atrakcyjne spędzanie czasu wolnego, okazanie dziecku zaufania, nagrody rzeczowe, pieniądze, słodycze, punkty.

Większość dorosłych dzieli zachowania dzieci na niewłaściwe i... normalne. Skutkiem tego jest wytykanie błędów, eksponowanie niepowodzeń, podkreślanie niedociągnięć, tropienie przewinień itd. Łatwo dostrzegamy to co złe, podczas gdy nad tym, co dobre zbyt łatwo przechodzimy do porządku dziennego — bo to przecież normalne, i za normalne nie ma co chwalić. (Sakowska, 1999). Tymczasem dziecko często nagradzane, chwalone stara się być jeszcze lepsze - bowiem „zachęta, pochwała, pobudza dobrą wolę, która zamienia się w czyn" (Pellegrino 1995).

Dziecko stale krytykowane dochodzi do wniosku, że jego wysiłki i tak nie mają sensu, skoro rodzice (nauczyciele) wciąż okazują jedynie niezadowolenie. Takie dziecko uczy się też, że w życiu ważniejszą umiejętnością jest dostrzeganie negatywnych jego stron niż tego, co w nim piękne i dobre. Uczy się krytykowania, malkontenctwa, narzekania zamiast optymizmu, życzliwości i tolerancji. Patrzy na siebie i na innych (w tym również na rodziców i wychowawców) oczyma bezlitosnego krytyka (Faber, Maziish 1994).

Pochwały - zachęty pomagają dziecku w kształtowaniu samooceny, dodają wiary we własne możliwości, pomagają lepiej radzić sobie z problemami, dają poczucie bezpieczeństwa. Jednakże sposób, w jaki chwalimy, nie jest obojętny. (J. Sakowska, 1999)

Dobra pochwała składa się z dwóch części: naszych słów (opisu tego, co widzimy i czujemy), np. „bardzo mnie cieszy, że umyłaś po kolacji naczynia" oraz wniosków dziecka - potrafi pochwalić samo siebie, prawdopodobnie dziecko myśli „umiem pomóc mamie" (Faber, Mazlish 1996).

Metody pochwały i zachęty: A. Opisz, co widzisz (słyszysz), B. Opisz, co czujesz, C. Podsumuj godne pochwały zachowanie dziecka (Faber, Mazlish 1994).

Pułapki i szanse dobrej pochwały: Unikać należy takiej pochwały, w której ukryte jest przypominanie wcześniejszego niepowodzenia dziecka. Rujnuje najlepszą pochwałę wyraz „ale". Lepiej unikać komunikatów „Jestem z ciebie taka dumna", (dajemy bardziej wyraz własnej pewności siebie niż chwalimy dziecko) (Sakowska, 1999).

3.5.BŁĘDY WYCHOWAWCZE

Głównym przejawem błędów wychowawczych jest nieprzestrzeganie przez rodziców zasad i reguł opisanych w powyższych obszarach (granice, metody wychowawcze, konsekwencje, kara i nagroda). Warto jednak omówić błędy wychowawcze rodziców w kontekście powstawania kryzysów rozwojowych i ryzyka fiksacji na poszczególnych nierozwiązanych aspektach rozwoju dziecka w kontekście koncepcji E. Eriksona oraz współczesnych problemów w funkcjonowaniu rodziny.

W koncepcji E. Eriksona można znaleźć wiele czynników w funkcjonowaniu rodziny, w której stosuje się błędne formy wychowywania mogące warunkować problemy z rozwiązywaniem przez jednostkę tzw. kryzysów rozwojowych. Prawidłowo funkcjonująca rodzina w większym stopniu zapewni dążenie dziecka do progresji i stworzy optymalne warunki do wchodzenia w kolejne etapy rozwojowe, natomiast rodzina funkcjonująca w sposób zaburzony może ten rozwój utrudnić i wpłynąć na jego regresyjny charakter.

Nieufność kształtująca się w pierwszym roku życia objawiająca się brakiem poczucia bezpieczeństwa, lękiem przed porzuceniem, podejrzliwością, brakiem ufności, niepewnością, itp. jest silnie związana z problemami głównie w relacjach między matką a dzieckiem w sytuacji karmienia, reagowania na potrzeby dziecka, postawami wobec własnego macierzyństwa (por. H. Sęk, 1998, s. 57-65). Zagrożeniem dla rozwoju ufności u dziecka jest np. niechęć matki do karmienia piersią, nerwowe karmienie dziecka, nieuwzględnianie tzw. karmienia na życzenie, trzymanie się stereotypów nieuwzględniających potrzeb dziecka dotyczących kontaktu z piersią matki bądź kurczowe trzymanie się trzygodzinnych przerw między karmieniami. Jeśli dziecko jest zdrowe z reguły samo kontroluje potrzebę dotyczącą ilości i czasu, kiedy chce zaspokoić pragnienie bądź głód. Błędem jest także przekarmianie dziecka. Na rozwój nieufności wpływa także brak lub niski poziom troskliwości matki i niezaspokajanie innych, poza karmieniem, potrzeb dziecka. Deficyt dotyku, brak reakcji na sygnalizowanie potrzeby kontaktu przez dziecko lub dotyk szorstki i sztywny będą pogłębiały kryzys tego etapu życia (por. tamże, s. 57-65). Dla podkreślenia roli matki, jej pokarmu i realizowania przez nią potrzeb dziecka, R.W. Firestone (2007, s. 66) używa pojęcia *pokarm miłości*, którego brak prowadzi zwykle do deficytu potrzeby bycia kochanym i do lęku separacyjnego. M. Mazet (2006, s. 113-122) na problem zagrażającej prawidłowemu rozwojowi dziecka, nieadekwatnej, relacji matki z dzieckiem używa pojęć: *„za mało" matki*, *„za dużo" matki*. Brak stałego opiekuna, przypadkowość osób opiekujących się dzieckiem lub ich duża zmienność także przyczynia się do nieufności dziecka wobec otaczającego go świata zewnętrznego (zob. teoria Johna Bowlby'ego nt. przywiązania). Czynnikami niesprzyjającymi prawidłowemu rozwojowi ufności są też niedostosowane do potrzeb dziecka temperatura otoczenia, światło i dźwięk.

Wstyd i zwątpienie to efekt nierozwiązania kryzysu rozwojowego związanego z kształtowaniem autonomii u dziecka. Brak wsparcia rodziców w ćwiczeniu samodzielnych działań, w pokonywaniu trudności, w dokonywaniu wyborów, w treningu czystości, w uczeniu się samokontroli to główne przyczyny zaburzeń rozwoju psychospołecznego u dzieci w drugim i trzecim roku życia. Rodzice niecierpliwi, rygorystyczni, zawstydzający dziecko, stawiający zbyt sztywne granice lub nie stawiający ich w ogóle, karzący je za nieudane próby kontrolowania czynności własnego ciała lub lekceważący potrzeby rozwojowe dziecka w

efekcie postępują w sposób podobny do rodziców stosujących przemoc. W konsekwencji rodzi się u dziecka poczucie niskiej wartości, nadmierna samokontrola, lęk przed oceną, przed innymi osobami, zwątpienie, nieśmiałość, zahamowania w kontroli zwieraczy, wstyd i zwątpienie.

Poczucie winy to skutek nierozwiązania kryzysu rozwojowego w czwartym i piątym roku życia. Niezwykle aktywne poznawczo dziecko, które w różnych formach zabawy pragnie eksplorować otoczenie i kształtuje własną kreatywność może spotkać się z hamowaniem własnej aktywności przez rodziców, z negowaniem własnych pomysłów, z nadmiernym kontrolowaniem podejmowanych działań. W konsekwencji rodzi się u niego poczucie winy z powodu własnych pomysłów i zamiarów, z powodu odnoszonych sukcesów i porażek oraz lęk przed karą za podejmowane inicjatywy.

Poczucie niższości kształtuje się według Eriksona w wyniku nierozwiązanego kryzysu dotyczącego kształtowania poczucia kompetencji. W pierwszych latach nauki szkolnej dziecko ma ogromne potrzeby poznawcze, pragnie zdobywać wiedzę i umiejętności psychospołeczne. Jednocześnie też chce funkcjonować według określonych reguł, co sprzyja jego poczuciu bezpieczeństwa i rozwoju produktywności. Tymczasem w wielu domach rodzice nie wspierają dziecka w realizowaniu nowych zadań związanych z podejmowaną nauką, nie zauważają codziennych sukcesów dziecka w osiąganiu nowych umiejętności („to przecież normalne"), a koncentrują się głównie na jego porażkach i nieumiejętnościach, na porównywaniu dziecka z innymi, na „pielęgnowaniu" negatywnych etykietek oceniających je, itp. Takie zachowania rodziców mogą wiązać się z silnymi przeżyciami emocjonalnymi u dziecka, które na wiele lat (czasem na całe życie) pozostają w jego pamięci i mogą być porównywane do tych, które występują u ofiar przemocy. U dziecka takiego kształtuje się poczucie niższości, brak wiary w sens własnych działań, nieumiejętność dokańczania różnych spraw, obniżające siebie porównywanie się z innymi.

Ostatnim do rozwiązania przed osiągnięciem dorosłości zadaniem jest zbudowanie własnej tożsamości. Na jej kształt w dużym stopniu ma wpływ dotychczasowy przebieg rozwoju. Jeśli dziecko rozwija się w rodzinie zaburzonej istnieje ryzyko ukształtowania u niego tzw., rozproszonej tożsamości, która cechuje się brakiem spójności wewnętrznej, poczucia autonomii, zaufania do siebie i dojrzałej hierarchii wartości. Osoba taka ma problemy z osiągnięciem dojrzałości osobowości i z pełnieniem ról społecznych, może mieć skłonność do różnych zaburzonych zachowań w obszarze funkcjonowania psychospołecznego (E.H. Erikson, 2004; H. Sęk, 1998, s. 57-65).

Coraz częściej różnorodne czynniki uniemożliwiają mężczyznom i kobietom pełnienie funkcji rodzicielskich. D. Kornas-Biela (2001) odnosząc się do wycofujących się z wychowywania dzieci ojców wymienia wśród tych czynników m.in. brak czasu, przeciążenie pracą zawodową, częste dojazdy, delegacje, szukanie dodatkowego zatrudnienia, brak kwalifikacji, niedojrzałość psychiczna u wielu z nich, brak sprecyzowanych poglądów, brak zasad moralnych, zanik wartości, brak charyzmy, zwalnianie się z obowiązku wychowania dzieci, zasłanianie się autentycznymi lub fikcyjnymi trudnościami, emocjonalne zagubienie, uzależnienia. Powyższe czynniki jednak warunkują także nieradzenie sobie kobiet z pełnieniem ról macierzyńskich.

J. McDowell zwraca uwagę na niedojrzałość rodzinnego układu, polegającego na dominacji matki i braku zaangażowania ze strony ojca, który to układ kształtuje silne kobiety

i słabych mężczyzn. Dominacja kobiet nad biernymi mężczyznami we współczesnych małżeństwach utrwala istniejący kryzys małżeństwa, rodziny oraz ojcostwa i macierzyństwa. Problem polega na błędach przenoszonych z pokolenia na pokolenie. Według autora, „w dzisiejszej kulturze większość mężczyzn jest do pewnego stopnia pod wpływem problemu biernego, niezaangażowanego, nieobecnego ojca. Problem ten stworzył głęboko zakorzeniony cykl. Dominujące kobiety wychodzą za biernych mężczyzn i te małżeństwa dają w rezultacie dominujące córki i biernych synów. Cykl ten zaczyna się potem nieustannie od nowa. W każdym kolejnym pokoleniu problemy stają się coraz bardziej niszczące. Dzisiaj sytuacja ta nabiera charakteru epidemii" (McDowell, 1990, s. 92).

Problem wyłączenia się z procesu wychowania dotyczy zdecydowanie częściej ojców niż matek. Większość ojców przyznaje, że nie potrafią pogodzić obowiązków rodzinnych, zawodowych i wychowawczych. Ojcowie ci czują się przytłoczeni karierą zawodową, swą nieumiejętnością postępowania z dziećmi, konfliktami z żoną i problemami, jakie mają sami ze sobą (McDowell, Wakefield, 1992). Duża liczba mężczyzn ucieka od wypełniania roli ojca, rzadko bywają w domu lub zupełnie się nie angażują w codzienny trud wychowania dziecka. Wskazując na fakty, autorzy podkreślają, że w rozwoju przestępczości wśród nieletnich nieobecność ojca odgrywa większą rolę od nędzy. Natomiast „uczuciowa lub fizyczna nieobecność ojca oddziałuje hamująco i destrukcyjnie na rozwój dziecka, wpływając między innymi na jego niską samoocenę, nieumiejętność rezygnowania z chwilowych zachcianek dla przyszłych korzyści, słabą motywację do pracy i nauki, dużą podatność na wpływ grupy rówieśniczej oraz duże prawdopodobieństwo wejścia w konflikt z prawem" (tamże, s. 17, s. 15). Zaznaczając, że korzystna jest dla dziecka mnogość relacji pozytywnych w rozwoju psychoseksualnym i doświadczeniu tożsamości płciowej brak ojca lub matki wpływa niekorzystnie na proces tworzenia się osobowości dzieci w tej sferze. Ważna jest identyfikacja dziecka z rodzicem: matką i ojcem.

Dzieci wychowywane bez ojców cierpią zazwyczaj na zaburzenia w przystosowaniu społecznym, nadpobudliwość, agresywność, stany depresyjne, lękliwość, brak poczucia bezpieczeństwa, problemy w nauce. Mężczyzna współczesny ciągle poszukuje nowego modelu ojcostwa, przez co przejmuje sporo elementów roli rodzicielskiej, które w tradycyjnej rodzinie były uznawane za kobiece. W ten sposób mężczyźni wytworzyli wiele obrazów swojej roli w rodzinie i w taki sposób jest ojciec fizycznie nieobecny, ojciec – męska mama, ojciec na ławce rezerwowych oraz ojciec tragiczny (tamże, s. 47.). W konsekwencji kryzysu ojcostwa i macierzyństwa coraz bardziej powszechny jest fenomen samotnej matki. Macierzyństwo samotnej matki, porzuconej przez ojca dziecka, jest bardzo bolesne dla dziecka, jak i dla samej matki. Świadomość porzucenia swojego dziecka odbija się także na psychice mężczyzny. Kiedy młody mężczyzna wywodzi się z rodziny skonfliktowanej lub rozbitej, jego przyszłe ojcostwo od samego początku zostaje w jakiś sposób zranione. Wyraża się to w jego lękach przed wzięciem odpowiedzialności za rodzinę i za dzieci. Obawiając się, aby nie ranić innych i samemu nie zostać zranionym, nie angażuje się głębiej w relację z kobietą (tamże, s. 23-24).

3.6.PROBLEM PRZEMOCY W RODZINIE

Mimo obserwowanych współcześnie pozytywnych przemian w odniesieniu do relacji rodzice - dzieci, w wielu domach matki i ojcowie w różnym stopniu (sporadycznie lub zdecydowanie częściej) ujawniają zachowania znajdujące się w klasyfikacjach form przemocy rodziców wobec dzieci. Gdyby zwrócić im uwagę, że stosują przemoc wobec własnych dzieci większość z nich zaprzeczyłaby, gdyż formy odnoszenia się do nich traktują jako zwyczajne i powszechne, prawidłowe, stosowane także przez ich rodziców, gdy sami byli dziećmi. W różnorodnych definicjach przemocy podkreśla się celowość podejmowania działań zmierzających do osłabienia tzw. mocy u dziecka (psychicznej i fizycznej), a także celowość wywołania u dziecka-ofiary cierpienia. Tymczasem rodzice rzadko w sposób w pełni świadomy i celowy stosują metody wychowawcze o znamionach przemocy czy nadużycia. P. Mellody (2005, s. 162) mówiąc o nadużyciach wobec dziecka, występujących w dysfunkcjonalnym wychowaniu mówi o nadużyciach w sferze fizycznej, seksualnej, emocjonalnej, intelektualnej i duchowej. Wielu autorów określa takie wychowanie zaniedbaniem emocjonalnym, czy psychicznym.

Rodzice nie oceniają jako działania przemocowe gróźb i wyzwisk, krzyczenia na dzieci i nieokazywania im szacunku, straszenia, szantażowania, oszukiwania, krytykowania, oskarżania, upokarzania, wyśmiewania, wyzywania, zawstydzania dziecka, ani też stosowania tzw. etykietek. Nie uważają, że domaganie się bezwzględnego posłuszeństwa, tzw. tresura, czyli rygorystyczne egzekwowanie nakazów i zakazów, celowe wywoływanie poczucia winy, odmowa uczuć w konsekwencji jakiegoś zachowania dziecka, grożenie oddaniem go do domu dziecka lub rodziny zastępczej, odmowa zainteresowania nim, unikanie kontaktu z dzieckiem, ignorowanie go, obojętność, oziębłość, kontrolowanie i ograniczanie kontaktów z innymi, systematyczne wyręczanie dziecka, czy pozbawianie prywatności i intymności oraz nieposzanowanie jego godności osobistej to zachowania zaklasyfikowane do przemocy psychicznej. Ci, którzy nie okazują uczuć dzieciom, nie przytulają ich, nie koncentrują się na emocjonalnych przeżyciach dzieci lub zaprzeczają im także stosują przemoc psychiczną wobec nich. Rodzice, którzy pozostawiają dzieci same w domu na wiele godzin dziennie również czynią spustoszenia w ich psychice, porównywalne do przemocy psychicznej. Nie odczuwają, że przemocą może być wykorzystywanie dzieci do wykonywania zadań przerastających ich możliwości. Nie są też świadomi, że wchodząc w koalicję z dzieckiem i włączając je w intymne szczegóły dotyczące relacji małżeńskiej, także w sferze seksualnej, to przemoc emocjonalna i seksualna. Podejmując współżycie seksualne w obecności dziecka, z przekonaniem, że ono śpi i niczego nie widzi i nie słyszy, stosują bezpośrednią formę przemocy seksualnej. Opowiadanie kawałów o treściach seksualnych i oglądanie programów czy filmów o charakterze seksualnym w obecności dziecka to także przemoc seksualna. Mimo wprowadzenia odpowiednich rozwiązań prawnych zdarza się, że rodzice stosują jeszcze przemoc fizyczną, biją dzieci, szarpią nimi, potrząsają, ciągną za włosy czy za ucho, popychają je, zatykają ich usta dłonią, by nie słyszeć ich płaczu, uderzają przypadkowym przedmiotem, np. ścierką, kablem, pasem, ściskają ręce, szczypią. Stosują też tzw. przemoc bierną: zakazują mówienia, jedzenia, snu, korzystania z toalety (Lew-Starowicz, 1992;

Forward, 1993; Bradshaw, 1994, 1995, 1997; Pospiszyl, 1994; Miller, 1999; Dutton, 2001; Mazur, 2002; Madanes, 2004; Gawęcka, 2005; Firestone, 2007).

Większość przyczyn takiego zachowania rodziców tkwi w ich własnych doświadczeniach z dzieciństwa i w sile nawyków dotyczących sposobów wychowania. Zwykle nieświadomie powtarzają wobec własnych dzieci te same komunikaty werbalne i niewerbalne oraz zachowania, które ich rodzice kierowali do nich, gdy sami byli dziećmi (zob. Firestone, 2007, s. 48; Harris, 2009, s. 38-64). Wiele reakcji o charakterze przemocowym związanych jest z niekontrolowaniem emocji. Niewiele osób znajdujących się w sytuacji silnego wzburzenia uświadamia sobie, że ich sprawność poznawcza, emocjonalna i behawioralna jest w tym momencie, zgodnie z prawem Yerkesa-Dodsona (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1989, s. 248-249) na bardzo niskim poziomie, a siła emocji porównywalna do afektu uniemożliwia racjonalne postępowanie. Rodzice czynią tak także z powodów własnej bezradności, bezsilności, gdy nie wiedzą, jak inaczej można by postąpić. R.W. Firestone (2007, s. 36, 93-100) wskazuje na tzw. głód emocjonalny dorosłych i na lękowe przywiązanie do dzieci, które wiążą się z deprywacją emocjonalną w ich własnym dzieciństwie. Swój deficyt uczuć pragną nieświadomie uzupełnić poprzez własne relacje z dziećmi. Najczęściej czynią to poprzez „karmienie się" sukcesami dziecka, nadmierną troskę i niepokój o dziecko.

Obserwując cierpienie własnego dziecka wielu rodziców uświadamia sobie niewłaściwość takich metod wychowawczych. Część z nich szuka innych sposobów, poprawiających ich relacje z dziećmi (np. w publikacjach, w szkołach dla rodziców, w terapiach własnych), część jednak przechodzi w tym zakresie do porządku dziennego powielając systematycznie opisane wyżej sposoby zachowań.

Zachowania definiowane jako przemoc w rodzinie mogą pojawić się w wielu rodzinach tzw. funkcjonalnych, jednakże nie można stwierdzić, że występują w każdej z nich. Występują one jednak w każdej rodzinie dysfunkcyjnej, a więc takiej, w której ma ona problemy z właściwym realizowaniem podstawowych funkcji rodziny. Najbardziej jest to widoczne w rodzinach z problemem uzależnienia od alkoholu. Tutaj bardzo często można spotkać wszystkie rodzaje przemocy (*Gdzie się podziało…*, 2006; Ryś, 2008). Jednakże wszędzie tam, gdzie ujawniają się zaburzenia w relacjach między małżonkami, gdzie ujawniają się pewne sytuacje trudne lub kryzysowe w rodzinie, będą mogły ujawniać się różne formy zaburzeń relacji rodziców z dziećmi, które można porównać do wyżej wymienionych działań o charakterze przemocowym. Mogą one pojawić się w rodzinach tworzonych przez rodziców niedojrzałych osobowościowo lub zapracowanych i przemęczonych, w rodzinach, w których nie ma określonego systemu granic i związanego z nim porządku dotyczącego funkcjonowania poszczególnych ich członków, w rodzinach z problemem bezrobocia, z problemem różnych uzależnień, z problemem depresji lub innej przewlekłej choroby jednego z członków rodziny, w rodzinach rozpadających się, itp.

Wśród konsekwencji powtarzających się, podobnych do przemocy lub tożsamych z nią oddziaływań rodziców wobec dzieci znajduje się wiele takich, które zawsze wskazywane są jako bezpośrednie i pośrednie skutki przemocy. Mogą mieć one charakter bardzo silnych doświadczeń, opisywanych jako tzw. pourazowe zaburzenia dysocjacyjne oraz zespół stresu pourazowego (*Pourazowe…,* 2012, s. 1-2), powodujących w konsekwencji szereg kolejnych zaburzeń psychologiczno-społecznych oraz medycznych, nawet w następnych pokoleniach.

Są to zaburzenia rozwoju fizycznego, psychicznego (głównie w obszarze osobowości) i społecznego. Wśród tych konsekwencji wskazywane są ślady uderzeń pasem lub innym przedmiotem, ślady szczypania, siniaki i rany w różnych miejscach ciała. Mogą to być także objawy psychosomatyczne, np. nietrzymanie kału i moczu, wymioty, bóle i zawroty głowy lub bóle innych części ciała, czy stałe napięcie mięśni ujawniające się w drżeniu różnych części ciała lub tikach. Dzieci wychowywane w sposób przemocowy cechują się zwykle obniżoną samooceną, poczuciem zagubienia, osamotnienia, bezsensu, bezradności. Mają zwykle silne poczucie krzywdy, poczucie winy i wstydu oraz kłopoty z kontrolą emocji. Często przeżywają stany lękowe, nerwice, fobie i depresje. Mogą mieć silną potrzebę kontrolowania siebie i wszystkiego, co się wokół nich dzieje. Konsekwencje mogą ujawniać się również w deficytach poznawczych, np. w zaburzeniach koncentracji uwagi, myślenia, pamięci, w zaburzeniach procesów adekwatnego postrzegania rzeczywistości, w nadmiernym fantazjowaniu. Często jednak pojawia się u takich osób dążenie do perfekcjonizmu. Zaburzenia w relacjach społecznych przejawiają się najczęściej trudnościami w nawiązywaniu i utrzymywaniu kontaktów z otoczeniem, nieufnością do innych, brakiem poczucia przynależności do osób bliskich, uległością i podporządkowywaniem się innym, a nawet tendencją do uzależniania się od innych lub agresywnym nastawieniem do innych lub do siebie. W przyszłości mogą mieć skłonności do różnych uzależnień i chorób psychosomatycznych (choroba wieńcowa, zawał serca, wrzody żołądka, wrzody dwunastnicy, astma, choroby dermatologiczne, zaburzenia ciśnienia, itp.). Osoby takie mogą mieć skłonność do stosowania przemocy wobec innych, do nadmiernego kontrolowania innych, czy nawet do przestępczości. Konsekwencje wychowywania się w rodzinie o zachowaniach przemocowych będą się często ujawniać także w zaburzeniach relacji małżeńskich i rodzicielskich oraz społecznych i zawodowych (Firestone, 2007; Miller, 1999; Bradshaw, 1994, 1995, 1997; Forward, 1993; Dutton, 2001; Madanes, 2004; Mazur, 2002; Pospiszyl, 1994; Gawęcka, 2005; Goleman, 1997; Perry, 2011).

W rodzinie dysfunkcyjnej wychowującej dziecko w sposób wskazujący na przemoc obowiązuje według J. Bradshaw'a (1994, s. 80-108) m.in. konieczność stałego kontrolowania siebie, dążenie do doskonałości (perfekcjonizm), oskarżanie, zakaz mówienia innym o tym, co się czuje, myśli i co się robi, zasada nieufności wobec innych, zaprzeczanie istnieniu problemów, konieczność pełnienia sztywnych ról, poświęcanie swoich potrzeb dla całej rodziny, podporządkowanie, brak autonomii poszczególnych członków rodziny, rygoryzm zasad, brak granic.

Na potrzeby scharakteryzowania sposobu wychowania niosącego znamiona przemocy A. Miller (za: J. Bradshaw, 1994, s. 18; por. Miller, 1999, s. 78-79) używa pojęcia *toksyczna (czarna) pedagogika*. Jej najważniejsze przejawy opisuje ona następująco: „Dorośli są władcami zależnego dziecka. Dorośli niczym bogowie określają co jest dobre, a co złe dla dziecka. Dziecko obciąża się odpowiedzialnością za złość dorosłych. Rodzice zawsze muszą być ochraniani. Dziecięce uczucia afirmujące życie są zagrażające dla autokratycznych rodziców. Dziecięca wola powinna być złamana tak szybko, jak tylko jest to możliwe. Wszystko to musi zdarzyć się we wczesnych latach życia, żeby dziecko nie zwróciło na to uwagi i nie było w stanie zdemaskować dorosłych".

W konsekwencji wychowywania się w rodzinie dysfunkcyjnej trudno jest uzyskać dojrzałość emocjonalną, czy jak określa D. Goleman (1997), inteligencję emocjonalną. Tak w

dzieciństwie, jak i w dorosłości jednostki ukrywają swoje emocje, hamują je lub ich zupełnie nie kontrolują. Pozwalają sobie i innym na tzw. dobre emocje, a nie pozwalają na tzw. złe. System równowagi w odczuwaniu, rozumieniu i kierowaniu emocjami został w dzieciństwie uszkodzony. Nie pozwalano odczuwać wszystkich emocji i nie uczono, że nie ma emocji dobrych i złych. Są to po prostu emocje, które w danej sytuacji są odczuwane jako wygodne lub niewygodne, a więc nadaje się im określoną wartość na plus czy minus. W innych sytuacjach te same emocje mogą mieć odwrotne znaki. Reagowanie emocjonalne to proces naturalny, powstający nagle, w sposób świadomy lub nieświadomy w odpowiedzi na sytuację ważną dla jednostki (zob. Oatley, Jenkins, 2003). Nie można dyskutować nad tym, czy można je odczuwać, czy też nie. Należy uczyć się je rozumieć i pozwalać sobie na ich odczuwanie, jednakże uczyć jednocześnie ich ujawniania we właściwy nieszkodzący sobie i innym sposób. W rodzinach o przemocowym podejściu wychowawczym takich umiejętności nie kształci się. Nieradzenie sobie z własnymi emocjami i dominacja takich emocji, jak poczucie winy, gniew, lęk i wstyd powodują, że interpretacja rzeczywistości może być przeprowadzona negatywnie, choć tak naprawdę nie ma takiego charakteru. Skojarzenie przeżyć odczuwanych na minus z towarzyszącymi im myślami rzadko może mieć charakter obojętny lub dodatni, zwykle towarzyszą im myśli „zabarwione" również na minus.

Inną konsekwencją wzrastania w rodzinie stosującej wychowanie o znamionach przemocy jest skłonność do dysfunkcjonalnego traktowania własnych dzieci i współmałżonków, a przez to kontynuowanie w kolejnych pokoleniach toksycznego procesu wychowania (zob. Forward, 1993; Bradshaw, 1994; Mellody, 2005; Firestone, 2007). Jeśli osoby pochodzące z takich rodzin nie podejmą procesu uzdrawiania emocji, podniesienia poczucia własnej wartości, budowania funkcjonalnych granic, dawania sobie i innym prawa do własnych myśli, uczuć i zachowań, do rozpoznawania i zaspokajania własnych potrzeb i potrzeb swoich dzieci, będą nieświadomie przenosiły podobne do rodzicielskich mechanizmy funkcjonowania wobec własnych dzieci. Takie przemiany mogą dokonać się podczas terapii i autoterapii lub poprzez uczestnictwo w różnych formach warsztatów, np. w „szkole dla rodziców".

Konsekwencje wychowywania się w rodzinie dysfunkcyjnej to także niezaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych (miłości, bliskości, intymności), nieumiejętność zaspokajania własnych potrzeb w przyszłości, niskie poczucie własnej wartości, utworzenie się fałszywego Ja (maska obronna, która odcina człowieka od bólu i wewnętrznej samotności prawdziwego ja), neurotyczna potrzeba miłości, lęk przed odrzuceniem, nawiązywanie i utrzymywanie nietrwałych relacji z innymi, nieprawidłowa komunikacja interpersonalna, nieumiejętność radzenia sobie z sytuacjami konfliktowymi, nieumiejętność radzenia sobie ze stresem, nieumiejętność funkcjonowania w rolach małżeńskich i rodzicielskich, poczucie inności i „izolowanie" się od innych, problemy z uzależnieniami (używki, jedzenie, zachowania) (Forward, 1993; Pospiszyl, 1994; Bradshaw, 1994, 1997; Goleman, 1997; Miller, 1999; Woititz, 2000; Mazur, 2002; Madanes, 2004; *Gdzie się podziało…,* 2006; Firestone, 2007; Ryś, 2008).

Ogromną siłę wpływu środowiska wychowawczego na kształtowanie życia człowieka podkreśla T. Harris (2009, s. 22-23) cytując badania Penfielda, że „wszystko, co przeżyliśmy świadomie, jest dokładnie zapisane i zmagazynowane w mózgu i może być w każdej chwili odegrane". Biorąc pod uwagę choćby świat przeżyć emocjonalnych, w którym tkwi dziecko

wychowywane w sposób przemocowy i siłę procesu warunkowania klasycznego, czyli zapamiętywania związanego z procesem skojarzeń (zgodnie z teorią Pawłowa) istnieje ryzyko powtarzania przeżytych w dzieciństwie stanów emocjonalnych w różnych trudnych sytuacjach skojarzonych z przeżytymi doświadczeniami w życiu dorosłego człowieka. Przykładem może być pojawianie się niezrozumiałych lęków w dorosłości, których fundamentem może być nieuświadomiony, przetrwały lęk z dzieciństwa przed tzw. autorytetem, czyli stosującym jakąkolwiek formę przemocy ojcem czy matką. T. Harris (tamże, s. 24-25) potwierdza to mówiąc, że rejestrowane są w mózgu człowieka „w najdrobniejszych szczegółach nie tylko zdarzenia z przeszłości, lecz także związane z nimi uczucia. Zdarzenia i emocje przez nie wywołane są ze sobą nierozerwalnie związane i razem umiejscowione w mózgu, tak że nie można wywołać jednego bez jednoczesnego wywołania drugiego (…), pod wpływem bodźca dana osoba zostaje momentalnie przeniesiona w przeszłość".

Porównanie wyżej wymienionych przejawów toksycznej pedagogiki rodzinnej oraz jej skutków z przejawami i skutkami przemocy w rodzinie wskazuje na wysokie podobieństwo tych zjawisk i stanowi jednoznaczne uzasadnienie podjętej w niniejszym artykule analizy.

3.7.PODSTAWY METODYCZNE PROWADZENIA ZAJĘĆ

Cele	· Ukazanie istoty i celu wychowania jako drogi „Małego" u boku „Dużego" prowadzącej do dojrzałej dorosłości · Ukazanie znaczenia postaw rodzicielskich i stylów wychowania wzmacniających lub zaburzających rozwój psychospołeczny dziecka · Nauczenie rodziców konstruktywnych metod wychowawczych · Zapoznanie z podstawowymi regułami prowadzącymi do właściwego stosowania dyscyplinowania i granic w wychowaniu. · Praktyczne ćwiczenie zdobytych umiejętności wychowawczych we własnych rodzinach · Nauczenie metod stymulujących pożądane zachowanie dziecka · Ukazanie powszechnie występujących w rodzinach błędów pedagogicznych oraz sposobów ich eliminowania · Uwrażliwienie rodziców na niepodejmowanie relacji z dzieckiem o znamionach przemocy fizycznej i psychicznej
Treści	· Cel i istota wychowania · Normy i wartości w życiu rodzinnym · Styl wychowania i postawy rodzicielskie · Zadania rodziców w wychowaniu i korygowaniu niepożądanych zachowań dzieci · „Granice" w wychowaniu podstawą dyscyplinowania · Metody wychowawcze · Tradycyjna kara – jej uwarunkowania i skutki

	· Konsekwencja w wychowaniu – zasady jej skutecznego stosowania · Nagrody i pochwały – zasady ich stosowania · Błędy wychowawcze · Problem przemocy w rodzinie
Czas trwania	8

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. **„Do czego wychowujemy dzieci?** (ćwiczenie, za: Sakowska, 1999)
   a) burza mózgów: O co nam, dorosłym chodzi w wychowywaniu? Do czego tak naprawdę wychowujemy dzieci? W efekcie naszych oddziaływań jakich postaw, zachowań oczekujemy od dzieci? Chcemy, aby jakie one w przyszłości były?
   b) Prowadzący zapisuje odpowiedzi na tablicy

2. **Mini wykład nt. istoty wychowania**

3. **Granice w wychowaniu** – dyskusja kierowana wg pytań:
   a) Z czym kojarzy nam się słowo: granica?
   b) Czemu służą granice?
   c) Jakie są konsekwencje nieprzestrzegania granic?
   d) Jakie są konsekwencje życia zgodnie z zachowywaniem granic?
   e) Co utrudnia nam w codziennych kontaktach z innymi wyznaczenie i chronienie własnych granic?
   f) Z czym kojarzy się wam określenie: granice w wychowaniu?

4. **Związek granic z normami i wartościami w życiu rodziny**
   a) Rozdanie uczestnikom wykazów wartości rodziny (załącznik 1) oraz po pięć małych karteczek.
   b) Uczestnicy wybierają z listy po pięć wartości wg nich najważniejszych i zapisują je na karteczkach (każdą wartość na innej kartce).
   c) Uczestnicy podchodzą do arkuszu dużego papieru i przyklejają swoje karteczki – jedna pod drugą, jeśli różnią się od tych, które są już przyklejone i obok już wiszącej, jeśli ich wartości są podobne.
   d) Prowadzący odczytuje wyniki pracy uczestników i podsumowuje ją.
   e) Podział na zespoły. Każdy zespół będzie pracował w zakresie tej wartości, która uzyskała najwięcej punktów (np. miłość), wg naprowadzających pytań prowadzącego tak, by uzyskać informacje dotyczące:
      - znaczenia danej wartości dla rodziny i poszczególnych jej członków
      - w jaki sposób wartości w życiu rodziny i związane z nimi normy wiążą się z granicami w wychowaniu?
   f) Prowadzący podsumowuje pracę zespołów.

5. **Granice – mini wykład**
   a) Rodzaje granic
   b) Wpływ „jakości" granic na relacje z innymi ludźmi

6. **Granice w świecie dziecka zależą od rodziców**
   a) Burza mózgów: Co mogą robić rodzice, by dziecko nauczyło się granic w zakresie praw do własnych uczuć, myśli, ciała, przestrzeni, rzeczy?
   b) Dyskusja kierowana na temat ww. zadań rodziców i podsumowanie.

7. **Jak uczyć dzieci zasad?**
   a) Mini wykład nt. stosowania zasad w wychowaniu
   b) Każdy rodzic zapisuje na 3 kartkach rodzaje sytuacji problemowych w odniesieniu do relacji z dzieckiem
   c) Po posegregowaniu zebranych kartek prowadzący wybiera pięć częściej się powtarzających
   d) Podział grupy na 5 zespołów
   e) Każdy zespół podejmuje się próby określenia sposobów wdrażania granic w wychowaniu, aby wyeliminować nieprawidłowa sytuację wychowawczą w domu
   f) Prezentacja sposobów określania granic przez poszczególne zespoły.

8. **Kara w wychowaniu**
   a) Burza mózgów: Z czym kojarzy Ci się słowo KARA?
   b) Prowadzący zapisuje odpowiedzi na tablicy i podsumowuje w kontekście raczej negatywnych skojarzeń
   c) Burza mózgów: Czemu służy kara, jeśli jest stosowana w procesie wychowania?
   d) Prowadzący zapisuje odpowiedzi na tablicy i podsumowuje w kontekście raczej pozytywnych skojarzeń
   e) Burza mózgów: Dlaczego jako rodzice karzemy?
   f) Prowadzący zapisuje odpowiedzi na tablicy i podsumowuje w kontekście raczej negatywnych skojarzeń wiążących się z nieradzeniem sobie z emocjami oraz brakiem umiejętności
   g) Burza mózgów: Co czuje dziecko, które zostało ukarane?
   h) Prowadzący zapisuje odpowiedzi na tablicy i podsumowuje w kontekście tzw. skutków karania, głównie emocji odczuwanych negatywnie, co wiąże się z tym, że w takiej sytuacji kara jest nieskuteczna, gdyż jeśli dziecko przeżywa silne uczucia, nie jest w stanie racjonalnie myśleć, wyciągać wniosków, analizować.
   i) Do czterech plansz uzyskanych z powyższych analiz dołączmy tę, która była tworzona przy budowaniu istoty wychowania: Do czego wychowujemy nasze dzieci?
   j) Dyskusja: Czy możliwe jest osiągnięcie takich efektów, jakie wypisane zostały przy omawianiu funkcji wychowawczej kary? - Porównajcie obie listy.
   k) Burza mózgów: Co odczuwa rodzic karząc dziecko?
   l) Prowadzący zapisuje odpowiedzi na tablicy i podsumowuje w kontekście pytań: Co w takim razie robić? Czy mamy akceptować niewłaściwe zachowanie dziecka?

9. Konsekwencja w wychowaniu jako naturalny wynik zachowania dziecka

a) Ćwiczenie: (za: Sakowska, 1999) *Wyobraź sobie, że jesteś dzieckiem. Po szkole lubisz bawić się z kolegami na boisku. Wiesz, że w domu musisz być około 15^{45}, ale czasami o tym zapominasz. Wczoraj i przedwczoraj też się spóźniłeś. Mama była zła. Dzisiaj u kolegi upewniałeś się, która jest godzina, żeby mama znów nie krzyczała. Kolega powiedział Ci, że jest 16^{20}. Natychmiast przerwałeś zabawę i całą drogę do domu biegłeś. Powiedziałeś mamie: „Mamo! Pamiętałem, by zapytać o to, która jest godzina, ale wtedy było już za późno. Biegłem do domu tak szybko, jak tylko mogłem ". Napisz, jakie myśli, uczucia pojawiły się w Tobie po usłyszeniu różnych reakcji rodzica.*

- Rodzic I: *„Mam dosyć Twoich tłumaczeń! Wiem teraz, że nie można Ci wierzyć. Tym razem będziesz ukarany. W przyszłym tygodniu codziennie po powrocie ze szkoły zostaniesz w domu. I nie myśl, że będziesz na okrągło siedział przed telewizorem - nie możesz oglądać telewizji również wtedy, kiedy mnie nie będzie w domu. Możesz teraz iść prosto do swojego pokoju, bo jest już po obiedzie."* Jakie są twoje myśli i uczucia?
- Rodzic II: *„Ojej, jesteś cały spocony. Zaraz wytrę Ci twarz. Przyrzeknij mi, że nigdy więcej się nie spóźnisz. Jestem przez Ciebie kłębkiem nerwów. Wejdź, umyj ręce, pośpiesz się, proszę, bo obiad stygnie. Może odgrzeję"?* Jakie są twoje myśli i uczucia?
- Rodzic III: *„Mówisz mi, że robiłeś wysiłki, aby się nie spóźnić, i to mnie cieszy, ale ciągle jestem zdenerwowana. Nie chcę już więcej martwić się z tego powodu. Oczekuję od Ciebie, że kiedy powiesz: „będę w domu o 15^{45}", to tak będzie. Jedliśmy już. Nie ma więcej kurczaka, ale jeśli chcesz, możesz sobie zrobić kanapkę".* Jakie są twoje myśli i uczucia?

b) Analiza odczuć uczestników związanych z reakcjami na powyższe sytuacje – metoda rundki

c) Mini wykład: Zamiast karania – metody Faber i Mazlish

d) Uczestnicy podzielenie na trójki próbują stworzyć za pomocą powyższych metod sposoby konsekwencji, które mogą wykorzystać w swoich relacjach z dziećmi – do tego celu wykorzystują sytuacje, w których stosowali nieskuteczne dotychczas sposoby karania w przypadku niewłaściwych zachowań własnych dzieci.

e) Prezentacja pomysłów rozwiązań przez poszczególne zespoły

f) Podsumowanie – mini wykład: wdrażanie dzieci do dyscypliny, kara w tradycyjnym rozumieniu (w tym kara cielesna, krzyk itd.), klapsy, przemoc wobec dzieci.

10. Nagrody – pochwały i zachęty

Dzieci, które często chwalimy, są otwarte, mają poczucie własnej wartości,
nie boją się ryzyka, kochają ludzi i siebie.
Te zaś, które są stale ganione, stają się niepewne lub zbuntowane,
nisko oceniają swoje możliwości
(akceptacji często poszukują poza domem — np. w destruktywnej grupie),
niechętnie podejmują się nowych zadań. (R. Carlton)

a) Dyskusja kierowana: Dlaczego na ogół dorośli mają tendencję do „skąpienia" pochwał dzieciom?
b) Podsumowanie dyskusji – mini wykład
c) Dyskusja kierowana: W jaki sposób najczęściej dorośli chwalą dzieci?
d) Sposoby chwalenia: (ćwiczenie, za: Sakowska, 1999) Wyobraźcie sobie, że jesteście uczniami drugiej klasy. *„Ja jestem nauczycielem, a Wy uczniami - otrzymaliście trzy kartki papieru".*
   - *Jest pierwsza lekcja wychowania plastycznego. Tematem dzisiejszej lekcji jest rysunek pt. „Kwiat".* Wszystkie „dzieci" rysują kwiat. Po zakończeniu nauczyciel ocenia bez komentarza w różny sposób, nie zawsze sprawiedliwie ocenami od 1 do 6. Po zakończeniu oceniania, pyta: *Jak czuliście się po otrzymaniu oceny?* Swobodne wypowiedzi uczestników.
   - Druga lekcja. *Tematem dzisiejszej lekcji jest rysunek pt. „Dom".* Wszystkie „dzieci" rysują. Po zakończeniu, nauczyciel z komentarzami przesadnego zachwytu stawia same 6. Po zakończeniu oceniania, pyta: *Jak czuliście się po otrzymaniu oceny?* Swobodne wypowiedzi uczestników.
   - Lekcja trzecia. *Tematem dzisiejszej lekcji jest rysunek pt. „Drzewo".* Wszystkie „dzieci" rysują. Po zakończeniu, nauczyciel podchodzi do każdego ucznia i stosuje ocenę opisową – bez ocen stopniowanych, może postawić tzw. buźkę. Po zakończeniu oceniania, pyta: *Jak czuliście się po otrzymaniu oceny?* Swobodne wypowiedzi uczestników.
e) Podsumowanie powyższego ćwiczenia:
   - Które „dziecko" pomyślało sobie, że jego rysunek się pani podobał?
   - Które „dziecko" miało ochotę jeszcze coś narysować albo nawet to zrobiło?
   - Które „dziecko" jest zadowolone ze swojego rysunku?
f) Mini wykład o zasadach prawidłowego chwalenia i nagradzania

11. Podsumowanie: **mini wykład: postawy rodzicielskie i style wychowania, metody wychowawcze i błędy wychowawcze**.

ZAŁĄCZNIKI

Załącznik 1

Bóg	Godność	Małżeństwo	Pokój
Ciepło rodzinne	Harmonia	Mądrość	Pomaganie innym
Dobroć	Honor	Miłość bliźniego	Posiadanie
Dostatnie życie	Inteligencja	Miłość erotyczna	Posiadanie dzieci
Działalność	Kariera	Miłość małżeńska	Praca zawodowa
społeczna	Kraj	Obiektywność	Prawdomówność
Dziecko	Logiczność	Otwarty umysł	Przyjemność
Elegancja	Ład rzeczy	Pieniądze	Radość życia

Rodzina	Sprawność	Uroda	Zbawienie
Rozrywka	Stabilizacja	Wiara	Zdrowie
Rozumienie	materialna	Wiedza	Życie pełne wrażeń
Rzetelność	Szczerość	Wychowywanie	Życie towarzyskie
Seks	Uczciwość	dzieci	Życie wieczne
Siła fizyczna	Uporządkowanie	Wygoda	Życzliwość
Sport	Uprzejmość	Wypoczęcie	

BIBLIOGRAFIA

Bradshaw J., Powrót do swego wewnętrznego domu, Warszawa 1995.

Bradshaw J., Toksyczny wstyd, Warszawa 1997.

Bradshaw J., Zrozumieć rodzinę, Warszawa 1994.

Braun-Gałkowska M., W tę samą stronę, Warszawa 1998.

Brzozowski P., Skala Wartości Schelerowskich – SWS. Podręcznik, Warszawa 1995.

Dutton D.G., Przemoc w rodzinie, Warszawa 2001.

Dutton D.G., Przemoc w rodzinie, Warszawa 2001.

Erikson E.H., Tożsamość a cykl życia, Poznań 2004.

Faber, E. Mazlish, Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły, Poznań 1996.

Field D., Osobowości rodzinne, Warszawa 1996.

Firestone R.W., Nietoksyczne rodzicielstwo, Warszawa 2007.

Forward S., Toksyczni rodzice, Warszawa 1993.

Gawęcka M., Poczucie osamotnienia dziecka w rodzinie własnej, Toruń 2005.

Gdzie się podziało moje dzieciństwo, pr. zbior., Kielce 2006.

Ginott H.G., Między rodzicami a dziećmi, Poznań 1998.

Goleman D., Inteligencja emocjonalna Poznań 1997.

Gurycka A., Struktura i dynamika procesu wychowawczego, Warszawa 1997.

Harris T., Ja jestem OK – ty jesteś OK, Poznań 2009.

Jundziłł, Kary i nagrody w wychowaniu, Warszawa 1986.

Jusiak R., Wartości preferowane przez nauczycieli szkół sandomierskich, Roczniki Nauk Społecznych, tom XXVII-XXIX, zeszyt 2, 2000-2001, s. 29-61.

Kast-Zahn A., Każde dziecko może nauczyć się reguł, Poznań 2007.

Komorowska-Pudło M., Wychowanie w rodzinie czy przemoc? Przejawy toksycznej pedagogiki rodzinnej i jej skutki w aspekcie typów rodziny D. Fielda, „Fides et Ratio" 2013, nr 4 (16), s. 153-191.

Komorowska-Pudło, System wartości Schelerowskich a postawy dorosłych wobec wybranych aspektów relacji w heteroseksualnych związkach intymnych, „Fides et Ratio" 2014, nr 1 (17), s. 57-90.

Kornas-Biela, Współczesny kryzys ojcostwa, w: D. Kornas-Biela (red.), Oblicza ojcostwa, Lublin 2001.

Le Boutillier M., Wystarczy powiedzieć „nie", Warszawa 1997

Lew-Starowicz Z., Przemoc seksualna, Warszawa 1992.

Madanes C., Przemoc w rodzinie, Gdańsk 2004.
Mazet M., Zranione dziecko, Poznań 2006.
Mazur J., Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość, Warszawa 2002.
McDowell J. Wakefield N., Zadziwiający wpływ tatusia, Warszawa 1992.
McDowell J., Jego obraz. Mój obraz, Kraków 1990.
Mellody P., Toksyczne związki, Warszawa 2005.
Mika S., Psychologia społeczna dla nauczycieli, Warszawa 1998.
Miller A., Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii, Poznań 1999.
Oatley K., Jenkins J.M., Zrozumieć emocje, Warszawa 2003.
Okoń W., Słownik pedagogiczny, Warszawa 1987.
Oleś P., Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badanie empiryczne, Lublin 1989.
Ostrowska K., Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości, Warszawa 1998.
Pellegrino P., Mali dzisiaj, dorośli jutro, Warszawa 1995.
Perry B.D., M.D., Ph.D., Doświadczenia z dzieciństwa a realizacja potencjału genetycznego: Co wczesna trauma mówi nam o naturze i wychowaniu, www.koniecmilczenia.ngo.org.pl/art/54bpd.html [11.06.2011].
Plopa M., Skala postaw rodzicielskich. Wersja dla rodziców. Podręcznik, Warszawa 2008.
Plopa M., Więzi w małżeństwie i rodzinie, Kraków 2006.
Pomykało W., Wychowanie, (W:) Encyklopedia pedagogiczna, red. W. Pomykało, s. 917-926, Warszawa 1994.
Pospiszyl I., Przemoc w rodzinie, Warszawa 1994.
Pourazowe zaburzenia dysocjacyjne, www.koniecmilczenia.ngo.org.pl/art./40sfp.html [17.07.2012].
Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., Podstawy psychologii ogólnej, Warszawa 1989.
Przetacznik-Gierowska M., Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka, (W:) Psychologia rozwoju człowieka, tom 1, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, s. 57-84, Warszawa 2002.
Reber A.S., Słownik psychologii, Warszawa 2000.
Ryś M., Rodzinne uwarunkowania psychospołecznego funkcjonowania Dorosłych Dzieci Alkoholików, Warszawa 2008.
Ryś M., Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej, Warszawa 2004.
Sakowska J., Szkoła dla rodziców i wychowawców, Warszawa 1999.
Sęk H., Wybrane psychodynamiczne teorie funkcjonowania jednostki i grupy oraz mechanizmy zaburzeń, (W:) Społeczna psychologia kliniczna, red. H. Sęk, s. 43-69, Warszawa 1998.
Siek S., Formowanie osobowości, Warszawa 1986.
Szewczuk W., Słownik psychologiczny, Warszawa 1985.
Tomkiewicz A., Popławska E., Postawy wartościujące studentów polskich i amerykańskich, Roczniki Nauk Społecznych 1997, zeszyt 2, tom XXV, s. 45-66.
Walewander E., Potrzeba wychowania do wartości, Roczniki nauk Społecznych 1998, tom XXVI, zeszyt 2, s. 5-13.
Woititz J.G., Lęk przed bliskością, Gdańsk 2000.

Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M., Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae, Adaptacja polska. Podręcznik, Warszawa 1998.

Ziemska M., Postawy rodzicielskie, Warszawa 2009.

4. KOMUNIKACJA W RODZINIE

Komunikowanie się w rodzinie dotyczy całokształtu relacji między jej wszystkimi członkami.

W relacjach międzyludzkich można spotkać się z różnymi modelami komunikacji. Pierwszy, to model jednostronny, który charakteryzuje się, przesyłaniem informacji od nadawcy do odbiorcy. Występuje on najczęściej w rodzinach o autorytarnym stylu wychowania, o sztywnych granicach, a polega głównie na wydawaniu poleceń, zakazów i nakazów. Model dwustronny zawiera sprzężenie zwrotne między nadawcą a odbiorcą komunikatu. Komunikacja rozumiana jest tu jako interakcja, suma bodźców i reakcji, przyczyn i skutków. Model ten zniekształca rozumienie komunikacji, zwłaszcza gdy chodzi o poczucie winy i poczucie odpowiedzialności za zakłócenia w niej zachodzące. W takiej sytuacji każde z uczestników swoje zachowanie tłumaczy jako reakcję na zachowanie partnera interakcji i nie widzi potrzeby zmiany swojego zachowania, dopóki nie zauważy zmian zachowania partnera interakcji. Z kolei w modelu relacyjnym osoby komunikujące się bardziej niż na sobie skoncentrowani są na przedmiocie komunikacji, na tym, co mogą robić razem. (Stewart, 2000; Rostowska, 2006).

4.1.KOMUNIKACJA BEZ PRZEMOCY – JĘZYK ŻYRAFY

Koncepcja porozumienia bez przemocy Marshalla Rosenberga to umiejętność docierania do wewnętrznych procesów, które dzieją się w człowieku w odniesieniu do relacji interpersonalnych, a nie opieranie się, jak w metodach konwencjonalnych, jedynie na zwerbalizowanych i okazywanych wewnętrznie faktach. Poniżej opisano podstawowe założenia koncepcji, natomiast stosowanie tej metody wymaga przynajmniej szczegółowego zapoznania się z publikacją autora (!): *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, Warszawa 2014.

Rosenberg opiera swą koncepcję na wzajemnym dawaniu serca i na empatii. Skupia się ona na czterech głównych elementach: spostrzeżenia, uczucia, potrzeby i prośby. Opanowanie tych właściwego stosowania tych procesów zapewni porozumienie między ludźmi. Autor uczy pracy nad komunikatami niewłaściwymi, tzw. odcinającymi od życia, szkodliwymi. Zalicza do nich osądy moralne, porównania, wyparcie się odpowiedzialności, żądania. Spostrzeżenia powinny odnosić się do konkretnej chwili i kontekstu, sugerującemu odbiorcy, np. krytykę. W wyrażaniu uczuć ważne jest, by odróżnić je od słów i zdań opisujących myśli, oceny i interpretacje. Umiejętność wyrażania własnych potrzeb wiąże się z uświadamianiem sobie źródeł emocji i braniem za nie pełnej odpowiedzialności oraz z niedoszukiwaniem się odpowiedzi dotyczących naszych stanów ze stanami wewnętrznymi innych osób. Im bardziej bezpośrednio kojarzone są uczucia z potrzebami, tym łatwiej jest innym ludziom przyjąć empatyczne porozumienie. Prośby, kierowane do innych w sposób pozytywny lub odbierane z użyciem np. parafrazy, umożliwiają określenie tego, co rzeczywiście pragniemy i umożliwiają zaspokajanie wszystkim ich prawdziwe potrzeby. Wskazują jednoznacznie na główne sposoby udanej komunikacji, czy rozwiązywania konfliktów (Rosenberg, 2014).

4.2.BARIERY KOMUNIKACYJNE

Bariery komunikacyjne to wszelkie czynniki utrudniające wzajemny dialog. Mogą one mieć charakter osobowy, związany z wewnętrznymi procesami zachodzącymi w danej osobie (myśli, emocje, cechy osobowości, zaburzenia chorobowe, brak umiejętności komunikacyjnych, itp.) lub z czynnikami zewnętrznymi, niezależnymi od jednostki.

Wśród czynników osobowych wpływających na powstanie tzw. komunikacji destrukcyjnej można wymienić m.in.: koncentrowanie się na osobie własnej lub na osobie partnera; dążenie do realizacji własnych celów lub całkowita rezygnacja z tych celów; wysuwanie żądań; narzucanie poglądów; ocenianie partnera; niesłuchanie partnera; wypowiedzi niejasne, chaotyczne; uleganie, podporządkowywanie się partnerowi'; „chłód" relacyjny; zamykanie się przed partnerem – brak tzw. przezroczystości (nieujawnianie myśli i uczuć); brak empatii; przyjmowanie pozycji obronnej; budowanie tzw. murów.

T. Gordon (1991) wymienia następujące bariery komunikacyjne:

1. Rozkazywanie, zarządzanie, komenderowanie
2. Ostrzeganie, upominanie, grożenie
3. Perswadowanie, moralizowanie, wygłaszanie kazań
4. Radzenie, dyktowanie rozwiązania
5. Robienie wyrzutów, pouczanie
6. Osądzanie, krytykowanie, obwinianie
7. Chwalenie, aprobowanie, manipulowanie
8. Ośmieszanie, zawstydzanie
9. Interpretowanie, analizowanie, stawianie diagnoz
10. Uspokajanie, współczucie, pocieszanie
11. Wypytywanie, „badanie"
12. Odciąganie uwagi, rozweselanie, zabawianie.

4.3.KOMUNIKACJA WERBALNA I NIEWERBALNA

Podczas normalnej rozmowy dwóch osób, tylko niecałe 35% informacji przekazywanych jest werbalnie, a niewerbalnie ponad 65%. Niewerbalne komunikaty dotyczą uczuć, sympatii i preferencji. Niezgodność komunikacji werbalnej i niewerbalnej prowadzi do zamętu. Mówiąc o komunikacji werbalnej i niewerbalnej, należy pamiętać, że stanowią one integralną całość. Powinny yc ze sobą zgodne. Problemy w komunikacji zaczną pojawiać się, gdy rozmówcy ukazują inne przekazy w komunikacji werbalnej, a inne w niewerbalnej. Klasycznym przykładem może być pytanie pierwszej osoby do drugiej, która siedzi zasmucona: *Co ci jest?* – Na co pada odpowiedź: *Nic, wszystko w porządku.*

W komunikacji werbalnej ważne jest, obok słów, brzmienie głosu, jego donośność, tempo mówienia oraz wyrazistość wymawianych słów. Inne przykłady komunikacji niewerbalnej: pozycja ciała: napięta, zrelaksowana, pochylona ku- lub odchylona od-; sposób chodzenia, siedzenia, stania; oczy: załzawione, otwarte, zamknięte, nadmierne mruganie, mrużenie; kontakt wzrokowy: stały, unikanie, zmienny; ruchy ciała, gesty podrygiwanie kolana, klepanie, gesty rąk i nóg, niepokój ruchowy, kiwanie głową, wskazywanie palcem, dotykanie; postawa ciała: przygarbiona, niedbała, noga założona na nogę, sztywna,

zrelaksowana, naturalna; usta: uśmiech, przygryzanie warg, oblizywanie warg, zaciśnięte, rozwarte, naturalne, uśmiechanie się; ekspresja mimiczna: ożywiona, opanowana, uprzejma, roztargniona, sroga, marszczenie się, grymasy, kiwanie głową, „błaznowanie"; skóra: czerwienienie się, rumieńce, pocenie się, bladość, naturalność; wygląd ogólny czysty, schludny, niechlujny, staranne (twarz, włosy, ciało, odzież, kolor ubrania); głos: szybkie lub wolne mówienie, głos piskliwy, urywany, głośny, cichy, szept, mamrotanie, ton głosu, mowa spokojna; emocje: płacz, śmiech, wyrażenie lęku; oddech wzdychanie, urywany, przyspieszony, naturalny; nasze otoczenie: porządek wokół siebie, kolorystyka, umeblowanie.

4.4.AKTYWNE SŁUCHANIE

Około 50% czasu przeznaczonego na porozumiewanie się zajmuje słuchanie. Zapamiętujemy jedynie około połowy z tego, co usłyszeliśmy, a po upływie ośmiu godzin pamiętamy już tylko jedną czwartą.

Aby działanie słuchającego było skuteczne, musi on dysponować umiejętnościami komunikacyjnymi, które umożliwiają odbiór: przekazów werbalnych (treści poznawcze i afektywne), przekazów niewerbalnych (treści afektywne i behawioralne) oraz reagowanie werbalne i niewerbalne na oba ww. przekazy (E. Sujak, 1991).

Słuchać to jeszcze nie znaczy zrozumieć. Słuchający musi najpierw rozszyfrować zakodowaną treść wypowiedzi, aby zrozumieć, co naprawdę chce powiedzieć jego rozmówca. Treść wypowiedzi często zakodowana jest w: emocjach i odczuciach, przekonaniach, myślach i życzeniach oraz w zachowaniach (mimice, gestach) (tamże)..

Zasady aktywnego słuchania własnego dziecka (za: Sakowska, 1999, Faber, Mazlish, 1996):

- Słuchaj dziecka zawsze wtedy, gdy ma ono problem.
- Czas na taką rozmowę musi się znaleźć zawsze.
- Dziecko, w każdym wieku, potrzebuje rodzica, który jest blisko, znajduje czas, by wysłuchać i porozmawiać bez oceniania.
- Trzeba dbać o to, „aby kanały porozumienia były drożne".
- Słuchanie ze zrozumieniem dla wielu ludzi jest czymś oczywistym, ale innym sprawia dużo trudności.
- Większość dorosłych jest zajęta własnymi potrzebami, problemami. Z tego powodu mają skłonność do nieuważnego słuchania ludzi wokół siebie, mimowolnie komunikując im, że się nimi nie interesują.
- Dobre słuchanie wymaga kontaktu wzrokowego z osobą mówiącą. Oznacza to przerwanie swoich zajęć, odłożenie gazety, wyłączenie telewizora itp.
- Dobre słuchanie nigdy nie zakłada, że wie się, co druga osoba powie.
- Dobremu słuchaniu pomaga zadawanie mówiącemu pytań wyjaśniających i powtarzanie innymi słowami tego, co się zrozumiało, tzw. parafrazowanie (słyszę, że jesteś zaniepokojona jutrzejszym spotkaniem, czy dobrze to zrozumiałam?)
- Dobre słuchanie zakłada brak przesadnej reakcji i natychmiastowego działania. Lepiej jest zakończyć całą rozmowę, a później po pewnym przemyśleniu podjąć działanie za zgodą dziecka.
- Impulsywność nie jest dobrą reakcją, może budzić u dziecka lęk.

- Cierpliwość jest kluczową sprawą w budowaniu zaufania i otwartości między rodzicem a dzieckiem.
- Dobre słuchanie oznacza akceptację i niewyśmiewanie tego, co mówi dziecko. Można dziecka nie rozumieć, ale wyśmiewanie go i krytykowanie obniża poczucie jego wartości i skutecznie może przerwać linię porozumienia.
- Rodzic musi uważać, aby nie „szufladkować" dzieci. Jeśli myślisz o swoim dziecku, że jest osobą narzekającą, jęczącą, skłonną do bójek lub ociągającą się, to możesz je źle zrozumieć.
- Jeżeli myślimy: „on jest ciągle taką jęczyduszą i to, co mówi, nie jest aż tak ważne", to możemy nie poznać bardzo ważnych informacji.
- Czasem, kiedy dziecko do ciebie mówi, nudzisz się, myślisz o swoich sprawach. Czasami próbujemy też za dziecko wyrazić jego myśli, zamiast poświęcić czas na wysłuchanie tego, co rzeczywiście chce nam powiedzieć.
- Musimy słuchać całym ciałem, nie tylko oczami i uszami. Nie możemy dobrze słuchać, jeśli chodzimy, przygotowujemy obiad, wyglądamy zza gazety. Słuchamy najlepiej, gdy nasze ciało jest skierowane ku osobie mówiącej i pochylone jest w jej kierunku.
- Każda z tych spraw — bezwarunkowe oddanie się, zaplanowanie wspólnego czasu, dostępność, czułe odnoszenie się, częsty kontakt wzrokowy i słuchanie ze zrozumieniem — wzmaga w dziecku poczucie własnej wartości. Gdy czuje się bardziej wartościowe, czuje się kochane.
- Zaakceptuj jego uczucia i pomóż mu je określić.
- Używaj sygnałów świadczących, że słuchasz („och", „mmm", „rozumiem")
- Nie zaprzecza niewygodnym uczuciom dziecka. Pozwól mu je wyrazić w sposób kontrolowany. Istnieje bezpośredni związek między tym, co dzieci czują, a ich zachowaniem.
- Możemy służyć jako lustro dla jego przeżyć. Przeglądając się w lustrze, dziecko poznaje swoje cechy fizyczne. Natomiast o swoich stanach emocjonalnych uczy się od nas, gdy je określamy, gdy odbijamy je jak lustro.
- Funkcją lustra jest odbijanie emocji takimi, jakie są, bez wypaczeń — bez pochlebiania, ale i bez podkreślania wad (Ginott 1998, s. 32). „Widzę, że jesteś zły, zagniewany, smutny…" „Co się wydarzyło?" „Porozmawiajmy o tym."

<u>Przykłady technik aktywnego słuchania – typy reakcji werbalnych</u>

1. Minimalne reakcje werbalne: „mhm", „tak", „rozumiem", „aha".
2. Parafrazowanie: polega na wyrażaniu za pomocą innych słów tego, co powiedział ktoś inny. Służy sprawdzeniu, czy dobrze usłyszeliśmy przekaz rozmówcy: *„Rozumiem, że twoim zdaniem sytuacja jest trudna", „Rozumiem, że chciałbyś, aby Twoi bliscy częściej zachowywali się wobec ciebie w taki sposób", „O ile dobrze cię zrozumiałem…", „A więc twierdzisz, że…", „Chcesz powiedzieć, że…"*
3. *Sondowanie: próba uzyskania bogatszej informacji na jakiś temat: Powiedz mi o tym więcej, Zastanawiam się nad…,*
4. *Odzwierciedlanie (treści i uczuć):* polega głównie na uważnym słuchaniu treści wypowiedzi i obserwowaniu sposobu jej przekazywania (jak odbierasz jego stan

emocjonalny): „Będę miał kłopoty z szefem, jeśli znów wezmę sobie dzień wolny" – Informacje: a) Uczucie: niepokój rozmówcy. b). Treść: problem: reakcja szefa na kolejne zwolnienie z pracy

Wydajesz się sfrustrowana (odzwierciedlenie uczucia). Naszukałaś się, ale niczego nie znalazłaś (odzwierciedlenie treści). Jesteś sfrustrowana, bo nie znalazłaś potrzebnych informacji (odzwierciedlenie treści oraz uczucia).

5. *Klaryfikacja – próba skoncentrowania się na podstawowej treści wypowiedzi klienta lub jej zrozumienia, zwerbalizowanie najważniejszych myśli i odczuć, które pojawiły się w rozmowie: „Najważniejszą sprawą jest więc…", „Pogubiłem się w kwestii… Czy możesz do tego wrócić?*

4.5.EMPATIA

Empatia to współprzeżycie, bądź wczuwanie się w stany emocjonalne innych (Hawras-Napierała, 2006). To Emocjonalna reakcja na spostrzegane emocjonalne doświadczenie innych (Stotland, za: Rembowski, 1989). To również tworzenie odpowiednich wyobrażeń na temat tego, czego nie można zobaczyć, umiejętność postrzegania i rozumienia emocji drugiego człowieka (Janicka, Niebrzydowski, 1995). Wysoki poziom empatii osób komunikujących się sprzyja satysfakcjonującej komunikacji (Janicka, 1993).

Empatia jest podstawą zasady „staraj się najpierw zrozumieć innych, a potem być zrozumianym". Nie może ona być realizowana bez słuchania empatycznego, czyli słuchania z intencją zrozumienia, z przyjęciem punktu widzenia drugiej osoby (Covey, 1996).

4.6.ASERTYWNOŚĆ

Asertywność to rodzaj postawy człowieka, który w relacjach z innymi kieruje się zasadą partnerstwa i wzajemnego szacunku. Osoba asertywna lubi siebie, lubi innych i traktuje siebie i innych z godnością. Asertywność to dojrzałe zachowanie, bez uciekania się do agresji, manipulowania czy uległości. Polega na respektowaniu własnych praw, samodzielnym ustanawianiu granic swej prywatności i ich obronie. Nie narusza granic określonych przez innych. U jej podstaw leży otwartość i szczerość (materiały szkoleniowe: Gazeta Prawna).

Terytorium psychologiczne, którego granic nie należy przekraczać odnosi się do konkretnych praw każdej osoby: do bycia sobą i wyrażania siebie w sposób werbalny i niewerbalny, do własnych myśli, do własnych działań, do wyrażania siebie, do własnych tajemnic, do odczuwania i wyrażania własnych emocji i uczuć, do własnych potrzeb i pragnień. Powyższe prawa człowieka powinny być przestrzegane bez naruszania godności własnej i drugiej osoby (tamże).

Asertywność to zachowanie leżące pomiędzy uległością i agresywnością. Cechy zachowań uległych, to empatia, szacunek do innych, łagodność, rezygnacja z siebie. Konsekwencje uległości mogą być następujące: ludzie utrzymują z nami kontakt, bo wiedzą, że zawsze się na wszystko zgodzimy, poczucie wykorzystania, skrzywdzenia, braku szacunku dla nas, koncentracja na potrzebach innych osób, osiąganie własnych celów z opóźnieniem lub w ogóle nie osiąganie ich. Kiedy ktoś zachowuje się w sposób uległy stosuje takie,

komunikaty, jak: *A może…, Czy dałoby się…, Czy mógłbyś…, Nie chcę przeszkadzać, ale…, Przepraszam, ale…* (tamże). Natomiast w zachowaniach agresywnych ujawniają się takie cechy, jak: czasem wysoka skuteczność (zanim inni się zorientują), nieszczerość, brak szacunku dla potrzeb innych, przedmiotowe traktowanie ludzi dla osiągania własnych celów. Konsekwencje agresywności, to: wzbudzanie strachu u innych, osamotnienie – nikt nie chce z nami współpracować, postrzeganie nas jako egoistów, osiąganie własnych celów bez liczenia się z potrzebami innych. Komunikaty osób agresywnych: *Jak nie… to nie…, uważaj, bo…, Musisz…, Ty zawsze…, Ty nigdy…,* (tamże).

Komunikacja asertywna jest zdecydowana, ale jednocześnie respektuje godność rozmówcy. W asertywności stosowane są komunikaty JA (*Nie czuję się słuchana* (moja reakcja), *gdy patrzysz w telewizor* (zachowanie drugiej osoby). Komunikat TY narusza granice zakreślone przez osobę, do której mówimy, może być odebrane jako atak i rodzić konflikty, np. *koszmarnie wyglądasz…, to nieprawda, kłamiesz…,*). Niektórzy stosują komunikaty „pseudo-JA": *Ja uważam, że Ty jesteś nie odpowiedzialny* (tamże).

Asertywna pochwała opiera się na:

1. Faktach, np. *Widzę na twoim rysunku… (a nie: Och jaki cudowny…, Za mało kolorów, powinno być więcej liści na tym drzewie…)*
2. Ustosunkowaniu się do zachowania rozmówcy.
3. Wyrażaniu oczekiwań.
4. Konkretach.
5. Zawarciu kontraktu związanego z wypełnieniem oczekiwań.
   FUO: Fakt + Ustosunkowanie + Oczekiwanie (tamże).

Asertywna odmowa opiera się na:

1. „Nie" + opis, czego nie zrobimy + uzasadnienie (pochodzące z własnej decyzji lub wewnętrznych przekonań, np. *Taką podjąłem decyzję*)
2. Technika „zdartej płyty" (oparcie się o jedno prawdziwe uzasadnienie i parokrotne powtórzenie go).
3. Wykorzystanie tzw. komunikatów podtrzymujących relację (np. *Chętnie ci pomogę, gdy tylko będę miała wolniejszą chwilę).*
4. Ujawnienie naszych emocji, jeśli namawianie trwa *(Źle się czuję, gdy mnie do tego namawiasz*)
5. Przywołanie zaplecza (gdy ktoś dalej wywołuje presję zapowiedzmy, co zrobimy jeśli nie przestanie, ale ma to być nie groźba, a ochrona własnej osoby)
6. Wykorzystanie zaplecza (zrobienie tego, o czym się mówiło w pkt.5)
7. Zakazane zwroty: *muszę…, powinienem…, nie mogę… (brak tu mojej decyzyjności)*
8. Wskazane zwroty: *decyduję się…, postanawiam…, planuję…, zamierzam…, mam takie zasady…*(tamże).

Podstawą asertywności jest praca nad monologiem wewnętrznym. Polega ona na przekształcaniu własnych nawyków myślowych – zmianie narzucających się nam myśli negatywnych (np. *muszę…*) na myśli pozytywne, pełne szacunku dla siebie (*ja decyduję…)*. Ponieważ siły rządzące aktywnością człowieka wiążą się z reakcjami zakodowanymi w *Dziecku (*siła osobistych potrzeb: *Nie chce mi się…), Rodzicu (*sSiła norm i powinności:

Muszę…, Powinnam…, Trzeba…,) i Dorosłym (siła własnej decyzji: *Ja decyduję, że…*) (E. Berne) trzeba pracować nad wzmacnianiem siły własnej decyzji (tamże).

4.7.ZASADY EFEKTYWNEJ KOMUNIKACJI

Podstawą efektywnej komunikacji jest komunikacja konstruktywna. Jej przejawy są następujące: koncentracja podczas rozmowy na osobie własnej i osobie partnera dialogu; tolerancja odmiennych przekonań i nie rezygnowanie z przekonań własnych; umiejętne słuchanie; jasność wypowiedzi; ciepło, życzliwość i sympatia w relacji; tzw. przezroczystość – ujawnianie się, otwartość (intymność, emocje, wzajemność tematyczna); empatia.

Zasady aktywnego komunikowania się są ściśle związane z wyżej opisanymi zasadami aktywnego słuchania. Można do dać tu jeszcze zasady kolejne:

- Nie wykorzystuj czasu wypowiedzi drugiej osoby do przygotowania własnej wypowiedzi.
- Formułuj swoje reakcje z użyciem tego samego słownictwa, którego używa klient druga osoba.
- Mów na tyle powoli, by druga osoba rozumiała każde słowo.
- Stosuj wypowiedzi zwięzłe, a nie kwieciste.
- Mów bezpośrednio do drugiej osoby, a nie o niej.
- Przekazuj komunikaty typu „JA", podkreślając, że to twoje osobiste uczucia, i pozwalaj drugiej osobie na odrzucanie, akceptację lub modyfikowanie twoich przekazów.
- Zachęcaj drugą osobę, by mówiła o swoich uczuciach.
- Dobieraj moment własnej wypowiedzi tak, by ułatwiać, a nie blokować komunikację.
- Słuchaj podstawowego przekazu drugiej osoby.
- Odzwierciedlaj uczucia drugiej osoby z większą intensywnością, niż ona sama je wyraża.
- Odzwierciedlaj zarówno uczucia jawne, jak i niejawne i pomagaj drugiej osobie w odróżnianiu myśli od uczuć.
- Reaguj na niewerbalne zachowania drugiej osoby.
- Istnieje różnica między myślami i uczuciami. Np. „Czuję, że się mylisz" (ocena, że ktoś się myli, jest myślą, a nie uczuciem). Słowa „czuję" używaj tylko wówczas, gdy wyrażasz uczucie.
- Unikaj przesadnych określeń, takich jak: „zawsze", „nigdy", „niemożliwe", „niewiarygodne". Używa się ich głównie dla uniknięcia problemu lub odpowiedzialności za swoje zachowanie.
- Unikaj określeń obniżających pewność wypowiedzi, takich jak: „może„ „można by sądzić", „można by powiedzieć". Używaj ich tylko wtedy, kiedy naprawdę nie jesteś czegoś pewny.
- Bądź skoncentrowany. Daj poznać rozmówcy, że w czasie, który mu poświęcasz, jego sprawa jest najważniejsza. Niech cię nie rozpraszają inni ludzie ani telefony.
- Oddaj głos rozmówcy, daj mu się wypowiedzieć, nie stosuj monologu tam, gdzie powinien być dialog.
- Unikaj komentowania wypowiedzi drugiej strony.

- Wyrażenie uczuciowej solidarności (empatii) bardzo pogłębia rozmowę i zwiększa wzajemne zaufanie.
- Unikajmy dopytywania typu: "Co ci się stało? Dlaczego płaczesz? Skąd ten twój niepokój?„

4.8.PODSTAWY METODYCZNE PROWADZENIA ZAJĘĆ

Cele	· Zapoznanie z konstruktywnymi i pozbawionymi przemocy formami relacji i komunikacji międzyludzkich ze szczególnym uwzględnieniem kontaktu: dorosły-dorosły i dorosły-dziecko · Doskonalenie umiejętności komunikacyjnych i społecznych między małżonkami i między rodzicami a dziećmi · Ćwiczenie aktywnego słuchania i komunikatów empatycznych · Uwrażliwienie rodziców na język „ciała" jako środka komunikacji w rodzinie · Ukazanie barier w komunikacji rodzinnej
Treści	· Komunikacja bez przemocy – język żyrafy · Komunikacja werbalna i niewerbalna · Aktywne słuchanie · Empatia · Zasady efektywnej komunikacji · Asertywność · Bariery komunikacyjne
Czas trwania	4

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

Wiedz, że szczęście nie polega na majątku, władzy, ani na prestiżu, ale na stosunkach z ludźmi, których kochasz i szanujesz
(Szynalska-Skarżyńska)

Jeżeli masz wątpliwości, czy dane zachowanie jest asertywne, sprawdź, czy choćby odrobinę zwiększyło ono twój szacunek do samego siebie
(H. Fensterheim)

1. **Skojarzenia do „komunikacji"**
   a) Burza mózgów: *Z czym kojarzy wam się słow o: komunikacja interpersonalna?*
   b) Uczestnicy podają skojarzenia, które prowadzący zapisuje na tablicy

2. **Przejawy aktywnego słuchania:**
   a) Burza mózgów na temat poniższych pytań:
      - Skąd wiemy, czy ktoś nas słucha?
      - Po czym poznajemy, czy ktoś nas słucha?
      - Skąd wiemy, że ktoś nas słucha?
      - Skąd wiemy, że ktoś nas nie słucha?
      - Jakie zachowania świadczą, że dana osoba jest dobrym słuchaczem?
   b) Dyskusja nad powyższymi pytaniami i podsumowanie z mini wykładem nt. aktywnego słuchania

3. **Efektywność komunikacji rodzinnej**
   a) Burza mózgów: *Komunikacja rodzinna jest efektywna dzięki temu, że rodzice i dzieci…*
   b) Prowadzący zapisuje odpowiedzi na tablicy
   c) Burza mózgów: *Komunikacja rodzinna jest nieefektywna, kiedy rodzice i dzieci…*
   d) Prowadzący zapisuje odpowiedzi na tablicy
   e) Podsumowanie i dyskusja w oparciu o poniższe pytania:
      - Co utrudnia porozumiewanie się z innymi ludźmi?
      - Jak czuje się człowiek, kiedy napotyka na barierę komunikacyjną?
      - Co dzieje się z komunikacją między dwojgiem ludzi, kiedy jedno z nich stosuje bariery?
      - Jak można przezwyciężyć bariery komunikacyjne?
   f) Podsumowanie – mini wykład nt. barier komunikacyjnych i zasad efektywnej komunikacji

4. **Język JA**
   a) Uczestnicy otrzymują na kartkach zdania, które zapisane są w języku Ty. Ich zadaniem jest przekształcenie tych zdań na komunikat Ja (załącznik 1)
   b) Po zakończeniu – sprawdzenie jakości wykonania zadania i dyskusja.

5. **Sygnały niewerbalne w relacji komunikowania się**
   a) Uczestnicy otrzymują na kartkach zdania, które opisują zachowania ludzi oraz karteczki z nazwami zachowań (załącznik 2)
   b) Zadaniem każdej osoby jest odczytanie komunikacji niewerbalnej opisanej w zdaniu i połączenie z nazwą sygnału niewerbalnego
   c) Po zakończeniu – sprawdzenie jakości wykonania zadania i dyskusja.

6. **Asertywność**
   a) Uczestnicy otrzymują na kartkach zdania, które opisują prawa ludzi do asertywności (załącznik 3)
   b) Zadaniem każdej osoby jest zaznaczenie, które z przedstawionych zachowań można zaliczyć do asertywności, a które do agresji lub uległości
   c) Po zakończeniu – sprawdzenie jakości wykonania zadania i dyskusja.

7. **Czyj to głos?**
   a) Uczestnicy otrzymują na kartkach zdania, które opisują głosy *Dziecka, Rodzica i Dorosłego* (załącznik 4)
   b) Zadaniem każdej osoby jest zaznaczenie, które z przedstawionych wypowiedzi można zaliczyć do poszczególnych głosów?
   c) Po zakończeniu – sprawdzenie jakości wykonania zadania i dyskusja.

8. **Spostrzeżenie czy ocena?** (ćwiczenie, za: Rosenberg, 2014, s. 181)
   d) Uczestnicy otrzymują na kartkach zdania, które opisują pewne zachowania ludzi (załącznik 5)
   e) Zadaniem każdej osoby jest zaznaczenie, które z przedstawionych zachowań można zaliczyć do spostrzeżeń, a które do ocen
   f) Po zakończeniu – sprawdzenie jakości wykonania zadania i dyskusja.

9. **Wyrażanie uczuć** (ćwiczenie, za: Rosenberg, 2014, s. 182-184)
   g) Uczestnicy otrzymują na kartkach zdania, które opisują pewne zachowania ludzi (załącznik 6)
   h) Zadaniem każdej osoby jest zaznaczenie, które z przedstawionych zachowań można zaliczyć do sposobów wyrażania uczuć
   i) Po zakończeniu – sprawdzenie jakości wykonania zadania i dyskusja.

10. **Rozpoznawanie potrzeb** (ćwiczenie, za: Rosenberg, 2014, s. 184-186)
   j) Uczestnicy otrzymują na kartkach zdania, które opisują pewne zachowania ludzi (załącznik 7)
   k) Zadaniem każdej osoby jest zaznaczenie, które z przedstawionych zachowań można zaliczyć do precyzyjnego określenia potrzeb
   l) Po zakończeniu – sprawdzenie jakości wykonania zadania i dyskusja.

11. **Wyrażanie próśb** (ćwiczenie, za: Rosenberg, 2014, s. 186-187)
   m) Uczestnicy otrzymują na kartkach zdania, które opisują pewne zachowania ludzi (załącznik 8)
   n) Zadaniem każdej osoby jest zaznaczenie, które z przedstawionych zachowań można zaliczyć do wyrażania próśb
   o) Po zakończeniu – sprawdzenie jakości wykonania zadania i dyskusja.

ZAŁĄCZNIKI:

Załącznik 1

Który komunikat to: JA, a który – TY ?

1. Irytuje mnie, kiedy zostawiasz kurtkę na szafce.
2. Zawsze jesteś w stanie mnie rozśmieszyć.
3. Gdy mówisz w ten sposób, to się ciebie boję.
4. Jesteś taka wspaniała.
5. Lubię z tobą rozmawiać.
6. Jesteś niedbała.
7. Jestem pod wrażeniem, że tak otwarcie mówisz o sobie.
8. Przecież ty w ogóle nic nie rozumiesz.
9. Gdy opowiadasz o swoich przygodach, słucham cię z zainteresowaniem.
10. Nie smakuje mi zupa, którą ugotowałaś.
11. Ty mnie w ogóle nie słuchasz.
12. Nawet nie potrafisz się zachować.
13. Podobają mi się twoje włosy.
14. Złości mnie, że nie oddałaś mi jeszcze tego długopisu.
15. Kiedy patrzysz w telewizor podczas rozmowy ze mną, to czuję się ignorowana.
16. Jesteś bardzo mądry.
17. Podziwiam twoje zachowanie podczas występów.
18. Jesteś beznadziejna.
19. Połączenie kolorów w twoim pokoju jest nie w moim stylu i nie podoba mi się.
20. Ciągle gadasz, usta ci się nie zamykają.
21. Świetnie się malujesz.

Załącznik 2

otwartość, postawa obronna, postawa oceniająca, odrzucenie, odrzucenie, bezradność, zakłopotanie, kontrolowanie się, znudzenie , akceptacja

1. Do twojego domu wchodzi kobieta, zdejmuje płaszcz, rozluźnia bluzkę, siada i kładzie stopy na sąsiednim krześle.
2. Do twojego pokoju wchodzi tata, siada wyprostowany i krzyżuje ręce na piersiach, zanim cokolwiek powie.
3. Mama opiera policzek na dłoni, gładzi się po podbródku, przekrzywia lekko głowę i z namaszczeniem kiwa nią potakująco.
4. Do twojego pokoju wchodzi nastoletni syn, siada najdalej od ciebie jak może, krzyżuje ramiona, zakłada nogę na nogę, przechyla się na krześle do tyłu i patrzy ponad twoją głową.
5. Dziecko odmawia rozmowy i unika kontaktu wzrokowego.
6. Córka wpatruje się w ciebie i rozkłada ręce.
7. Dziecko szybko zakrywa usta dłonią po ujawnieniu jakichś drażliwych treści.

8. Syn podczas rozmowy chowa obie ręce za plecami, jedną dłoń mocno zaciska, a drugą trzyma się za przegub lub przedramię.
9. Dziadek siedzący w fotelu krzyżuje nogi i kołysze stopą. Jednocześnie bębni palcami o oparcie fotela.
10. Mąż siedzi naprzeciwko ciebie, wychylony do przodu i co jakiś czas kiwa głową potakująco.

Załącznik 3

Które z poniższych zdań wskazują na asertywność, a które na nieasertywność (ćwiczenie, za: materiały szkoleniowe, Gazeta Prawna).

1. Masz prawo do korzystania ze swoich praw.
2. Masz zawsze prawo do wyrażania siebie, swoich opinii, potrzeb, uczuć.
3. Masz prawo wymagać spełniania próśb, które przedstawiasz.
4. Masz prawo do wyrażania siebie, swoich opinii, potrzeb, uczuć – dopóty, dopóki nie ranisz innych.
5. Powinieneś korzystać zawsze ze swoich praw.
6. Masz prawo bronić swoich praw za wszelką cenę.
7. Są sytuacje, w których kwestia praw poszczególnych osób nie jest jasna. Zawsze jednak masz prawo do przedyskutowania tej sytuacji z drugą osobą.
8. Masz zawsze i wszędzie prawo do bycia sobą, niezależnie od tego, czy podoba się to innym, czy nie.
9. Masz prawo do wyrażania siebie – nawet jeśli rani to kogoś innego – dopóki twoje intencje nie są agresywne.
10. Masz prawo do przedstawiania innym swoich próśb – dopóki uznajesz, że oni mają prawo odmówić.

Załącznik 4

Czyj to głos: *Dziecko, Rodzic, Dorosły*? (ćwiczenie, za: materiały szkoleniowe, Gazeta Prawna).

1. Nie chce mi się teraz tego robić.
2. Zdecydowałam się pomóc przyjacielowi.
3. Nie wolno odmawiać przełożonym.
4. Postanowiłam, że pouczę się jutro.
5. Chcę iść dzisiaj do kina.
6. Marzy mi się wolny weekend, że sobie w końcu odpocznę.
7. Powinno się być uprzejmym dla innych.
8. Wybrałam spędzenie urlopu na odnawianiu mieszkania zamiast wyjazdu w góry.
9. Trzeba z każdym dobrze żyć.
10. Mam ochotę na lody.
11. Musze to teraz zrobić.
12. Zaplanowałam sprzątanie w wolnym czasie.

Załącznik 5 (za: Rosenberg, 2014, s. 181)
Z poniższych zdań wybierz te, które są czystymi spostrzeżeniami (bez oceny):

1. Jan bez powodu wczoraj się na mnie rozgniewał.
2. Wczoraj wieczorem Anna oglądając telewizję obgryzała paznokcie.
3. Podczas zebrania Stefan ani razu nie spytał mnie o zdanie.
4. Mój ojciec jest dobrym człowiekiem.
5. Joanna za dużo pracuje.
6. Henryk jest agresywny.
7. W tym tygodniu Paulina codziennie staje pierwsza w kolejce.
8. Mój syn często zapomina umyć zęby.
9. Piotr powiedział, że nie do twarzy mi w żółtym.
10. Moja ciotka narzeka, kiedy z nią rozmawiam.

Załącznik 6 (za: Rosenberg, 2014, s. 183)
Z poniższych zdań wybierz te, w których w formie sławnej wyrażono uczucia

1. Czuję, że mnie nie kochasz.
2. Smutno mi, że odchodzisz.
3. Boję się, kiedy tak mówisz.
4. Kiedy mijasz mnie bez powitania, czuję się zlekceważony.
5. Cieszę się, że będziesz mogła przyjść.
6. Jesteś obrzydliwy.
7. Mam ochotę cię uderzyć.
8. Czuję się niezrozumiany.
9. Dobrze się poczułem, kiedy wyświadczyłeś mi tę przysługę.
10. Jestem nic nie wart.

Załącznik 7 (za: Rosenberg, 2014, s. 184)
Wybierz zdania, w których jednostka bierze na siebie odpowiedzialność za własne uczucia (czyli rozpoznaje potrzeby)

1. Irytujesz mnie, kiedy dostaniesz dokumenty firmy na podłodze sali konferencyjnej.
2. Gniewam się, kiedy tak mówisz, bo chcę, żeby mi okazywano szacunek, a twoje słowa odbieram jako zniewagę.
3. Twoje spóźnienie sprawiło mi zawód.
4. Smutno mi, że nie przyjedziesz na kolację, bo miałem nadzieję, spędzić tobą wieczór.
5. Jestem rozczarowany, bo obiecałeś, że to zrobisz, a nie zrobiłeś.
6. Ogarnia mnie zniechęcenie, bo wolałbym mieć już za sobą większą część tej pracy.
7. Różne drobne uwagi, które ludzie rzucają czasem mocno mnie ranią.
8. Cieszę się, że dostałeś tę nagrodę.
9. Boję się, kiedy podnosisz głos.
10. Jestem ci wdzięczna, że mnie podwiozłeś, bo chciałam być w domu, zanim wrócą dzieci

Załącznik 8 (za: Rosenberg, 2014, s. 186)
Wybierz te z poniższych zdań, w których osoba wyraźnie prosi kogoś o podjęcie konkretnych działań (precyzyjne wyrażanie próśb)

1. Zrozum mnie.
2. Wymień chociaż jedną rzecz, którą zrobiłem, a która wzbudziła twoje uznanie
3. Chciałbym, żebyś miał więcej wiary w siebie
4. Chciałbym, żebyś przestał pić.
5. Pozwól mi być sobą.
6. Powiedz mi szczerze, co sądzisz o naszym wczorajszym spotkaniu.
7. Wolałbym, żebyś prowadziła samochód, nie przekraczając dozwolonej prędkości.
8. Chciałbym cię lepiej poznać.
9. Chciałabym, żebyś szanował moje prawo do dyskrecji.
10. Chciałabym, żebyś części szykował kolację.

BIBLIOGRAFIA

Berne E., W co grają ludzie?, Warszawa 2006.
Bradshaw J., Zrozumieć rodzinę, Warszawa 1994.
Budzyna-Dawidowski P., Komunikacja w rodzinie, w: B. de Barbaro (red.), Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny, Kraków 1999, s. 56 - 68.
Covey S.R., Siedem nawyków skutecznego działania, Warszawa 1996.
Eicher J., Sztuka komunikowania się, Łódź 1995.
Faber A., Mazlish E., Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły, Poznań 1996.
Frydrychowicz S., Komunikacja interpersonalna w rodzinie a rozwój dorosłych, w: B. Harwas-Napierała (red.), Rodzina a rozwój dorosłych, Poznań 2003, s.101- 121.
Ginott H.G., Między rodzicami a dziećmi, Poznań 1998.
Grygielski M., Style komunikacji rodzicielskiej a identyfikacja dzieci z rodzicami, Lublin 1994.
Grzesiuk L., Jak ludzie porozumiewają się?, Warszawa 1978.
Grzesiuk L., Studia nad komunikacją interpersonalną, Warszawa 1994.
Harris T., W zgodzie z sobą i z tobą, Warszawa 1987.
Harwas-Napierała B., Komunikacja interpersonalna w rodzinie, Poznań 2006.
Janicka A., Emocje a płeć. Analiza w kontekście twórczości emocjonalnej, „Przegląd psychologiczny",1993, 1, s.105-121
Janicka I., Niebrzydowski L., Psychologia małżeństwa, Łódź 1994.
McKay M., Davis M., Fanning P., Sztuka skutecznego porozumiewania się, Gdańsk 2001.
Nęcki Z., Komunikacja międzyludzka, Kraków 1996.
Niebrzydowski L., Rodzinne uwarunkowania kontaktów interpersonalnych dzieci i młodzieży, Wrocław 1988.
Rembowski J., Empatia, Warszawa 1989.
Rosenberg M.B., Porozumienie bez przemocy. O języku serca, Warszawa 2014.

Rostowska T., Komunikacja w rodzinie jako uwarunkowanie jakości życia, w: M. Plopa (red.), Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia, Kraków 2007, s.277- 299. Nr stron artykułu od-do w książce

Ryś M., Konflikty w rodzinie, niszczą czy budują?, Warszawa 1994.

Ryś M., Psychologia małżeństwa w zarysie, Warszawa 1999.

Sakowska J., Szkoła dla rodziców i wychowawców, Warszawa 1999.

Stewart J. (red.), Mosty zamiast murów, Warszawa 2000, s.306-318.

5. KONFLIKTY W RODZINIE

5.1.ISTOTA, NATURA I STRUKTURA KONFLIKTÓW

W konflikcie stoją naprzeciw siebie wykluczające się sprzeczne potrzeby, życzenia, interesy, uczucia i działania. Konflikt: kwestionuje pewien stan, stawia znak zapytania, zmusza do zmiany. Karl Gustav Jung: „konflikty to motory rozwoju". Wszyscy przeżywamy konflikty. One są naturalną i normalną częścią naszego życia. Są nieuniknione. Konflikty powstają, ponieważ różnimy się między sobą, lubimy różne rzeczy, mamy różne poglądy i wiedzę.

Nie chodzi o to, by konfliktów nie było, ale ważne jest, jak są rozwiązywane. Konflikty mają dwie strony: negatywną, ale i pozytywną. Pozwalają dostrzec różnice między nami a innymi i zmieniać to, co może poprawić nasze relacje z innymi.

Na konflikt składają się: przyczyny, z którymi są związane (źródło), emocje, które pojawiają się podczas konfliktu, konsekwencje - sposoby zachowania się w sytuacjach konfliktowych.

Źródła konfliktów tkwią najczęściej w takich obszarach, jak: wartości (filozofia życia, religia, tradycja, ideologia), informacje (brak danych, niepełne, fałszywe, różne punkty widzenia), relacje interpersonalne i emocje (stereotypy, uprzedzenia, manipulacje, zazdrość, zemsta), struktury (podział ról i obowiązków, zła kontrola zasobów), interesy (rzeczowe – pieniądze, dobra, czas; psychologiczne – zaufanie, szacunek, sprawiedliwość, uznanie, godność, poczucie własnej wartości, bezpieczeństwo; proceduralne – regulaminy, sposoby działania).

W odniesieniu do konfliktów można spotkać się z podejściem tradycyjnym, gdzie są one postrzegane jako szkodliwe i należy ich unikać lub jak najszybciej eliminować, gdyż przeszkadzają w efektywnym współdziałaniu. Przyczyn konfliktów szuka się głównie w cudzych błędach. Coraz powszechniejsze staje się jednak podejście współczesne, w którym konflikty przyjmowane są jako doświadczenia pożyteczne, nieuniknione, których nie należy powstrzymywać, ale trzeba nimi kierować, uważnie się im przyglądać. Przyczyn konfliktów może być w tej koncepcji wiele i mogą być one różnorodne, a w konsekwencji zwiększają efektywność współdziałania.

5.2.STRATEGIE I STYLE ROZWIĄZYWANIA KONFLIKTÓW

Strategie rozwiązania sytuacji konfliktowej mogą być następujące: Przegrany – Przegrany, Wygrany – Przegrany, Wygrany – Wygrany. Styl rozwiązywania sytuacji konfliktowych można opisać za pomocą charakterystyki umownych postaci pod skojarzeniami do zwierząt: Struś, Byk, Sowa.

Ponieważ w konflikcie biorą udział dwie strony zawsze są dwa spojrzenia na konflikt: osoby 1 i osoby 2 (strony 1 i strony 2). Każda z tych stron coś myśli, coś czuje i czegoś pragnie, czyli ma jakieś potrzeby. Wszyscy JESTEŚMY SUBIEKTYWNI (Ja i Mój Rozmówca). Jeśli nie usłyszymy pełnej informacji o tym, co myśli i co czuje inna osoba oraz, jakie ma potrzeby i oczekiwania – tak naprawdę nie mamy informacji o drugiej osobie.

Często też formułujemy niejasne komunikaty – bez konkretów. Czekamy, że rozmówca domyśli się, o co nam chodzi. Spróbuj, więc, spojrzeć oczami drugiej osoby na problem. Spróbuj go zobiektywizować.

Przy rozwiązywaniu konfliktów: uważnie słuchaj drugiej strony; zwracaj uwagę na wzajemne oczekiwania rozmówców; nie oceniaj, bądź wyrozumiały i akceptuj odmienne przekonania rozmówców; nie krytykuj; nie ośmieszaj; nie wyzywaj; używaj języka „ja"; zadawaj pytania otwarte; pozwalaj na otwartość w okazywaniu uczuć własnych i rozmówcy; zwracaj uwagę na język ciała; używaj jednoznacznej komunikacji werbalnej i niewerbalnej; spróbuj puścić w niepamięć pewne rzeczy, które zostały zrobione lub powiedziane.

5.3.KONFLIKTY KONSTRUKTYWNE I DESTRUKTYWNE

Komunikaty bezpośrednie umożliwiają rozwiązanie konfliktu w sposób konstruktywny, gdyż: dotyczą bezpośrednio przyczyny konfliktu; informują o odczuciach i sądach mówiącego (nie narusza się godności człowieka); wyrażają oczekiwania mówiącego; są pozbawione agresji; nie wywołują negatywnych emocji; pozwalają rozwiązać konflikt bez poczucia krzywdy lub przegranej którejkolwiek ze stron; komunikacja jest jasna i przejrzysta. Podczas rozwiązywania konfliktów korzystaj ze sformułowań: CZUJĘ SIĘ…, PONIEWAŻ…, I CHCIAŁBYM…

Komunikaty pośrednie uniemożliwiają rozwiązaniu konfliktu, gdyż: nie dotykają bezpośredniej przyczyny konfliktu; zawierają sądy i opinie o rozmówcy; są atakujące i raniące; są agresywne; wywołują agresję; wzmagają konflikt, są destruktywne; komunikacja jest nieadekwatna.

5.4.KONFLIKTY MIĘDZY RODZICAMI A DZIEĆMI – ZASADY ICH ROZWIĄZYWANIA

Konfliktów nie można uniknąć, nie można ich „zlikwidować". Trzeba je przyjmować jako kolejne zadania do rozwiązania.

Wśród najczęstszych przyczyn konfliktów w relacjach rodzice – dzieci można wymienić: różnice pokoleniowe, różnice wartości, potrzeb i oczekiwań, różnice doświadczeń, kwestionowanie poglądów, sposób spędzania czasu wolnego, stosunek do nauki, pieniędzy, do rzeczy, podział obowiązków, nieprawidłowe postawy rodzicielskie i styl wychowania, akceptacja odmienności, zderzenie mrzonek z rzeczywistością. Proponowane sposoby zapobiegania sytuacjom konfliktowym rodziców z dziećmi: wyraźne określenie „praw i obowiązków dzieci", zachowanie relacji przyjaźni między rodzicami a dziećmi, poszerzanie sfery wolności i samodzielności dziecka, wytyczanie granic swobody (dostatecznie szerokie, ale i niewzruszone), konsekwencja w wychowaniu, zaufanie, zrozumienie spraw dziecka, stworzenie atmosfery bezpieczeństwa, szacunek wobec tajemnic korespondencji, poznawanie środowiska rówieśniczego dziecka, uwzględnianie potrzeb drugiej osoby, praca nad sobą.

Etapy rozwiązywania sytuacji konfliktowych: zidentyfikowanie i zdefiniowanie konfliktu; uświadomienie sobie konsekwencji konfliktu dla obu stron; zaproponowanie kilku alternatywnych rozwiązań (rodzinna burza mózgów) – sformułowanie celów i dążeń; krytyczne rozpatrzenie (ocena) propozycji; zdecydowanie się na propozycję najlepszą dla obu

stron; wypracowanie drogi wprowadzenia danego rozwiązania w życie; sprawdzenie, jak rozwiązanie funkcjonuje (Gordon, 1991).

J. Bradshaw (1994) podaje zasady uczciwej kłótni rodzinnej:

- Zaangażowanie w proces radzenia sobie z różnicami.
- Nie pozostawanie w ciągłym konflikcie i nie przystosowywanie się do konfliktów przy zacieraniu różnic.
- Dążenie do kontaktu i kompromisu.
- Pozostawanie na obszarze zachowań asertywnych (szanowanie siebie wzajemnie), a nie zachowań agresywnych (dążenie do "dopadnięcia" drugiej osoby bez względu na koszty).
- Trzymanie się teraźniejszości.
- Unikanie wyliczania win. Mówieniem raczej: "Spóźniłeś się na obiad. Jestem zła. Chciałam, żeby wszystko było ciepłe i smaczne" - niż: "Jak zwykle spóźniłeś się na obiad. Pamiętam dwa lata temu na wakacjach gdy..." itd.
- Unikanie robienia wymówek i trzymanie się konkretnych obserwowalnych faktów.
- Unikaniem ocen, obrażania i oskarżania.
- Posługiwaniem się komunikatami "ja", które wskazują na branie odpowiedzialności za siebie.
- Unikanie kłócenia się o szczegóły. "Spóźniłeś się 20 minut". "Nie, tylko o 13 minut".
- Używaniem aktywnego słuchania. Powtórz drugiej osobie co usłyszałeś z tego co powiedziała. Uzgodnij czy dobrze ją zrozumiałeś zanim zaczniesz odpowiadać.
- Walczcie o jedną sprawę na raz.
- Idź bardziej w kierunku rozwiązania niż udowodnienia, że masz rację.

5.5.PODSTAWY METODYCZNE PROWADZENIA ZAJĘĆ

Cele	· Ukazanie konfliktu jako elementu każdej relacji międzyludzkiej · Podkreślenie pozytywnych aspektów konfliktu, traktowanego jako zadanie do rozwiązania · Określenie czynników warunkujących powstanie konfliktu w rodzinie · Nauczenie sposobów i etapów rozwiązywania konfliktów w rodzinie
Treści	· Istota, natura i struktura konfliktów · Konflikty konstruktywne i destruktywne · Strategie i style rozwiązywania konfliktów · Konflikty między rodzicami a dziećmi – zasady ich rozwiązywania
Czas trwania	4

Największym nieprzyjacielem rodziny nie jest konflikt, ale obojętność.
P. Pellegrino

W sporach ludzkich nigdy cała racja nie jest po jednej stronie, ani cała wina po drugiej.
U. Foscolo

Nie chciejcie, aby wasze dziecko wam się podobało. Miejcie szacunek do tego, kim jest.
B. Bettelheim

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. **Istota konfliktu**
   a) Burza mózgów: Z czym kojarzy ci się słowo: konflikt?
   b) Prowadzący zapisuje skojarzenia na tablicy

2. **Partnerzy konfliktu**
   a) Uczestnicy rysują na środku kartki symbol postaci ludzkiej przedstawiającej ich osobę, a wokół siebie 6-8 symboli osób, z którymi są w relacji. Każdą z tych osób trzeba podpisać
   b) Linią ciągłą łączą siebie z osobami, z którymi nie wchodzą w sytuacje konfliktowe, linią przerywaną z osobami, z którymi miewają od czasu do czasu konflikty, a linię burzliwą – z osobami, z którymi są często w konflikcie
   c) Debata: Z kim zwykle miewamy konflikty częste, z kim rzadkie, a z kim ich raczej nie mamy? – Jakiego rodzaju relacje łączą się z ww. osobami?
   d) Wniosek: najczęstsze konflikty pojawiają się wśród bliskich i w codziennych kontaktach

3. **Składniki konfliktu**

a) Podkreślenie na tablicy, wśród zapisanych tam wcześniej skojarzeń, wskazanych przez grupę: przyczyn konfliktu (źródło), emocji, które pojawiają się podczas konfliktu oraz ich konsekwencji, czyli sposobów zachowania się w sytuacjach konfliktowych

4. **Strategie rozwiązania sytuacji konfliktowej**
   a) Podział grupy na 4 zespoły
   b) Każdy zespół otrzymuje problem do rozwiązania – konkretna sytuację: *Anna ma 16 lat. Umówiła się z koleżankami, że o godz. 18.00 pójdą na dyskotekę. Kiedy o godz. 17.45 Anna ubiera się do wyjścia słyszy uwagę mamy, że będzie mogła wyjść z domu, gdy posprząta swój pokój. Anna zaczyna się denerwować, bo wie, że sprzątanie zajmie jej około 1 godziny (ostatnio bardzo zaniedbała swoje obowiązki w tym zakresie). Tymczasem bardzo chce wyjść w tej chwili i nie wyobraża sobie, że zawiedzie swoje koleżanki. Powstaje bardzo napięta atmosfera pomiędzy nią a mamą.*- Jak można rozwiązać ten problem?
   c) Zespoły prezentują wypracowane w toku dyskusji sposoby rozwiązania powyższego konfliktu
   d) Podsumowanie: konflikt można rozwiązać poprzez strategię: przegrany-przegrany, wygrany-przegrany, wygrany-wygrany

5. **Styl rozwiązywania sytuacji konfliktowych**
   a) Jak zachowujemy się w sytuacjach konfliktowych? Jakie są dobre, a jakie złe strony sposobów rozwiązywania sytuacji konfliktów, gdy uczestnik konfliktu to: Struś, Byk, Sowa?
   b) Uczestnicy za pomocą burzy mózgów podają plusy i minusy zachowania się w ww. przykładach
   c) Podsumowanie: Styl zachowania się w sytuacji konfliktowej nie jest czymś stałym i niezmiennym. Jeśli ktoś chce - może nauczyć się zachowywać inaczej niż do tej pory.

6. **Dwa spojrzenia na konflikt**
   a) Wybór dwóch osób do odczytania ról: mamy i Basi
   b) Wybrane osoby odczytują trzy części scenek rodzinnych (załącznik 1)
   c) Podsumowanie: Jedną z ważnych umiejętności przy rozwiązywaniu konfliktów jest umiejętność dostrzegania różnic i rozumienia uczuć drugiej osoby. Wszyscy JESTEŚMY SUBIEKTYWNI (Ja i Mój Rozmówca). SPRÓBUJ SPOJRZEĆ OCZAMI DRUGIEJ OSOBY NA PROBLEM.

7. **Komunikat pośredni i bezpośredni**
   a) Prowadzący odczytuje sytuację konfliktową w wersji 1 i 2 (załączniki 2 i 3)
   b) Dyskusja na temat form przebiegu konfliktu i ich skutków
   c) Podsumowanie – mini wykład o konfliktach destruktywnych i konstruktywnych

8. **W jaki sposób rozwiązywać konflikty rodzinne?**
   a) Burza mózgów: O jakich zasadach należy pamiętać, by rozwiązywać konflikty w sposób konstruktywny?
   b) Prowadzący zapisuje odpowiedzi na tablicy
   c) Mini wykład: Zasady uczciwej kłótni rodzinnej (J. Bradshaw)

9. **Etapy rozwiązywania sytuacji konfliktowych**
   a) Uczestnicy zapisują na karteczkach najczęstsze przyczyny swoich konfliktów z dziećmi (jedna przyczyna na jednej karteczce)
   b) W czteroosobowych zespołach segregują te przyczyny i wybierają jedną, którą przyjmą jako zadanie do rozwiązania według poniższych etapów rozwiązania konfliktu:
      - Zidentyfikowanie i zdefiniowanie konfliktu
      - Uświadomienie sobie konsekwencji konfliktu dla obu stron.
      - Zaproponowanie kilku alternatywnych rozwiązań (rodzinna burza mózgów) – sformułowanie celów i dążeń
      - Krytyczne rozpatrzenie (ocena) propozycji
      - Zdecydowanie się na propozycję najlepszą dla obu stron
      - Wypracowanie drogi wprowadzenia danego rozwiązania w życie.

c) Po wykonaniu zadania każdy zespół prezentuje etapy rozwiązania problemu oraz konkretny pomysł na rozwiązanie konfliktu rodzinnego
d) Prowadzący podsumowuje ćwiczenia

ZAŁĄCZNIKI

Załącznik 1

Ćwiczenie (za: Kołodziejczyk, Czemierowska, Spójrz inaczej, Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych).

„Mama i Basia"

Piętnastoletnia Basia wybiera się na prywatkę. Jej matka niezbyt jest z tego zadowolona.

CZĘŚĆ 1

- Matka: *Kto będzie na tym spotkaniu, czy będzie ktoś kogo znam?*
- Basia: (nieco opryskliwie) *Będą Gośka i Jolka, może też Krzysiek i Jurek, ale o co Ci chodzi?*
- Matka: *Ależ Magdo, to nie jest dla Ciebie odpowiednie towarzystwo!*
- Basia: (zdenerwowana) *Ja uważam, ze jest!*

- Matka: *Popatrz tylko, jak oni wyglądają! A jakie włosy, jak się wyrażają! Na pewno cała czwórka źle skończy.*
- Basia: (wściekła) *Zwracasz uwagę tylko na szczegóły, ale wcale ich nie znasz. To są moi przyjaciele i zostaw ich w spokoju!* (wychodzi trzaskając drzwiami)

CZESC II - „MYŚLI I UCZUCIA"

Matka

Boję się o Magdę. Uważam, że rośnie na wspaniałą dziewczynę, jest bardzo miła i dobrze się uczy. Nie pali i nie pije alkoholu. Pomaga często w domu, gdy tylko ma wolną chwilę. Ale coraz częściej spędza czas ze swoimi koleżankami i kolegami z klasy. Boję się, że Magda opuści się w nauce, może też zacznie palić i pić tak jak oni. Nie wiem, jak to Magdzie powiedzieć.

Basia

Nie rozumiem , co się stało mamie, nigdy taka nie była. Uważam, że koledzy i koleżanki są w porządku, a to, że któreś z nich czasem zapali, to nic strasznego. Namawiali mnie, ale raz im odmówiłam i więcej już tego nie robią. Znam ich tyle lat i wiem czego się po nich spodziewać. Nie rozumiem mamy.

CZĘSC III - „WYPOWIEDZI W JĘZYKU JA"

Czternastoletnia Magda wybiera się na prywatkę. Jej matka niezbyt jest z tego zadowolona.

Matka: *Kto będzie na tym spotkaniu, czy będzie ktoś kogo znam?*

Basia: (nieco opryskliwie) *Będą Gośka i Jolka, może też Krzysiek i Jurek, ale o co Ci chodzi?*

Matka: *Ależ Magdo, to nie jest dla Ciebie odpowiednie towarzystwo!*

Basia: (zdenerwowana) *Ja uważam, że jest!*

Matka:

Tak się o Ciebie boję. Rośniesz na wspaniałą dziewczynę i dobrze się uczysz. Nie palisz i nigdy nie słyszałam, żebyś piła alkohol. Pomagasz mi, jak tylko masz wolną chwilę. Ale coraz częściej spędzasz czas ze swoimi koleżankami i kolegami z klasy. Boję się, że się opuścisz w nauce, może też zaczniesz palić i pić tak jak oni. Matka Jurka skarżyła mi się na swojego syna. A Jolka i Gośka myślą tylko o chłopakach, a nie o nauce. Nie wiem jak to powiedzieć, ale bardzo się o Ciebie boję.

Basia

Nie wiem mamo, co się z Tobą dzieje. Nigdy taka nie byłaś! Rozmawiasz przecież z rodzicami moich koleżanek i kolegów. A ta czwórka, z którą idę na prywatkę, jest w porządku. To, że któreś z nich czasami zapali, to nic takiego strasznego. Namawiali mnie, ale jak im odmówiłam, to już tego nie robią. Długo ich znam i wiem, czego się po nich spodziewać. Jolka i Jurek dużo pomagają swoim rodzicom, tak jak ja. Nie rozumiem Cię.

Załączniki 2 i 3

DIALOG I

A: Dlaczego to radio tak ryczy? Trzeba być idiotą, żeby słuchać czegoś takiego!
B: Odczep się, dobrze? Jak ci się nie podoba, możesz wyjść.
A: Nie widzisz, że pracuję? Mógłbyś się liczyć z innymi, nie mieszkasz sam. Nie da się żyć w takim piekielnym hałasie!
B: Wolałbyś cmentarną ciszę, co? Lepiej zażyj coś na nerwy.

DIALOG II

A: Myślę, że radio gra stanowczo za głośno. Nie mogę się skupić na tym, co czytam.
B: Sądziłem, że podoba ci się tego rodzaju muzyka.
A: Nie w czasie pracy. Będę wdzięczny, gdy nieco ściszysz.
B: W takim razie założę słuchawki. Lubię głośną muzykę.

BIBLIOGRAFIA

Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor II R.F., Relacje interpersonalne: proces porozumiewania się, Poznań 2011.
Carré C., Sztuka rozwiązywania konfliktów, Katowice 2008.
Chełpa S., Witkowski T., Psychologia konfliktów, Taszów 2004.
Chełpa, S. Witkowski, T., Psychologia konfliktów, Warszawa 1995.
Evans P., Toksyczne słowa, Warszawa 1996.
Fischaleck F., Uczciwa kłótnia małżeńska, Warszawa 1990.
Gordon T., Wychowanie bez porażek, Warszawa 1991.
Harwas-Napierała B., Komunikacja interpersonalna w rodzinie, Poznań 2008.
Olubiński A., Konflikty rodzice-dzieci – dramat czy szansa?, Toruń 2002.
Rostowska T., Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie: analiza psychologiczna, Łódź 2001.

Ryś M., Konflikty w rodzinie, Niszczą czy budują?, Warszawa 1994.
Śnieżyński M., Dialog w rodzinie, Kraków 2012.
Wilmot W.W., Hocker J.L., Konflikty między ludźmi, Warszawa 2011.
Wright H.N., Konflikty, Warszawa 1996.

6. SAMODZIELNOŚĆ DZIECKA – KOMPETENCJE SPOŁECZNE

Kochać dziecko to pomóc mu żyć samodzielnie. Samodzielność tę rozwijać lub, przeciwnie, tłumić. Dziecko dorastając, tak czy inaczej, staje się coraz bardziej od rodziców niezależne. Zależnie od ich postępowania dorosłe dziecko będzie zaradne lub niezaradne. Nie dając lub nie stwarzając dziecku okazji do bycia samodzielnym, rodzice wyrządzają mu krzywdę, bo kiedyś przecież będzie musiało podejmować własne decyzje i być zaradne.

6.1. BARIERY W USAMODZIELNIANIU SIĘ DZIECKA

Wśród barier w usamodzielnianiu dzieci większość leży po stronie wychowania w rodzinie. Wielu rodziców cierpi na „kompleks ratownika" (Pellegrino 1995, s. 79), który wciąż żyje w strachu, że ktoś się utopi. Rodzice obawiają, aby dziecku nic się nie stało. Są zaborczy, hamują rozwój dziecka, wyręczają je, podejmują za nie decyzje i różnorodne działania, uzależniają dziecko od siebie, są nadopiekuńczy. „Jeśli rodzice będą robili wszystko, to dziecko prawdopodobnie nie będzie robiło nic" (za: Sakowska, 1999).

Rodzice mają trudności w pozwalaniu dziecku na działanie samodzielne, gdyż: boją się o dziecko, uważają, że sami wykonają zadania o wiele szybciej i lepiej, szkoda im wysiłków i porażek dzieci – chcą im pomóc, obawiają się, że dziecko zrobi coś źle i inni to negatywnie ocenią, chcą mu pomagać, bo nie wierzą że samo sobie poradzi, twierdzą, że jest ono jeszcze nieodpowiedzialne i oni muszą je dopilnować.

Od momentu narodzenia się dziecka należy oswajać się z myślą, że pewnego dnia będzie musiało się je „utracić", że ono pójdzie w świat swoją drogą i musi być do tego przygotowane, musi być samodzielne, a nade wszystko dojrzałe w obszarze myśli, wartościowania emocji i zachowań. Obowiązkiem rodziców jest wychowanie dzieci w taki sposób, aby były one zdolne w odpowiednim momencie rozpocząć życie na własny rachunek. Wychowywać dziecko to znaczy pomóc mu stać się panem samego siebie. Wychowywać to znaczy nie uzależniać (tamże).

Rodzice powinni jak najczęściej mówić dziecku: „zrób to sam", „idź na własnych nogach", „decydujesz sam" (Pellegrino 1995). Rodzicom często nie wystarcza fakt, że są „fundamentami" swojego dziecka, ale chcą być również jego „dachem". Chcą być rodzicami „na wieczność". Traktują dziecko jak swoją własność i chcąc zapewnić mu świetlaną przyszłość zapominają o tym, co tak pięknie wyraził wielki poeta Khalil Gibran: „wasze dzieci zamieszkują w domu jutra, którego wy nie możecie odwiedzić, nawet w waszych snach" (Pellegrino 1995) (za: tamże).

Możliwość samodzielnego działania, pomocy rodzicom, wypełniania obowiązków na miarę rozwoju dziecka i pochodzących z jego inicjatywy to ogromny wkład w budowanie jego autonomii i poczucia własnej wartości. Wiąże się to z poczuciem własnego sprawstwa, własnego decydowania i wyboru, z pozytywnymi emocjami oraz z gotowością do powtarzania tych, dających zadowolenie działań. Systematycznie powtarzane staną się coraz bardziej precyzyjnie wykonywane i włączą się w system nawyków dziecka. Trzeba tylko dać mu na to szansę, początkowo z pomocą rodziców, aż z czasem będzie coraz bardziej samodzielne.

6.2. METODY USAMODZIELNIANIA DZIECKA

Faber, Mazlish 1996, s. 153:

1. Pozwól dziecku dokonać wyboru, np.: - zamiast: „*W tej chwili weź się za sprzątanie*", - powiedz: „*Potrzebuję pomocy w sprzątaniu. Wolisz odkurzać czy zmywać podłogę*".
   Nawet najmniejszy wybór stanowi dla dziecka możliwość rozszerzenia kontroli nad swym życiem, pozwala ćwiczyć się w wypowiadaniu własnych sądów i podejmowaniu decyzji.
2. Okaż szacunek dla dziecięcych zmagań, np.: zamiast: „*Ojej, jak niestarannie zrobiłeś ten rysunek, wszystko tu pomazane. Zrób to jeszcze raz, to przecież łatwe*" - powiedz: „*Malowanie farbami może być trudne. Często coś się rozmazuje. Czasami pomaga, gdy się otrzepuje mocno pędzel z wody*".
   Przekonując dziecko, że coś jest łatwe, wcale mu nie pomagamy. Jeśli bowiem uda mu się to zrobić i tak uważa, że nie dokonało niczego ważnego, godnego uwagi. Jeżeli zaś poniesie porażkę, czuje się winne, że nie potrafiło wykonać czegoś łatwego.
   Docenianie wysiłku dziecka pozwala mu nabrać zaufania we własne siły i daje odwagę do samodzielnego pokonywania trudności.
3. Nie zadawaj zbyt wielu pytań, np.: zamiast „przepytywać": „*Jak dziś było w szkole? Co mówiłeś na polskim? Z kim bawiłeś się na przerwie?*" - powiedz: „*Dobrze, że jesteś*".
   Gdy „nacieramy" na dziecko tysiącem pytań, czuje się ono atakowane lub onieśmielone. Im bardziej chcemy dowiedzieć się, co było w szkole, na podwórku, tym bardziej udaje niemowę lub zbywa nas lakonicznym „nic", „dobrze". Przesadna ciekawość może też być zrozumiana jako brak zaufania do niego lub podejrzliwość.
4. Nie spiesz się z dawaniem odpowiedzi, np.: zamiast natychmiastowej odpowiedzi na pytanie dziecka typu: „*Dlaczego ptaki mają piórka?*", „*W co mam się ubrać do Kasi na urodziny*?" - spróbuj odwrócić pytanie: „*A ty co o tym myślisz*?", „*A co miałabyś ochotę włożyć*?".
   Bardzo często dziecko, mimo że zadaje pytanie, ma już swoją odpowiedź i dorosły ma mu jedynie pomóc w ocenie trafności, słuszności jego przemyśleń. Natychmiastowa, wyczerpująca odpowiedź dorosłego uniemożliwia dziecku samodzielne szukanie odpowiedzi, dochodzenie do prawdy.
5. Zachęć dziecko do korzystania z cudzych doświadczeń. Zamiast natychmiastowej odpowiedzi (rady) na problem czy pytanie dziecka, pokaż mu, że inni ludzie mogą mu także służyć swą wiedzą i doświadczeniem. Taka sytuacja daje poczucie większej niezależności od rodziny. Często takie zewnętrzne źródła informacji (wiedzy) mają dla dziecka większą wagę niż długie wywody rodziców.
6. Nie odbieraj nadziei, np. - wyznania „*będę lekarzem*" nie torpeduj kontrargumentami w rodzaju: „*na medycynę bardzo trudno się dostać. No i trzeba tam solidnie pracować, a ciebie często trzeba gonić do nauki. Z biologii masz ledwie trójkę*". Powiedz lepiej: „*Masz ochotę leczyć ludzi? Opowiedz mi o tym*".

Wiele zrealizowanych życiowych planów zawdzięczamy marzeniom i planowaniu. Wiele też z naszych marzeń nie spełniło się. Wielokrotnie staramy się dziecko ochronić przed

rozczarowaniem, niepowodzeniem, bądź też staramy się przygotować je psychicznie na możliwość porażki. Zamiast tego pozwólmy im na własne poszukiwania, projekty i plany, które mają to do siebie, że czasem się realizują, a czasem nie.

6.3. PODSTAWY METODYCZNE PROWADZENIA ZAJĘĆ

Cele	· Podkreślenie znaczenia samodzielności i autonomii wszystkich osób w rodzinie · Kształtowanie umiejętności usamodzielniania dziecka przez rodziców · Ukazanie przeszkód w procesie usamodzielniania dziecka
Treści	· Bariery w usamodzielnianiu się dziecka · Metody usamodzielniania dziecka
Czas trwania	3

Panie, jakie to nieszczęście być dzieckiem!
Nikt cię nie słucha, nikt cię poważnie nie traktuje, wszyscy chcą cię czegoś uczyć,
wszyscy chcą tobą rządzić.
Mówią tylko: Kiedy będziesz duży... jutro, kiedy urośniesz... jutro.
Jutro, wszystko jutro.
Czy Ty stworzyłeś nas naprawdę dlatego, abyśmy czekali, aż nastanie jutro?
A co z tymi, którzy umrą, zanim się to stanie?
Ty stworzyłeś nas na dzisiaj.
Uczyniłeś nas małymi dlatego, że oni są duzi i to oni będą nas jutro potrzebować.
Świat ma tylko nas, by mógł poruszać się do przodu: nas, dzieci dzisiejszego dnia.
P. Pellegrino

Modlę się, aby dzisiaj nikt z dorosłych nie zabrał mi pługa
i nie powiedział: jesteś jeszcze za mały;
żeby nikt z dorosłych nie zabrał mi młotka i nie powiedział:
uważaj, bo zrobisz sobie krzywdę;
żeby nikt z dorosłych nie odebrał mi pędzla i nie powiedział:
nie bazgraj tak.
Błagam was, zostawcie mi dzisiaj pług, młotek i pędzel.
Hoffmann-Herreros

Wszystkie dzieci rodzą się ludźmi, tylko czasami robimy z nich kukły.
Odwrotnie niż w „Pinokio".
P. Pellegrino

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. **Istota samodzielności dziecka**
   a) Dyskusja kierowana wokół pytań:
      - Co oznacza pojęcie *samodzielność dziecka* w wieku: żłobkowym…, przedszkolnym…, szkolnym…, dorastania….?
      - W jakich sytuacjach życiowych rodzice umożliwiają dzieciom w ww. kategoriach wiekowych samodzielne działania?
      - Jeśli rodzice uniemożliwiają dziecku podejmowanie samodzielnych zachowań i działań – to dlaczego?

2. **Hamowanie samodzielności dziecka przez rodziców** (za: Sakowska, 1999)
   a) Prowadzący zaprasza rodziców do wyobrażenia sobie siebie jako dzieci w różnych grupach wiekowych: 3 latki, 6-latki, 10-latki, 15-latki, dorośli
   b) Zatrzymując się na kolejnych etapach rozwojowych wysłuchują komunikatów mamy, po czym zapisują swoje uczucia i myśli po każdym wątku.

3-latki:

- *Daj, daj. Mamusia to narysuje. Ty masz jeszcze takie małe rączki.*
- *Idź teraz zrobić siusiu, bo potem będziesz chciała, a nie będzie gdzie.*
- *Wytrę ci nosek, bo trzeba to zrobić dokładnie.*
- *Daj, ja ci pozapinam guziczki. To dla ciebie za trudne.*
- *Nie tak sznuruje się buciki. Daj, ja to zrobię.*

Co czujesz i co myślisz w związku z zachowaniem mamy wobec ciebie?

10-latki:

- *Przygotowałam ci na jutro do szkoły bluzkę, spódnicę, rajstopy i ten granatowy sweter. Żebyś porządnie wyglądała.*
- *Daj, zrobię ci ten wykres, bo widzę, że wcale ci to nie wychodzi.*
- *Nie baw się z tą dziewczynką. Ona tak brzydko wygląda.*
- *Ułożyłam ci wszystkie płyty na półce. Bo zawsze masz je pomieszane.*
- *Uczesz się w koński ogon, a nie w kucyki.*

Co czujesz i co myślisz w związku z zachowaniem mamy wobec ciebie?

16-17-latki:

- *Przyniosłam ci wszystkie lektury z polskiego na cały rok. Wiem, że potem trudno je z biblioteki wypożyczyć.*
- *Ułożyłam twoją bieliznę i swetry. Masz teraz więcej miejsca, bo niektóre rzeczy wyrzuciłam.*
- *Nie sprzątaj, ja już poodkurzam sama. Tyle się dzisiaj uczyłaś.*
- *Kupiłam ci sok pomidorowy. Musisz go pić, bo jest zdrowszy od pomarańczowego.*
- *Przyniosłam od koleżanki z pracy materiały do twojego referatu z biologii.*
- *Nie chcę, żebyś przyjaźniła się z Kaśką. W niedzielę przyjdzie tu córka mojej znajomej z pracy - zobaczysz, jaka to miła dziewczyna.*

Co czujesz i co myślisz w związku z zachowaniem mamy wobec ciebie?

Osoby dorosłe:

- *Zrobiłam ci porządki w kuchni. Teraz będzie ci wygodniej. Mąki i kasze masz w szafce na dole, a ściereczki w tej po lewej stronie.*
- *Nie prowadź sama samochodu, tyle teraz wypadków. Lepiej jeździj autobusami. Możesz też poprosić męża, żeby cię podwoził. Ja tak się o ciebie martwię.*
- *Czemu jeździsz wciąż na te szkolenia. Po co ci to? Przecież masz dobrą pracę. Liczą się z tobą. Taka jesteś przemęczona. Lepiej odpocznij w domu.*
- *Kupiłam bardzo ładny materiał. Moja znajoma uszyła z niego rewelacyjne narzuty na fotele. Musisz sobie uszyć takie same.*
- *Przyjdę jutro po południu do ciebie, kupię rano śliwki i będziemy smażyć powidła na zimę.*

  Co czujesz i co myślisz w związku z zachowaniem mamy wobec ciebie?

c) Podsumowanie: Jakie uczucia wywołały w was tego rodzaju wypowiedzi?

3. Co robię za dziecko?

a) Dyskusja swobodna: wokół następujących pytań:
   - *Co robię za dziecko, choć wiem, że nie powinnam/nie powinienem?*
   - *Jakie obowiązki mogę powierzyć swojemu dziecku?*
   - *Jakie obowiązki ja miałem, gdy byłem w wieku mojego dziecka?*

b) Podsumowanie wniosków z dyskusji

4. Co moje dziecko może już robić samodzielnie?

a) Sporządzenie przez każdego z uczestników indywidualnej listy „Co mogę od dzisiaj przestać robić za dziecko”

b) Wypisanie na tablicy wszystkich zadań na rzecz domu, własnego funkcjonowania i na rzecz innych osób, które dziecko mogłoby robić i które wiązałoby się ze wzrostem jego poczucia własnej wartości, autonomii i zaradności

c) Refleksja indywidualna nad porównaniem możliwości rozwojowych dziecka a własnym zachowaniem wobec niego w kierunku wspierania lub hamowania tego rozwoju.

BIBLIOGRAFIA

Całusińska M., Trening umiejętności wychowawczych, Sopot 2013.

Faber A., Mazlish E., Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły, Poznań 1996.

Prekop J., Schweizer Z., Dzieci są gośćmi, którzy pytają o drogę, Kielce 2001.

Sakowska Joanna, Szkoła dla rodziców, Warszawa 1999.

Wiel G., Marden D., Wychowaj szczęśliwe dziecko, Warszawa 2012.

7. WSPÓŁPRACA DZIECI Z RODZICAMI

7.1.SPOSOBY ZACHĘCANIA DZIECKA DO WSPÓŁPRACY

A. Faber i E. Mazlish (1996) proponują następujące sposoby zachęcania dziecka do współpracy:

1. Opisz, co widzisz, lub przedstaw problem — bez wskazywania winnego. Forma „ty" wywołuje poczucie winy i zachęca do reagowania bronieniem się, czyli należy powiedzieć: *Nie mogę przygotować obiadu, kiedy zlew jest pełen naczyń do mycia*, zamiast: *Znów nie pozmywałaś naczyń*.
2. Udziel informacji (jak najkrócej): czyli: *Kanapa nie jest do skakania - możesz to robić na podłodze*, zamiast: *Natychmiast przestań skakać po kanapie*.
3. Wyraź to jednym słowem lub gestem. Reakcja na pojedyncze słowo jest inna niż na „kazanie": czyli: *Pies, szklanki, światło*, zamiast: *Znów udajesz, że nie słyszysz, jak pies domaga się wyprowadzenia; Trzeba zawsze po sobie sprzątać - te szklanki to chyba zarosną pleśnią; Ciekawe, kto będzie płacił rachunek za światło - jak zwykle zostawiasz w łazience zapalone*.
4. Opisz, co czujesz - nie wypowiadaj się na temat charakteru dziecka: czyli: *Nie lubię, gdy odzywasz się niegrzecznie do siostry*, zamiast: *Przestań tak mówić, jesteś ordynarny*.
5. Napisz liścik. Słowo pisane nie podnosi głosu. Można pisać „w imieniu" rzeczy, np.: lubię być sucha (na desce sedesowej), im bardziej humorystycznie, tym lepiej, np. „*usycham z tęsknoty za dotykiem Twoich dłoni - Twoje mydło*" (liścik umieszczony przy mydelniczce zamiast ciągłego zwracania uwagi, aby dziecko myło ręce). Dodaj coś miłego, np.: *kocham Cię* lub *życzę Ci miłego dnia*. Liścik nie spełni swego zadania, a wręcz może zirytować, jeśli będzie jedynie zbiorem poleceń, np. „po przyjściu ze szkoły zrób zakupy, wyprowadź psa i weź się za lekcje. Tylko niczego nie zapomnij!"

Jednym z błędów popełnianych przez rodziców w kontaktach z dzieckiem jest niejasne, nieprecyzyjne formułowanie tego, czego faktycznie oczekujemy. W relacji dziecko - dorosły często ma miejsce swoisty paradoks: z jednej strony dorosły traktuje dziecko przedmiotowo i to on wie lepiej, co dziecko może i powinno myśleć i czuć, z drugiej strony uważa, że dziecko samo z siebie dokładnie wie, co ma robić, gdy słyszy, np. „szykuj się do spania", „sprzątaj", „bądź grzeczny" itd. Dziecko, gdy słyszy: „*Szykuj się do spania*" to pewnie wtedy jakoś tam się szykuje (według własnego planu: jeszcze się bawi, jeszcze: ogląda telewizję, czyta - szykuje się do spania). „*Sprzątaj*" - przekłada zabawki z jednej gromady na drugą – sprząta (za: Sakowska, 1999).

Prawidłowy komunikat, taki jaki dziecko jest w stanie usłyszeć i zrozumieć, powinien brzmieć: *„Zależy mi, żebyś o 19^{00} był w łóżku. Oczekuję od ciebie, że o 18^{30} będziesz w łazience, wymyjesz się i przebierzesz w piżamę. Wolisz żebym ci przypomniała 5 minut wcześniej czy nastawić ci zegarek?". „Zależy mi, aby książki leżały na półce, a klocki w*

pudełku." „Potrzebuję 10 minut ciszy. Wolisz cicho rysować w domu czy pójdziesz na podwórko?" (za: tamże).

Słowa, które bardzo służą formułowaniu tego typu komunikatów, to: OCZEKUJĘ OD CIEBIE, ZALEŻY MI, POTRZEBUJĘ.

7.2.SUKCESY I PORAŻKI WE WSPÓŁDZIAŁANIU CAŁEJ RODZINY

W rodzinie stosuje się, często nieświadomie, że jest to nieprawidłowe, niekorzystne metody postępowania, „zachęcające" dziecko do współpracy (za: tamże):

- Groźby - *Jeśli zrobisz to jeszcze raz, to...* Jest to wręcz zaproszenie dziecka do powtórzenia zakazanego czynu. Stanowi swoiste wyzwanie dla dziecka, które będzie starało się przekroczyć zakaz, aby obronić swoją niezależność.
- Przekupstwa - *Jeśli zrobisz to (lub nie zrobisz czegoś), to...* obietnica odpowiedniej nagrody. Czasami dziecko realizuje nasze polecenie, ale jedynie po to, by szybko osiągnąć cel - nagrodę. Nie zachęca go to jednak do stałego podejmowania działań. Jest to też działanie niemoralne - tak bowiem traktowane nagrody są zwykłą łapówką. Wcale nie należy dziwić się dziecku, że z czasem będzie się ono targowało, szantażowało, żądało coraz większych korzyści za „grzeczne" zachowanie.
- Obietnice. Dzieciom nie należy składać obietnic ani wymagać tego od nich. Relacje z dziećmi powinny być oparte na zaufaniu. Jeśli rodzice muszą składać obietnice, to niejako przyznają, że ich słowom „bez obietnicy" nie można ufać. Wymuszanie obietnic na dzieciach (np. że w przyszłości będą grzeczne) przypomina realizowanie czeku w banku, w którym nie mamy konta - dziecko na ten moment składa obietnicę, bo żądają tego rodzice, ale nie płynie ona z potrzeby serca.
- Krytyka, sarkazm. Są rodzice, którzy uważają, że w ten sposób wpłyną na ambicje dziecka i zmobilizują je do zmiany postępowania. Tymczasem nie zdają sobie sprawy, że ich uwagi są atakiem, który budzi potrzebę kontrataku, i że ich komentarze uniemożliwiają porozumienie.

Z zachęcaniem dziecka do współpracy ściśle wiąże się sprawa odpowiedzialności, której od dzieci oczekujemy. Najczęściej jej brak dostrzegamy w konkretnych sytuacjach - *nie odrobione lekcje, nie posprzątany pokój, zbyt późny powrót z podwórza* itd. Dziecko może być grzeczne, dbać o porządek, odrabiać lekcje, a mimo to podejmować nieodpowiedzialne decyzje. Najczęściej zdarza się to dzieciom, którym nieustannie mówi się, co mają robić. Nie potrafią one samodzielnie osądzać, dokonywać wyborów i rozwinąć wewnętrznych norm, ponieważ nie dano im do tego okazji. Zbyt rzadko w rodzinie rozważamy problem odpowiedzialności w kontekście systemu wartości. Wartości nie można przekazywać wydając polecenia „zrób to" albo „nie rób tamtego". Są one przez dziecko przyswajane i stają się jego własnością tylko przez identyfikację z osobami, które kocha i szanuje, i dlatego stara się je naśladować (za: tamże).

Ponieważ dziecku sprawia ogromną radość różnego rodzaju zabawa, warto skorzystać z różnych zabawowych pomysłów (gry, wyścigi, „umowy") do zmobilizowania dzieci do pracy na rzecz domu i rodziny. Początkowo taka praca powinna być realizowana wspólnie z innymi osobami, a z czasem dziecko samo przejmie część zadań na siebie. Wychowywanie

poprzez same nakazy i zakazy zniechęca dzieci do współpracy. Częstsze stosowanie właściwych pochwał dzieciom (przez zauważanie i opis właściwych zachowań) jest czynnikiem motywującym do działania i powtarzania czynności, które zostały pochwalone. Na dobrą współpracę wpływają też wyraźne granice i zachęcające komunikaty.

R. MacKenzie (2005) wymienia przykłady zniechęcających komunikatów, zawierających ukryte przekazy niewiary w zdolności dziecka, czy wywołujących poczucie winy lub wstydu. Są one następujące: „Nie możesz choć raz zrobić tego, o co cię proszę?", „Pokaż mi, że masz rozum i raz dla odmiany potrafisz dokonać właściwego wyboru", „Tylko na to cię stać?", Nie wierzę własnym oczom! Raz w życiu postanowiłaś wykonać to, co do ciebie należy". Podobnie działają komunikaty niewerbalne, gdy rodzice robią za dziecko coś, co ono samo mogłoby lub chciałoby zrobić.

To, co mówicie do dziecka, czego go uczycie,
samo w sobie nie czyni na nim jeszcze żadnego wrażenia.
We wnętrzu dziecka znajduje się natomiast odzwierciedlenie tego, jacy wy sami jesteście, czy jesteście dobrymi ludźmi,
czy też może jesteście źli, gniewni — i to ujawniają wasze gesty.
Mówiąc zwięźle: wszystko, co sami czynicie, odzwierciedla się w nim.
R. Steiner

Problem odpowiedzialności dzieci dotyczy samych rodziców ściślej mówiąc, uznawanych i realizowanych przez nich wartości.

Zachęcanie dziecka do współpracy wiąże się z problemem stawiania dziecku ograniczeń. Najczęściej, gdy chcemy ograniczyć niepożądane zachowanie dziecka (zmienić je na akceptowane przez nas), popełniamy kilka zasadniczych błędów: zwracamy dziecku uwagę w trakcie sprzeczki, w złości; restrykcje, które chcemy narzucić, często są chaotyczne, nieadekwatne, nierzadko obraźliwe; zapominamy, że dziecko nie jest w stanie w tym momencie słuchać (targają nim silne uczucia); stosujemy słowa, które raczej wzmacniają jego opór, niż skłaniają do porozumienia. W takiej „rozmowie" obie strony prawie nie słuchają siebie nawzajem. Nie jest to też naprawdę rozmowa, ale dwa monologi - jeden składa się z krytyki i poleceń, drugi z zaprzeczeń, buntu lub próśb.

Chcąc zdyscyplinować dziecko, należy uwzględnić jego uczucia - również zrozumieć i zaakceptować niechęć do ograniczeń (raczej trudno spodziewać się, aby bardzo cieszyły go zakazy). Tylko wtedy mamy szansę na dobrowolne zaakceptowanie przez dziecko zmiany zachowania i wyrobienie samodyscypliny (Ginott 1998). Ustawianie ograniczeń w sposób, który chroni szacunek do samych siebie zarówno rodziców, jak i dzieci, pozwala dzieciom na identyfikowanie się z rodzicami i wartościami, które oni wyznają oraz zdefiniowanie wewnętrznych norm zachowań.

7.3.PODSTAWY METODYCZNE PROWADZENIA ZAJĘĆ

Cele	· Aktywizacja rodziców do samorozwoju w sferze psychospołecznej · Uświadomienie rodzicom siły nawyków i doświadczeń przejmowanych nieświadomie z rodziny pochodzenia i przekazywania ich kolejnym pokoleniom · Przekazanie wiedzy i kształtowanie umiejętności w zakresie optymalnych sposobów funkcjonowania poszczególnych członków rodziny w relacjach ze sobą · Ukazanie znaczenia jakości małżeństwa dla jakości rodzicielstwa · Podnoszenie jakości relacji małżonków między sobą · Wskazanie na powszechność stresów rodzicielskich i ich uwarunkowania
Treści	· Psychospołeczne zasoby indywidualne rodziców (rola osobowości i doświadczeń w rodzinie pochodzenia) · Dziecko „słabszą kopią" własnego rodzica – mechanizm naśladowania, modelowania i identyfikacji · Relacje między rodzicami jako małżonkami podstawą postaw wobec rodzicielstwa · Reguły życia funkcjonalnego małżeństwa i funkcjonalnej rodziny · Rodzicielski autorytet · Stresy rodzicielskie
Czas trwania	3

Wypowiadaj swoją prawdę jasno i spokojnie. Wysłuchaj także innych, nawet głupich i nieświadomych. Oni też mają swoją opowieść.
Desiderata

Nie trać nigdy cierpliwości. To jest ostatni klucz, który otwiera drzwi.
A. de Saint-Exupery

Wychowanie jest jak nauka jazdy na rowerze. Nie nauczy jej ojciec, który biegnie za rowerem, ani i ten, który czyta instrukcje po fakcie, gdy dziecko leży już na ziemi. Dziecko, które po raz pierwszy siada na rowerze, musi być tyle razy podtrzymane, co puszczone na swobodę. Sztuka wychowania polega na tym, aby wiedzieć, w którym momencie uczynić pierwszą, a w którym drugą rzecz.
P. Pellegrino

PRZEBIEG ZAJĘĆ

1. **Oczekiwania rodziców od dzieci** (za: Sakowska, 1999)

a) Burza mózgów: „Co najczęściej robią rodzice, gdy chcą, aby dzieci zachowywały się tak, jak się tego od nich wymaga?"
b) Prowadzący zapisuje na tablicy listę zachowań rodziców (np. krzyczą, przekupują, porównują, tłumaczą, grożą, szantażują, zawstydzają, straszą, dają klapsy, obrażają się, odmawiają miłości, odpychają, karzą, dają za przykład innych, …)
c) Burza mózgów: Jak na to reagują dzieci?
d) Prowadzący zapisuje na tablicy listę zachowań dzieci.

2. **Ćwiczenie: „Nasza mama wraca z pracy"** (za: Sakowska, 1999)

a) Prowadzący wprowadza grupę w ćwiczenie: „*Wyobraźcie sobie, że jesteście dziećmi. Wsłuchajcie się w swoje wewnętrzne reakcje na usłyszane słowa (zapamiętajcie je lub zapiszcie)".*

„Nasza mama wraca z pracy" - Sytuacja I:
Mama:

„Jaki tu bałagan, straszny chlew. Jesteście okropni - lenie i brudasy. Tylko byście przed telewizorem siedzieli. Żadnego zrozumienia dla nas - tak ciężko z ojcem pracujemy i żadnej wdzięczności z waszej strony. Egoiści.Jak jeszcze raz to się powtórzy, wszyscy będziecie ukarani. Zresztą jak ojciec wróci, to jeszcze wam się dostanie. Natychmiast bierzcie się do roboty! Bez żadnej dyskusji! Nie dzieci, tak być nie może. Wy musicie zrozumieć, że w życiu nie można się tylko bawić. Przecież chcę, żebyście wyrośli na porządnych ludzi. Musicie nauczyć się odpowiedzialności, grzeczności, pracowitości. Przecież chcę waszego dobra. Same kiedyś będziecie mieć dom, rodzinę, to zobaczycie, jakie to wszystko trudne. Zresztą wiem, że nie wszystkie dzieci są takimi potworami jak wy. Serce mi się kraje z żalu, jak słyszę, co mówią moje koleżanki o swoich dzieciach - chętne do pomocy, uczynne, grzeczne - a wy co?! Wstyd mi za was. To się musi zmienić. Koniec tego dobrego. Od dziś żadnych koleżanek, żadnej telewizji. Wyjdzie wam to tylko na dobre!"

b) Prowadzący prowadzi dyskusję wokół poniższych pytań:
   - Jakie uczucia pojawiły się w Was po tego rodzaju zachowaniu „mamy"?
   - „O co mi chodziło jako matce, gdy wróciłam z pracy"?

c) Prowadzący prezentuje drugą sytuację, a uczestnicy wcielają się w dzieci.

„Nasza mama wraca z pracy" - Sytuacja II:
Mama:

„Dzieci, widzę straszny bałagan. W zlewie pełno brudnych naczyń, śmieci na podłodze, porozrzucane ubrania. Nie lubię tego i złości mnie to. Nie mogę w takich warunkach przygotowywać obiadu. Potrzebuję waszej pomocy. Zosiu - wolisz pozmywać naczynia czy

zmieść podłogę? Zależy mi też, żeby ktoś pomógł mi obrać jarzyny. Na przyszłość oczekuję od was, że będziecie sprzątać zaraz po przyjściu ze szkoły."

d) Prowadzący prowadzi dyskusję wokół poniższych pytań:
   - Jakie uczucia pojawiły się w Was po tego rodzaju zachowaniu „mamy"?
   - „O co mi chodziło jako matce, gdy wróciłam z pracy"?

e) Podsumowanie ćwiczenia i wnioski:

Sposób, w jaki przez „mamę" został przedstawiony problem (bałagan), radykalnie zmienił nastawienie dzieci. Nieustanna „wojna" z dziećmi, aby zrobiły to, czego od nich oczekujemy, lub nie robiły tego, czego nie akceptujemy, w dużej mierze wynika z niezrozumienia, że mamy do czynienia z niezgodnością potrzeb. To nam, dorosłym, przeszkadza brudna podłoga, bałagan, hałas, nieumyte zęby, nadmierne oglądanie telewizji..., a dziecku wcale. To jest nasz problem i dlatego to my musimy nakłonić dziecko, żeby chciało z nami współpracować.

Zmienić nastawienie dziecka oznacza osiągnąć jego dobrowolną zgodę na podjęcie oczekiwanego przez nas działania (zaniechanie nieakceptowanego): dobrowolna - a nie bezwolna — kiedy czuje się ono przymuszane, zniewolone, często zbuntowane. Musimy - jako dorośli - nie tyle koncentrować się na zewnętrznym posłuszeństwie, co właśnie na uzyskaniu owej dobrowolnej zgody.

3. Cele wychowania a sposoby wychowania (za: Sakowska, 1999)

a) Prowadzący obok plansz z ćwiczenia 1 przywiesza planszę z początków warsztatów na temat wychowania pt „Do czego wychowujemy dzieci?"
b) Dyskusja nt. porównania metod, jakimi rodzice starają się osiągnąć posłuszeństwo dzieci a celami, jakie chcą osiągnąć podczas ich wychowywania.
c) Podsumowanie i wnioski: Do miłości, samodzielności, wrażliwości, szacunku dla innych nie da się wychować brutalnością, przymuszaniem, zniewalaniem, naruszaniem godności osobistej dziecka. Wychowanie nie odbywa się w specjalnie na ten cel wyznaczonym czasie, ale w codzienności - przez każdy gest, zachowanie, słowo.

BIBLIOGRAFIA

Całusińska M., Trening umiejętności wychowawczych, Sopot 2013.
Faber A., Mazlish E., Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły, Poznań 1996.
MacKenzie R., Kiedy pozwolić? Kiedy zabronić, Gdańsk 2005.
Prekop J., Schweizer Z., Dzieci są gośćmi, którzy pytają o drogę, Kielce 2001.
Sakowska Joanna, Szkoła dla rodziców, Warszawa 1999.
Wiel G., Marden D., Wychowaj szczęśliwe dziecko, Warszawa 2012.

8. SEKSUALNOŚĆ DZIECKA I NASTOLATKA

8.1.PRAWIDŁOWOŚCI I ZAGROŻENIA ROZWOJU PSYCHOSEKSUALNEGO

(zob. szerzej, Komorowska-Pudło, 2001)

Odpowiedzialni rodzice powinni zdawać sobie sprawę z tego, czym jest wychowanie seksualne i jak ważna jest w nim ich rola. Powinni zrobić wszystko, aby ich dzieci miały jak najmniejszy dostęp do wiedzy o seksualności z przypadkowych i najczęściej nieodpowiednich źródeł. Nie da się obecnie odizolować dziecka od zalewu informacji o seksualności, jednakże rodzice mają możliwość czuwania nad dziećmi, uczenia ich krytycyzmu wobec tego, co je otacza i kształtowania poczucia odpowiedzialności, umiejętności odmawiania i nie ulegania presjom, a także podejmowania takich decyzji, które będą najlepsze dla zachowania własnej godności, zdrowia oraz szacunku wobec siebie i innych w tej szczególnej sferze życia.

8.1.1. W OKRESIE PRENATALNYM

Możliwość ustalenia przez rodziców momentu poczęcia dziecka wiąże się z odpowiednim przygotowaniem do niego, szczególnie w sensie zdrowotnym, jak i psychoemocjonalnym. W tym czasie ważny jest każdy kontakt z dzieckiem, okazywana miłość w postaci słów, dotyków, melodii, itp. Najważniejsze cechy rozwoju psychoseksualnego w okresie prenatalnym to prawidłowa determinacja płci dziecka, rozwój narządów płciowych, powstawanie ośrodków sterujących seksualnością oraz początki życia psychicznego, ze szczególnym podkreśleniem życia emocjonalnego. Aby rozwój ten przebiegał prawidłowo ważne są takie uwarunkowania jego przebiegu, jak czynniki genetyczne przekazywane przez rodziców, ich zdrowie, warunki przebiegu ciąży oraz postawy wobec rodzicielstwa i płci oczekiwanego dziecka.

8.1.2. W CZASIE PORODU ORAZ W OKRESIE NOWORODKOWYM I NIEMOWLĘCYM

Dla właściwego rozwoju psychoseksualnego niezmiernie ważna jest pierwsza reakcja uczuciowa matki oraz ojca na widok nowo narodzonego dziecka, a szczególnie akceptacja jego płci. Reakcja rodziców na dziecko, które właśnie przyszło na świat bardzo często wyznacza kierunek drogi wychowawczej (również w zakresie wychowania seksualnego) w stosunku do niego. Jeśli dziecko było oczekiwane, powita je radosny uśmiech rodziców, przytulenie i gesty szczęścia. Jeśli natomiast maleństwo jest „intruzem", spotka się z niechęcią i odrzuceniem, które spowoduje rozłąkę uczuciową czy nawet fizyczną z matką. Podstawowymi uwarunkowaniami rozwoju psychoseksualnego w tym okresie są pochylone twarze nad łóżeczkiem dziecka, kierowany do niego uśmiech, pełne miłości słowa, przytulenia, noszenie na rękach, kołysanie. Dziecko odczuwa i jednocześnie kształtuje w sobie wzory sposobów okazywania sobie miłości przez rodziców. W okresie tym jest ono całkowicie zależne od matki i zdane na nią w zaspokajaniu wszystkich swoich potrzeb,

szczególnie w zakresie poczucia bezpieczeństwa, zaspokojenia głodu czy zapewnienia higieny.

Kolejne ważne cechy rozwoju psychoseksualnego dziecka w tym wieku to ogromna potrzeba poczucia bezpieczeństwa, uczucie przyjemności wynikającej ze spożywania posiłków, słuchania czułej mowy, przewijania i kąpieli. Niemowlak odkrywa narządy płciowe, przejawia zainteresowania seksualne natury oralnej, okazuje pierwsze uczucia, czerpie przyjemność z ssania kciuka (surogat matczynej piersi) oraz z nagości. Reakcje rodziców i najbliższych na nagość dziecka, sposób przewijania, kąpania, reagowania na dotykanie przez nie oraz zainteresowanie się swoim ciałem (również narządami płciowymi) są bardzo ważne dla kształtowania prawidłowych jego postaw wobec własnego ciała i płciowości. Olbrzymie znaczenie dla prawidłowego rozwoju psychofizycznego i seksualnego dziecka ma karmienie piersią. Odgrywa ono ogromną rolę w powstawaniu stabilności uczuć. Ssanie przecież to największa potrzeba niemowlęcia w ciągu kilku pierwszych miesięcy jego życia, a jej zaspokojenie powoduje, że będzie się rozwijało w poczuciu emocjonalnego bezpieczeństwa. Matka za pomocą swojej piersi przekazuje dziecku nie tylko pokarm, ale i całą swą miłość. Aby rozwój psychoemocjonalny dziecka przebiegał prawidłowo ważny jest stały opiekun, bądź maksimum dwoje stałych opiekunów – rodziców, z którymi dziecko najczęściej przebywa.

8.1.3. W OKRESIE PONIEMOWLĘCYM I WCZESNODZIECIĘCYM

Drugi, trzeci i częściowo czwarty rok życia dziecka to czas bardzo intensywnego rozwoju we wszystkich sferach. Dla rozwoju psychoseksualnego szczególne znaczenie ma sfera intelektualna, emocjonalne i społeczna. Rozwój mowy powiązany z zaczątkami logicznego rozumowania (chcę wiedzieć „*dlaczego*?") umożliwia dziecku rozwój ciekawości poznawczej, wyrażanej m.in. poprzez stawianie pierwszych pytań na temat płciowości (*dlaczego mężczyźni nie mają piersi, dlaczego chłopcy mają siusiaka, a dziewczynki nie, dlaczego inaczej siusiają*, itp.). W rozmowach z dzieckiem ważne jest prawidłowe nazewnictwo: członek, penis, pochwa, srom, komórka jajowa, plemnik, itd.

Już dwuletnie dziecko umie wskazać na swoje narządy płciowe, nazwać je i odróżnić płeć według ubrania i uczesania. W wieku około dwóch i pół lat dziecko zauważa odmienne pozycje przyjmowane przez chłopców i dziewczynki podczas siusiania i zaczyna interesować się różnicami fizycznymi między płciami. W wieku około trzech lat wyraża słownie to, co wcześniej zauważyło. Umie podkreślić, iż dziewczynki i chłopcy inaczej wyglądają i inaczej siusiają. Zdarza się, że dziewczynki obserwując chłopców próbują siusiać na stojąco.

Trzyletnie dziecko zaczyna dość intensywnie interesować się własnym ciałem, poznaje, co ono czuje i jak wygląda. Może bez przerwy dotykać siebie, także w okolicach narządów płciowych. To wzrastające zainteresowanie ciałem własnym i innych może być początkiem stawiania wielu pytań o narządy płciowe, poród, itp. W wychowaniu dwu-, trzy- i czterolatka zwracamy uwagę, że nagość nie jest nieprzyzwoita, ale nie zawsze odpowiednia. Dziecko, które otrzymuje pozytywne sygnały wobec swojego ciała i płci doznaje pozytywnych uczuć i buduje w sobie podstawę akceptacji oraz identyfikacji z własną płcią. Trzylatek zaczyna interesować się niemowlętami, chce mieć własne rodzeństwo. Zagląda do wózków, zaczepia niemowlaki, pyta *Skąd się wzięły?*

8.1.4. W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Wiek przedszkolny, to czas intensywnych pytań, także o sprawy związane z płciowością człowieka. Dzieci cechuje w tym okresie brak nadmiernej wstydliwości i skrytości. Dziecko w tym wieku cechuje duża skłonność do naśladownictwa.

W wieku przedszkolnym kształtuje się u dziecka tożsamość seksualna i identyfikacja płciowa. Proces ten trwa do ok. 5-6 roku życia. Rodzice powinni w tym czasie wcielać, w różnych sytuacjach życia codziennego, konkretne role związane z płcią dziecka, a przede wszystkim sami muszą przekazywać prawidłowe wzorce funkcjonowania jako mężczyzna i kobieta.

Charakterystyczna w tym wieku ciekawość świata, obejmująca wszelkie rzeczy, w dość dużym stopniu skupia się na ciekawości seksualnej. Czterolatki interesują się budową swego ciała, dość często oglądają i dotykają swe narządy płciowe. Demonstrują swoją nagość i mogą się bawić w pokazywanie narządów płciowych (tzw. ekshibicjonizm dziecięcy). W okresie tym może on spotkać się z różnymi „źródłami informacji" zaspokajającymi jego potrzeby. Mogą to być inne dzieci, z reguły rówieśnicy, których obserwuje w trakcie wspólnej zabawy, kąpieli, czynności higienicznych, w czasie ubierania się czy oddawania moczu. Jeśli dziecko nie ma możliwości w sposób spontaniczny obserwować innych dzieci może próbować prowokować różne sytuacje, w których je pozna. Mogą to być propozycje różnych zabaw, np. w lekarza i pacjenta, pomoc w rozbieraniu. Innym źródłem informacji na temat płciowości są dla dziecka różnego rodzaju książki, filmy edukacyjne, bieżące wyjaśnienia i odpowiedzi uzyskane od dorosłych na stawiane pytania. Czasem, niestety, dziecko wkracza niespodziewanie w sytuacje intymne rodziców lub innych dorosłych. Kiedy przedszkolak zadaje pytania na temat seksualności nie interesują go szczegóły w tej sferze, a pragnie jedynie dowiedzieć się tego, co dla niego jest w tej chwili ważne. Chce wiedzieć skąd się wziął, w jaki sposób się urodził, dlaczego mama jest dziewczynką, a tata chłopcem.

U dzieci w tym wieku mogą się rozwijać tzw. miłości dziecięce**.** Chłopiec lub dziewczynka kieruje silne i pozytywne uczucia na jedno dziecko płci przeciwnej, które często tak, jak budzi się nagle, tak też nagle wygasa. Czasami można zauważyć, że dziecko przedstawia w rysunkach, malunkach, czy ulepiankach ludzi i zwierząt wyeksponowane cechy płci. Taka forma zajęć określana jest jako dziecięce wytwory erotyczne. Dzieci uczą się także nowych słów związanych z budową i fizjologią płci i mogą je często powtarzać.

Wiele problemów, wśród rodziców, budzą zachowania dzieci wskazujące na masturbowanie się. Aktywność ta w tym wieku ma raczej charakter fizjologiczny i jest uważana za zjawisko odmienne od masturbacji młodzieńczej. Inne są źródła jej występowania (nie jest podyktowana popędem seksualnym) i inny jest mechanizm jej przebiegu. Nie jest to zjawisko masowe. Dość często problem masturbacji pojawia się wśród dzieci o niskim poziomie rozwoju intelektualnego oraz z upośledzeniem umysłowym. Wśród innych przyczyn masturbacji dziecięcej znajdują się: fizjologiczne wzwody prącia u chłopców prowokujące dotykanie, przypadkowe otarcia u dziewcząt i u chłopców, które sprawiają im przyjemność, rozwinięty proces chorobowy lub zaniedbania higieniczne powodujące swędzenie krocza, erotyzujące wychowanie (np. w obecności dziecka prowadzone są rozmowy na tematy seksualne), przemoc seksualna wobec dziecka, namówienie przez rówieśników do podejmowania masturbacji, reakcja na bezsenność i samotność, a także na

konflikty i awantury rodzinne. Masturbacja może się też pojawić w wyniku braku poczucia bezpieczeństwa, nieodpowiedniej postawy innych osób wobec dziecka, czy bicia i karania. W tych przypadkach prawdziwa przyczyna trudności tkwi poza samą masturbacją, która tutaj pełni jedynie rolę pomocniczą. Dzięki odczuciom z niej płynącym dziecko może osłabić duże napięcie wynikające ze stresów psychicznych. Czasem masturbowanie się dziecka ma doprowadzić do skoncentrowania na sobie uwagi dorosłych (możliwe źródła „zmuszające" go do zabiegania o zainteresowanie rodziców mogą tkwić np. w narodzinach rodzeństwa, konfliktach w rodzinie, przeciążeniu rodziców, rozłące lub rozwodzie matki i ojca). W innych przypadkach może być i tak, że poprzez masturbację dziecko chce wywołać u siebie emocje pozytywne, takie jak: ulga, poczucie bezpieczeństwa, przyjemność, zadowolenie, ukojenie, radość, itp. Oddziaływania wychowawcze wobec dziecka masturbującego się powinny w pierwszej kolejności polegać na analizie możliwych przyczyn jej występowania i na nie należy wówczas ukierunkować wszelkie działania.

Dziecko odkrywa swoją seksualność także poprzez zabawy seksualne z innymi dziećmi. W zabawie z kolegą czy koleżanką dokładnie rozdziela role i bardzo realistycznie je przedstawia. „Odgrywa" obejrzane filmy, bajki, wysłuchane opowiadania bądź własne przeżycia. Podejmując role np. mamy i taty, lekarza i pacjenta dziecko skupia się przede wszystkim poznawczo na seksualności własnej i osoby, z którą się bawi. W trakcie takiej zabawy porównują swe ciała, oglądają je, dotykają, a przez to zaspokajają swą naturalną ciekawość. Największym zainteresowaniem cieszą się takie zabawy, w których można nawzajem dotykać się, rozbierać i demonstrować swe ciało.

8.1.5. W OKRESIE MŁODSZOSZKOLNYM

W zakresie wychowania seksualnego należy zapewnić mu odpowiedni poziom informacji i mieć świadomość, że w tym wieku nie przyjmuje już ono wszystkiego w sposób bezkrytyczny, ale coraz częściej sprawdza uzyskane wiadomości w innych źródłach (inni zaufani dorośli, czasopisma, literatura).

W wieku młodszoszkolnym dziecko w pełni identyfikuje się z własną płcią, budzi się w nim poczucie intymności (wyraża pełną samodzielność podczas przebierania się i kąpieli), jego zainteresowania seksualne są w dużym stopniu utajone, „homoerotyczne", przejawiające się w zwiększonym zainteresowaniu własną płcią. W tym wieku dziecko podejmuje kontakty z rówieśnikami prawie wyłącznie w ramach grup jednopłciowych. Dziecko realizuje swe zainteresowania seksualnością z rówieśnikami i w trakcie różnorodnych zabaw razem z nimi ćwiczy swoje "żeńskie" lub "męskie" role. Każda z płci w pełni identyfikuje się z określonymi zadaniami bohaterów zabaw. Zarówno dziewczynki, jak i chłopcy są tak zajęci własną identyfikacją, że nie mają czasu na zainteresowanie tą drugą płcią.

Jeśli dziecko zadaje pytania związane z płciowością, mają one bardziej złożony charakter niż w poprzednim okresie (są to m.in. pytania o poród, płeć, stosunek płciowy). W tej fazie rozwojowej trzeba przekazywać informacje o następujących zagadnieniach: podstawowe różnice w układach rozrodczych mężczyzny i kobiety, plemniki, komórka jajowa, bardzo elementarne zasady dziedziczności – chromosomy, poczęcie, rozwój dziecka w łonie matki, narodziny dziecka, miesiączkowanie, polucje nocne, erekcje, stosunek płciowy (można wspomóc się zagadnieniem płodności u zwierząt). Przekazywane wiadomości mogą

mieć charakter ogólny. Przed okresem dojrzewania (ok. 10-11 r.ż.) dzieci powinny być przygotowane do zmian w psychice i w ciele, które za kilka lat się u nich pojawią. Ważne jest, aby dzieci traktowały zjawiska związane z dojrzewaniem jako prawidłowe. Koniec okresu młodszoszkolnego to czas sięgania po pierwsze czasopisma młodzieżowe, w których mogą znaleźć wiele informacji na temat seksualności, niestety nie zawsze są one właściwe.

8.1.6. W OKRESIE DOJRZEWANIA I DORASTANIA

Okres ten niesie ze sobą ogromne, nieporównywalne do poprzednich, zmiany w zakresie seksualności. Okres dojrzewania, inaczej pokwitania czy dorastania, rozpoczyna się około 11 roku życia i trwa przez kilka lat, do 18-19 roku życia. W tym czasie młody człowiek osiąga dojrzałość w kilku sferach, m.in. seksualnej, biologicznej, psychologicznej i społecznej. Dzięki temu nabywa zdolność prokreacyjną oraz zdolność do samodzielnego kształtowania swego życia. Nastolatka charakteryzuje w tym okresie brak równowagi hormonalnej, wpływającej na chwiejność psychoemocjonalną, zmienne myślenie i pragnienia – raz dziecięce, a raz dorosłe, zmienne zainteresowania, konflikty z rówieśnikami i z dorosłymi. W tym okresie uaktywnia się u niego popęd płciowy, który wpływa na zainteresowanie płcią przeciwną i budzenie się pierwszych uczuć, ale także pierwsze próby podejmowania aktywności seksualnej około jedna trzeci piętnastolatkó8.1.7. to osoby aktywne seksualnie !). Na prawidłowy przebieg rozwoju psychoseksualnego w tym okresie największy wpływ mają: charakter kontaktów z rówieśnikami, radzenie sobie z presją kolegów i koleżanek, mass mediów oraz mody młodzieżowej, świat idoli i bohaterów. Ważny jest także charakter budowanych przyjaźni w relacjach międzypłciowych, wymagających od obojga świadomości siły popędu płciowego, konieczności samokontroli w tej dziedzinie oraz zrozumienia różnic w przeżywaniu popędu płciowego przez dziewczęta i chłopców. Ogromny wpływ na kształt uświadomienia i wychowania w sferze seksualności ma świat kultury medialnej, w której uczestniczy młodzież zob. szerzej, Komorowska-Pudło, 2013, Komorowska-Pudło, 2015).

8.2.JAK WSPOMÓC DZIECKO W ROZWOJU PSYCHOSEKSUALNYM? - ISTOTA WYCHOWANIA SEKSUALNEGO W RODZINIE

Celem wychowania jest przygotowanie młodego człowieka do dorosłego, odpowiedzialnego życia. Wychowanie seksualne to integralna część wychowania ogólnego, która specjalizuje się w przygotowaniu dzieci i młodzieży do pełnienia ról wynikających z kobiecości i męskości, do ról małżeńskich i rodzicielskich w zakresie uczuciowości, płciowości i seksualności. Jest to również kształtowanie właściwych postaw wobec seksualności człowieka, zgodnych z obowiązującymi w społeczeństwie normami i standardami moralnymi.

Ważne jest uświadomienie sobie, że przedmiotem wychowania seksualnego jest cały człowiek, jego pełna osobowość, a nie tylko jego sfera rozrodcza, oraz to, że wychowanie seksualne dzieci i młodzieży w okresie ich rozwoju stanowi podbudowę pod przyszły kształt ich nastawienia do seksualności w życiu dorosłym. Ważne jest, więc, by było ono realizowane prawidłowo. Jest to system wychowawczy, w którym seksualność człowieka

powinna być postrzegana w wymiarze biologicznym, psychicznym, społecznym i etycznym. Wychowanie seksualne tylko wtedy spełni swoje zadanie, jeśli potraktuje się je całościowo, nie oddzielając fizjologii od psychiki, emocji i uczuć oraz świata wartości. Warto traktować wychowanie seksualne, realizowane w rodzinie i poza nią jako drogę, która prowadzi dziecko i nastolatka do zrozumienia swojej płciowości i płciowości osoby odmiennej płci, do zdrowia i szacunku wobec zdrowia psychicznego i fizycznego, do zrozumienia i przeżywania prawdziwej miłości, do zawarcia w przyszłości małżeństwa i założenia rodziny, do właściwego, zgodnego z nadrzędnymi wartościami przeżywania seksualności oraz do prawidłowego wychowania seksualnego swojego własnego dziecka.

Głównym celem wychowania seksualnego powinno być ukształtowanie osoby zdrowej seksualnie, czyli takiej, która akceptuje swoją płeć, przyjmuje role z nią związane, bez lęku wyraża swoją seksualność, ma przy tym poczucie odpowiedzialności za skutki tego wyrazu dotyczące siebie samego, partnera i społeczeństwa (Obuchowska, Jaczewski, 2003). Kształtowanie takich osób odbywa się poprzez przekazywanie młodym ludziom niezbędnych informacji o seksualności, kształtowanie ich opinii, poglądów i postaw w tym zakresie, kształtowanie „umiejętności prawidłowego zarządzania tą sferą i korzystania z niej" (Wiśniewska-Roszkowska, 1989) oraz uwrażliwianie i podnoszenie poziomu świadomości o wartościach (moralnych, kulturowych i społecznych) związanych z tą dziedziną życia. Do szczegółowych celów wychowania seksualnego seksuolodzy zaliczają przygotowanie do życia małżeńskiego i rodzinnego, (gdzie ma miejsce najpełniejsza realizacja więzi seksualnej, dokonująca się w trwałym małżeństwie opartym na wzajemnej miłości, przyjaźni, partnerstwie, współpracy i współodpowiedzialności), osiąganie integracji i wszechstronnego rozwoju osobowości (seks, erotyzm, potrzeby i postawy seksualne, cały system wartości seksualnych powinien być zintegrowany z wartościami egzystencjalnymi określającymi cel i sens życia, z rodzicielstwem, strukturą osobowości, relacjami interpersonalnymi, rolami społecznymi; seks i erotyzm nie powinny stanowić wartości autonomicznej, wyizolowanej), formowanie świadomości płciowej, własnej kobiecości i męskości, formowanie samoopanowania seksualnego (umiejętność sterowania własnymi potrzebami i zachowaniami seksualnymi oraz ich harmonijne zespolenie z całą osobowością), uświadomienie seksualne (dostarczanie racjonalnej wiedzy na tematy seksualne, dostosowanej do wieku, płci i wrażliwości danej osoby), formowanie systemu wartości seksualnych (uwzględniającego dobro życia społecznego, rodzinnego, małżeńskiego i seksualnego, kontekst kulturowy oraz chrześcijańskie poglądy społeczeństwa), promocja zdrowia seksualnego (Lew-Starowicz-Szczerba, 1995). Do tych celów należy jeszcze kształtowanie odpowiedzialności oraz umiejętności podejmowania odpowiednich decyzji w sprawach partnerstwa, małżeństwa, rodzicielstwa.

Realizując rodzinne wychowanie seksualne rodzice powinni wdrażać dzieci w role życiowe, wynikające z ich płciowości, czyli przygotować ich do pełnienia ról małżeńskich i rodzicielskich, kształtując w nich obraz małżeństwa, rodziny, rodzicielstwa oraz ucząc odpowiedzialności tak za siebie, jak i za drugiego człowieka. W środowisku rodzinnym zachodzi naturalne wychowanie seksualne. Jeśli rodzice właściwie wypełniają swoje role wychowawcze, w sposób spontaniczny, adekwatny do sytuacji i okresów rozwojowych dziecka, przekazują im podstawy do funkcjonowania w rolach wynikających z ich płciowości i związanej z nią seksualności.

Według J. Augustyna (1993) wychowanie seksualne w rodzinie, to inaczej wychowanie dziecka do miłości. Wzorcem miłości dla dziecka jest miłość mamy i taty. To pierwsza para osób odmiennej płci okazująca sobie wzajemną miłość i dająca dzieciom przykład, który jest jednocześnie najlepszym sposobem wychowania seksualnego, pod warunkiem jednak, że jest to miłość prawdziwa.

8.2.1. ROLA RODZICÓW W WYCHOWANIU SEKSUALNYM DZIECI I MŁODZIEŻY

(Komorowska-Pudło, 2000)

Największy wpływ na kształtowanie osobowości dziecka mają postawy i system wartości wyznawany przez rodziców. Wpływ ten odnosi się również do kształtowania właściwego zrozumienia roli, jaką odgrywa płciowość w życiu każdego człowieka. Postawą, sposobem bycia, reagowaniem na różnorodne sytuacje życiowe rodzice uczą dzieci w sposób naturalny umiejętności i mądrości życiowych, których dziecko nie nauczy się ze świata książek. Dziecko jest doskonałym obserwatorem. Czujnym okiem spogląda na swoich rodziców i innych członków rodziny. Bardzo często jego postępowanie, zachowanie i reagowanie w różnych sytuacjach jest niemal lustrzanym odbiciem postępowania i zachowania rodziców. Z domu rodzinnego wynosi wzorce stosunków między rodzicami, między rodzeństwem i innymi osobami. Tutaj uczy się sposobów porozumiewania się, egzekwowania swoich praw, uległości czy walki w kontaktach z innymi ludźmi. Poznaje sposoby rozwijania siebie, podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów i konfliktów, spędzania czasu wolnego, dbania o atmosferę domu rodzinnego, itp. To wszystko zabierze ze sobą (czy chce, czy też nie chce) do własnego domu, który w przyszłości „zbuduje". W rodzinie dziecko uczy się atmosfery intymnych kontaktów i bliskości życia z drugim człowiekiem. Dziecko jest jak „gąbka", która wchłania wszystko, z czym zetknie się ono w swoim rozwoju, i choć część doświadczeń pozostanie poza jego świadomością, wiele faktów wpłynie w istotny sposób na jego dalsze życie. Rodzina daje dziecku pierwszy i zasadniczy wzorzec funkcjonowania w rolach kobiety i mężczyzny. To tutaj dziecko spostrzega, że ojciec i matka, a więc mężczyzna i kobieta tworzą szczególny związek, w którym współpracują ze sobą, wspierają się wzajemnie i obdarzają na co dzień czułością - kochają się.

8.2.2. SPOSOBY WYCHOWANIA SEKSUALNEGO W RODZINIE - RADY DLA RODZICÓW

(Komorowska-Pudło, 2000)

Wychowanie seksualne w rodzinie to nie specjalne „wykłady" czy konkretne metody pracy z dzieckiem. Sposoby tej dziedziny wychowania to niejednokrotnie nieuchwytne elementy życia rodzinnego. To jakość relacji między rodzicami jako małżonkami, między rodzicami i dzieckiem, sposoby reagowania na różnorodne sytuacje życiowe, wyznawane zasady, system wartości, przejawiane postawy wobec określonych dziedzin życia, itp. Poniższe propozycje wskazują na najważniejsze aspekty relacji rodzinnych, w których znajdują się podstawy kształtowania prawidłowego rozwoju psychoseksualnego dzieci i młodzieży.

- Kochaj swoje dziecko i mów mu o tym, że je kochasz.
- Akceptuj dziecko takim, jakie jest
- Dbajcie o więź istniejącą pomiędzy Wami a dziećmi, budujcie wzajemne zaufanie i zrozumienie
- Kształtuj w dziecku troskliwość, szacunek, odpowiedzialność, życzliwość, itd. -
- Ucz podstaw przyjaźni, jako późniejszego fundamentu miłości
- Ćwicz z dzieckiem jego wolę, wyzbycie się egocentryzmu dziecięcego i panowanie nad pragnieniami
- Staraj się zrozumieć potrzeby dziecka
- Wczuwaj się w przeżycia dziecka, bądź czujny
- Ufaj swojemu dziecku
- Stwórz odpowiedni klimat emocjonalny (naturalności, swobody, szczerości i zaufania)
- Bądź cierpliwy i wyczekujący - Nie zmuszaj dziecka do rozmów, czy wyznań.
- Nie narzucaj się ze swoimi radami i nie moralizuj
- Nie oszukuj i nie okłamuj dziecka - Zawsze bądź szczery.
- Daj dziecku pewien zakres swobody
- Miej czas dla dziecka, bądź z nim
- Rozmawiaj z dzieckiem o wszystkim
- Pomagaj dziecku w problemach
- Ucz swoje dziecko przede wszystkim żyć
- Buduj system i hierarchię wartości u swoich dzieci
- Ucz dziecko zasad moralnych
- Prawidłowo (spokojnie) reaguj, gdy odkryjesz zabawy lub „gesty seksualne” swojego dziecka
- Uszanuj intymność seksualną dziecka
- Przygotuj dziecko na okres dojrzewania
- Pomóż dziecku wybierać przyjaciół
- Wzbudzaj szacunek wobec ciała u dziecka
- Ucz dziecko odpowiedzialności
- Przygotuj dziecko do przyszłego wyboru współmałżonka
- Ucz dziecko odpowiedzialności za współżycie płciowe
- Ucz dziecko jak odmawiać i jak radzić sobie z pesją
- Dawaj osobisty przykład prawidłowego współżycia małżeńskiego i rodzinnego
- Sam przejawiaj prawidłowe postawy wobec życia płciowego
- Uwrażliwiaj dziecko na sytuacje związane z przemocą seksualną

8.2.3. JAK ROZMAWIAĆ Z DZIECKIEM O SEKSUALNOŚCI?

- Odpowiadaj na wszystkie pytania dziecka
- Odpowiadaj w taki sposób, w jaki potrafisz
- Muszą to być odpowiedzi prawdziwe
- Bądź szczery
- Przekazywana przez Ciebie wiedza musi być zawsze aktualna

- Odpowiadaj „językiem dziecka”
- Posługuj się właściwym słownictwem opisując poszczególne narządy ciała, także narządy płciowe
- Konkretne pytania wymagają konkretnych odpowiedzi
- Dziecku może wystarczyć odpowiedź ogólna
- Przeanalizuj swoją reakcję na pytanie dziecka
- Należy rozmawiać z dziećmi swobodnie, naturalnie, ale jednocześnie poważnie
- Odpowiadając na pytanie dziecka wczuj się w świat jego odczuć, myśli i zainteresowań
- Stosuj zasadę wyprzedzania czasowego
- Staraj się wybrać dobry moment na przekazywanie wiedzy
- Wiadomości powinny być udzielane stopniowo, w zależności od wieku i stopnia rozwoju dziecka
- Wykorzystuj różne okazje z życia do rozmów o płciowości
- Niekiedy trzeba, aby ta sama treść była przekazywana wiele razy, lecz za każdym razem w świetle innego „reflektora”
- Dziecko pyta o sprawy seksu tak, jak o wszystko inne
- Najpierw rozmawiaj, a potem odsyłaj do książek
- Zainteresuj się, dlaczego dziecko nie zadaje pytań

8.3.ZACHOWANIA O ZNAMIONACH PRZEMOCY SEKSUALNEJ WOBEC DZIECKA

Przemoc seksualna wobec dziecka przybiera różnorodne formy. Osobom nie zorientowanym w problemie wydaje się, że o przemocy można mówić dopiero wtedy, gdy dojdzie do kontaktu seksualnego w postaci stosunku płciowego między dorosłym a dzieckiem. Tymczasem dorośli poddają dzieci różnorodnym działaniom, które mogą nosić znamiona takiej przemocy.

Mogą one odbywać się bez bezpośredniego kontaktu fizycznego. Przybierają wtedy postać opowiadania żartów lub kawałów, albo rozmów o treści seksualnej z dzieckiem, przy dziecku, nieświadomie, że dziecko słyszy. Innym zachowaniem bez kontaktu fizycznego jest ekshibicjonizm, oglądactwo, masturbowanie się w obecności dziecka, pokazywanie pornografii oraz odbywanie stosunków płciowych przy dziecku. Dopiero kolejne zachowania dorosłych zaliczane są do kontaktów seksualnych polegających na działaniu bezpośrednim, np. na pobudzaniu intymnych części ciała dziecka, ocieractwie, pobudzaniu ręcznym narządów płciowych dziecka, zmuszaniu dziecka do pobudzania członka sprawcy, pieszczeniu lub przetrzymywaniu w sposób, który był dla dziecka uciążliwy, a także kąpaniu w sposób odczuwany przez dziecko jako natrętny. Kolejne form zachowań sprawcy wobec dziecka to kontakty oralno-genitalne, stosunek udowy i gwałt połączony z penetracją. Zdarza się, że dzieci doświadczają seksu zorganizowanego przez grupy młodzieżowo-dziecięce w celu zdobycia pieniędzy, pornografii dziecięcej, polegającej na zmuszaniu do pozowania do uwodzicielskich lub erotycznych zdjęć i filmów, a także prostytucji dziecięcej.

8.4.PODSTAWY METODYCZNE PROWADZENIA ZAJĘĆ

Cele	· Uwrażliwienie rodziców na specyfikę rozwoju psychoseksualnego dzieci i nastolatków · Kształtowanie umiejętności prowadzenia rozmów z dziećmi o seksualności i budowania odpowiedzialności w sferze seksualnej · Uwrażliwienie dorosłych na zachowania niosące znamiona przemocy seksualnej wobec dziecka
Treści	· Prawidłowości i zagrożenia rozwoju psychoseksualnego · Formy aktywności seksualnej dzieci i młodzieży · Zasady wychowania seksualnego w rodzinie · Formy przemocy seksualnej wobec dziecka
Czas trwania	4

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. **Wychowanie seksualne w rodzinie** – rozmowa kierowana oparta o pytania:
   a) Z czym kojarzy ci się wychowanie seksualne?
   b) O jakich sprawach powinno się rozmawiać z dzieckiem w ramach wychowania seksualnego?
   c) W jaki sposób można realizować wychowanie seksualne w domu? Co możemy zrobić – jakie podejmować działania w tym zakresie?
   d) W jakim okresie życia dziecka powinno się podejmować wychowanie seksualne?
   e) Kto powinien się podejmować wychowania seksualnego dzieci i młodzieży?
   f) Co twoje dziecko może zyskać dzięki wychowaniu seksualnemu?

2. **Rodzinne sposoby wychowania seksualnego**
   a) Podział grupy na zespoły 4-5 osobowe
   b) Prowadzący rozdaje zespołom po jednym komplecie haseł – „elementów" wychowania seksualnego (załącznik 1)
   c) Uczestnicy, podczas dyskusji w zespołach, zastanawiają się, które z działań, treści, postaw, itp. powinny być realizowane w domu rodzinnym, a które w innych środowiskach pozarodzinnych
   d) Z haseł określających obowiązek wychowawczy rodziców próbują wybrać dziesięć elementów najważniejszych do kształtowania dojrzałości psychoseksualnej dziecka, numerując je w kolejności od 1 do 10 wg stopnia ważności (nr 1 oznacza kategorię najważniejszą)
   e) Wybrane i ponumerowane hasła należy zapisać na arkuszu papieru, w postaci „piramidy" najważniejszych działań rodziców w zakresie wychowania seksualnego swoich dzieci

f) Po wykonaniu pracy zespołów prowadzący podsumowuje zajęcia podając definicję „roboczą" wychowania seksualnego w rodzinie, podkreślając znaczenie działań rodziców dla prawidłowego rozwoju psychoseksualnego ich dziecka.

3. Rola rodziców w wychowaniu seksualnym własnych dzieci

a) Prowadzący rozdaje uczestnikom kartki, na których mają oni zapisać odpowiedź na pytanie: „Czy uważa Pan/Pani, że ma wpływ na ukształtowanie postaw dziecka wobec seksualności człowieka?"
b) Po zebraniu odpowiedzi i policzeniu głosów odczytuje otrzymane wyniki
c) Uczestnicy, podzieleni na zespoły, próbują odpowiedzieć na pytanie: „Jakie działania należy podjąć, aby kształtować u dziecka postawy wobec płciowości człowieka i wynikających z niej ról w dorosłym życiu (szczególnie w rolach małżeńskich i rodzicielskich)?"
d) Po wypracowaniu zestawu propozycji działań rodziców wobec dziecka przedstawiciele grup prezentują wyniki ich pracy.

4. „Moje trudności w rozmowach z dziećmi"

a) Prowadzący rozdaje każdemu uczestnikowi kilka małych karteczek
b) Następnie podaje polecenie do wykonania: „Proszę, aby każdy z Państwa napisał na karteczkach przyczyny swoich trudności w rozmowach z dziećmi na temat płciowości człowieka. Proszę też, aby każda przyczyna była zapisana na osobnej kartce (np. wstyd, brak wiedzy, brak porozumienia z dzieckiem, itd.)".
c) Po wykonaniu zadania nauczyciel prosi, aby uczestnicy podeszli do tablicy, na której zawieszony jest arkusz dużego papieru i przykleili swoje karteczki wg zasady: różniące się od siebie przyklejamy w układzie pionowym, a podobne lub takie same w układzie poziomym, obok siebie.
d) Prowadzący odczytuje przyklejone odpowiedzi uczestników i podsumowuje je.
e) Podział grupy na zespoły 4 osobowe.
f) Każdy zespół otrzymuje do rozwiązania jedną sytuację problemową. Po odczytaniu jej, za pomocą dyskusji, próbuje odpowiedzieć na pytanie: „Jakie mogą być przyczyny takiego postępowania bohaterów?"
g) Po zakończeniu pracy przedstawiciele zespołów prezentują propozycje swoich rozwiązań
h) Prowadzący podsumowuje pracę uczestników spotkania i przedstawia różne możliwe przyczyny trudności rozmów między rodzicami a dziećmi, leżących zarówno po stronie rodziców, jak i dzieci
i) Podział grupy na zespoły 2-3 osobowe. Każdy z zespołów otrzymuje zapisaną na kartce jedną z przyczyn omawianych trudności i próbuje znaleźć sposoby przeciwdziałania tym trudnościom
j) Wypracowane rozwiązania zostają zapisane na arkuszach dużego papieru i w trakcie prezentowania całej grupie umieszczone w widocznym miejscu
k) Podsumowanie powinno prowadzić do sformułowania listy sytuacji z życia małżeńskiego i rodzinnego mogących mieć negatywny wpływ na kształtowanie

postaw dzieci i młodzieży wobec płciowości i w następstwie prowadzić do zaburzeń w funkcjonowaniu w przyszłości w małżeństwie i rodzinie

5. **Jakie zachowania dorosłych można przyjąć za formy przemocy seksualnej wobec dziecka?**
   a) Burza mózgów nt. ww. pytania
   b) Prowadzący zapisuje odpowiedzi na tablicy
   c) Podsumowanie – zwrócenie uwagi na pewne zachowania dorosłych – także rodziców, które nieświadomie dla nich mogą mieć charakter przemocy seksualnej wobec dziecka

6. **Mini wykład**: Prawidłowości i zagrożenia rozwoju psychoseksualnego oraz zasady wychowania seksualnego w rodzinie

ZAŁĄCZNIKI

Załącznik 1
Hasła – „elementy" wychowania seksualnego

– kształtowanie postaw wobec seksualności,
– przygotowanie do pełnienia ról w dorosłym życiu,
– przekazywanie informacji o płciowości,
– kształtowanie opinii i poglądów dzieci,
– wpajanie norm i zasad moralnych,
– kształtowanie systemu wartości u dziecka,
– miłość okazywana dziecku,
– miłość okazywana małżonkowi,
– uczenie współpracy z innymi,
– kształtowanie odpowiedzialności,
– uczenie podstaw przyjaźni,
– ukazywanie celu i sensu życia,
– mówienie o planowaniu rodziny,
– uczenie fizjologii płodności,
– wdrażanie do pełnienia ról wynikających z kobiecości (np. gotowanie, sprzątanie),
– wdrażanie do pełnienia ról wynikających z męskości (np. naprawa sprzętu domowego),
– przekazywanie wiedzy o dojrzewaniu,
– mówienie o anatomii i fizjologii życia seksualnego,
– uczenie sposobów zapobiegania chorobom przenoszonym drogą płciową,
– uczenie krytycyzmu i korzystania z mass mediów,
– świadomość momentu poczęcia dziecka i odpowiedzialności za nie,
– dbałość o rozwój psychoemocjonalny dziecka w trakcie ciąży,

– radość z narodzin dziecka,
– karmienie piersią,
– spokojne reakcje rodziców na zainteresowanie własnym ciałem przez małe dziecko,
– naturalne reakcje rodziców podczas higieny małego dziecka (bez obrzydzenia czy zażenowania),
– dbałość o dobrą atmosferę domu,
– prawidłowe rozwiązywanie konfliktów między małżonkami,
– dbałość o wzajemne zaufanie i zrozumienie między rodzicami a dziećmi,
– wspólne przebywanie z dzieckiem (zabawy, rozmowy, spacery, itp.)
– kształtowanie troskliwości, szacunku, życzliwości,
– trening woli – uczenie panowania nad pragnieniami,
– uwzględnianie potrzeb dziecka,
– słuchanie dziecka,
– odpowiadanie na pytania dziecka,
– włączanie dziecka w ważne sprawy życia rodziny,
– interesowanie się problemami dziecka,
– interesowanie się z kim dziecko się spotyka,
– znajomość zainteresowań własnego dziecka,
– szacunek wobec dziecka,
– rozmowa z dzieckiem o płciowości,
– przekazywanie naukowej wiedzy o płciowości,
– akceptacja własnego dziecka,
– cierpliwość wobec dziecka,
– szacunek wobec intymności seksualnej dziecka,
– rozmowa o wyborze współmałżonka,
– uczenie odpowiedzialności za współżycie płciowe,
– uświadamianie o konsekwencjach zbyt wczesnej inicjacji seksualnej,
– uczenie dziecka zachowań asertywnych – umiejętności odmawiania w sytuacji różnorodnych presji,
– osobisty przykład prawidłowego współżycia małżeńskiego i rodzinnego,
– szczerość i prawdomówność.

BIBLIOGRAFIA

Augustyn J., Integracja seksualna, Kraków 1993.
Augustyn J., Wychowanie seksualne w rodzinie i w szkole, Kraków 1997.
Beisert M., Seks twojego dziecka, Poznań 1991.
Cohen J., Kahn-Nathan G., Tordjman, C. Verdoux, C. Encyklopedia wychowania seksualnego dla dorosłych, Warszawa 1992.
Goleń J., Wychowanie seksualne w rodzinie. Studium pastoralne, Rzeszów 2006.
Imieliński K., Człowiek i seks, Warszawa 1985.

Komorowska-Pudło M., Od poczęcia do dojrzewania. Prawidłowości i zaburzenia rozwoju psychoseksualnego, Szczecin, 2001.

Komorowska-Pudło M., Psychospołeczne uwarunkowania postaw młodzieży wobec seksualności, Szczecin 2015 (w przygotowaniu do druku)

Komorowska-Pudło M., Seksualność młodzieży przełomu XX i XXI wieku, Kraków 2013.

Komorowska-Pudło M., Wychowanie seksualne w rodzinie, Szczecin, 2000.

Komorowska-Pudło M., Wychowanie seksualne, Szczecin 1999.

Kornas-Biela D., Okres prenatalny, w: Psychologia rozwoju człowieka, W: B. Hawras-Napierała, J. Trempała (red.), Warszawa 2002, s. 17-46.

Kornas-Biela D., Rozwój dziecka nie narodzonego. w: Krenczkowski H. (red.), W obronie poczętego, Pelplin 1992.

LaHaye T., Wychowanie seksualne w rodzinie, Lublin 1994.

Lew-Starowicz Z., Szczerba K., Nowoczesne wychowanie seksualne, Warszawa 1985.

Moir A., Jessel D., Płeć mózgu, Warszawa 1993.

Obuchowska I., Jaczewski A., Rozwój erotyczny, Warszawa 1992.

Tuner J. S., Helms D. B., Rozwój człowieka, Warszawa 1999.

Wójcik E., Jak rozmawiać z dzieckiem o seksualności, Warszawa 1998.

9. WZMACNIANIE RELACJI MIĘDZY RODZEŃSTWEM

9.1. ŚWIAT JEDYNAKA A ŚWIAT RODZEŃSTWA

9.1.1.SYLWETKA PSYCHOSPOŁECZNA OSÓB POSIADAJĄCYCH RODZEŃSTWO

Pomiędzy rodzeństwem kształtuje się szczególny rodzaj więzi. Józef Rembowski (1984, s. 152) określa ją miniaturowym światem rodziny. Przeżycia, które objawiają się w świecie więzi braci i sióstr nie są możliwe do odtworzenia w innych rodzajach relacji.

Dzieci poprzez relacje z rodzeństwem budują własną odrębną tożsamość w rodzinie, „określają siebie w kontekście własnej percepcji związku z innymi" (Richardson, Richardson, 1999, s. 24). W dużym stopniu osobowość osób dorosłych kształtowana jest poprzez doświadczenia w dzieciństwie, które w dużym stopniu wiążą się z członkami rodziny, wśród których wzrastają, w tym także z rodzeństwem (por. Blake i wsp., 1991, s. 271-273). Niektórzy autorzy kwestionują jednak wpływ rodzeństwa w dzieciństwie na kształt osobowości jednostki w dorosłości. Według nich efekty tego wpływu z czasem zanikają (Baltes, Brim, Kagan, za: tamże, s. 271).

Wraz ze zwiększeniem się liczby członków rodziny zwiększa się liczba i zagęszczenie wzajemnych interakcji i oddziaływań, a w konsekwencji doświadczeń, stanowiących podstawę wyuczania się umiejętności społecznych. Szczególnymi elementami tych doświadczeń nie są tylko liczby kontaktów dziecka z członkami rodziny. Są to m.in. charakter więzi, system wartości, styl życia, jakość komunikowania się (Tyszkowa, 1984, s. 105).

Liczba rodzeństwa w dużym stopniu wiąże się z procesem socjalizacji. Poprzez uwzględnianie obecności innych osób w rodzinie podczas własnych zachowań dzieci uczą się relacji społecznych i komunikowania się interpersonalnego (Blake i wsp., 1991, s. 271).

Proces socjalizacji wiąże się bezpośrednio z osiągnięciem dojrzałości społecznej, która jest jednym z podstawowych warunków dojrzałości w dorosłości. Poziom uspołecznienia jednostki można określić poprzez analizę takich umiejętności, jak: zdolność do odczuwania, spostrzegania i rozumienia potrzeb innych ludzi, gotowość do działań prospołecznych, zdolność do współdziałania i współpracy w realizacji zadań, umiejętność współżycia w grupie, akceptacja norm grupowych (Tyszkowa, 1984, s. 111).

Dla rozwoju społecznego ważne jest posiadanie rodzeństwa, natomiast badacze amerykańscy podkreślają, że niewiele jest badań i dowodów na to, że większa liczba dzieci w rodzinie zwiększa ich umiejętności społeczne (Downey, Condron, 2004, s. 336). Większe efekty dotyczące zależności pomiędzy liczbą rodzeństwa i osobowością w aspekcie relacji z innymi zauważono w przypadku badanych mężczyzn (Blake i wsp., 1991, s. 279). Może to się wiązać z tym, że kobiety na ogół są bardzie towarzyskie, stąd większych różnic dotyczących ww. związku nie stwierdzono (tamże). Inne elementy umiejętności społecznych mogą też rozwijać się w związku z płcią dzieci (sami chłopcy, same dziewczęta, rodzeństwo mieszane) i kolejnością rodzenia się dzieci o określonej płci, a także z ich wiekiem i odstępami między porodami, stanem zdrowia, itp. (por. Downey, Condron, 2004, s. 337; Richardson,

Richardson, 1999, s. 17). Inne cechy umiejętności społecznych mogą być ukształtowane wśród starszego, inne wśród młodszego rodzeństwa. Starsi mogą mieć bardziej rozwiniętą pomocniczość, opiekuńczość, ustępliwość, skłonność do nauczania (Brody, Murry, Zajonc, Markus, za: Downey, Condron, 2004, s. 337).

W rodzeństwie zdarzają się chwile związane z rywalizacją, z zazdrością, konfliktami. Plusy z tego wynikające, to uczenie się współzawodnictwa, dostosowywania do wymagań życia w grupie, zauważania potrzeb innych osób i przezwyciężania egocentrycznych pragnień (Werry, za: Smykowski, 2005, s. 250). Aby proces ten przebiegał prawidłowo szczególną rolę trzeba tu przypisać rodzicom kontrolującym przebieg interakcji między dziećmi oraz własne relacje z nimi (Voling, Belsky, Wery, za: tamże, s. 251). W różnych sytuacjach konfliktowych między rodzeństwem dzieci mają możliwość uczenia się negocjacji, doskonalenia umiejętności komunikacyjnych, okazywania własnych emocji i uczuć (Brody, za: Downey, Condron, 2004, s. 334-335). Jedynacy wypadają gorzej niż dzieci posiadające rodzeństwo w umiejętnościach interpersonalnych, m.in. w regulowaniu zdolności do współpracy i pomocy w relacjach z rówieśnikami. Im większa liczba rodzeństwa, tym lepszy rozwój umiejętności społecznych dzieci, nawet w przypadku dwojga dzieci zauważa się takie efekty (Polit, Falbo, za: tamże, s. 335-336).

Mimo, że posiadanie większej liczby dzieci w rodzinie zmniejsza możliwości czasowe, które mogliby rodzice poświęcać dzieciom ważne jest kontrolowanie relacji między rodzeństwem przez rodziców. Ich interwencja w trudnych sytuacjach konfliktowych zwiększa kształtowanie zdolności społecznych, natomiast brak tych oddziaływań wiąże się z rozwojem między dziećmi relacji destrukcyjnych (konfliktowość, agresja, „wygrywanie" starszego rodzeństwa z młodszym poprzez użycie siły), co skutecznie obniża możliwość nauczenia się skutecznych umiejętności społecznych. Rodzice powinni nauczyć dzieci podstawowych zasad rozwiązywania sporów (Blake, Polit, Falbo, za: tamże, s. 335).

Osoby posiadające rodzeństwo zdecydowanie częściej niż jedynacy cechują się roztropnością i taktem w kontaktach społecznych, wyrozumiałością, rzadziej występującymi w ich relacjach z innymi konfliktami, zdobywaniem uznania wśród innych, głównie poprzez uległość i kooperację (Połomski, Peplińska, 2010, s. 191-195).

Liczba rodzeństwa wiąże się z tendencją do afiliacji i bezpośrednio z poziomem towarzyskości (Blake i wsp., 1991, s. 271). W liczniejszej rodzinie jest motywacja do afiliacji, a pozytywną dla ludzi okazuje się potrzeba przynależności. Potrzeba ta wiąże się z chęcią zbliżenia, współpracy, wzajemnością i przyjaźnią. Działania związane z tą potrzebą opierają się na chęci spotykania się z innymi, na okazywaniu dobrej woli i miłości, unikaniu ranienia innych, czynieniu tego, co podoba się innym, zaufaniu, okazywaniu sympatii i empatii, rozmowach, wspólnych grach, podejmowaniu wysiłków w celu usunięcia różnic, dbałości o harmonię, otwarciu na zwierzenia, inwestowaniu czasu i zaangażowania w przyjaźń. (Boyatzis, Murray, za: tamże).

Wielu umiejętności społecznych dzieci mogą się nauczyć także w relacjach pozarodzinnych. Z badań wynika, że dzieci posiadające rodzeństwo częściej uczestniczyły w zajęciach grupowych i praktycznych (np. sport zespołowy) (Claudy, Farrell, Dayton, za: Blake i wsp., 1991, s. 272), co jeszcze bardziej zwiększa ich zdolności relacyjne. Z kolei jedynacy rzadziej korzystają z tego rodzaju zajęć, u nich inwestycja rodziców w ich rozwój odnosi się głównie do rozwoju intelektualnego. Z badań wynika jednoznacznie, że większa

liczba rodzeństwa wiąże się z mniejszymi osiągnięciami edukacyjnymi, natomiast mniejsza liczba dzieci w rodzinie powoduje, że dzieci młodsze korzystają z obecności starszych w kontekście możliwości poznawczych, co wpływa na ich większą efektywność edukacyjną (Downey, Condron, 2004, s. 333-334).

Należy także zwrócić uwagę, że rodzice, którzy mają wiele dzieci różnią się od tych, którzy mają ich mało lub tylko jedno. Dotyczy do zarówno rozwojowego aspektu poznawczego i społecznego u dzieci, jak i typu rodziny (małżeńska, niemałżeńska, rozwiedziona, powstała w wyniku śmierci jednego rodzica, monoparentalna, itd.) (tamże, s. 337). W związku z tym na mniejsze umiejętności społeczne dzieci jedynych może też mieć wpływ cały bagaż przeżyć dotyczących doświadczeń ich własnej rodziny.

Z badań Downey i Condron (2004, s. 345) wynika, że dzieci posiadające rodzeństwo przejawiają więcej samokontroli niż te, które go nie posiadają. Z kolei rodzeństwa z pełnych rodzin przejawiają wyższy poziom umiejętności społecznych niż rodzeństwa z innych typów rodzin. Rodzeństwa rozdzielane lub dzieci łączone w rodzinach zrekonstruowanych przejawiają niższy poziom tych umiejętności ze względu na przeżycia o charakterze stresującym w ich życiu. Także status socjoekonomiczny rodziny okazał się być ważny. Liczne rodzeństwa z rodzin o niskim statusie przejawiają niższy poziom rozwoju psychospołecznego niż dzieci z rodzin o statusie wyższym.

W badaniach potwierdzone zostało, że dzieci posiadające rodzeństwo są oceniane jako posiadające lepsze umiejętności społeczne, szczególnie interpersonalne. Im mniej było dzieci w rodzinie (np. dwoje), tym częściej stanowiło ono dla siebie cenne wsparcie w odreagowywaniu emocji w sytuacjach trudnych, natomiast im więcej było dzieci w rodzinie (troje lub więcej) efekt ten zanikał. Autorzy zwracają także uwagę, że łatwiej jest poradzić sobie z rozwodem rodziców dzieciom posiadającym rodzeństwo niż jedynakom (Kempton, Armistead, Wierson, Forehand, za: tamże, s. 336).

W sytuacji przychodzenia na świat kolejnych dzieci rodzice zwykle stosują nieco inny styl wychowania czy metody wychowawcze, związane z rozwojem ich wiedzy i doświadczeń, w porównaniu do sytuacji, gdy mieli tylko jedno dziecko (Richardson, Richardson, 1999, s. 18). Duża koncentracja, związana niejednokrotnie z niepokojem, wątpliwościami i nieporadnością przy wychowywaniu pierwszego dziecka zmniejsza się zdecydowanie wraz z przychodzeniem kolejnych dzieci na świat. Ma to zdecydowane przełożenie na rozwój emocjonalny i społeczny dzieci rodzących się jako kolejne w rodzinie.

9.1.2. SYLWETKA PSYCHOSPOŁECZNA JEDYNAKÓW

W literaturze poświęconej charakterystyce jedynaków oraz otaczających je czynników rodzinnych można znaleźć wiele danych wskazujących na przewagę negatywnych nad pozytywnymi aspektami nieposiadania rodzeństwa. Pojęcie jedynactwa wiąże się z różnorodnymi stereotypowymi określeniami: egoizm, niedojrzałość, rozpieszczenie, zarozumiałość, egocentryzm, brak umiejętności współpracy z innymi (Kumpel, za: Litwińska 2010, s. 169). Większość danych opisywanych w badaniach przez prawie całe XX-lecie sprzyjało podtrzymywaniu powyższego obrazu. Mimo, że w ostatnich dekadach można znaleźć coraz więcej plusów związanych z jedynactwem, w dalszym ciągu jednak wiele ich

właściwości ukształtowanych w wyniku wychowywania się bez rodzeństwa może im utrudnić relacje z innymi.

Wśród pozytywnych aspektów wychowywania się w małej rodzinie podkreślana jest większa autonomia dziecka i jego bliższy kontakt z rodzicami, (Blake i wsp., 1991, s. 272). Jedynacy nie muszą rywalizować o uwagę, czas, wsparcie i względy rodziców. Dzieci w takich rodzinach częściej niż w rodzinach wielodzietnych są uznawane za wyjątkowe i cenne. W sytuacji, gdy czują się kochane zwykle mają dość wysoką samoocenę i nie mają potrzeby kontrolowania innych. Doświadczają także wiele zainteresowania, podziwu i wzmocnień dotyczących własnej osoby ze strony dorosłych i cechują się zwykle wysokim poczuciem bezpieczeństwa (Richardson, Richardson, 1999, s. 156). Połowa nastoletnich jedynaczek w badaniach A. Piotrowskiej (za: Litwińska, 2010, s. 173) podkreślała, że najcenniejsza była dla nich wyłączność czasu i uwagi rodziców, natomiast najtrudniejsza samotność i brak bliskiej emocjonalnie więzi.

Dzieci jedyne, wychowywane w małych rodzinach mają większe możliwości zdobywania wiedzy i rozwoju intelektualnego, częściej stanowią w przyszłości elitarne grupy społeczne (Blake i wsp., 1991, s. 273). Częściej też uczestniczą w różnych zajęciach pozalekcyjnych i rozwijają swoje hobby niż dzieci z rodzin wielodzietnych, ale zwykle są to zajęcia dotyczące rozwoju indywidualnego, intelektualnego i artystycznego (np. czytanie, śpiew, muzyka) (Claudy, Farrell, Dayton, za: tamże, s. 272). Toni Falbo (za: Litwińska, 2010, s. 169) twierdzi, że jedynak czy dzieci pierworodne cechują się dobrą inteligencją, motywacją do sukcesu oraz niezależnością i lojalnością. Poza tym jedynacy zwykle wzrastają w lepszym dobrobycie materialnym i socjalnym (Połomski, Peplińska, 2010, s. 184).

Przy dojrzałości emocjonalnej i społecznej rodziców jedynak ma większe szanse na prawidłowy rozwój niż w przypadku, gdy jego rodzice takiej dojrzałości nie mają (Richardson, Richardson, 1999, s. 157). Jedynacy nadmiernie chronieni i rozpieszczani przez rodziców mogą w dorosłości być egocentrykami (tamże, s. 161). Ponadto brak innych dzieci powoduje często dalszą koncentrację rodziców na swoim jedynaku w dorosłości. Oni sami mają też większe problemy z procesem odseparowania się od rodziców, szczególnie jeśli ci zaczynają starzeć się i chorować (tamże, 1999, s. 160).

U dzieci wychowujących się w małych rodzinach, w wyniku bliższego kontaktu z rodzicami, zwiększa się niechęć do przyłączania się do rówieśników w różnych sytuacjach społecznych, co w połączeniu z tendencją do izolacji może wiązać się z bardziej sztywnymi postawami wobec innych (Blake i wsp., 1991, s. 273).

Jedynacy posiadają umiejętność koncentrowania na sobie uwagi dorosłych, szczególnie rodziców. Potrafią stawiać wymagania wobec innych, cechuje ich oczekiwanie od innych ochrony, także w dorosłości, mocne zaangażowanie w pracę i dążenie do perfekcji (Capodieci, za Litwińska, 2010, s. 169).

Jedynacy doświadczają silnych przeżyć emocjonalnych, w większym stopniu identyfikują się z rodzicem tej samej płci, częściej są włączane do triangulacji i albo ulegają parentyfikowaniu albo infantylizowaniu. W dorosłości częściej zdarzają się im problemy w takich obszarach, jak kontakty z autorytetami, perfekcjonizm, konieczność posiadania własnego terytorium (Jagieła, za: tamże, s. 170). Częściej mają braki w inteligencji emocjonalnej i społecznej, w umiejętnościach interpersonalnych, we właściwym rozumieniu własnych potrzeb oraz potrzeb innych osób (Kumpel, Józefik, Iniewicz, za: tamże, s. 170).

Częściej też mają poczucie osamotnienia oraz potrzebę kontaktów emocjonalnych z innymi, częściej odczuwają smutek oraz niepokój w towarzystwie innych osób, stąd gorzej oceniają swoje relacje towarzyskie niż osoby posiadające rodzeństwo (M. Sikorska, za: tamże, s. 177). W dążeniu do „doskonałości" oczekiwanej przez rodziców jedynacy szybko tracą dziecięce cechy wiążące się z charakterystyczną dla dziecka ciekawością poznawczą oraz spontanicznością emocji i zachowań przejawianych w zabawach (Richardson, Richardson, 1999, s. 156).

Jedynacy częściej mają trudności z nawiązywaniem kontaktów z innymi i przystosowaniem się do nowych sytuacji, a także z obdarzaniem uczuciami innych. Ze względu na mało liczną rodzinę i brak rodzeństwa nie nauczyli się tego, gdy byli dziećmi. Poza tym przyjmowali raczej postawę „biorczą" niż „dawczą" (Adler, za Tyszkowa, 1984, s. 107). Mają problem z uzyskaniem autonomii psychicznej, a ze względu na wysokie oczekiwania rodziców częściej niż dzieci posiadające rodzeństwo mogą mieć problemy nerwicowe (Baley, Przetacznikowa, za: tamże, s. 107). W rodzinie zajmują zwykle albo pozycję uprzywilejowaną, albo podporządkowaną (tamże, s. 109).

Ze względu na to, że jedynym obiektem odniesienia i porównań są rodzice, czyli osoby dorosłe, oceniani często jako bardziej „doskonali", jedynacy nie radząc sobie z dorównaniem do takiego wzoru, mogą mieć zaniżoną samoocenę, a ponadto zbyt wcześnie stają się dojrzali i poważni, ze szczególną podatnością na przestrzeganie zasad i norm (Zaborowski, za: tamże, s. 107). Istnieje ryzyko, że jeśli rodziny małe sprzyjają nieafiliatywności może się to wiązać z kształtowaniem osobowości aspołecznych. Społeczna izolacja i mniejsza integracja społeczna wiąże się z obniżeniem zdrowia psychicznego i fizycznego jednostek i przedwczesnym umieraniem (House, Landis, Umberson, za: Blake i wsp., 1991, s. 273).

Jedynacy mają problemy z przyjmowaniem krytyki, są wrażliwi na ocenę swojej osoby, mają wysokie oczekiwania od życia, rozbudowaną wyobraźnię (musieli sobie stworzyć wyimaginowany dziecięcy świat), ich rozwój werbalny, przez stały kontakt z dorosłymi przebiega szybciej i sprawniej, ale są jednocześnie mało swobodni w dorosłości w rozmowach żartobliwych, czy związanych z przekomarzaniem się. Mimo braku dziecięcych doświadczeń we współżyciu z rodzeństwem zwykle są dobrze przystosowani do dorosłego życia (Richardson, Richardson, 1999, s. 157-160).

Jill Pitkeathley i David Emerson (2007, s. 19-238) przedstawili, na podstawie szerokich badań brytyjskich, obraz jedynaków w różnych sferach ich funkcjonowania. Specyficzne cechy, które powtarzały się w badaniach tworzą psychospołeczną sylwetkę jedynaka. W relacjach z samym sobą cechuje się on poczuciem wyjątkowości, ale i poczuciem presji bycia „doskonałym", którą wysuwają na nim rodzice. Ma tendencje do skupiania się na sobie, potrzebuje akceptacji, zrozumienia i bycia w centrum uwagi, ale jednocześnie pragnie zachować autonomię. Dominuje u niego poczucie odpowiedzialności za spełnianie stawianych wymagań, poczucie sprawiedliwości i obowiązkowości, pomysłowość, bogata wyobraźnia, ale ma też skłonność do perfekcjonizmu. Jednocześnie jednak cechuje go poczucie winy za niesprostanie wymogom, samokrytycyzm, nieumiejętność przyjmowania krytyki, podatność na zranienia, nieradzenie sobie ze złością i agresją, skłonność do frustracji, skłonność do zbytniej intensywności uczuć i ogólnie rozumiana niedojrzałość uczuciowa. Często odczuwa napięcie i niepewność, ma tendencje do problemów z oceną rzeczywistości i z podejmowaniem decyzji. Z jednej strony w swojej sytuacji rodzinnej ma warunki do

przyspieszonego, z drugiej, do opóźnionego dorastania psychicznego. Towarzyszy mu też poczucie samotności, co uwidacznia się w skłonności do samotnego działania oraz w zamykaniu się w sobie, poprzez ujawnianie potrzeby ochrony własnej prywatności. Często ma problem z separacją od rodziców i nadmierną koncentracją na zaspokajaniu ich oczekiwań i emocjonalnych potrzeb. W relacjach społecznych przejawia się u jedynaków brak poczucia wspólnoty z innymi, niepokój związany z bliskością, nieumiejętność radzenia sobie z sytuacjami konfliktowymi, z współpracą i współzawodnictwem. Cechuje go wysoki poziom zdolności towarzyskich grupowych, ale nie w kontekście relacji z jedną osobą. Ma zdolności organizacyjne, posiada cechy przywódcze, ma potrzebę kontrolowania innych i stawiania im własnych warunków, które mogą mieć charakter zbyt wygórowanych wymagań. Nadmiernie chroni własną przestrzeń fizyczną i psychiczną, ma problem z dzieleniem się, z proszeniem, ale jednocześnie ma skłonność do nadmiernego przepraszania. Często jest też konformistą i w różnych sytuacjach zdarza mu się obdarzać innych nadmiernym zaufaniem, co można też nazwać łatwowiernością.

9.1.3. RELACJE MAŁŻEŃSKIE JEDYNAKÓW I OSÓB POSIADAJĄCYCH RODZEŃSTWO

(Komorowska-Pudło, 2014)

Z badań własnych wynika, że posiadanie lub nieposiadanie rodzeństwa w dużym stopniu różnicuje jakość relacji między małżonkami. Jedynactwo nie sprzyjało wysokiej jakości kierowanej do współmałżonka i odczuwanej od niego relacji, a posiadanie licznego rodzeństwa często okazywało się czynnikiem warunkującym wysoki ich poziom. Mężczyźni posiadający rodzeństwo przejawiali wyższy poziom więzi małżeńskiej w skali współodczuwania, współrozumienia i współdziałania niż mężczyźni, którzy są jedynakami. W przypadku kobiet jedynaczek poziom współodczuwania, współrozumienia i ogólnej więzi małżeńskiej był niższy niż u tych, które posiadają rodzeństwo, natomiast poziom współdziałania okazał się podobny do pozostałych respondentek. Kobiety pochodzące z rodzin najliczniejszych osiągnęły wyniki wskazujące na niższy poziom zadowolenia, w porównaniu do tych, które posiadają jedno lub dwoje rodzeństwa, w zakresie współodczuwania i współrozumienia. Respondenci obojga płci nieposiadający rodzeństwa osiągnęli zdecydowanie niższe wyniki wskazujące na pełną miłość, w porównaniu do posiadających rodzeństwo. Wraz ze wzrostem liczby rodzeństwa wzrastała jednocześnie liczba osób, które osiągnęły wysoki poziom satysfakcji w zakresie pełnej miłości wobec współmałżonka. Taki sam kierunek wyników dotyczył w przypadku respondentów obojga płci namiętności, w przypadku mężczyzn zaangażowania, a w przypadku kobiet także intymności. Z kolei w odniesieniu do zaangażowania kobiety jedynaczki uzyskały wyniki porównywalne do kobiet pochodzących z rodzin wielodzietnych. W zakresie wsparcia kierowanego do współmałżonka najniższe wyniki uzyskali jedynacy obojga płci, najwyższe zaś mężczyźni pochodzący z rodzin najliczniejszych, a kobiety z rodzin posiadających troje dzieci. Zaangażowanie w relację ze współmałżonkiem było najwyższe u kobiet wśród jedynaczek i posiadających dwoje rodzeństwa, u mężczyzn zaś okazało się ono mało zróżnicowane liczbą rodzeństwa. Deprecjonowanie współmałżonka było najsilniejsze wśród jedynaków, tak kobiet, jak i mężczyzn. Odczuwany poziom wsparcia ze strony

współmałżonka był najniższy u jedynaków. Natomiast najwyższy poziom odczuwanej deprecjacji ujawnił się wśród kobiet jedynaczek, a najniższy wśród posiadających liczne rodzeństwo. Zdecydowanie wyższy poziom satysfakcji seksualnej występuje wśród respondentów obu płci posiadających rodzeństwo niż u jedynaków. Najbardziej usatysfakcjonowani w relacjach seksualnych okazali się mężczyźni z najliczniejszych rodzin, a wśród kobiet najwyższy poziom zadowolenia w tej sferze występował wśród posiadających dwoje rodzeństwa. Podsumowując otrzymane wyniki można jednoznacznie stwierdzić, że posiadanie rodzeństwa sprzyja lepszym relacjom małżeńskim, przy czym w wielu obszarach im większa liczba rodzeństwa, tym wyższy poziom jakości związku, natomiast brak rodzeństwa stanowi czynnik utrudniający nawiązywanie wysoce satysfakcjonujących relacji małżeńskich.

9.2. KOLEJNOŚĆ URODZIN A CHARAKTER

(za: Richardsons', 1999)

Pierwsze dziecko w momencie narodzin jest centralną postacią w rodzinie.

- Uczy się, że jest ważne, wszyscy śledzą i podziwiają jego sukcesy.
- Gdy pojawia się drugie, następuje detronizacja. Zaczyna się walka pierwszego o swoją dawną pozycję w rodzinie (według autorów trwa to aż do końca trwania rodziny).

Drugie dziecko - jego sytuacja w rodzinie:

- Pewne „szlaki" w układach z rodzicami są już przetarte.
- Od starszego uczy się, czego wolno, a czego nie wolno. Co i jak można z rodzicami załatwić.
- Wcześniej niż pierwszemu wolno mu robić różne rzeczy (oglądać telewizję, wychodzić z domu itd.). Rodzice dla świętego spokoju traktują je tak, jak to starsze (starsze złości się, że o te same przywileje musiało *walczyć).*
- Donasza ubrania, „dziedziczy" zabawki, łóżko; Jest stale porównywane ze starszym.
- Trudno mu wyrobić sobie taką samą pozycję jak ma starszy.
- Czasem, *chcąc* za wszelką cenę być inne, postępuje na przekór - nie chce być na tym samym poziomie, które starsze określiło jako normę. Na starszym dziecku *skupiają* się *wszystkie* lęki rodzinne, młodszemu wiele jest oszczędzone.

Trzecie dziecko - sytuacja najtrudniejsza dla drugiego - Rodzice skupiają uwagę na najmłodszym, ale jednak najstarsze staje się najważniejsze. Drugie stoi w cieniu.

- Ma do wyboru różne drogi:
- Rywalizuje ze starszym,
- Dryfuje przez życie bez określonych celów z nadzieją, że inni mu pomogą.

9.3. RYWALIZACJA I ZAZDROŚĆ MIĘDZY RODZEŃSTWEM

(za: Puchała, Sakowska, 2003)

9.3.1. UCZUCIA RODZEŃSTWA WOBEC SIEBIE

Rodzeństwo zwykle dobrze rozumie nasze uczucia, to, co przeżywamy. Dobrze jest mieć kogoś, kto zrozumie nasze trudne uczucia. Dzieci również muszą wiedzieć, że mogą okazać swoje uczucia i okazać pragnienia dotyczące rodzeństwa, nawet te „paskudne". Jeśli nie pozwolimy dzieciom wyładować takich niewygodnych uczuć, istnieje niebezpieczeństwo, że będą w nich narastać i uzewnętrznią się w inny sposób, np., w postaci objawów chorobowych bądź zaburzeń emocjonalnych. Co w zamian?

Potwierdź, że rozumiesz uczucia, jakie żywi do siebie rodzeństwo poprzez: nazwanie uczuć lub określenie pragnień (wyrażenie możliwych życzeń dziecka), zachęcanie do wyrażenia symbolicznego lub kreatywnego. Musisz powstrzymać dzieci od wyrządzania sobie krzywdy: podpowiedz, jak można bezpiecznie wyładować złość.

9.3.2. PORÓWNANIA DZIECI

Wyraźnie dostrzegamy sprzeczność między tym, co chcemy osiągnąć, a co wywołujemy w uczuciach, myślach dzieci. Wtedy, gdy stawiamy dziecko w niekorzystnym, „gorszym" świetle, powodujemy u niego m.in.: nasilenie takich uczuć jak: złość, rozpacz, niechęć, zazdrość, chęć zemsty; agresję do rodzeństwa; lęk, „że nie jestem kochany"; rezygnację („nigdy nie będę takim, jak chcesz"); bunt – „nie mogę być najlepszym z najlepszych, to będę najlepszy z najgorszych (wyróżnię się negatywnym zachowaniem)"; poddanie się — smutek, rezygnacja, niepodejmowanie prób zmiany.

W przypadku dziecka wyróżnianego prowadzi to u niego m.in. do: obawy, „czy sprostam w następnej sytuacji?"; wrogości w stosunku do rodzeństwa („aby nie byli lepsi)"; paradoksalnej ochoty bycia gorszym („takim jak moje rodzeństwo").

Porównując dokładamy cegiełkę do powstania między dziećmi niechęci, wrogości, zazdrości, rywalizacji. Porównywanie zawsze jest szkodliwe, nawet pozytywne wyróżnienie jednego z dzieci może zachęcać do rywalizacji i chęci przygnębienia rodzeństwa. Co zamiast porównywania?

Gdy masz ochotę porównać „na niekorzyść": opisz, co widzisz; opisz, co czujesz; opisz, co należy zrobić.

Gdy masz ochotę wyróżnić pozytywnie: opisz, co widzisz; zawsze tylko jedno dziecko (!!!); unikaj (!!!) komunikatów:

- które stawiają jedno dziecko w niekorzystnym świetle *(twój brat zawsze sprząta po sobie łazienkę)*; zamiast tego opisz problem *(Wanna jest brudna. Nie mogłam szybko wziąć kąpieli. Złości mnie to.)*
- wyróżniają jedno z dzieci *(och, jaki z ciebie będzie dobry mąż - zawsze łazienka, gdy z niej wyjdziesz, po prostu lśni; twoje rodzeństwo zawsze o tym zapomina);* zamiast tego opisz problem: *(przyjemnie jest mi wchodzić do*

łazienki, która jest czysta - nie muszę wtedy tracić przed kąpielą czasu na umycie wanny)

Obojętnie, co chcesz powiedzieć, powiedz to wprost danej osobie - bez odwoływania się do rodzeństwa (klasy, męża, siebie itd.).

Słowo klucz: OPISAĆ: co Ci się podoba, co Ci się nie podoba, co należy zrobić.

Skup się na zachowaniu tego jednego, jedynego dziecka. To, co robi jego brat (kolega, ciocia, babcia itd.), nie ma z nim nic wspólnego.

Nawet gdy rozumiemy niebezpieczeństwo stosowania porównań i staramy się ich unikać, to pewne sytuacje mogą być dla nas trudne lub stanowić swoistą pułapkę. Na przykład: słowa „pułapki": zawsze, nigdy, ciągle, wszyscy ... Używane przez nas automatycznie, nieomal bezwiednie. Inna „pułapka": Dziecko czymś chwali się samo, a inne dzieci słuchają (*przybiegłem pierwszy, dostałem brawa, pani mnie pochwaliła*). Mimo, że nie chcemy psuć dziecku radości i chcemy, aby otrzymało naszą uwagę, potwierdzenie, że ważny jest dla nas jego sukces, musimy mieć na względzie uczucia innych dzieci.

Wyjście: - opisz, co dziecko czuje: „*cieszysz się*", „*to wymagało od ciebie wiele wysiłku*". Nie używaj komentarza (!!!): *och, jaka jestem szczęśliwa, zaraz powiem o tym tacie.* Zostaw te zachwyty, gdy będziesz sam na sam z dzieckiem.

Czasem pocieszamy dzieci, gdy one same porównują się na niekorzyść, ugruntowując ich poczucie niższości i dokładając cierpień. Porównując dziecko do innych niezauważalnie wpadamy w pułapkę wartościowania. Mówimy (lub myślimy) używając jedynie przymiotników w stopniu wyższym - mniejszy, sympatyczniejszy, itd., zapominając o przymiotniku w stopniu równym - mały, wesoły...

Pozornie mówimy o jednym dziecku, ale zajmujemy się w ten sposób co najmniej dwiema osobami: swoim dzieckiem i tym, do którego je porównujemy. Obie osoby kładziemy na wadze i odczytujemy wynik: lepszy lub gorszy.

9.3.3. PROBLEM SPRAWIEDLIWOŚCI

Rodzeństwo w sposób naturalny rywalizuje ze sobą, a porównywanie dzieci może pogarszać stosunki między nimi. Może się więc pojawić pokusa, że najlepsze jest traktowanie wszystkich dzieci jednakowo, tymczasem: *równo znaczy mniej.* W związku z tym, zamiast: okazywać jednakową miłość, poświęcać dzieciom tyle samo czasu i dawać równe ilości - dawaj zgodnie z indywidualnymi potrzebami, okaż, że jest kochane w sposób wyjątkowy i przeznacz im tyle czasu, ile potrzebują. Pamiętaj: nie według miary, tylko według potrzeb; miłość wyjątkowa zamiast jednakowej; dar odmierzony sprawiedliwie nie jest darem z miłości, lecz należnością.

Nie musisz każdej „niesprawiedliwości" tłumaczyć dzieciom logicznie. One nie przyjmują logicznych wyjaśnień, kiedy czują się rozżalone. Okaż raczej zrozumienie i zaakceptuj ich rozżalenie wywołane Twoją decyzją. W ten sposób również pomagasz im radzić sobie z nierównością w życiu. Sumienne dążenie do „sprawiedliwego" traktowania wszystkich dzieci wiąże się ze stałym ich porównywaniem, a to zmusza je do rywalizacji i rodzi zazdrość oraz zawiść. Nie staraj się przekonać dzieci, że kochasz je tak samo. To niemożliwe, bo są różnymi osobami i każde potrzebuje innego obdarowania. Ceniąc

niepowtarzalność każdego dziecka i podkreślając jego wyjątkowość, sprawisz, że każde poczuje się, jakby było twoją jedyną troską i przestanie domagać się „sprawiedliwości".

9.4. KONFLIKTY MIĘDZY RODZEŃSTWEM

(za: Puchała, Sakowska, 2003)

W sytuacji bijatyki dzieci nie zwracaj uwagi na napastnika i zajmij się poszkodowanym. Zamiast: *Czemu znów ją bijesz! Ona jest dziewczynką.* Powiedz: *Uderzył Cię! Pokaż, zobaczę, czy trzeba opatrzyć. To musi boleć.*

Zamiast traktować dziecko jak prześladowcę: zapewnij je, że potrafi się zachowywać grzecznie; gdy rodzeństwo uważa dziecko za prześladowcę, spraw, aby ukazać je w innym świetle; gdy dziecko uważa, że jest prześladowcą, zapewnij je, że potrafi być inne.

Zamiast traktować dziecko jak ofiarę: podpowiedz, jak może się bronić, gdy rodzeństwo traktuje dziecko jak ofiarę, spraw, by ukazać je w innym świetle.

W sytuacji, gdy dzieci się kłócą i biją rodzice najczęściej: rozdzielają je, wydają wyrok, znajdują winnego, stosują kary, krzyczą, straszą, proszą, udają, że nie widzą, odbierają obiecane przywileje, każą się przepraszać dzieciom, każą przestać, próbują je przekonać, żeby grzecznie się bawiły i dzieliły zabawkami, starają się zgłębić istotę konfliktu (śledztwo), „biorą stronę" któregoś dziecka.

Istnieją cztery poziomy zachowań, kiedy dzieci się biją:

Poziom I (normalna sprzeczka) - Pomyśl o następnych wakacjach.

Poziom II - zaakceptuj uczucia, opisz swoimi słowami ich punkt widzenia, doceń ważność problemu, zachęć do poszukiwania rozwiązań i wyjdź z pokoju.

Poziom III (może być niebezpiecznie) - upewnij się, czy bójka jest naprawdę, czy na niby i zastosuj zasady II poziomu.

Poziom IV (zdecydowanie niebezpiecznie) - Interweniuj - opisz, co widzisz, rozdziel dzieci.

Reaguj tylko wtedy, gdy dzieci nie radzą sobie same lub grozi im niebezpieczeństwo (mogą zrobić sobie krzywdę), inaczej zawsze będą się zwracać do ciebie, byś rozstrzygał/a problem za nich. Kiedy dzieci mogą zrobić sobie krzywdę: opisz, co widzisz: *widzę, że jesteście tak wściekli, że gotowi jesteście, zrobić sobie krzywdę*; Rozdziel dzieci: *nie możecie przebywać razem. To niebezpieczne. Potrzebujecie trochę czasu, aby ochłonąć. Każdy do swojego pokoju, i to szybko*.

Im mniejszy udział rodzica w konflikcie, który toczy się między dziećmi - tym lepiej!

9.5.PODSTAWY METODYCZNE PROWADZENIA ZAJĘĆ

Cele	· Ukazanie specyfiki rozwoju psychospołecznego dzieci jedynych i wychowywanych z rodzeństwem · Kształtowanie pozytywnych postaw dzieci wobec rodzeństwa · Nauczenie sposobów radzenia sobie z rywalizowaniem dzieci, z przejawianą przez nich zazdrością i poczuciem niesprawiedliwości · Wskazanie sposobów rozwiązywania konfliktów między rodzeństwem · Ukazanie wartości posiadania większej liczby dzieci w rodzinie
Treści	· Świat jedynaka a świat rodzeństwa · Wartości psychospołeczne dzieci i dorosłych posiadających rodzeństwo · Korzyści z posiadania rodzeństwa · Rywalizacja i zazdrość między rodzeństwem – problem porównań i sprawiedliwości · Konflikty między rodzeństwem · Metody postępowania rodziców w wychowywaniu rodzeństwa
Czas trwania	6

W idealnym świecie dzieci rodziłyby się pełnoletnie i z maturą w kieszeni. Tymczasem przychodzą na świat zupełnie bezradne i ogromnie wymagające.
Brenda Houghton

PRZEBIEG ZAJĘĆ

(za: Puchała, Sakowska, 2003; Faber, Mazlish, 1996):

1. **Korzyści z posiadania rodzeństwa**
   a) „Burza mózgów":
      – Jakie są korzyści z posiadania rodzeństwa w dzieciństwie?
      – Jakie są korzyści z posiadania rodzeństwa w życiu dorosłym?
   b) Dyskusja i posumowanie wniosków

2. **Zazdrość w rodzeństwie**
   a) Prowadzący wyświetla pytania, a każdy samodzielnie dokonuje refleksji z nimi związanych:
      – Którym dzieckiem jestem w rodzinie?
      – Czy moja pozycja w rodzeństwie, w dzieciństwie wpłynęła na moje obecne życie?
      – Jakie są Twoje refleksje?
   b) Dyskusja i wnioski: „Twoja pozycja w rodzeństwie (to, czy przyszedłeś na świat jako pierwsze dziecko w rodzinie, jako drugie czy jako ostatnie), twoja płeć i płeć twojego rodzeństwa wpływają na to, jaką jesteś osobą".

3. **Rywalizacja w rodzeństwie**
   a) Prowadzący wyświetla pytania, a każdy samodzielnie dokonuje refleksji z nimi związanych:
      - Czy dzieci rywalizują ze sobą?
      - O co dzieci rywalizują ze sobą?
      - Dlaczego dzieci wyrażają przejawy złości, podłości wobec rodzeństwa?
      - Jakie są Wasze refleksje?
   b) Dyskusja i wnioski: „Wszystkie dzieci rywalizują ze sobą o uwagę i miłość rodziców"

4. **Bajka: *„Druga żona"*** (załącznik 1)
   a) Prowadzący przechodzi z grupą przez poszczególne etapy bajki
   b) Uczestnicy zapisują swoje reakcje wewnętrzne — słowa, uczucia, myśli — pojawiające się po usłyszeniu kolejnych komunikatów *męża*
   c) Po zakończeniu prezentacji bajki – dyskusja: Jaka była nasza reakcja, co czuliśmy?
   d) Podsumowanie: W ćwiczeniu tym odsłania się analogia między zakochaniem a zależnością emocjonalną dziecka od rodziców. Ono także chce mieć rodziców wyłącznie dla siebie i staje się zazdrosne o każde ich słowo czy gest skierowany do kogoś innego. Podobnie jak zakochany - dziecko bardzo się boi, że mogą pokochać kogoś innego, przestać kochać, odpowiedzieć obojętnością. Im bardziej dziecko cieszy się obecnością rodziców, tym intensywniej cierpi, gdy oni chociaż na chwilę je opuszczają. Rodzeństwo zagraża wszystkiemu, co jest konieczne dla jego pomyślności. Sama obecność drugiego dziecka bądź dzieci w rodzinie może oznaczać mniej czasu spędzonego z rodzicami, mniej uwagi rodziców dla bolączek i rozczarowań dziecka, mniej radości z jego osiągnięć. Pojawia się lęk, że jeśli mama i tata okazują tyle miłości, troski i zachwytu bratu czy siostrze, to może ja sam jestem mniej dla rodziców ważny, może oni mnie mniej lub wcale nie kochają. A jeśli jestem dla nich mniej wart, to znalazłem się w niezłych tarapatach. Nic dziwnego więc, że obecności rodzeństwa towarzyszą tak silne uczucia, że dzieci tak zażarcie walczą o to, by być pierwszym lub najlepszym. Czują się bezpiecznie, gdy mają mamę i tatę na wyłączność.
   e) *„DRUGA ŻONA"* Część II:
      - Co się dzieje, gdy nie mamy możliwości wypowiedzenia silnych emocji?
      - Jak się czuliśmy?
      - Czy już wiesz, skąd biorą się takie „podłe" zachowania dzieci?
   f) Podsumowanie i wnioski z ćwiczenia

5. **Porównania**
   a) Burza mózgów: „W jaki sposób my – dorośli przyczyniamy się do zaostrzenia rywalizacji między dziećmi?"
   b) Dyskusja i wnioski: - PORÓWNUJEMY JE ZE SOBĄ!

Nigdy nie będzie szczęśliwy ten, kogo dręczy myśl, że jest ktoś szczęśliwszy od niego.
Seneka

Nie porównuj się z innymi. Staniesz się próżny lub zgorzkniały.
Desiderata

c) Burza mózgów: „Co chcemy osiągnąć, z „wychowawczego" punktu widzenia, porównując dzieci?"
d) Dyskusja i wnioski
e) Refleksja indywidualna: „Przypomnij sobie usłyszane w okresie dzieciństwa porównania dotyczące twojej osoby i jakie to uczucia w Tobie wywoływało?"
f) Dyskusja i wnioski. Podsumowanie.

6. Sprawiedliwość

a) Poddanie pytań do refleksji dla uczestników:
   - Czy traktowanie dzieci równo skutkuje tym, że dzieci nie mają powodów do zazdrości?
   - Co się dzieje, gdy dzieci domagają się absolutnej równości, a rodzice czują się zobowiązani, by im to zapewnić?
   - Co może się zdarzyć, gdy za wszelką cenę chcemy być wobec dzieci w porządku?

b) Burza mózgów: „Przypomnijcie sobie i spiszcie wszystkie konkretne sytuacje, w których dzieci uważały, że zostały potraktowane niesprawiedliwie".
c) Dyskusja w oparciu o pytanie: „Co wtedy czujemy, myślimy i robimy jako rodzice?"
d) Podsumowanie: Najczęściej dorosły czuje się winny i usiłuje w różny sposób zgłaszaną niesprawiedliwość wyeliminować, naprawić, zrekompensować lub przynajmniej udowodnić dzieciom, że nie mają racji. W ten sposób najczęściej zapędzamy się w „ślepą uliczkę" i wbrew intencjom „nakręcamy" spiralę porównań, oceniania i pretensji.

7. Kogo bardziej kochasz: mamo i tato?

a) Poddanie do refleksji dla uczestników następującego polecenia:
„Wróć wspomnieniami do dzieciństwa i poszukaj odpowiedzi na pytanie: Kiedy jako dziecko (przypomnieć sobie konkretne sytuacje) czułeś/aś się wyjątkowo dla rodziców ważne, akceptowane, szanowane, kochane?"
b) Swobodna dyskusja – wypowiedzi uczestników
c) Podsumowanie: Wniosek: wtedy, gdy zaspokajane były nasze ważne potrzeby psychiczne. Ale dawać to, czego dziecko potrzebuje, to wcale nie znaczy w sposób wyjątkowy zaspokajać jego zachcianki i kaprysy. To znaczy dobrze wsłuchać się w dziecko. Jeśli ma zaspokojone potrzeby — czuje się pewnie, bezpiecznie. Może cieszyć się tym, że inni coś mają, budować ciepłe, wspólnotowe relacje. Być kochanym tak samo to w gruncie rzeczy oznacza być kochanym mniej. Być

kochanym w sposób wyjątkowy — dla samego siebie - to być kochanym tak, jak się tego potrzebuje.

8. **Dzieci kłócą się i biją**
   a) Burza mózgów wokół poniższych pytań:
      – Jak najczęściej reagujemy w sytuacjach, gdy dzieci kłócą się i biją?
      – Kiedy i jak powinniśmy zareagować, by zapewnić bezpieczeństwo dzieciom?
   b) Dyskusja, wnioski i mini wykład.

ZAŁĄCZNIKI

Bajka: *„Druga żona”*

Opowiadamy czasem dzieciom bajki. Bajki te są przez nie głęboko przeżywane. To bajka dla dorosłych - i może ona równie mocno poruszyć wasze emocje. Waszym zadaniem będzie wczucie się w przeżycia bohaterów i zrozumienie pewnej analogii.

Zapiszcie swoje reakcje wewnętrzne - słowa, uczucia, myśli - pojawiające się po usłyszeniu określonych komunikatów.

Część I.:

Ty i Twój mąż jesteście wspaniałą parą. Świata poza sobą nie widzicie. Jesteście sobie bardzo bliscy. Jesteś przekonana, że tak będzie zawsze. Tylko ty i on.

1. Pewnego dnia mąż przychodzi i mówi: Kochanie, jesteś tak cudowna, tak bardzo cię kocham, że zdecydowałem się na nową żonę. Myślę, że się ucieszysz i dobrze ją przyjmiesz. Ufam, że będzie tak wspaniała, jak ty (zapisz swoje reakcje wewnętrzne - słowa, uczucia, myśli - pojawiające się po usłyszeniu ww. komunikatu).
2. Nowa żona pojawia się - widzisz, że jest młoda, słodka i bezradna. Wszyscy znajomi się nią zachwycają. Pytają też ciebie - jak ci się podoba nowa żona? Czyż nie jest nadzwyczajna? Cieszysz się, że jest? (zapisz swoje reakcje wewnętrzne - słowa, uczucia, myśli - pojawiające się po usłyszeniu ww. komunikatu).
3. Nowa żona musi się w coś ubrać. Mąż szpera w twojej szafie, zabiera twoje swetry i spodnie i daje tamtej. Kiedy się sprzeciwiasz, zauważa, że te rzeczy są już dla ciebie za ciasne, ponieważ trochę przytyłaś. A na tamtą będą pasowały jak ulał... (zapisz swoje reakcje wewnętrzne - słowa, uczucia, myśli - pojawiające się po usłyszeniu ww. komunikatu)
4. Nowa żona szybko nabiera pewności siebie. Z każdym dniem staje się bardziej bystra i coraz lepiej się na wszystkim zna. Któregoś dnia, gdy z wysiłkiem zgłębiasz instrukcję obsługi nowego komputera, który kupił ci mąż, tamta wpada do pokoju i mówi: O, mogę spróbować. Wiem, jak to zrobić (zapisz swoje reakcje wewnętrzne - słowa, uczucia, myśli - pojawiające się po usłyszeniu ww. komunikatu).
5. Nie pozwalasz jej, więc biegnie z płaczem do twojego męża. Chwilę później wraca z nim. Na policzkach ma ślady łez. Mąż obejmuje ją ramieniem i mówi do ciebie: Dlaczego nie pozwalasz jej spróbować? Co ci to szkodzi? Dlaczego nie potrafisz się dzielić? (zapisz swoje reakcje wewnętrzne - słowa, uczucia, myśli - pojawiające się po usłyszeniu ww. komunikatu).

6. Gdy pewnego dnia wchodzisz do pokoju, twój mąż i nowa żona leżą razem w łóżku. On ją łaskocze, ona się śmieje. Nagle dzwoni telefon, mąż go odbiera. Po chwili mówi, że wzywają go pilne sprawy i musi natychmiast wyjść. Prosi, żebyś została w domu z nową żoną i dopilnowała, żeby tamta dobrze się czuła (zapisz swoje reakcje wewnętrzne - słowa, uczucia, myśli - pojawiające się po usłyszeniu ww. komunikatu).

„DRUGA ŻONA" Część II:

Minął pewien czas. Idziesz do męża i mówisz mu: *Nie życzę sobie, żeby ona tu była. Jestem przez nią nieszczęśliwa. Dlaczego się jej nie pozbędziesz?*

Posłuchaj jego odpowiedzi. Zapamiętaj (zapisz) swoje uczucia, myśli:

1. To nonsens. Jesteś śmieszna. Nie masz powodów tak się czuć.
2. Złości mnie takie Twoje gadanie. Nie wolno Ci tak mówić, nie mam zamiaru tego słuchać.
3. Nie wymagaj ode mnie rzeczy niemożliwych. Dobrze wiesz, że jesteśmy rodziną i nie pozbędę się jej.
4. Dlaczego cały czas jesteś nastawiona tylko na „nie". Postaraj się trochę zrozumieć i nie przybiegaj do mnie z każdym głupstwem.
5. Przecież ożeniłem się z nią również ze względu na Ciebie. Chciałem, abyś miała towarzystwo.
6. Daj spokój, kochanie. Skończ z tym. Przecież moje uczucia do ciebie nie zmieniły się. W moim sercu jest dość miejsca dla Was obu.

BIBLIOGRAFIA

Faber A, Mazlish E., Rodzeństwo bez rywalizacji, Poznań 1996.

Komorowska-Pudło M., Jakość relacji pomiędzy małżonkami posiadającymi i nieposiadającymi rodzeństwo, „Fides et Ratio" 2014, nr 3 (19).

Kotlarska-Michalska A., Więź w rodzinach wielodzietnych, „Roczniki Socjologii Rodziny", 2002, t. XIV, s. 57-70.

Litwińska K., Jedynaczki i jedynacy w świetle badań psychologicznych, (w:) Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego, red. T. Rostowska, A. Jarmołowska, s. 168-181, Warszawa 2010.

Pitkeathley J., Emerson D., Jedynacy, Warszawa 2007.

Połomski P., Peplińska A., Psychologiczny obraz jedynaków wobec społecznych stereotypów, (w:) Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego, red. T. Rostowska, A. Jarmołowska, s. 182-205, Warszawa 2010.

Puchała E., Sakowska J., Szkoła dla rodziców i wychowawców. Część II, Warszawa 2003.

Rembowski J., Stosunki emocjonalno-społeczne w rodzinach marynarskich jedno-dwu- i trójdzietnych o czasowej nieobecności ojca, „Materiały do nauczania psychologii" 1984, s. II, t. 11, s. 123-180.

Richardson R.W., Richardson, L.A., Najstarsze, średnie, najmłodsze, Gdańsk 1999.

Tyszkowa M., Uspołecznienie dzieci jedynych i mających rodzeństwo, „Materiały do nauczania psychologii", 1984, s. II, t. 11, s. 94-122.

JAK BYĆ DOBRYM RODZICEM?

(oprac. Marta Komorowska-Pudło)

- Kochaj swoje Dziecko
- Akceptuj Dziecko takim, jakie jest
- Ufaj swojemu Dziecku
- Bądź cierpliwy i wyczekujący - nie narzucaj się ze swoimi radami i nie moralizuj
- Miej czas dla Dziecka - bądź z Nim
- Pomagaj Dziecku we wszystkich problemach
- Ucz swoje Dziecko przede wszystkim żyć
- Buduj system i hierarchię wartości u swojego Dziecka
- Ucz Dziecko zasad moralnych
- Pomóż Dziecku wybierać przyjaciół
- Interesuj się, z kim Dziecko się spotyka
- Ucz Dziecka zachowań asertywnych, czyli umiejętności odmawiania w sytuacji różnorodnych presji
- Bądź czujny na to, co Dziecko robi w czasie wolnym
- Zwracaj uwagę na to, jakie czasopisma Dziecko czyta, co ogląda w telewizji, w jakie gra gry komputerowe i na jakie strony internetowe wchodzi
- Przygotuj Dziecko do pełnienia ról w dorosłym życiu
- Ukazuj cel i sens życia
- Nie oszukuj i nie okłamuj Dziecka
- Dbaj o dobrą atmosferę w domu
- Prawidłowo rozwiązujcie konflikty między Wami - Małżonkami
- Dbaj o wzajemne zaufanie i zrozumienie między Wami - Rodzicami a Dziećmi
- Kształtuj troskliwość, szacunek i życzliwość u Dziecka
- Słuchaj Dziecka - uwzględniaj Jego potrzeby
- Ćwicz z Dzieckiem wolę - ucz panowania nad pragnieniami i zachciankami
- Włączaj Dziecko w ważne sprawy życia Rodziny
- Bądź cierpliwy wobec Dziecka
- Ucz Dziecko odpowiedzialności
- Akceptuj i szanuj uczucia Dziecka - ucz je radzić sobie z nimi
- Sam kształtuj swoją inteligencję emocjonalną
- Akceptuj trudności i ograniczenia Dziecka
- Dostrzegaj Jego starania i mocne strony
- Nie wymagaj od Dziecka więcej niż może wykonać
- Ustal ze Współmałżonkiem wspólny kierunek i styl wychowawczy
- Pokazuj Dziecku prawa rządzące światem i określaj granice, których nie powinno przekraczać
- Bądź Rodzicem konsekwentnym
- Nie bądź nadmiernie opiekuńczy wobec Dziecka – daj mu szansę na samodzielność
- Włączaj Dziecko do współpracy na rzecz domu – nie wykonuj za niego Jego obowiązków
- We właściwy sposób stosuj nagrody i kary
- Przytulaj Dziecko i mów mu, że jest dla Ciebie bardzo ważne
- Buduj adekwatne poczucie własnej wartości u Dziecka
- Pomóż Dzieciom tworzyć dobre relacje ze swoim rodzeństwem
- Pamiętaj: Wychowywać – to Kochać i Wymagać