



Wychowanie dziecka niesłyszącego i dziecka z ASD z perspektywy matki w sytuacji pandemii COVID-19

Raising a deaf child and a child with ASD from the mother's perspective during the COVID-19 pandemic

Katarzyna Plutecka^a, Anna Gagat-Matuła^b

^a Dr hab. Katarzyna Plutecka¹, prof. ucz., <https://orcid.org/0000-0001-7454-5052>,

^b Dr Anna Gagat-Matuła¹, <https://orcid.org/0000-0002-9349-5924>, Pedagogical University of Cracow

¹ Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków

Abstrakt: Celem artykułu jest próba poznania subiektywnych przeżyć związanych z wpływem sytuacji pandemicznej na rozumienie istoty wychowania przez matkę dziecka z zaburzeniami komunikacji, w tym przypadku dziecka niesłyszącego i dziecka z zaburzeniami spektrum autyzmu (ASD). Podjęcie tego zagadnienia jest ważne z punktu widzenia naukowego z uwagi na doniosłą rolę procesu wychowania i jego postrzegania przez matki dzieci z zaburzeniami komunikacji, w tym ukazania roli jaką pełni rodzina, a także przez wzgląd na deficyt badań empirycznych i opracowań naukowych w obszarze wychowania i rodzicielstwa matek dzieci z zaburzeniami komunikacji. W prezentowanej pracy wykorzystano metodę indywidualnych przypadków. Zastosowano technikę wywiadu narracyjnego oraz pogłębiony wywiad indywidualny. W badaniach uczestniczyło dziesięć kobiet: pięć matek dzieci niesłyszących i pięć matek dzieci z zaburzeniami spektrum autyzmu (ASD). Przeprowadzona analiza wyłoniła trzy znaczące obszary aspektów wychowania dostrzeżone przez badane. Pierwszy obszar dotyczył wychowania jako procesu wspomagania rozwoju ich dzieci, drugi procesu kształtowania pożądanych postaw społecznych, trzeci zaś zapobieganiu zagrożeniom, jakie spowodowała pandemia COVID-19.

Słowa kluczowe: wychowanie, matka, dziecko niesłyszące, dziecko z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, pandemia COVID 19

Abstract: The aim of the article is an attempt to learn about the subjective experiences of mothers related to the impact of the pandemic on the essence of raising a child with communication disorders, in this case a deaf child and a child with autism spectrum disorder (ASD). Addressing this issue is important from the scientific point of view due to the important role of the process of bringing up a child and its perception by mothers of children with communication disorders. The article examines the role of the family, and addresses the deficit of empirical research and scientific studies on upbringing and parenting issues affecting mothers of children with communication disorders. The work uses the method of individual case study, as well as the technique of narrative interview and in-depth individual interview. Ten mothers participated in the study: five mothers of deaf children and five mothers of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The analysis revealed three significant areas indicated by mothers related to upbringing issues. The first area concerned upbringing as a process of supporting the development of their children, the second—the process of shaping desired social attitudes, and the third—dealing with threats caused by the COVID-19 pandemic.

Key words: upbringing, mother, deaf child, child with autism spectrum disorder, COVID-19 pandemic

Wprowadzenie teoretyczne

Inna, od marca 2020 roku, pandemiczna rzeczywistość zaaranżowała nową sytuację społeczną, w której doświadczamy intensywnego psychospołecznego wstrząsu. Wielowymiarowość negatywnych konsekwencji „perfect storm” pociąga za sobą gwałtowne przemiany naszej egzystencji i powoduje niespo-

tykane dotychczas problemy adaptacji w sytuacji niestabilnej, niepewnej i wystawionej na wzrost lęku, a nawet paniki społecznej¹. Ta różnorodność zmian doprowadziła do tego, że w konsekwencji nasiliły się niespotykane dotychczas problemy i szczególnie odczuwalne skutki utraty zdrowia, utrzymania pracy

1 W literaturze przedmiotu, szczególnie w krajach anglosaskich pandemię COVID-19 określa się terminem perfect storm (co dosłownie można tłumaczyć: sztorm doskonały czy „sztorm bez imienia”), czyli zbieg rzadko spotykanych okoliczności, które powodują poważne i wyjątkowo niebezpieczne pogorszenie sytuacji społecznych.

czy pozycji społecznej (Brown, Schuman, 2021). Ten nietypowy, ówczesny czas pełen zagrożeń i nieprzewidzianej przyszłości wymagają już od dziecka odmiennych umiejętności, ale przede wszystkim szukania sensu życia tak, aby nie nastąpił regres wartości tworzących jego człowieczeństwo. W sytuacji pandemii COVID-19 w wychowaniu do wartości oprócz kategorii sprzyjających rozwojowi intelektualnemu i społecznemu zaczęło też dominować prawo zachowania własnego życia, koncentracja na zmaganiu się z trudnościami i merkantylny charakter przetrwania w świecie (Długosz, 2021). Dlatego na obserwowalne niekorzystne zmiany w okresie traumy społeczno-kulturowej swoistym antidotum mogą stać się takie oddziaływania w środowisku rodzinnym, które tworzą warunki społeczne wspomagające podmiotowość dziecka i jego potencjał rozwojowy. Odparcie zagrożeń spowodowanych tą nową sytuacją społeczną wymaga od dziecka nie tylko zdolności intelektualnych bądź otwartości umysłowej, ale przede wszystkim rzadkich przymiotów moralnych takich, jak: cierpliwość, odpowiedzialność czy sumienność.

Opierając się na naukowej tradycji polskiej pedagogiki, a szczególnie na ujęciu teleologicznym i prakseologicznym warto przypomnieć, że wychowanie rozumiane jest jako intencjonalne oddziaływanie na jednostkę w celu wywołania pożądanych zmian w jej osobowości. Proces ten związany jest z naturą człowieka, jako istoty wolnej, rozumnej i zdolnej do stopniowego doskonalenia się i dlatego cele wychowania mają naturalne źródło w rzeczywistych potrzebach społecznych. W przypadku wychowania dziecka należy zaakcentować zintegrowany ogół oddziaływań na jego rozwój przez szeroko rozumiane czynniki społeczne (od mikro do makrosystemowych). Egzemplifikacją powyższego sposobu rozumienia wychowania są liczne definicje prezentowane już w minionym wieku. Wincenty Okoń (1998, s. 444) pisząc o konsekwencjach wychowania „jako świadomej działalności społecznej” dla doskonalenia się osobowości dziecka przywoływał zasadnicze zmiany w zakresie uczuć, dążeń i postaw dziecka, a dokładnie: „zmiany te obejmowały zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętności oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega

na kształtowaniu stosunku człowiek do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia”. Obecnie, autorzy opowiadają się za szerszym rozumieniem procesu wychowania.

Próbę sformułowania definicji wychowania, uwzględniając związek z wybranymi dyscyplinami naukowymi i treściami pedagogicznymi zaproponował Stefan Kunowski (2004, s. 167-169). Autor wyodrębnił następujące ujęcie:

- prakseologiczne, w którym położono akcent na oddziaływania wychowawców na wychowanków,
- ewolucyjne, skoncentrowane na roli wychowanka w procesie wychowania i jego spontanicznego rozwoju,
- systematyczne, podkreślające znaczenie środowiska wychowawczego dla rozwoju wychowanka,
- adaptacyjne, eksponujące osiągnięte skutki związane nie tylko z rozwojem indywidualnym wychowanka, ale również z funkcjonowaniem w określonym środowisku wychowawczym.

Przywołane definicje podkreślają, że dziecko wychowuje się poprzez funkcjonowanie w naturalnej rzeczywistości oraz w celowo tworzonym i podporządkowanym jego rozwojowym oraz edukacyjnym potrzebom w środowisku wychowawczym. Wychowanie tkwi w nim samym, w jego niedoskonałości, a równocześnie w zakresie siły i jakości możliwości ciągłego rozwoju. Jan Paweł II (1989, s. 390) akcentował, że to właśnie wychowanie jest sprawdzonym środkiem, który czyni człowieka zdolnym do autentycznego urzeczywistnienia swojego życia w harmonii ze swoją godnością i pozwala mu kształtować braterskie relacje ze swoimi bliźnimi. Niepodważalną kwestią jest fakt, że z punktu widzenia społecznego akceptowalne będą takie oddziaływania wychowawcze, które stymulują rozwój podmiotowości dziecka za sprawą przyswajania przez nie takich norm, systemu wartości i sposobów zachowania, które są reprezentatywne dla danego systemu społecznego.

Odpowiedzialność wychowawcza rodziców może przybierać postać chowania, prowadzenia, rządzenia i rygoru, pozwolenia na wzrastanie, przystosowania i pomocy w życiu (Kron, 2012). Rezultaty ich pracy są odzwierciedleniem zasobów rodziny, przystosowania

się do zmian rozwojowych w nie tylko w kontekście systemowym, ale też w relacyjnych, odnosząc się do istniejących więzi osobistych między małżonkami, jak również między rodzicami a dziećmi. Wielostronność wzajemnych relacji interpersonalnych w poszczególnych podsystemach, ich rodzaj i układ decydują o dynamice całego systemu, o jakości życia poszczególnych członków (Liberska, 2021). Ponadto styl wychowania, wypełnianie ról rodzinnych, prezentowane postawy określają zaangażowanie członków rodziny i są też źródłem licznych doświadczeń. Z uwagi na naturalny charakter procesu wychowania w rodzinie szczególną wartość dla stymulowania rozwoju dziecka mają wpajane normy i reguły, wzorce zachowań i sposoby dochodzenia do nich. W literaturze przedmiotu oddziaływania wychowawcze realizowane w środowisku rodzinnym w celu zaszczepiania dziecku społecznie uznanych wartości i uczenia go umiejętności społecznych określa się terminem socjalizacja w rodzinie (Liberska, Matuszewska, 2021, s. 128). Jednakże w świetle zadań ogólnorozwojowych są to cele wyższe i szersze. Najbardziej korzystnym rozwiązaniem z perspektywy rozwoju dziecka, również dziecka z wybraną niepełnosprawnością będą takie działania rodziców, którzy są nastawieni na poszerzanie własnych kompetencji wychowawczych i wierzą w swoje możliwości (Zasępa, 2018; Niedbalski, 2020).

1. Metodologiczne podstawy przeprowadzonych badań

Celem prezentowanych badań jakościowych było poznanie subiektywnych przeżyć związanych z wpływem sytuacji pandemicznej na rozumienie istoty wychowania. Skoncentrowano się na następującym problemie: jak matki postrzegają swoje doświadczenia związane z tworzeniem przestrzeni, w której realizowany jest proces wychowania ich niesłyszącego dziecka i dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD)? Aby uzyskać odpowiedź na postawione pytanie problemowe zastosowano wtórną analizę danych jakościowych. Niniejsze podejście pozwoliło na poszukiwanie głębi

badanego zjawiska przy równoczesnym poszukiwaniu nowej perspektywy. W prezentowanych badaniach wykorzystano metodę indywidualnych przypadków. Zastosowano technikę wywiadu narracyjnego oraz pogłębiony wywiad indywidualny (IDI – ang. Individual In-Depth Interview). Za narzędzie posłużyły: wybrane dyspozycje z kwestionariusza wywiadu dla rodziców Henryka Cudaka (1995). Narzędzie to służy do badania umiejętności wychowawczych rodziców, ich stosunku do dzieci oraz atmosfery wychowawczej panującej w rodzinie. Osobami, które uczestniczyły w badaniach były słyszące matki i matki dzieci z ASD. Prezentowane badania zostały przeprowadzone w kwietniu i październiku 2022 roku. Autorki spotkały się z paniami (matki dzieci niesłyszących, matki dzieci z ASD) w sposób zdalny z wykorzystaniem aplikacji Microsoft Teams i stacjonarnie w Specjalistycznej Poradni dla Osób z Autyzmem w Leżajsku. Każde z tych spotkań trwało średnio około jednej godziny. Materiał empiryczny pozyskany podczas wywiadów został utrwalony na nośniku wideo lub na dyktafonie, za uprzednią pisemną zgodą osób objętych badaniem.

2. Charakterystyka badanych osób

W prezentowanym projekcie badawczym uczestniczyło dziesięć matek, które wychowywały dziecko z zaburzeniami komunikacji, w obu grupach sytuacja badanych była zbliżona pod względem przedziału wieku badanych i ich dzieci, sytuacji zawodowej i struktury życia rodzinnego. Poniżej dokonano krótkiej charakterystyki badanych kobiet:

- pięć matek w wieku od 30 do 40 lat, zamieszkałych w województwie małopolskim, które wychowują jedno dziecko niesłyszące. Wiek dziecka niesłyszącego obejmował wczesny wiek szkolny, czyli okres od 5/6. do 8/9. roku życia². Jedną z uczestniczek badań była Maria, która posiada wykształcenie średnie i nie pracuje zawodowo. Kolejną matką była Jolanta, która również legi-

2 Autorki artykułu zobowiązały się wobec uczestniczek badań, że nie zostaną ujawnione ich nazwiska i imiona, ponieważ chcą zachować anonimowość: w związku z tym zmieniono imiona badanych i nie podano ich nazwisk. Wszystkie wypowiedzi badanych były autoryzowane.

tymuje się wykształceniem średnim i prowadzi własną działalność gospodarczą. Pozostałe trzy matki (Ewa, Grażyna, Zofia) posiadają wykształcenie wyższe i są aktywne zawodowo. Wszystkie kobiety są w związku małżeńskim z słyszącymi mężczyznami i swoją sytuację materialno-bytową określiły jako dobrą.

- pięć matek w wieku od 30 do 40 lat, zamieszkałych w województwie podkarpackim, które wychowują jedno dziecko, komunikujące się werbalnie, z zachowaniami agresywnymi i autogresywnymi w wieku 5,4-8,8 lat³. Dzieci posiadały diagnozę spektrum zaburzeń autystycznych, I poziom nasilenia objawów A i B wymagający wsparcia według kryterium DSM-5. Warto zaznaczyć, że wychowanie dziecka z ASD wiąże się z występowaniem zachowań trudnych: agresja i autoagresja co jest dla rodziców wyzwaniem bardzo stresującym, szczególnie w trakcie trwania pandemii Covid 19, gdzie dostęp do specjalistycznej terapii był ograniczony. Jedną z uczestniczek badań była Alicja, która posiada wykształcenie wyższe i jest aktywna zawodowo. Kolejne dwie matki: Ewelina i Monika posiadają wykształcenie średnie i nie pracują zawodowo pobierają świadczenie pielęgnacyjne na dziecko. Pozostałe dwie matki (Urszula i Joanna) posiadają wykształcenie wyższe i także nie są aktywne zawodowo pobierają świadczenie pielęgnacyjne na dziecko. Swoją sytuację materialno-bytową badane określiły jako dobrą.

3. Wyniki analizy materiału badawczego

Przeprowadzona analiza jakościowa ujawniła trzy znaczące obszary aspektów wychowania dostrzeżone przez matki. Otóż były to refleksje dotyczące: wychowania jako procesu wspomagania rozwoju ich dzieci, jako procesu kształtowania pożądanych postaw społecznych i zapobieganiu zagrożeniom, jakie spowodowała pandemia COVID-19.

1. Refleksje matek nad wychowaniem jako procesem wspomagania rozwoju ich niesłyszących dzieci dotyczyły takich kategorii, jak:

- Rzeczywiste potrzeby rozwojowe dziecka,
- Odpowiednie wsparcie.

2. Refleksje odnoszące się do procesu wychowania jako kształtowania pożądanych postaw społecznych dzieci niesłyszących i dzieci z ASD pozwoliły na wyróżnienie następujących kategorii:

- Pożądane społecznie cechy charakteru,
- Prospołeczne wzorce postępowania.

3. Refleksje dotyczące wychowania jako zapobieganiu zagrożeniom, jakie spowodowała pandemia COVID-19 zostały wyrażone w takich kategoriach, jak:

- Radzenie sobie w nowej sytuacji społecznej.
- Działania profilaktyczne.

3.1. Rzeczywiste potrzeby rozwojowe dziecka. Odpowiednie wsparcie

Interpretacja jakościowa wypowiedzi matek dowodzi, że w od początku sytuacji związanej z pandemią COVID-19 matki zaangażowały się w różne formy pomocy dostosowane do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych zarówno dla ich niesłyszących dzieci jak i autystycznych. Mając na uwadze dużą zależność rozwoju osobowości dziecka od całokształtu zachowań osób z najbliższego otoczenia warto zauważyć stwarzaną przez matki atmosferę wychowawczą i odpowiednie wsparcie, służące zaspokojeniu nawet najprostszych potrzeb takich, jak: dbałość o dobór odpowiedniego jedzenia, o wygodę spania. Doświadczenia matek stały się również okazją do oceny krytycznej nauczania zdalnego. Dostrzegły nie tylko problemy dydaktyczne i merytoryczne, ale też brak umiejętności swoich dzieci do samodzielnej nauki i do indywidualnej organizacji dnia pracy.

3 Autorki artykułu zobowiązały się wobec uczestniczek badań, że nie zostaną ujawnione ich nazwiska i imiona, ponieważ chcą zachować anonimowość: w związku z tym zmieniono imiona badanych i nie podano ich nazwisk. Wszystkie wypowiedzi badanych były autoryzowane.

Uczniowie klas pierwszych nie mieli okazji, aby te umiejętności wykształcić. Szkoła przed pandemią organizowała zajęcia i pilnowała realizacji materiału. Matki czuły się w obowiązku zaspokojenia potrzeb edukacyjnych swoich dzieci i dlatego wspierały działania szkoły poprzez kontrolowanie szkolnych poczynąń dziecka i wypełnianie zaleceń nauczycieli. Matki skarżyły się, że dużo czasu spędzały na pomaganiu dzieciom w odrabianiu lekcji. Na skutek pandemii intensywnie wzrósł czas wspólnego odrabiania lekcji. Do problemów związanych z pokonywaniem zadanego materiału doszło jeszcze zmaganie się z komunikacją internetową. W przypadku dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu ponadto doszło do nasilenia zachowań agresywnych i autoagresywnych, stopniowego wycofania się z kontaktów społecznych i nasilenia reakcji lękowych w nowych nieznanach wcześniej sytuacjach edukacyjnych i społecznych. Oto fragmenty wypowiedzi matek:

Jak pozamykali szkoły i poradnie w tym pierwszym okresie to był dramat, wszystko co wypracowaliśmy u Franka poszło na marne. Wrócili krzyki i uderzanie głową w ścianę. Ta sytuacja zburzyła jego świat, który był już uporządkowany i bezpieczny. Ja nawet nie oglądałam wiadomości, bo bałam się tych rozmów i pytań, nie wiedziałam co mam i jak tłumaczyć. Starłam się z nim pracować, ćwiczyliśmy motorykę, ale próby nauki zdalnej przy wykorzystaniu Internetu budziły w nim złość i lęk. Potem się przyzwyczaił i znowu był problem, bo powrót do szkoły do dzieci, a on prac i zabaw grupowych nie lubi (Urszula).

W czasie pandemii, kiedy ogłaszano kolejne obostrzenia było ciężko. Okropne to siedzenie w domu, a córka tak lubi jeździć na rowerze. Najważniejsze było zapewnić jej poczucie bezpieczeństwa. Nie rozumiała co to jest koronawirus. Tłumaczyłam jej wiadomości z telewizji, sens wypowiedzi, bo nie rozumiała. Zwyczajnie wieczorem, kładłam się obok niej, okrywałam kocykiem nóżki i gadałyśmy. Na naukę zdalną nie byliśmy przygoto-

wani. Wspólnie radziliśmy sobie z posługiwaniem się tymi nowymi technikami. Zdarzały się problemy z internetem (Jolanta).

Początkowo była panika, strach. Stopniowo córka zaczęła się przyzwyczajać. Dzięki temu, że spędzaliśmy dużo czasu w domu to byliśmy blisko siebie. Dbałam o jej posiłki, żeby były zdrowe i różnorodne, pomimo tych trudności związanych z zakupami. Tak jak uczyli mnie specjaliści z poradni mówiłam do córki dużo, powoli i wyraźnie. Opowiadałam o tym, co się dzieje w Polsce, na świecie. Graliśmy w planszówki, monopole. Razem gotowałyśmy posiłki, uczyłam ją przygotowywać różne potrawy, piec ciasta na święta. Ona to lubi. Ucieszyło mnie, że szybko poradziła sobie ze sposobami prowadzenia lekcji przez komputer (Maria).

Jasiu nigdy nie pytał się i nie interesował go nasze rozmowy o pandemii. On był skupiony na tym co ja mu organizowałam, a właściwie to zadbałam aby realizował materiał taki jak miał zaplanowany. Dużo czasu poświęcałam mu na naukę czytania i pisanie. To nie był stracony czas miałam go dla dziecka, mogłam wszystko dopilnować i pobyć z nim. Wspólnie rysowaliśmy, gotowaliśmy, bardzo mi pomagał i lubił ze mną być. Bardzo zbliżyliśmy się do siebie, pracowałam zdalnie to był nasz czas, który doceniamy (Alicja).

Dobrze, że mamy siebie. Byłoby źle w samotności pokonywać trudności związane z pandemią. To był czas kiedy czytałam synowi komiksy, wiersze dla dzieci. Wolał komiksy, bo ilustracje pomagały mu zrozumieć treść. Potem rozmawialiśmy o tym, co czytałam. On ma duży kłopot ze zrozumieniem tego co czytamy. Michał wiele godzin spędził na oglądaniu serii filmów o super bohaterach. Nie zabraniałam mu. To go interesuje. Nauczanie zdalne narzuciło mu dyscyplinę pracy. Ale dla mnie było to też obciążenie. Były takie momenty, gdy musieli przygo-

tować wiele rozmaitych prac. Od początku trzeba było wszystko wyjaśniać, tłumaczyć. Bardzo brakowało nauczyciela wspomagającego. Jego obecność na Zoomie nie była wystarczająco pomocna. Naprawdę doszło do przeciążenia nauką. Ale było to efektem preferowanego przez nauczycielkę sposobu prowadzenia nauczania. Zlecała mnóstwo zadań i prac do wykonania, jakby chciała nadrobić stracony miesiąc (Zofia).

W pandemii byłam bardzo obciążona wszystkim, Karol nie chodził do przedszkola, zajęcia logopedyczne konsultowałam telefonicznie i pracowałam nad zadaniami, które musiałam robić. Na Internecie znalazłam sporo materiałów, które używałam. Jak Karol się bał, bo pytał o choroby, to mu tłumaczyłam, przytulałam. Miał wtedy też więcej zachowań trudnych, czasami się szczyptał, ale miałam z nim dobry kontakt, byliśmy razem (Ewelina).

Jak zaczęły się zajęcia zdalne w szkole to było lżej z zagospodarowaniem wolnego czasu. Ale z kolei włączyłam się z mężem w pomoc związaną z odrabianiem zadań domowych, uzupełnianiem ćwiczeń zaleconych przez nauczycielkę, tłumaczeniem niezrozumiałych treści zawartych w podręcznikach, w zeszytach do ćwiczeń, poprawianiem notatek zapisanych w zeszytach. Okazało się, że Ola nie wszystko rozumiała co nauczycielka dyktowała na lekcjach i trzeba było poprawiać błędy. Było mi żal dziecka, jak mówiło, że Internet się znów zaciął i nie mogła aktywnie uczestniczyć w lekcjach. Potem przyznała się i wstydziła tego, że za szybko mówi nauczycielka i stąd te błędy. Ola wymaga specjalnego podejścia ze względu na uszkodzenie słuchu, chociaż słyszy wszystko dzięki implantowi słuchowemu (Ewa).

Tymon jest mądrym chłopcem, tylko ma trudności i trzeba mu pomóc, tak też było w pandemii. Na zajęciach nie umiał

wysiedzieć przed komputerem i się złościł. Nie nadążał przepisywać, miał braki w ćwiczeniach. Często wychodził z zajęć zdalnych i udawał, że na nich jest, grając w gry komputerowe. Pilnowałam go i pomagałam mu, startałam się go pilnować żeby nie miał zaległości. Pamiętam też fajne chwile, bawiliśmy się razem graliśmy w planszówki. Były momenty, gdy bałam się, że zachoruje i będzie hospitalizowany, a ja z nim nie będę, a Tymcio źle znosi rozłąkę (Monika).

Pandemia koronawirusa zaskoczyła nas i wymusiła zmiany w codziennym życiu. Szkoła, a głównie nauczycielka przerzuciła na nas, na rodziców odpowiedzialność związaną z uczeniem dziecka. Nauczanie zdalne było dla Arka męczące, a nawet nudne. Mało co widział kolegów, bo jak zaczęła się nauka w pierwszej klasie, to dużo chorował, potem wiadomo rząd wprowadził nakazy. Widzieli się z kolegami na ekranie, ale to za mało, aby się poznać. Moja rola polegała na tym, aby go motywować, zachęcać do nauki i pokazywać dobre strony. Rozmawiałam też z mamami innych dzieci, aby kontaktowali się ze sobą (Grażyna).

W pandemii najbardziej ucierpiały kontakty Filipka z kolegami z klasy, a nie znał ich jeszcze dobrze miał duże trudności w pracach grupowych. Uczył się dobrze, tylko z nikim się nie bawił, był tylko ze mną. Każdy dzień był taki sam. Dbałam w domu o wszystko, choć mieszkanie małe to zawsze było czysto i zawsze gotowałam takie dania które Filip lubi (Joanna).

3.2. Pożądane społecznie cechy charakteru. Prospołeczne wzorce postępowania

Pandemia COVID-19 stała się sprawdzieniem zasobów rodziny. Faktycznie matki zostały zmuszone niniejszymi zewnętrznymi okolicznościami do zaproponowania rozwiązań pomocowych dzieciom niesłyszącym

i dzieciom z ASD w przystosowaniu się do nowej sytuacji społecznej. Warto też podkreślić, że każda z matek reagowała w sposób naturalny, aby zachować równowagę stanowiącą o jakości funkcjonowania ich rodzin. Odosobnienie, zdalna edukacja mogły stać się determinantami kształtowania się niewłaściwych postaw społeczno-moralnych. Aby zapobiec pogorszeniu się samopoczucia, zaktywizować fizycznie i poznawczo swoje dziecko niesłyszące i dziecko z ASD matki wprowadzały nowe formy aktywności, których celem stało się kształtowanie pożądanych społecznie cech charakteru i postępowania. Ponadto nagradzając pożądane społecznie zachowania i karząc inne, niechciane przykłady postaw tworzyły fundament dla przestrzeni, w której przestrzega się określone normy i reguły oraz kulturuje uznane w rodzinie wartości. Oto przykładowe narracje matek:

Opracowałam harmonogram dnia. Nagradzałam córkę za postępy, jej staranność i pracowitość. Sama odrabiała lekcje, zadania domowe. Skuteczną metodą nagradzania były kolorowanki, książeczki z naklejkami (Jolanta).

Karol potrzebuje jasnych zasad i dobrze w takim systemie pracuje. Wszystkie zasady z terapii stosowałam w domu. Mąż także się starał bo widział efekty i wie, że Karol potrzebuje wzmocnień i to Marek mu przygotowywał modele samochodzików. Karol tak bardzo się cieszył i starał, choć były chwile bardzo ciężkie bo zachowań trudnych miał sporo (Ewelina).

Dogadałyśmy się z moją siostrą w Irlandii, że sobie pomożemy i naszym dzieciom. Dwa razy w tygodniu nasze dziewczynki rozmawiały ze sobą w języku angielskim. Mówiły o tym, co robią jakie ciasto upiekły, co tam na lekcjach robią. Dużo czasu spędzałam z Lenką i wtedy nauczyłam ją szydełkowania. Zrobiliśmy zestawy serwetek dla rodziny, dla znajomych. Na święta, na Dzień Dziecka jako prezenty przygotowywałyśmy kolorowe pudełka z serwetkami (Maria).

Filipek dużo czytał, zamawiałam mu przez Internet książki i czytaliśmy razem. Napisałyśmy też wspólne opowiadanie, takie wesołe o jaskiniowcach (Joanna).

Michał najchętniej cały dzień chciałby spędzać przed telewizorem i grając na komputerze. Musiałam coś wymyślić, żeby chętnie spędzał wolny czas inaczej. To były wspólne zabawy, granie w planszówki, składanie klocków lego (Zofia).

Powiem szczerze były dni kiedy Tymuś oglądał cały czas bajki, wiem, że nie wolno, ale byłam taka zmęczona i nie wiedziałam co robić, wiedziałam, że muszę coś z tym zrobić. To wtedy odkryliśmy gry planszowe i wieczorami graliśmy całą rodziną (Monika).

Jestem nauczycielem wychowania fizycznego. Dużą wagę przywiązujemy z mężem do ruchu. W czasie izolacji opracowałam dla Arka zestaw do samodzielnych ćwiczeń od wtorku do czwartku. W poniedziałek ćwiczył ze mną, a w piątek z mężem. Tak do godziny. Zauważyłam, że nie tylko przyzwyczaił się do tych ćwiczeń, ale je polubił. Dopominał się kiedy zaczynamy. Oczywiście starał się z mężem, aby miały formę zabawy (Grażyna).

Zorganizowałam Jasiowi wszystkie zajęcia, nauczyłam czytać. On zrobił ogromne postępy dzięki temu, że byłam z nim i bardzo chciałam mu pomóc by nie stracić tego wspólnego czasu (Alicja).

W czasie izolacji córka kontynuowała zajęcia logopedyczne, oczywiście zdalnie. Pani logopeda dawała mi wskazówki do pracy w domu. Ja pisałam dziennik postępów dziecka, a córka pisała pamiętnik. Ola bardzo lubi bawić się lalkami. Za postępy nagradzałam ją ubrankami dla lalek, które wspólnie wybieraliśmy w sklepach internetowych (Ewa).

To jest niesamowite, że były też dobre chwile w zamknięciu. Tańczyliśmy i śpiewaliśmy piosenki, rysowaliśmy, gotowaliśmy i leniuchowaliśmy. Rytm dnia musiał być taki sam, bo inaczej byłby krzyk. Musiałam być też z mężem konsekwentna pokazując co jest dobre, a co złe (Urszula).

3.3. Radzenie sobie w nowej sytuacji społecznej. Działania profilaktyczne

W procesie adaptacji społecznej spowodowanej pandemią COVID-19 ujawniła się szczególna wartość rodziny jako środowiska wychowawczego. Każde dziecko, również dziecko niesłyszące i dziecko z ASD, aby móc się prawidłowo rozwijać potrzebuje stabilności, akceptacji, poczucia bezpieczeństwa, które powinni mu zapewnić właśnie członkowie z najbliższego otoczenia. Przed matkami pojawiły się nowe zadania związane z działaniami profilaktycznymi, ponieważ izolacja społeczna spowodowała, że dzieci niesłyszące i dzieci z ASD zaczęły czas wolny spędzać w domu surfując w sieci, grając w gry na komputerze lub korzystając z innych mediów elektronicznych. Wyzwania ówczesnej rzeczywistości spowodowały, że matki pomimo zamknięcia instytucji oświatowych starały się motywować swoje dzieci do wysiłku intelektualnego, zmiany nawyków życiowych i przekonać je, że systematyczna praca jest potrzebna dla indywidualnego rozwoju. Oto kolejne przykłady z wypowiedzi matek:

Na początku izolacji Michał wiele godzin spędzał na oglądaniu serii filmów o super bohaterach. To go interesuje. Kolejnym problemem były gry. Zaczęłam się denerwować tym i kontrolować. Miał wyznaczone godziny. Wtedy najgorsze było to siedzenie, mieszkamy w bloku, mamy dwa pokoje. Często było to siedzenie w jednej pozycji czy to przed telewizorem, komputerem czy smartfonem (Zofia).

W pandemii Tymuś miał spore problemy z zachowaniem i oglądał bajki, grał w gry na komputerze w trakcie zajęć zdalnych. To było straszne, ale daliśmy radę. Musiałam coś wy-

myślić, żeby nie szukał pilota tylko robił coś innego. Układaliśmy puzzle, graliśmy w gry planszowe, to nam pomogło (Monika).

Jasiu podkradał mi telefon i instalował gry, szczególnie gdy nie zajmowałam się nim tylko sprzątałam. Złościło mnie to, ale wiedziałam, że oprócz nauki musimy się też z nim pobawić. W jadalni na stole zrobiliśmy stół do ping ponga i grał z nim mąż, a ja mogłam ogarniać nasz dom (Alicja).

Powstawały spory między Olą a jej pięć lat starszą, słyszącą siostrą. Takie tam głupoty. Bo Ala nie chciała się z nią bawić, bo zabawy lalkami to nie dla niej. Bo Ala ma ładniejszą sukienkę, gumkę do włosów. Oczywiście tłumaczyłam, żeby się nie kłóciły. Tłumaczyłam, że Ala jest starsza, mądrzejsza, powinna być dla Oli przykładem, powinny sobie pomagać (Ewa).

Lenka nie lubi monotonii, zaczęła się nudzić. Nie miała z kim się bawić. Babcia nie mogła nas odwiedzać, koleżanki były w swoich domach. W akcji był smartfon. Połapałam się, że jej służył nie tylko do pisania wiadomości tekstowych, odbierania poczty e-mail, ale też do gmerania po internecie. Tego się bałam, żeby nie natrafiła na jakieś nieodpowiednie dla niej treści. Obraz bardzo na nią działa, to przez uszkodzenie słuchu. W pewnym momencie zaczęła dopytywać o to, co dzieje się we Włoszech. Dlaczego tyle trumien? Czy umierają starzy, młodzi? Zrozumiałam, że przekaz medialny w smartfonie naraził ją na niepokój, lęk. Tłumaczyłam jej w prosty sposób o co chodzi. Oprócz tego prosiłam męża, żeby zainstalował takie specjalne oprogramowanie, takie, które chroni przed zagrożeniami i blokuje szkodliwe informacje (Maria).

O tak smartfon to było coś o co pytał Filip cały czas, czy mu kupimy czy może się nim pobawić. Jak dostał to go już z nami nie było i był pro-

blem, żeby go zabrać. Potrafił nawet aplikacje rodzicielską skasować i używać bez mojej wiedzy, wtedy za karę zabrałam i był spokoj. On na niego działał jak narkotyk (Joanna).

Były sytuacje drastyczne kiedy Karol wymuszał tablet, ale nie ustępowałam. Prosiłam męża żeby korzystał jak on już śpi, bo są o przez to tylko kłótnie i krzyki (Ewelina).

Arek bardzo lubił siedzieć na smartfonie. W czasie pandemii był to problem, bywało, że jak tylko znalazł wolną chwilę to zaraz smartfon był w ręce. Często korzystał w łóżku. Nawet zaczął mnie szantażować, że nie będzie ćwiczyl jak mu nie damy więcej czasu. Była niejedna rozmowa, nawet trochę nerwowości, ale wszystko się ułożyło, bo wprowadziliśmy reguły. Nie wolno mu było zostawić telefonu na noc w pokoju, w którym spał. I wyznaczyliśmy czas (Grażyna).

Takim problemem numer jeden był smartfon. Wiedziałam, że muszę to wziąć na klatkę. Ograniczyłam dostęp do groźnych informacji. Zrobiłam tak umyślnie, że na ekranie telefonu były tylko te podstawowe aplikacje. Był spis telefonów, kalendarz, zegar, kalkulator. Wszystkie bzdury schowałam do niewidocznych katalogów. Tam był trudniejszy dostęp, ale córka wiedziała o tym. Przegadałyśmy to. Ona, oprócz uszkodzenia słuchu ma dużą wadę wzroku. Obawiałam się, że będzie się pogłębiać od tego ciągłego korzystania ze smartfonu (Jolanta).

Jak każde dziecko czy zdrowe czy chore to laptop i komórka przyciągały go najbardziej. Najgorsze, że nie czuł potrzeby kontaktu z nami dlatego mocno pilnowałam i ograniczałam do minimum (Urszula).

Wnioski

Prezentowane badania wykazały, że ważną cechą rodziny w sytuacji trudnej, jaką była pandemia COVID-19 jest zdolność przystosowania, a dokładniej gotowość członków mikrosystemu do zmian. Z narracji matek wynika, że swoje naturalne umiejętności podporządkowały takiemu oddziaływaniu na swoje zarówno niesłyszące jak i autystyczne dzieci, które były ukierunkowane na wywołanie pożądanych przemian w ich psychice. Należy jednocześnie zauważyć szczególną zdolności matek do rozumienia i percypowania emocji, potrzeb czy stanów swoich dzieci. Pomimo tak silnych reakcji emocjonalnych matki starały się rozumieć sytuację społeczną, w jakiej funkcjonują dzieci niesłyszące i dzieci z ASD, tak by stworzyć atmosferę wychowawczą w rodzinie, wykazać się postawami prospołecznymi, służącymi stymulowaniu rozwoju swych dzieci. Warto przypomnieć, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym kierują się w swoich zachowaniach emocjami. Dlatego rozwinięcie pracy wychowawczej przez matki w wymiarze aksjologicznym, w tym szczególnym czasie pandemicznym wymagało urealnienia i systematycznego wdrożenia działań wzmacniających przede wszystkim sferę emocjonalną ich dzieci.

Matki, jako osoby znaczące w kształtowaniu osobowości swoich dzieci, wykorzystały własną, uprzywilejowaną pozycję i jednocześnie pełniły rolę wychowawcy, opierając swoje relacje na zasadach pozytywnej motywacji i partnerstwa. Spójność ich działań wychowawczych i interwencji profilaktycznych pozwoliła na bieżąco optymalizować zachowania niesłyszących i autystycznych dzieci. Szczególna sytuacja społeczna, naznaczona pandemią COVID-19 stworzyła taką przestrzeń dla oddziaływań wychowawczych, w której matki wspomagały rozwój niesłyszących i autystycznych dzieci, kształtowały u nich pożądane postawy społeczne i zapobiegały zagrożeniom związanym z przejawianymi niepożądanymi wzorami zachowań.

Bibliografia

- Brown S., Schuman D. L. (2021). Suicide in the Time of COVID-19: A Perfect Storm. *The Journal of Rural Health*, 37(1), 211-214.
- Cudak H. (1995). *Szkice z badań nad rodziną*. Kielce: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego.
- Długosz P. (2021). *Trauma pandemii COVID-19 w polskim społeczeństwie*. Warszawa: CeDeWu Sp.z o.o.
- Jan Paweł II (1989). Zasada wolności nauczania opiera się na godności osoby. Do uczestników zjazdu związku włoskich pracowników katolickich, 7 grudnia 1981. (W:) *Jan Paweł II, Nauczanie papieskie*, t. IV, z. 2, 389-391. Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.
- Kron F., W. (2012). *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kunowski S. (2004). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Liberska H. (2021). Rozwój rodziny i rozwój w rodzinie. (W:) I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, 221-240. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Liberska H., Matuszewska M. (2021). Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania. (W:) I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, 115-139. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Opozda, D. (2021). System rodzinny wobec sytuacji trudnej spowodowanej pandemią COVID-19- perspektywa pedagogiczna. (W:) A. Regulska, M. Czarniecka, A., J. Najda (red.), *Rodzina i szkoła wobec pandemii COVID-19*, 13-23. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Niebalski, J. (2020). Macierzyństwo i ojcostwo w perspektywie podejmowania roli rodzica dziecka z niepełnosprawnością. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 16(3), 18-29.
- Zasępa, E. (2018). Jakość życia rodziny a jakość życia młodych dorosłych z lekką niepełnosprawnością intelektualną. *Psychologia Rozwojowa*, 23(2), 67-84.