

### 5.3. Wspomaganie rozwoju dziecka z zespołem Aspergera w zakresie kompetencji społecznych

Kompetencje społeczno-emocjonalne, tak zwane kompetencje miękkie, są coraz bardziej istotne w kontaktach interpersonalnych i nawet dorośli potrzebują profesjonalnych szkoleń, by wzmocnić swoje zasoby. Dziecko z ZA nie tylko potrzebuje pomocy w tym zakresie, ale też chce się czuć wartościowym uczestnikiem społecznych interakcji w otoczeniu domowym i społecznym. Przede wszystkim nie ma świadomości własnej odmienności w wieku przedszkolnym i konieczności uczenia się od rówieśników właściwych zachowań. Dodatkowo, modelując się na ważne w swoim życiu osoby, może pobierać od rodziny niekorzystne wzorce zachowań społecznych. Wraz z dojrzewaniem wzrasta świadomość dziecka dotycząca jego społecznej niekompetencji, ale samo, bez wsparcia osób w zewnętrznym świecie, nie jest w stanie poszukać i wykształcić nowych umiejętności.

Rozwiniąć kompetencje społeczne to intuicyjnie przyswoić wzorce codziennego życia w pozytywnym emocjonalnym pobudzeniu podczas naturalnych interakcji. Doświadczenia te muszą być naładowane silnymi pozytywnymi emocjami i muszą występować codziennie oraz dotyczyć normalnych aktywności, typowych dla zdrowych rówieśników. Mózg uczy się przez emocje oraz dzięki wysokiej częstotliwości występowania danego zdarzenia. W związku z tym liczba i ładunek emocjonalny codziennych doświadczeń społecznych dziecka z ZA wpływa na procesy neurologiczne i behawioralne. Kiedy analizuje się wyłącznie jeden dzień dziecka z ZA, pod kątem ilości i jakości kontaktów interpersonalnych, może się okazać, że nie doświadczyło ono pozytywnych interakcji i przez cały dzień w otoczeniu rodzinnym czy edukacyjnym doświadczało negatywnych emocji oraz trudnych dla siebie społecznie sytuacji. W związku z tym deficyty neurologiczne automatycznie zostają wzmocnione, wtórnie przyczyniając się do problemów w adaptacji społecznej dziecka z ZA, utrwalając cechy typowe dla syndromu. Wiele osób nie ma świadomości, że mózg uczy się przez cały czas, w związku z tym **od urodzenia dziecka, a nie od rozpoczęcia edukacji przedszkolnej, wchłania ono wzorce społeczne i emocjonalne**. Rozpoczynając edukację przedszkolną, już jest wstępnie ukształtowane. J. Turner i B.D. Helis podkreślają to bardzo wyraźnie: „rodzina nie tylko przekazuje dzieciom specyficzne sposoby właściwego postępowania, wartości i wiedzę, ale tworzy też takie otoczenie emocjonalne, w którym mogą się czuć kochane i akceptowane. To właśnie otoczenie odgrywa krytyczną rolę w kształtowa-

niu osobowości dziecka i w jego społecznym rozwoju. Długi okres zależności dziecka podkreśla nadrzędność wpływu rodziny<sup>273</sup>.

To, czym jest socjalizacja, najlepiej ujmują słowa specjalistów: „socjalizacja to proces kształtowania i rozwoju osobowości człowieka, przekazywania mu systemu wartości, norm, wzorców kulturowych przez środowisko społeczne. W procesie tym człowiek staje się podmiotem zdolnym do społecznego działania”<sup>274</sup>. Dzieci z ZA szczególnie potrzebują takich oddziaływań grona pedagogicznego, które przełożą się w rzeczywisty sposób na to, by umiały się zintegrować z grupą rówieśniczą. Bezsprzecznie istotna jest, a zaburzona w dziecku „zdolność do współdziałania z innymi ludźmi, poszukiwania i zachowania miejsca w grupie dorosłych i rówieśników”<sup>275</sup>. Ogromną rolę odgrywa tu pedagog oraz jego umiejętność współdziałania z innymi dla jego dobra. Wynika to z faktu, że „wkroczenie dziecka w system formalnego wychowania jest bardzo znaczącym krokiem poza jego pierwotne powiązanie z rodziną. Przedszkole jest w jego doświadczeniach pierwszą instancją socjalizacji (...) formalizuje role społeczne, dziecko musi ten świat poznać i musi się do niego przyzwyczaić”<sup>276</sup>. Doświadczenia dziecka w przedszkolu nie tylko poszerzają jego wiedzę i kształtują różnego rodzaju umiejętności, lecz także w procesie asymilacji dziecko z ZA uczy się ról społecznych. By proces ten przebiegał harmonijnie w jego przypadku, praca pedagogów musi być przygotowanym, świadomym działaniem opartym na dobrej znajomości zaburzenia i chęci współdziałania z innymi pedagogami, a niekiedy terapeutami dziecka oraz jego rodzicami. Ważne jest spojrzenie na proces rozwoju kompetencji społecznych z uwzględnieniem wieku rozwojowego przedszkolaka. Na kompetencje społeczne składa się wiele czynników, wśród nich są: zdolności intelektualne i komunikacyjne, życzliwość, kreatywność, radzenie sobie w trudnych sytuacjach, poczucie humoru, umiejętności przystosowania się, harmonijnego kształtowania relacji z innymi osobami, rozwiązywania konfliktów, podejmowania decyzji czy odpowiedzialność. Ważne jest to, że kompetencje te można rozwijać przez całe życie. Pozwalają nie tylko określić, jakie miejsce zajmuje dany człowiek wśród innych ludzi, ale też kształtują relacje z nimi, w późniejszym okresie są miarą pozycji zawodowej.

Analizując rozwijanie się kompetencji społecznych u dzieci w wieku przedszkolnym, zauważa się występowanie, zwłaszcza w młodszym wieku przedszkolnym,

---

<sup>273</sup> J.S. Turner, D.B. Helis (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 247.

<sup>274</sup> D. Al-Khamisy, s. 20.

<sup>275</sup> Ibidem, s. 21.

<sup>276</sup> Ibidem, s. 26.

zachowań o charakterze agresywnym, skierowanych na przedmioty lub osoby, „częstotliwość takich zachowań maleje z wiekiem”<sup>277</sup>. Dziecko w tym wieku przejawia przyjazne zachowania nacechowane sympatią i współczuciem, uwidacznia się także chęć współdziałania – oraz potrzeba rywalizacji i współzawodnictwa. Oznacza to, że wiele z zachowań, które uzewnętrznia małe dziecko z ZA, jest typowe dla wieku, w którym się znajduje. Naturalny w okresie wczesno przedszkolnym jest egocentryzm, który nie sprzyja nawiązywaniu pierwszych kontaktów społecznych. Jak zauważa J. Sajdera, „interakcje w grupie dziecięcej w wieku przedszkolnym cechują się dużą dynamiką i podatnością na konflikty, szczególnie dotyczące rywalizacji o przedmioty i osoby”<sup>278</sup>. Gdy maluch z ZA jest jedynakiem, jak zauważyła M. Przetacznikowa: „dziecko jest ofiarą braku doświadczenia rodziców, dodatkowo u pierwotnych obserwowano częściej niż u innych dzieci takie cechy aspołeczne jak egoizm, agresywność, skłonności do impulsywnego gniewu i kłótność”<sup>279</sup>. Badania E.B. Hurlock, na które powołuje się M. Przetacznikowa, ukazały, iż w wieku przedszkolnym u dzieci młodszych zaobserwowano charakterystyczne formy zachowania takie jak „negatywizm, agresywność, rywalizację, zachowanie się władcze, egoizm, ale też współdziałanie i współczucie”<sup>280</sup>. Najistotniejsze jest jednak to, że „przez racjonalne wychowanie można osłabić najbardziej niepożądane zachowania, wzmacniając reakcje społecznie pożądane”<sup>281</sup>. Stąd tak istotna rola, która przypada pedagogom w placówkach edukacyjnych, od ich postawy i zaangażowania zależy to, czy dziecko z ZA wykształcać będzie w sobie prawidłowe zachowania społeczne, czy nie.

J. Cieszyńska i M. Korendo charakteryzują rozwój kompetencji społeczno-emojonalnych dziecka następująco:

„Rozwój społeczny w wieku 2 lat:

- kształtowanie się pojmowania odrębności „ja”,
- wzrost zainteresowania rówieśnikami,
- początki używania języka w kontaktach społecznych,
- pojawienie się nowych uczuć.

Rozwój społeczny w wieku 3 lat:

- stopniowe przyswajanie reguł pozwalających funkcjonować w grupie,

---

<sup>277</sup> M. Przetacznikowa (1967). *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 192.

<sup>278</sup> J. Sajdera (2006). *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 223.

<sup>279</sup> M. Przetacznikowa, s. 186.

<sup>280</sup> Ibidem, s. 191.

<sup>281</sup> Ibidem.

- rozwój języka, w tym rozumienia językowych zasad społecznych oraz słownictwa nazywającego emocje,
- rozpoznawanie i przeżywanie nieznanych do tej pory emocji.

Rozwój społeczny w wieku 4 lat:

- zdolność rozumienia i respektowania zasad społecznych obowiązujących w grupie,
- początki umiejętności współdziałania,
- pojawianie się nowych emocji, głównie wstydu, zakłopotania, dumy i zazdrości,
- umiejętność uczestniczenia w zabawach tematycznych i grach z regułami,
- wzrost zdolności językowych, w tym umiejętności nazywania emocji swoich i innych,
- początek zdolności do reakcji odroczonych i umiejętności kontrolowania swoich ekspresji.

Rozwój społeczny w wieku 5–6 lat:

- wzrost znaczenia autorytetu osób innych niż rodzice,
- pełna zdolność do zabaw tematycznych,
- silne poczucie tożsamości płciowej,
- dalszy rozwój moralny<sup>282</sup>.

Pedagog, planując pracę z dzieckiem z zespołem Aspergera nad kształtowaniem jego kompetencji społecznych, powinien uwzględnić deficyty związane z syndromem, ale też wiek rozwojowy i normy zachowań typowe dla danego wieku. Jego rola w rozwijaniu kompetencji społecznych jest ogromna, gdy zaangażuje się w ten proces i przekroczy własne przekonania na temat stereotypów związanych z autystycznym spektrum zaburzeń, osiągnie więcej, niż myśli, że może. Pedagog – jak podkreśla S. Małachowski – może tworzyć „prawidłowy klimat emocjonalny. Jego nieustanna emanacja głęboką życzliwością staje się potężną siłą zdolną do przewycięzania wszelkiego zła, któremu bezustannie podlega młody człowiek”<sup>283</sup>. Dodatkowe wartościowe zalecenia dla pedagogów sformułował R. Kiyosaki: „najważniejsze jest to, by proces nauczania był dla dziecka zachętą i wydobywał jego geniusz, a nie karał za słabe wyniki i utwierdzał w poczuciu niższości, (...) proces wprowadzania zmian w naszym życiu rozpoczyna się od nowego sposobu patrzenia na to, co nas otacza, oraz od sposobu przetwarzania informacji i doświadczeń, (...) przemiana jest procesem, a to, kim się w tym pro-

<sup>282</sup> J. Cieszyńska, M. Korendo (2007). *Wczesna interwencja terapeutyczna, stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, s. 251–257.

<sup>283</sup> S. Michałowski (1993). *Pedagogika wartości*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo DEBIT, s. 7.

cesie staniemy, jest tak samo ważne i potężne jak sposób naszej przemiany”<sup>284</sup>. D. Goleman zauważa ponadto, że „ucząc dzieci umiejętności, które pozwalają im się uspokoić i skupić, kładziemy fundament pod samoświadomość i samoregulację, na którym można budować rusztowania pozostałych umiejętności, które wpajamy w nauczaniu społeczno-emocjonalnym, np. słuchania, rozpoznawania uczuć i tak dalej”<sup>285</sup>.

Niewątpliwie istotne jest dostarczenie dziecku z ZA doświadczeń z zakresu relacji społecznych. Sporadycznie obserwuje się przemyślane, długofalowe działania pedagogów, których celem jest praca nad jedną z cech zespołu Aspergera. Na przykład praca nad samoświadomością siebie, następnie nad umiejętnością życia najpierw wśród grupy rówieśniczej, potem szerzej pojętej zbiorowości przedszkolnej oraz umiejętności współdziałania i współpracy. Podczas realizacji zajęć korekcyjno-kompensacyjnych dostarczenie dziecku pozytywnego społecznego wzorca w postaci zachowań dziecka pełnosprawnego, o czym była już mowa, to konieczność: „rówieśnicy grają rolę modeli zachowań w procesie uczenia, stanowią jedną z determinant wpływających na zachowanie i rozwój dziecka”<sup>286</sup>. Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne organizowane są w wydzielonych gabinetach specjalistów, rzadko obserwuje się praktyki planowania tych zajęć na sali przedszkolnej wśród dzieci pełnosprawnych czy intencjonalnego organizowania indywidualnych zajęć dziecka z zespołem Aspergera w towarzystwie dziecka pełnosprawnego. Przedszkolaki uczą się przez obserwację, jest to tzw. pośredni wpływ wychowawczy, bez świadomej kreacji pedagoga zachodzi proces trwałego wywierania wpływu. D. Chauvel i V. Michel zauważyli, że ciągła konfrontacja z rzeczywistością pozwala na kształtowanie wciąż na nowo obrazu tego świata<sup>287</sup>. Stąd też konieczność tworzenia dziecku z zespołem Aspergera takich warunków, które sprzyjać będą interakcjom rówieśniczym, by miało okazję do zdobywania doświadczeń społecznych. Izolowanie dziecka od grupy rówieśniczej przez organizowanie indywidualnych zajęć w innym pomieszczeniu, wyłącznie z dorosłym, wieloletnia akceptacja zachowań dziecka z ZA, gdy unika zdrowych rówieśników, utrwalają obraz obcości i inności w dziecku z ZA i, co ważne, w kolegach. Czynniki te wzmacniają jego zachowania typowe dla ZA, blokując gromadzenie doświadczeń interpersonalnych, stając się wtórną

---

<sup>284</sup> R. Kiyosaki (2013). *Dlaczego piątkowi uczniowie pracują dla trójkowych, a czwórkowi zostają urzędnikami*. Osielsko: Instytut Praktycznej Edukacji, s. 81, 145.

<sup>285</sup> D. Goleman, s. 217.

<sup>286</sup> Ibidem, s. 57.

<sup>287</sup> D. Chauvel, V. Michel (1999). *Pierwsze doświadczenia naukowe przedszkolaka*. Warszawa: Wydawnictwo Cyklady, s. 8.

przyczyną braku społecznych umiejętności. Dlatego też działania w okresie przedszkolnym ukierunkowane być powinny na rozwój społecznych umiejętności tak, by dziecko z zespołem Aspergera mogło przyswoić sobie zachowania i reguły obowiązujące w grupie rówieśniczej. Proces ten powinien odbywać się z poszanowaniem możliwości i ograniczeń dziecka wynikających z syndromu. Praca z dzieckiem z ZA nad rozwijaniem kompetencji społecznych jest wyzwaniem, wymaga od pedagoga ogromnej kreatywności i innowacyjności myślenia. Zrozumienie zachowań dziecka z ZA jest procesem wymagającym czasu, otwartości umysłu czy umiejętności integrowania doświadczeń z jego reakcjami. Ważne są wszystkie sytuacje, dzięki którym nabywa ono nowych umiejętności, ale organizowanie takich zajęć wyłącznie z osobą dorosłą zubaża rozwój kompetencji społecznych o ważne relacje rówieśnicze, które dla prawidłowego rozwoju dziecka są niezbędne. H. Bee wyraźnie to potwierdza: „dziecko musi doświadczyć dwóch różnych rodzajów związków pionowych i poziomych. Pionowe zakładają istnienie silnego przywiązania do kogoś o większym potencjale społecznym lub wiedzy, jak na przykład rodzice, nauczyciel lub chociażby starsze rodzeństwo. Wiąż może być bardzo silna w obu kierunkach, ale zachowanie obojga partnerów wobec siebie nie jest takie samo. Związki poziome są natomiast obustronne i równorzędne. Połączone nimi jednostki, jak na przykład przyjaciele w różnym wieku, mają jednakowy potencjał społeczny i w zakres ich wzajemnych stosunków wchodzi te same typy zachowań”<sup>288</sup>. Nauka zachowań społecznych w spontanicznych interakcjach, w których panuje radość, przyniesie oczekiwane rezultaty, jeżeli zaangażują się w nią osoby dorosłe i rówieśnicy. Jednak bezsprzecznie największą rolę w procesie rozwijania tych kompetencji u dziecka z ZA odgrywają pedagodzy, którzy takie sytuacje mogą tworzyć. Jak słusznie zauważył D. Goleman, „uwaga skierowana na kontekst pozwala odbierać subtelne sygnały społeczne, które wskazują, jak się zachować. Osoby mające taką wrażliwość potrafią działać umiejętnie w każdej sytuacji. Wiedzą nie tylko, co powiedzieć i zrobić, ale także – co równie istotne – czego nie mówić i nie robić. Instynktownie przestrzegają uniwersalnego algorytmu etykiety”<sup>289</sup>. Ponadto, jak dodaje autor, „otwarta świadomość zapewnia przestrzeń mentalną dla twórczych przełomów i nieoczekiwanych olśnień. W stanie otwartej świadomości odcinamy się od adwokata diabła, cynizmu czy osądzania – zostaje wyłącznie całkowita akceptacja dla każdej myśli napływającej do umysłu”<sup>290</sup>. Jeżeli pedagog ma wykształcone wysokie kompetencje społeczno-emocjonalne,

---

<sup>288</sup> H. Bee, s. 233.

<sup>289</sup> D. Goleman, s. 137.

<sup>290</sup> Ibidem, s. 55.

naturalnie zainicjuje doświadczenia, dzięki którym z sukcesem będzie rozwijał je w dziecku z ZA.

„Rozwój jednostki, jak zauważa D. Al-Khamisy, to efekt uczenia się pod wpływem stymulacji otoczenia i przebiega zawsze w jakimś otoczeniu społecznym”<sup>291</sup>, rolą pedagoga jest więc zorganizowanie takiego środowiska edukacyjnego, które stworzy dziecku z ZA szanse nagromadzenia pozytywnych doświadczeń społecznych oraz ukształtuje warunki do dalszego rozwoju psychospołecznego. Istotny jest tu też jeszcze jeden element, a mianowicie: przedszkolak uczy się w określonych sytuacjach społecznych, proces ten przebiega dwuwymiarowo, dziecko nabywa wiedzę potoczną w wyniku naturalnego, spontanicznego doświadczania rzeczywistości, tworząc własny model umysłowy świata, w którym żyje, lub zachowania te są „wyzwalane” przez osobę dorosłą.

W przypadku dziecka z zespołem Aspergera ważny jest proces edukacji związany z wiedzą publiczną, zwaną też matrycową, gdy dorosłe osoby znaczące dla dziecka w środowisku społecznym tworzą taki model funkcjonowania społecznego, który jest akceptowany w danej społeczności. Dotyczy to choćby norm współżycia społecznego, np. że dziecko do osoby dorosłej powinno zwracać się „proszę pani”, a nie po imieniu. Jeżeli chce ono pobawić się zabawką, musi podejść do pedagoga i powiedzieć „poproszę” lub słowo „poproszę” wyartykułować do kolegi. Kluczem do sukcesu jest połączenie doświadczeń dziecka z matrycą akceptowanych społecznie zachowań, skutkiem czego nastąpić powinien proces integracji doświadczeń, które wcielone zostaną do struktur funkcjonowania dziecka z ZA<sup>292</sup>. W przedszkolu aktywność przedszkolaków jest spontaniczna i zmienna. Charakteryzuje się także tym, że zachowania jednego przedszkolaka lub grupy dzieci aktywują pragnienie włączenia się w tę aktywność innych, którzy obserwują dane poczynania. Zauważalny jest też pewien mechanizm w przedszkolach integracyjnych: „dziecko pełnosprawne wyraźnie zmotywowane do nauki i posiadające wyższe sprawności pełni rolę pomocnika nauczyciela”<sup>293</sup>. Czteroletnia Ola, dziecko pełnosprawne, zauważyła, że wychowawca zwraca szczególną uwagę na chłopca z zespołem Aspergera. Intuicyjnie włączyła się w działania pedagoga, starając się nawiązać z chłopcem kontakt, naśladowując jego zachowania. Gdy chłopiec skakał, ona skakała, gdy on wchodził pod stół, ona wchodziła za nim. Jej działania, wzmacniane przekazami pozytywnymi przez pedagoga, sprawiły, iż chłopiec powoli zaczął się otwierać na koleżankę. Pedagog, obserwując pozy-

---

<sup>291</sup> D. Al-Khamisy, s. 41–42.

<sup>292</sup> Ibidem, s. 50–51.

<sup>293</sup> Ibidem, s. 58.

tywne reakcje chłopca wobec Oli, uruchomił działania, dzięki którym dziecko z ZA zaczęło modelować się na pełnosprawną koleżankę. Proces ten został szczegółowo opisany w literaturze jako znaczący w rozwoju kompetencji prospołecznych w przypadku dzieci niepełnosprawnych przebywających w grupie rówieśników z dziećmi pełnosprawnymi. Chęć upodobnienia się przez dziecko z ZA do atrakcyjnej osoby w grupie uruchamia mechanizm najpierw zewnętrznego naśladowania zachowań, z czasem dochodzi do przyjmowania kryjących się za tymi zachowaniami intencji i wartości<sup>294</sup>. Proces omówiony w tym akapicie trwał 1,5 roku, zaowocował jednak dużo większą otwartością na grupę dziecka z ZA, wyciszeniem zachowań agresywnych i wejściem w interakcję społeczną z zaakceptowaną koleżanką, a później z innymi dziećmi. Wykorzystanie naturalnej ciekawości pełnosprawnego dziecka do wchodzenia w interakcje, pozytywne wzmocnienie zachowań prospołecznych przez pedagoga pochwala zaowocowały wejściem dziecka z zespołem Aspergera w grupę rówieśniczą. Choć proces ten z perspektywy bieżących oddziaływań wydaje się niezwykle czasochłonny, efekt końcowy i długofalowe pozytywne skutki dla dziecka z ZA pokazują, że wart jest wysiłku. D. Seach, M. Lloyd, M. Preston tak się odnoszą do procesu rozwijania kompetencji społecznych u osoby z autystycznym spektrum zaburzeń: „większość umiejętności społecznych musi zostać nauczona, gdyż nie wszystkie zachowania społeczne są intuicyjne. Kontakty społeczne wymagają komunikacji na wielu różnych poziomach i gdy te „wiadomości” zostaną źle zrozumiane, u dziecka wystąpią trudności podczas kojarzenia faktów i interpretacji różnych sytuacji społecznych”<sup>295</sup>. (...) „Brak umiejętności społecznych często oznacza, że dziecko nie może bądź nie potrafi zawierać bliższych znajomości, a przez to traci możliwość czucia się częścią grupy. A grupy uczą się umiejętności takich jak współpraca i czekanie na swoją kolej. W konsekwencji osoba ma mniejsze poczucie własnego JA, które może prowadzić do dalszych problemów emocjonalnych i poczucia izolacji”<sup>296</sup>. (...) „Jako że wiemy, iż osoba autystyczna nie powinna być zupełnie odizolowana od innych podczas procesu nauki, ważne jest, by szkoły dostarczyły jej środowiska, w którym nie będzie się ona czuła wyalienowana i zdezorientowana. Interakcje z rówieśnikami o podobnych możliwościach, choć niekoniecznie również upośledzonych, powinny dostarczać okazji do skutecznego ćwiczenia umiejętności społecznych”<sup>297</sup>.

---

<sup>294</sup> Ibidem, s. 92.

<sup>295</sup> D. Seach, M. Lloyd, M. Preston (2006). *Pomóż dziecku z autyzmem*. Warszawa: Wydawnictwo K.E. Liber, s. 19.

<sup>296</sup> Ibidem, s. 21.

<sup>297</sup> Ibidem, s. 46.

Jest jeszcze jeden element, dzięki któremu dzieci z ZA mogą rozwijać kompetencje społeczne i czują się dobrze w przedszkolu – to pozytywne oddziaływania opiekunów, „serdeczne i pełne miłości zachowania opiekunów dostarczają wzorca, które dziecko może przejąć”<sup>298</sup>, „empatyczne zachowania dorosłych i ich reakcje powodują, iż dzieci mogą je obserwować, a następnie uwewnętrzniać”<sup>299</sup>. Każdy maluch uczy się przez obserwację, dziecko z zespołem Aspergera także. Nie tylko ono, ale każdy człowiek potrzebuje pozytywnej uwagi. Niepełnosprawne dzieci mają często dodatkowo lepsze umiejętności wyczuwania ludzkich emocji. Akceptacja pedagoga, emanująca z jego postawy serdeczność i życzliwość, jest znaczącym czynnikiem motywacyjnym dla dziecka z zespołem Aspergera do pokonywania własnych ograniczeń i rozwijania kompetencji społecznych. H.R. Schaffer sformułował ciekawe zalecenia dla osób pracujących z dzieckiem nad rozwojem jego kompetencji społeczno-emocjonalnych: „z emocjami można sobie radzić na różne sposoby: za pomocą środków zewnętrznych, takich jak uspokajanie dziecka i odwracanie jego uwagi, przez zmianę okoliczności sytuacyjnych, które przede wszystkim wywołały emocje lub za pomocą środków wewnętrznych, włącznie z wysiłkami dziecka. Istotne znaczenie w kontekście jakiegokolwiek dyskusji o kompetencji emocjonalnej mają te drugie środki: samoregulacja, czyli zdolność do sprawowania kontroli nad własnymi emocjami, co jest jedną z głównych cech widocznych w codziennym życiu, które wskazują na psychiczną dojrzałość jednostki”<sup>300</sup>. Cytat ten podkreśla ważny aspekt, jakim jest zaangażowanie dorosłego i dziecka w rozwijanie kompetencji emocjonalno-społecznych. Pedagog, kreując doświadczenia, uczy malucha innych strategii zachowania, jednocześnie zachęcając go do analizy własnych stanów emocjonalnych. Jednak nie pedagog jest pierwszym kreatorem takich kompetencji tylko rodzina. Oznacza to, że przez pierwsze trzy lata życia dziecko z ZA wchłonęło i werbalizuje zachowania, które są jego potencjalnością genetyczną i wpływem rodziny. R. Vasta, M. Haith, S.A. Miller piszą: „socjalizacja dzieci to procesy poprzez które jest kształtowane zachowanie dziecka, tak aby odpowiadało rolom, przekonaniom i oczekiwaniom społeczeństwa. Zakłada się, że socjalizacja trwa przez całe dzieciństwo i wpływa na liczne późniejsze, bardziej złożone zachowania społeczne dziecka – na rozwój moralny i interakcje z rówieśnikami. Jednak proces ten rozpoczyna się w niemowlęctwie i przebiega zależnie od tego, w jaki sposób inni wpływają na pierwsze interakcje społeczne dziecka”<sup>301</sup>.

---

<sup>298</sup> Ibidem, s. 71.

<sup>299</sup> Ibidem, s. 72.

<sup>300</sup> H.R. Schaffer (2010). *Psychologia rozwojowa, podstawowe pojęcia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 152.

<sup>301</sup> R. Vasta, M. Haith, S.A. Miller, s. 446.

By proces asymilacji pozytywnych postaw społecznych przez dziecko z ZA w grupie rówieśniczej mógł zmanifestować się w jego zewnętrznym zachowaniu, konieczne jest poznanie dodatkowego mechanizmu regulującego ten proces. „Dziecko tylko wtedy pomaga innym, gdy czeka na niego za to nagroda – to mu się opłaca, udzielenie pomocy drugiemu zatem jest narzędziem w uzyskaniu nagrody dla siebie”<sup>302</sup>. Dziecko z zespołem Aspergera jest w stanie zrobić bardzo dużo dla nagrody, która stanowiłaby przedmiot aktualnej fiksacji. Dobrym rozwiązaniem byłoby zaangażowanie w ten proces rodziców, nie zawsze jednak jest to możliwe. Pięcioletni Tymoteusz podczas zajęć grupowych realizowanych w przedszkolu przebywał przez 2,5 roku z dala od dzieci, które siedząc na dywanie w kółku, aktywnie uczestniczyły w zajęciach. Celem pracy pedagogów w przedszkolu było włączenie chłopca do tych zajęć. Dobra współpraca z rodzicami zaowocowała stworzeniem „kontraktu” zawartego przez rodziców, dziecko i grono pedagogiczne. Określał on precyzyjnie zobowiązania każdej ze stron oraz nagrodę, jaką była wymarzona zabawka dla chłopca, za jego miesięczny udział w zajęciach. Chłopiec miał siąść na dywanie w kółku razem z dziećmi, następnym krokiem był udział w zajęciach polegający na wykonywaniu poleceń pedagogów. Dzieci te łatwo wchodzą w schemat. Tymoteusz zmotywowany nagrodą osiągnął cel, który po miesiącu został wchłonięty do repertuaru zachowań jako typowa aktywność przedszkolna, a wymarzona nagroda, którą chłopiec otrzymał po miesięcznym okresie integracji z grupą od rodziców i pochwały pedagogów wzmocniły pożądane zachowanie. Brak zgody rodziców na współpracę z pedagogami nie powinien ich zniechęcać. Fiksacja dziecka z ZA jest bardzo widoczna i należy to wykorzystać, pracując nad jedną cechą związaną z syndromem. Pedagog może jako nagrodę wyznaczyć dla dziecka obrazek przedstawiający przedmiot aktualnej fiksacji, może to też być wybór zabawy, na którą ma ochotę dziecko podczas zajęć korekcyjno-kompensacyjnych.

W procesie włączania dziecka z ZA do grupy rówieśniczej warto wykorzystać jego szczególne zainteresowania i właśnie one mogą się stać pomostem na drodze do kształtowania kompetencji społecznych między nim a pełnosprawnymi dziećmi w grupie. Po okresie aklimatyzacji, gdy dziecko z ZA rozpoczyna edukację, zorganizowanie zajęć o tematyce ściśle powiązanej z jego fiksacją otworzyć może drzwi do porozumienia z grupą, na pewno wzmocniac będzie w dziecku jego poczucie własnej wartości.

Rozwój kompetencji społecznych u dziecka z zespołem Aspergera nierozdzielnie związany jest z interakcjami społecznymi. Zauważa się już w placów-

---

<sup>302</sup> Ibidem, s. 84.

kach przedszkolnych nasilenie zachowań agresywnych skierowanych przez rówieśników na dziecko z ZA. Sześcioletni Radek w zerówce bywał często popychany, zwłaszcza przez jednego kolegę, który bez żadnej wyraźnej przyczyny zewnętrznej uderzył chłopca w twarz, często ośmieszał go w grupie. Brak reakcji pedagogów, bagatelizowanie skarg dziecka z ZA zdawały się nasilać zachowania agresywne skierowane na Radka. Prześladowanie kolegi, bagatelizowane przez pedagogów, deprecjonowanie cierpienia dziecka z ZA, a przede wszystkim brak wyraźnego stanowiska pedagoga wobec agresywnych zachowań dziecka, miały niezwykle niszczący wpływ na malucha z ZA oraz długofalowe negatywne konsekwencje. Dziecko z ZA zaczyna postrzegać placówki edukacyjne jako miejsca nieprzyjazne, wzmacnia i utrwala w sobie lęk. Jego poczucie bezpieczeństwa zostaje osłabione, brak reakcji osób dorosłych na doświadczaną przez dziecko przemoc aktywuje syndrom ofiary, z którym wejdzie ono w proces edukacji szkolnej. Z drugiej strony ciche przyzwolenie osób dorosłych na zachowania agresywne utwierdza małe dziecko w poczuciu bezkarności. Zachowania agresywne zostają wzmocnione, dziecko, czerpiąc radość ze znęcania się nad innymi dziećmi, rozszerza repertuar takich zachowań oraz perfekcyjnie w nowym otoczeniu edukacyjnym wyczuwa ofiarę i doskonali swoje techniki znęcania się nad rówieśnikami. Powieliła w szkole te zachowania, które wraz z kolejnymi latami nasilają się i przybierają ostrzejszą formę. Pedagog w placówce edukacyjnej jest zobowiązany do zapewnienia bezpieczeństwa wszystkim pozostającym pod jego opieką dzieciom. To on wyznacza granice, których dzieciom przekraczać nie wolno. Jego zdecydowana postawa i brak przyzwolenia na zachowania agresywne kreują prawidłowe wzorce zachowań nie tylko u dziecka z ZA, lecz także wśród jego rówieśników. Nawet małe dzieci są uważnymi obserwatorami, rozumieją i czują sercem. Pedagog, odwołując się w pracy z dziećmi do ich wrażliwości, może rozbudzić i wzmocnić empatię, która stanie się dodatkowym źródłem wsparcia dla dziecka z ZA. W przypadku niepełnosprawności fizycznej widoczny defekt w skuteczniejszy sposób przemawia do wrażliwości dzieci, otwierając je na pomoc koledze czy koleżance. W przypadku zespołu Aspergera, gdy uszkodzeń w mózgu nie widać, a zachowania dziecka z ZA bywają niezrozumiałe, uwrażliwienie maluchów na potrzeby kolegi z ZA wydaje się dużym wzywaniem. Praktyka pokazuje, że wielu pedagogów w profesjonalny sposób integruje grupy przedszkolne, przekazując informacje o chorobie dziecka z ZA w sposób zrozumiały, adekwatny do wieku przedszkolaków. Dzieci, rozumiejąc problemy kolegi, są w stanie zaakceptować jego inność.