

Aleksandra Grotowska¹

Coaching życiowy jako metoda interwencji w system rodzinny. Studium przypadku

Abstrakt

Rodzina, w której najstarszy syn cierpi z powodu ASD (zaburzeń ze spektrum autyzmu), została poddana oddziaływaniom, polegającym na zastosowaniu life coachingowych metod wspierania relacji. Interwencja, czyli wspólna praca chłopca, jego matki i coacha, doprowadziła do poprawy relacji rodzinnych oraz zmiany w zachowaniu dziecka, szczególnie w zakresie funkcjonowania w grupie szkolnej. Zaobserwowana zmiana zaszła w ciągu trzech miesięcy wspólnej pracy. Dwugodzinne sesje odbywały się raz w tygodniu. Chłopiec, dzięki regularnej pracy z coachem i zastosowaniu narzędzi coachingu życiowego, nauczył się lepiej rozpoznawać, nazywać oraz kontrolować emocje, a także zrealizował swój cel: poprawił wyniki w nauce.

Słowa kluczowe: coaching życiowy, system rodzinny, ASD (zaburzenia ze spektrum autyzmu)

Life coaching as a method of intervention in the family system. Case study

Abstract

The family, whose eldest son suffers from Autism Spectrum Disorder (ASD), participated in the training involving the use of lifecoaching methods to support relationships. The intervention, that is the cooperative work of the boy, his mother, and the coach, resulted in the improvement of family relations and changes in the child's behavior, especially in the field of functioning in the school group. The observed change took place within three months of working together. Two-hour sessions were held once a week. A boy, thanks to regular work with the coach and the use of lifecoaching tools, learned to better recognize, name, and control emotions, and achieved his goal: he improved his academic performance, and then obtained the highest grade point average in his high school.

Keywords: life coaching, family system, ASD (autism spectrum disorder)

¹ Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu.

Wprowadzenie

Coaching życiowy ostatnio staje się coraz popularniejszy. Jest metodą nastawioną na poprawę jakości życia, oferuje pomoc w rozwiązywaniu problemów osobistych, ułatwia skuteczne osiąganie celów. Wielu ludzi chętnie korzysta z pomocy coacha, szczególnie jeśli swoje trudności postrzegają jako przejściowe, z którymi przy odpowiednim wsparciu łatwo sobie poradzą. Udział w terapii psychologicznej wiąże się często z poczuciem, że problem, z którym zmagają się pacjenci, jest poważny. Sprawy omawiane z coachem są postrzegane jako mniej bolesne czy trudne. Idea coachingu zakłada, że coach ma wystarczający potencjał, aby zrealizować swoje zamierzenia. Wiara coacha w potencjał coachee musi mieć uzasadnienie: jeśli coach czuje, że problem coachee jest zbyt skomplikowany i proces coachingowy nie ma szans powodzenia, to, według zasad etyki zawodu, powinien zasugerować podopiecznemu udział w terapii. Są jednak przypadki, w którym człowiek cierpiący z powodu szeroko pojętych zaburzeń psychologicznych może skorzystać z pomocy coacha. Niniejszy artykuł jest poświęcony studium przypadku rodziny, w której najstarszy syn cierpi z powodu zaburzeń ze spektrum autyzmu. Specyfika tej choroby zostanie przybliżona w dalszej części artykułu.

Coaching życiowy to jedna z form wsparcia rozwoju osobistego, która koncentruje się na rozwiązaniu (a nie na poszukiwaniu przyczyn problemów), promując rozwój nowych strategii myślenia i działania. Coaching bazuje na założeniu, że każdy człowiek jest zdolny do wprowadzenia zmian w swoje życie oraz do realizacji swoich marzeń przez wyznaczanie odpowiednich zadań. Ważne jest przy tym podejmowanie pełnej odpowiedzialności za swoje decyzje. Szczególnie w modelu GROW Whitmore'a ważne jest realistyczne podejście coachee do efektów, które chce uzyskać (Law i in., 2010). GROW to akronim wyrazów *goals* (cele), *reality* (rzeczywistość), *options* (opcje), *will* (wola działania). Niektórzy coachowie końcowe W tłumaczą jako *wrap-up* (wniośki). W pracy z uczniem zastosowałam ten model, ponieważ wymaga on od coachee pewnego rodzaju intelektualnej oraz emocjonalnej elastyczności. Trenowanie jej jawiło się jako klucz do osiągnięcia sukcesu przez uczestnika procesu.

Spektrum zaburzeń autystycznych (autism spectrum disorders, ASD)

Zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD) to grupa złożonych zaburzeń neurorozwojowych, charakteryzujących się znacznymi trudnościami w interakcjach społecznych i komunikowaniu się oraz występowaniem ograniczonych, powtarzanych wzorców zachowania i zainteresowań (Cierpiałkowska i Sęk, 2016). Etiologia ASD jest wieloczynnikowa i złożona, a wiele osób z ASD cierpi z powodu polipatologii, m.in. zaburzeń gastroenterologicznych, chorób metabolicznych i dysfunkcji immunologicznych. Dzieci z ASD mają trudności w uczestniczeniu w relacjach społecznych i budowaniu odpowiednich dla swojego wieku relacji z innymi ludźmi. Znacznie ograniczone są ich zdolności do odwzajemniania, dzielenia z innymi zainteresowań i uczuć, uczenia się w sytuacjach społecznych, naśladowania i społecznej zabawy. Charakterystyczne dla autyzmu trudności w interakcjach społecznych nie wynikają z całkowitego braku zdolności społecznych ani z braku motywacji do nawiązywania kontaktu, a raczej z powodu małych umiejętności niezbędnych do tworzenia bliskich związków i efektywnej współpracy. Dzieci wykazują również silną niechęć wobec zmian i swoisty brak elastyczności. Istotnym problemem są również zaburzenia zachowania, np. autoagresja, agresja, napady furii, którym mogą towarzyszyć lęk, zaburzenia snu i depresja. Interwencje terapeutyczne mają na celu przede wszystkim zminimalizowanie trudności w ich funkcjonowaniu społecznym i komunikowaniu się z innymi ludźmi. Rezultaty obejmują – między innymi – większe zaangażowanie w interakcje i wyższy poziom kompetencji przystosowawczych.

Matki dzieci z ASD mogą odczuwać lęk z powodu chęci wprowadzenia nowych elementów w życie rodziny, które dla innych matek dorastających dzieci są naturalne. Jeśli mama dziecka z ASD „zawsze” szykowała dziecku kanapki do szkoły, może obawiać się wprowadzania „nowych porządków”, nie tylko dlatego, że syn być może nie poradzi sobie z przygotowaniem drugiego śniadania. Przede wszystkim dlatego, że syn na zmianę może zareagować lękiem, wycofaniem, gniewem lub atakiem furii, nad którym nie będzie umiał zapanować. Matka i ojciec, którzy nie chcą nasilenia objawów dziecka, mogą przemilczać swoje osobiste potrzeby, zarówno te błahe, jak i ważne. Komunikaty, takie jak: „we czwartki chciałabym chodzić na basen, chcę, żebyś sam odrabiał wtedy lekcje”, „chcę iść na studia podyplomowe, będę wyjeżdżać na weekend dwa razy w miesiącu, dzięki temu awansuję”, „w niedzielę wieczorem chciałabym iść z cicią do kina”, „nie będę oglądała z wami serialu” mogą nigdy nie zostać wyartykułowane z powodu lęku przed reakcją dziecka z ASD i chęcią oszczędzenia mu bólu. To może wpływać na rodzinę destrukcyjnie (Golemman, 2012; Golemman, 2012a). Praca z rodziną, w której

dziecko ma ASD, ma na celu poprawę jakości komunikacji, między innymi po to, by rodzice mogli otwarcie wyrazić swoje uczucia, np.: „kiedy wyszłam na siłownię z Anią, umierałam ze strachu, co się dzieje w domu beze mnie”, „obawiam się, że stracę pracę, jeśli przestanę się rozwijać zawodowo i nie będę jeździć na dodatkowe szkolenia, ale boję się też zostawić was w domu samych”, „czuję irytację, kiedy mi sugerujesz, że nie umiem opiekować się dzieckiem i nasz syn nie będzie miał poczucia bezpieczeństwa, gdy zostanie ze mną sam w domu, bo według mnie dobrze sobie sami radzimy”, „bardzo się ucieszyłam, kiedy nasz syn zaakceptował mój nowy pomysł, dziękuję, że mnie wspierałeś”. Mówienie o uczuciach może stanowić punkt wyjścia do szukania rozwiązań, przemilczanie ich i tłumienie zwykle prowadzi do piętrzenia trudności i pogorszenia jakości relacji zarówno małżeńskiej, jak i rodzicielskiej (Berne, 2015; de Barbaro, 1999; Józefik i de Barbaro, 2014). Członkowie rodziny mogą stopniowo oddalać się od siebie, a więź między nimi może zanikać. Wszelkie metody pomocy psychologicznej, które zwiększają otwartość i poprawiają jakość relacji międzyludzkich, mogą wpłynąć korzystnie na rodziny, w których dziecko ma zaburzenia ze spektrum autyzmu. Również interwencja life coachinowa może zaowocować poprawą jakości więzi.

System rodzinny

Struktura rodziny jest spletem wzajemnych oczekiwań i sposobów, w jaki członkowie rodziny wchodzi z sobą w interakcje (de Barbaro, 1999). Według teorii systemów: każdy członek rodziny ma wpływ na pozostałych, natomiast wzajemne oddziaływania między nimi stanowią o jakości życia wszystkich. W każdej rodzinie powstają specyficzne schematy komunikowania się, a także schematy wzajemnego odnoszenia się do siebie oraz do otoczenia, które regulują funkcjonowanie rodziny. W ten sposób tworzy się jej tożsamość, która, raz ukształtowana, z reguły bywa trwała. Tożsamość rodziny wpływa na tożsamość jej członków, niejako „programuje” ich, sprzyja tworzeniu określonych konstruktów społecznych, które są realizowane i kultywowane. Tożsamość rodziny bywa względnie stała, natomiast struktura ulega zmianom. W zdrowo funkcjonującej rodzinie schematy zachowań podlegają modyfikacji, gdy wymaga tego sytuacja (np. wpływ środowiska zewnętrznego) (Świętochowski, 2010). Rodzina w miarę możliwości przystosowuje się do zmian, aby każdemu członkowi umożliwić prawidłowy rozwój, lecz owa elastyczność ma pewne nieprzekraczalne granice. W rodzinach, w których pojawia się kłopot z efektywnym komunikowaniem potrzeb jej członków, może dojść do usztywnienia schematów: brak modyfikacji zachowań sprzyja rozpadowi rodziny. Nieelastyczność może doprowadzić do zaniku więzi uczucio-

wych i upośledzać zdolność do wzajemnego troszczenia się o siebie. Jak wspomniano, dzieci z ASD są zwykle mniej elastyczne w kontaktach z ludźmi niż ich zdrowi rówieśnicy. Specyfika społecznego funkcjonowania dziecka z ASD, w tym komunikowania się, oddziałuje na przebieg jego interakcji z innymi osobami – również z rodzicami (Cierpiałkowska i Sęk, 2016), a tym samym wpływa na całą rodzinę. W pracy z dziećmi z ASD kładzie się nacisk na trenowanie elastyczności społecznej, ćwiczenie szczerego i ufego komunikowania uczuć, po to, aby dziecko stawało się otwarte na zmiany, a w rodzinach nie dochodziło do nadmiernego usztywniania granic. Rodzice dzieci z ASD mogą niekiedy obawiać się wprowadzania wszelkich modyfikacji: nie wiedzą, czy dziecko wywiąże się nowych obowiązków, jak zareaguje na zmianę w trybie życia rodziny, czy będzie się dobrze czuło np. w sytuacjach związanych z pojawieniem się rodzeństwa, kupnem nowego domu, przygarnięciem psa czy choćby ze spędzeniem kilku dni u babci z powodu spontanicznego wyjazdu rodziców na weekend. Tego rodzaju lęk może sprawić, że rodzice zaczną wycofywać się z niektórych pomysłów czy projektów, a przez to mogą odczuwać frustrację.

Etap rozwojowy, na którym znajduje się matka dziecka, to średnia dorosłość (Trempała, 2012): musi być odpowiedzialna nie tylko za siebie, zarówno w domu, jak i w pracy, lecz także za synów, a także starzejących się rodziców. Jej obowiązki są żmudne i rutynowe. Ma poczucie stabilizacji życiowej, niemniej jednak poczucie bezpieczeństwa towarzyszy jej rzadziej niż zmęczenie i lęk o zdrowie bliskich osób. Kobiety, znajdujące się na tym etapie rozwojowym, często zapominają o swoich marzeniach i planach (Józefik i de Barbaro, 2004), a ich potrzeby stają się silnie tłumione. W przypadku opisywanej rodziny samopoczucie matki było silnie skorelowane z samopoczuciem dziecka: im spokojniejszy był syn, tym spokojniejsza była jego mama, co w dalszej kolejności oddziaływało na całą rodzinę.

Model GROW

Model GROW jest jedną z najbardziej popularnych metod pracy coachingowej. Akronim GROW (czyli *rosnąć*) tworzą słowa: *goals* (cele), *reality* (rzeczywistość), *options* (opcje), *will* (wola działania). Podstawowym założeniem tego modelu jest ustalanie celów. Podczas procesu warto ustalić nie tylko cel długoterminowy, lecz także cele krótkoterminowe, dotyczące np. danej sesji. Cele muszą być konkretne i stanowić taki rodzaj wyzwania, któremu coachee może sprostać. Szczególnie na początku procesu nie wolno dopuścić do sytuacji, w której coachee mógłby doświadczyć porażki, gdyby wytyczył sobie cel nierealistyczny, oczekując od siebie

zbyt wiele, i nie zrealizował go. Dlatego tak ważne jest trzymanie się rzeczywistości. Opcje z kolei dotyczą metod osiągnięcia celu, natomiast wola działania dotyczy sfery motywacji, szukania sposobności i sojuszników.

Chłopiec, który ma siedemnaście lat, uczęszcza do niepublicznego liceum ogólnokształcącego, jest poddawany regularnym badaniom w poradni psychologicznej i został również zdiagnozowany przez psychiatrę; ma świadomość swoich trudności, a także wsparcie bliskich. Zarówno matka, jak i ojciec oraz młodszy brat chłopca bardzo wspierają go we wszystkich działaniach. Nastolatek funkcjonuje w grupie szkolnej mniej swobodnie niż zdrowi rówieśnicy, lecz o wiele sprawniej niż inne dzieci, które również wykazują zaburzenia ze spektrum autyzmu. Badanie psychologiczne wykazało u niego bardzo wysoki współczynnik inteligencji przy jednoczesnym występowaniu trudności adaptacyjnych w grupie. Jego choroby współwystępujące to celiakia i zespół nerczycowy. Chłopiec, Michał (imię dziecka zmienione), rozumie naturę swoich ograniczeń i akceptuje je, dzięki czemu mógł zostać poddany oddziaływaniom coachingowym: cel, który sobie postawił, był jak najbardziej realny, mierzalny i osiągalny. Michał chciał poprawić otrzymywane stopnie. Jego cel spełniał kryteria modelu GROW i został przez ucznia osiągnięty. Coach pomagał określić zarówno cel długoterminowy, jak i cele krótkoterminowe, np. pytając: *Co chciałbyś trenować podczas dzisiejszej sesji?*

Cochee, znajdujący się w okresie adolescencji (Trempeła, 2012) odczuwał silną, naturalną potrzebę nawiązywania coraz bliższych więzi z otoczeniem. Chciał mieć też większe osiągnięcia. Jedna i druga potrzeba była dla niego frustrująca: trudno mu nawiązywać spontaniczne rozmowy, tak samo jak trudno mu było godzić się z *porażkami* (rozumianymi przez niego jako otrzymywanie ocen dobrych i dobrych plus). Kiedy ustalaliśmy cel pracy, bardzo szybko określił, że poprawienie ocen jest zmianą, którą będzie mu najłatwiej zauważyć i ucieszyć się z niej, natomiast poprawa kontaktów z otoczeniem nie jest tak łatwo mierzalna czy osiągalna. Świadomość nastolatka spowodowała, że ustalenie celu procesu coachingowego według wytycznych modelu GROW było szybkie i bardzo konkretne.

GOAL

Uczeń wiedział, że osoby, które otrzymują najwyższą średnią w szkole, są zgłaszane przez dyrektora szkoły do nagród i stypendiów Ministerstwa Edukacji. Jego celem stało się poprawienie średniej ocen, po to, żeby znaleźć się w gronie osób wyróżnionych. Uściśliłam, czy celem jest stypendium ministerialne, czy wystarczy wyróżnienie dyrektora. Chłopiec rozstrzygnął, że wystarczy samo dostanie się na listę, ponieważ jest w stanie konkurować z dziećmi ze swojej szkoły, na-

tomiast nie wie, na jakim poziomie są uczniowie z innych liceów. Spytałam, czy to cel. Michał bardzo zdecydowanie podkreślał, że uważa ten cel za swój własny, co dobrze rokowało dla całego procesu.

REALITY

Trafienie na listę było celem bardzo realistycznym, nie tylko według chłopca, lecz także jego nauczycieli. Plan działania zakładał, że oceny będą poprawiane stopniowo. Chłopiec wiedział, że jego problemem nie jest brak wiedzy lub nieumiejętność uczenia się, lecz stres, odczuwany podczas sprawdzianów, który ogranicza jego możliwości (Heszen, 2015). Już w pierwszej godzinie rozmowy chłopiec nie tylko opisał problem i nazwał swój cel, lecz także zasugerował, co może być rozwiązaniem jego problemów. Pobudzenie chłopca podczas pisania testów i klawsówek było bardzo silne, więc we wspólnej pracy nad osiągnięciem celu przyjęliśmy za priorytet nauczenie się panowania nad emocjami. Zależało mi na tym, żeby uczeń ćwiczył panowanie nad emocjami stopniowo, po to, by – przynajmniej na początku – zminimalizować ryzyko jakiegokolwiek porażki.

OPTIONS

Uczeń wiedział, że istnieją różne metody redukcji poczucia stresu i wiedział też, że będę wspierała go podczas wybierania i realizowania różnych opcji. Pytałam go, jakie dostrzeża możliwości, jakimi różnymi sposobami może osiągać wytyczone cele. Potrafił być bardzo otwarty i kreatywny.

WILL

Michał miał świadomość, że może na swojej drodze spotkać różne przeszkody, lecz jego wola działania była silna. Miał też poczucie wsparcia w mamie, która w razie potrzeby stawała się w procesie co-coachem. Wsparcie społeczne ma bardzo korzystny wpływ na radzenie sobie ze stresem, pomaga także w uczeniu się nowych rzeczy (Aronson, 2006).

Praktyka

Michał zwykle ze sprawdzianów i testów otrzymywał czwórki i piątki, popadał jednak we frustrację, ponieważ żywił przekonanie, że stać go na oceny celujące. Jest zafascynowany chemią i matematyką, ma bardzo szeroką wiedzę, dotyczącą

tych dziedzin. Gdy otrzymywał ze sprawdzianów, szczególnie z przedmiotów ścisłych, ocenę dobrą lub bardzo dobrą, potrafił smucić się, złościć, wyładowywać gniew na otoczeniu, zamykać się w sobie i cierpieć. Matka chłopca poprosiła mnie o pomoc, gdy ilość materiału, który uczeń miał do opanowania, zaczęła się zwiększać, budując w nim coraz większe poczucie frustracji i buntu. Miał poczucie, że tylko najlepsze oceny są warte wysiłku, gorsze nie przynosiły mu radości. Mama obawiała się o jego zdrowie, bała się, że stres syna może wywołać lub nasilić u niego niepokojące objawy, takie jak wycofanie, agresja i niepokój. Chłopiec choruje również na zaburzenia trawienia i jest pod opieką gastroenterologa, a stres wpływa na nasilenie szkodliwych objawów gastrycznych i metabolicznych. Kolejne wizyty lekarskie i stosowanie leków pogarszają samopoczucie dziecka, a pogorszone samopoczucie wpływa bardzo niekorzystnie na jego zdrowie somatyczne. Mama była zdecydowana przerwać to „błędne koło” i dlatego wykazała chęć pracy z dzieckiem. Mama i tato dziecka są aktywni zawodowo; mama chłopca jest artystką-fotografikiem, tato jest przedsiębiorcą. Sytuacja finansowa rodziny jest dobra. Dyrektor liceum chętnie przystał na zatrudnienie coacha dla ucznia (jak wspomniałam wcześniej, placówka jest niepubliczna), ponieważ zalecenia poradni pedagogiczno-psychologicznej zawierały wzmiankę o udzielaniu chłopcu pomocy według jego aktualnych potrzeb.

Kontrakt coachingowy został zawarty z Michałem: zachęcony przez mamę, zdecydował się na ten rodzaj pracy. Zostałam wybrana przez niego spośród kilku proponowanych mu osób. Dzięki temu, że uczeń sam podjął decyzję, z kim chce trenować, nie wykazywał później oporu, a nasza relacja była pełna zaufania i wzajemnej życzliwości. To chłopiec decydował również, czy do współudziału w sesji zostaną zaproszeni mama lub brat: byli potrzebni podczas ćwiczeń pracy zespołowej. Tato chłopca był czynnie zaangażowany w wykonywanie „prac domowych”, jednak nie pojawiał się na sesjach. Jak wspomniałam, celem długoterminowym była poprawa stopni. W efekcie wspólnej pracy Michał ustalił, że poprawa stopni zależy przede wszystkim od skutecznego panowania nad emocjami. Cele poszczególnych sesji były ustalane na bieżąco, według aktualnych potrzeb chłopca i były to: rozpoznawanie emocji, panowanie nad gniewem, radzenie sobie ze smutkiem, ćwiczenie pracy w grupie (z mamą i z bratem), wyciąganie lekcji z porażek, godzenie się z porażką, ćwiczenie *flow*, relaksacja.

W opisywanym przypadku interwencja szybko przyniosła pozytywne efekty, ponieważ coachee wykazywał silną wolę działania, ponadto był umiejętnie wspierany przez rodzinę. W proces coachingowy dziecka rodzic (konkretnie: mama) i młodszy brat zaangażowali się jako osoby wspierające coacha (co-coachowie). Zarówno mama, jak i chłopiec bardzo odpowiedzialnie podchodzili do swojej roli: interesowali się ćwiczeniami, które mają wykonywać, angażowali się chętnie

nie, a przede wszystkim: sumiennie wspierali coachee podczas wspólnych ćwiczeń w domu.

Bardzo przydatne we wspólnej pracy były gry planszowe. Graliśmy między innymi w grę „Miliard w rozumie” Wydawnictwa PWN oraz w Scrabble® Mattel Toys. Mama była zwykle zapraszana przez syna na końcówki sesji (pojawiała się prawie na każdej), natomiast brat był zapraszany z tygodniowym wyprzedzeniem. Chłopiec mówił mu na przykład: „Za tydzień będziemy z panią Olą grali w gry. Jeśli będziemy grali razem, będę mógł z tobą wygrać albo przegrać. Interesuje mnie wyłącznie zwycięstwo. Przyjmujesz wyzwanie?”. Brat bardzo chętnie uczestniczył w zabawach, zwłaszcza jeśli graliśmy drużynowo: dziewczyny kontra chłopaki. Wtedy bracia byli razem w drużynie, a mama ze mną. W tych warunkach przegrana Michała była kontrolowana: mogliśmy na bieżąco omówić jego uczucia: jak się czuje z tym, że np. przegrał z mamą i ze mną w grę planszową *Miliard w rozumie* (Bury i in., 1995) lub w *Scrabble* (Spear i in., 2005). Zarówno mama, jak i ja, wiedziałyśmy, że „drużynowo” najprawdopodobniej wygramy z parą nastolatków. Nie mogliśmy jednak nigdy mieć pewności, a proces „walki” o wygraną był emocjonujący. Michał wykazywał się ambicją, uporem, dużą kreatywnością oraz ogromną wiedzą. Kiedy przegrywał, płakał. Jego młodszy brat, który przegrywał razem z nim, prezentował zupełnie inne podejście, mówił: „To jest tylko zabawa, a poza tym bardzo fajnie się grało, sam nie wiem, jak tak szybko mógł nam minąć czas”.

Dla Michała jednak sam proces gry nie był istotny: liczył się wyłącznie sukces. Kiedy płakał po przegranej, początkowo nie chciał tłumaczyć, co czuje, kiedy przegrywa. Siedział smutny i milczał. Dopiero po dłuższym czasie udawało mu się otworzyć i wykrzyknąć: „Czuję się jak gównno. Czuję się nikim!”. Na moje pytanie, na ile, w skali od 1 do 10, to uczucie jest podobne do uczucia po otrzymaniu klasówki z wynikiem cztery plus, odpowiedział, że jest ono dokładnie takie samo, 10 na 10. Spytałam go, co możemy zrobić, żeby wynik przestał być taki ważny. Co musiałoby się wydarzyć, żeby cieszył się zabawą, bo po prostu jest przyjemna? Powiedział, że nie umie tak myśleć: nie cieszy go sama zabawa, ale wyłącznie myśl o wygranej. Wówczas zastosowaliśmy techniki *mindfulness*, związane z redukcją poziomu stresu, takie jak świadomość oddechu. Dzięki nim chłopiec skupił się na uczuciach, przeżywanych podczas gry. W trakcie gry czasami przerywałam ją, po to, żeby Michał opowiedział o swoim samopoczuciu. Prosiłam go o opisywanie stanów jego ciała: mówił, czy ciało jest spięte, czy rozluźnione. Gdy miał kłopot z opisywaniem, prosiłam go o robienie spokojnych wdechów i wydechów. Pytałam go, jak się czuje w danej chwili, co czuje. Rysował mi swoje emocje wtedy, gdy nie umiał ich nazwać. Bardzo często stosowaliśmy techniki oddechowe. Gdy Michał nie bardzo umiał określić i nazwać emocji, którą

przeżywał, prosiłam go robienie długich, głębokich, wyciszających wdechów i wydechów: oddychał siedząc i stojąc. Nauczyłam go stawania w pozycji góry (*tadasana*)², co, według tradycji wschodnich, ułatwia kontakt ze swoimi emocjami (Adamson, 2017). Wykonywał również ćwiczenia oddechowe wraz z mamą: starał się nazwać swoje uczucia, kiedy stał i oddychał głęboko obok niej. Oddychał również oparty o mamę, przytulony do mamy, odwrócony od mamy. Ona również nazywała swoje uczucia, które towarzyszyły jej podczas tych ćwiczeń. Podczas kolejnych sesji okazało się, że chłopiec jest w stanie „przyłapać się” na odczuwaniu przyjemności podczas gry bez pewności wygranej. Co więcej: zaczął mieć świadomość swoich uczuć, takich jak satysfakcja z własnej kreatywności, duma z uzyskiwania premii punktowych, radość ze spędzania czasu z bratem i mamą, a nawet: zakłopotanie, kiedy mama trzyma go za nogę oraz wielu innych. Im więcej uczuć było trafnie nazywanych, tym bardziej Michał cieszył się z tej różnorodności i rozumiał, że podczas gry (lub pisania klasówek) nie liczy się tylko wynik. Sama przyjemność, płynąca z grania jest równie istotna, jeśli nie ważniejsza.

Podczas kreatywnego wymyślania autorskich krzyżówek (gra „bez punktów”) ćwiczyliśmy *flow* (Csíkszentmihályi, 1998). Im więcej radości Michał czerpał z kreatywnych zabaw podczas sesji, tym spokojniej przystępował do sprawdzianów. Zaczął rozumieć, że wynik testu nie jest najważniejszy: ważniejsza jest radość i przyjemność płynąca z uczenia się. Zmianę jako pierwsi zauważyli nauczyciele.

Zabawa „krzyżówki” polega na tym, że uczestnicy wzajemnie układają dla siebie łamigłówkę. Jest to jedna z moich ulubionych metod pracy z dziećmi. Nie jest istotne, kto ułoży ją szybciej lub która krzyżówka będzie miała więcej haseł, istotny jest poziom trudności: zabawa polega na tym, aby ułożyć krzyżówkę, która dla drugiego uczestnika będzie ciekawa, dość trudna i zabawna. Trzeba trochę znać współgracza, żeby go zaskoczyć i rozśmieszyć. Zacytuję hasła jednej z krzyżówek, ułożonych dla mnie przez chłopca. Hasła: 1. Samochód – zwierzę (JAGUAR) 2. Tkanka przewodząca (DREWNO) 3. N₂O (PODTLENEK AZOTU) 4. Inaczej bawarka (BMW) 5. 13 (PECH) 6. Krzesło (MEBEL).

Chłopiec coraz chętniej wymyślał nowe, kreatywne metody rozwiązywania zadań matematycznych i coraz więcej czasu spędzał nad równaniami chemicznymi. Im bardziej utwierdzał się w poczuciu, że wyniki testów coraz mniej go obchodzą, tym śmielej zabierał głos podczas lekcji oraz intensywnie wypytywał nauczycieli o interesującą go wiedzę. Im większe okazywał zainteresowanie przedmiotem, tym chętniej nauczyciele zadawali mu dodatkową lekturę i proponowali

² Jest to podstawowa asana: trzeba stać prosto, być w pełni wyciągniętym w osi pionowej i jednocześnie mieć rozszerzoną klatkę piersiową na całym obwodzie. Oddech powinien być normalny, twarz rozluźniona (Adamson i in., 2017).

rozwiązywanie trudniejszych zadań (na szóstkę) już podczas lekcji. Praca z „szóstkowymi” zadaniami przyniosła poprawę stopni na semestr. Michał w ciągu trzech miesięcy uzyskał najwyższą średnią ocen w szkole, choć podczas testów dalej zdarzało mu się odczuwać bardzo silne pobudzenie.

Chętnie stosowaliśmy metody opisane przez Jona Kabat-Zinna w książce *Gdziekolwiek jesteś, bądź*. Zacytuję dokładnie opis jednego z ćwiczeń: *Gdy powstaną niecierpliwość i gniew, badaj je. Sprawdź, czy potrafisz przyjąć inny punkt widzenia, widzieć rzeczy jako ukazujące się w swoim czasie. Jest to szczególnie przydatne, gdy znajdujesz się pod presją albo napotykasz przeszkodę w czymś, co chcesz lub musisz zrobić. Jakby się to nie wydawało trudne, próbuj nie napierać na sytuację w tej chwili, lecz wsłuchaj się w nią uważnie. Co ona ci mówi? Co ci radzi zrobić? Jeśli nic, to po prostu oddychaj, pozwól rzeczom być tak, jak są, pozwól sobie na cierpliwość i nadal słuchaj. Jeśli ta sytuacja coś ci mówi, to zrób to, ale zrób to uważnie. Potem przerwij, czekaj cierpliwie, słuchaj ponownie. (...) W takich chwilach zamiast zapominać się, próbuj siedzieć cierpliwie z oddechem i jasną świadomością tego, co ukazuje się w każdej chwili, pozwalając by ukazywało się bez przeszkód, niczego nie narzucając. Jedynie obserwuj, jedynie oddychaj* (Kabat-Zinn, 2016, s. 64).

Rozpoznawanie emocji ćwiczyliśmy również na bazie listy stanów emocjonalnych autorstwa Macieja Bennewicza *Coaching, czyli restauracja osobowości* (2008). Michał miał za zadanie nie tylko nazywać emocje, które obecnie przeżywa, lecz także poznawać wiele innych. Stworzył „słowniczek emocji”: po wybraniu z listy kilku stanów emocjonalnych, opisywał, co według niego oznaczają takie nazwy jak szczęście, ulga, zadowolenie.

Zasoby Michasia określaliśmy, kładąc nacisk na cechy, które ułatwiają mu nawiązywanie kontaktów. Pomocna była lista pytań, opracowana przez coach Barbarę Kędzię³:

1. W czym ostatnio komukolwiek pomogłeś? Jakimi mocnymi stronami posłużyłeś się wtedy?
2. Kto ostatnio pomógł Tobie? Co dokładnie dla Ciebie zrobił? Co dzięki temu uzyskałeś? Czego się nauczyłeś?
3. Co było Twoim pierwszym sukcesem? Z jakiego powodu to jest cenne dla Ciebie? Co spowodowało, że jesteś z tego dumny?

Bardzo często pracowaliśmy z metaforą. Kiedy Michał miał kłopot z opisaniem swoich stanów uczuciowych, rysował je, bądź opisywał, porównując do stanów

³ Była to lista pytań, udostępniona słuchaczom studiów podyplomowych *Metody wspierania relacji międzyludzkich – coaching życiowy* na Wydziale Socjologiczno-Ekonomicznym Uniwersytetu Łódzkiego w ramach ćwiczeń warsztatowych, niepublikowana. Coach Barbara Kędzia pozwoliła słuchaczom studiów na wykorzystywanie listy w czasie dalszej pracy zawodowej.

pogody, roślin, zwierząt i maszyn. Kiedy w wyjątkowo trudnym dla niego dniu spytałam go „Jak się czujesz?”, długo milczał, po czym odpowiedział „Jak smartfon”. W toku rozmowy wyjaśnił, że określenie „jak smartfon” oznacza, że jest sprytny jak zwykle, ale czuje, że w sumie nic nie czuje, że działa dziś dosyć wolno i – co najważniejsze – jest dziś bardzo wrażliwy na dotyk. Doprecyzował, że wrażliwość na dotyk jest tu najważniejsza, bo „cały czas czuje dzisiaj ubranie”, męczy go, kiedy ktoś go dotyka, bardzo silnie reaguje na bliskość innych ludzi, zwłaszcza kiedy go przypadkowo dotykają. Wspólnie ustaliliśmy, że określenie „jak smartfon” może oznaczać poczucie wyczerpania, bardzo silnego zmęczenia.

W pracy nad emocjami Michała pomogła nam również książka Allana i Barbary Peas *Mowa ciała w miłości*, w której pojawiają się nie tylko opisy uczuć, lecz także ilustracje. Michał wraz z mamą ćwiczyli prowadzenie rozmowy, w której mieli dowiedzieć się jak największej ilości szczegółów. Kiedy mama wspominała pierwsze lata małżeństwa, Michał zapamiętywał bardzo wiele detali. Kiedy Michał opowiadał o wymarzonych prezentach, mama nie tylko zapamiętała detale, lecz także umiała odpowiedzieć na pytania, takie jak: jak Michał czułby się z wymarzonego modelem telefonu? Jak Michał będzie się czuł, jeśli procesor otrzymanego w prezencie telefonu okaże się zbyt powolny? Michał miał kłopot z określeniem, w jaki sposób mama czuła się, wspominając randki z tatą i pierwsze lata małżeństwa. Książka *Mowa ciała w miłości* pomogła mu określić, że mama czuła się raczej rozluźniona, lecz chwilami czuła też skrępowanie. Zapamiętał, o czym świadczy zamknięta i otwarta postawa ciała. Podczas sesji nauczył się stawać w sposób sugerujący sympatię lub brak sympatii wobec rozmówcy, co chętnie ćwiczył później w domu, a to ułatwiło mu kontakty w klasie szkolnej. Kiedy stał obok kolegów, koleżanek lub nauczycieli w pozycji zamkniętej, starał się otworzyć ciało, ponieważ chciał pokazać życzliwość i rozluźnienie, zamiast zdystansowania, skrępowania, złości czy zawstydzenia.

Podsumowanie

Praca z dzieckiem trwa nadal. Obecnie chłopiec stara się utrzymać zdobytą, wysoką średnią ocen, co wymaga od niego stałej pracy nad emocjami. Ponieważ cierpi nie tylko z powodu ASD, lecz także celiakii i zespołu nerczycowego, często bywa zmęczony i znużony. Niemniej, odkąd zobaczył efekt wykonywanej pracy, chętniej trenuje samokontrolę i relaksację. Odkąd uczeń rzadziej irytuje się w szkole i ma lepsze stopnie, jego mama jest o niego spokojniejsza, co korzystnie wpływa zarówno na nią samą, jak i na całą rodzinę. Interwencja coachingowa polepszyła również relację między braćmi: młodszy chłopiec poczuł, że jego

wsparcie ma znaczenie i zrozumiał, że ma wpływ na zachowanie chorego brata: jego ciepło i życzliwość bardzo pomagają Michałowi radzić sobie z kłopotami. Michał coraz bardziej otwarcie rozmawia z ludźmi: mówi im na przykład: „Jestem zirytowany, bo mam dzisiaj słabszy dzień, ale obiecuję, że będę starał się nad sobą panować”, co bardzo dobrze nastawia do niego otoczenie. Wcześniej, gdy było mu trudniej mówić o swoich emocjach, dorośli, a szczególnie nauczyciele, krytykowali go za jego wybuchy podczas lekcji (podniesiony ton głosu, ataki płaczu), ponieważ nie rozumieli chłopca. Obecnie starają się docenić jego wysiłki i przyznali, że zapanowanie nad sobą może być dla ucznia trudniejsze, niż im się wydawało. Odkąd Michał otwarcie przyznaje, jak bardzo mocno chwilami cierpi, jak bardzo jest mu przykro, jak silne rozgoryczenie przeżywa, otoczeniu jest łatwiej zrozumieć go oraz zaakceptować. Kiedy powiedział na przykład: „chory oznacza gorszy”, dyrektor szkoły spokojnie wytłumaczył mu, że się z tym zupełnie nie zgadza, ponieważ on sam też choruje, ma różne dolegliwości, a człowiek chory najwyżej jest trochę słabszy niż inni, ale nigdy gorszy. Dyrektor często chwali Michała i lubi podkreślać: „To najlepszy uczeń mojej szkoły”. Jeszcze kilka miesięcy temu Michał odczuwałby zbyt wielkie zakłopotanie, żeby rozmawiać z dyrektorem. Obecnie potrafi zaufać mu, powiedzieć, że gorzej się miewa, co skutkuje wzmożoną opieką nad uczniem. Bardzo ważne jest to, że dzięki treningowi Michał nauczył się prosić o wsparcie: poczuł, że już nie musi udawać silniejszego i lepszego, niż naprawdę jest, może sobie pozwolić na chwilowe słabości, co w efekcie skutkuje lepszym funkcjonowaniem na co dzień. Zmiana, która w nim zaszła, jest widoczna, zauważalna zarówno dla otoczenia, jak i dla niego samego. Jednym z jego idoli stał się Nick Vujicic, piszący „Jestem przekonany, że nie znajdzie prawdziwego spełnienia ten, kto nie służy innym ludziom. Każdy z nas w głębi serca ma nadzieję, że nasze talenty i wiedza pozwolą nam nie tylko zdobyć pieniądze na opłacenie rachunków, ale także przysłużyć się jakiejś większej sprawie” (Vuicic, 2012). Kiedy przystępowałam do pisania niniejszego artykułu, spytałam o zgodę mamę Michała oraz Michała. Mama zgodziła się od razu, a Michał zawahał się i spytał: – *A po co to? – Po to, żeby inni uczniowie i inne mamy mogły się dowiedzieć, jakimi metodami zapracowałaś na swój sukces* – odpowiedziałam. – *Może komuś się przyda ta wiedza. – W porządku, powiedział Michał. Jeśli to może komuś pomóc, to niech to pani napisze.*

Bibliografia

- Adamson, E. i in. (2017). *Joga dla żółtodziobów*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
 Aronson, E. i in. (2006). *Psychologia społeczna*. Poznań: Zysk i S-ka.

- de Barbaro, B. (red.) (1999). *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bemis, J. i Barrada, A. (2016). *Pokonać lęki i fobie. Jak radzić sobie z niepokojem i napadami paniki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bennewicz, M. (2008). *Coaching, czyli restauracja osobowości*. Warszawa: Biblioteka Akustyczna.
- Berne, E. (2015). *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bury R. i in. (1995). *Miliard w rozumie. Nowy typ gry edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cierpiałkowska, L. i Sęk, H. (red.) (2016). *Psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Csikszentmihályi, M. (1998). *Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przepływu*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Goleman, D. (2012a). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Heszen, I. (2015). *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ireland, S. i Law Ho (2016). *Psychologia coachingu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Józefik, B. i de Barbaro B. (red.) (2004). *Terapia rodzin a perspektywa feministyczna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kabat-Zinn, J. (2016). *Gdziekolwiek jesteś, bądź. Przewodnik uważnego życia*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Kozielecki, J. (red.) (2009). *Nowe idee w psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Peas, A. i Peas, B. (2012). *Mowa ciała w miłości*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Scrabble © (2005). J.W. Spear and sons, Mattel LTD.
- Stierlin, H. i in. (1999). *Pierwszy wywiad z rodziną*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Suchańska, A. (2007). *Rozmowa i obserwacja w diagnozie psychologicznej*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Świętochowski, W. (2010). *System rodzinny wobec przewlekłej choroby somatycznej: gdy rodzina ma korzyść z choroby*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Trempała, J. (red.) (2012). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Vujcic, N. (2012). *Bez rąk, bez nóg, bez ograniczeń*. Wrocław: Aetos Media.
- Zimbardo, P.G. (2004). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.